المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(59) الرياض ردمد: 4011 – 1021 ربيع الثاني 1439هـ/ ديسمبر 2017م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. محمد بن عبدالله النذير	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. السيد بن محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبدالرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبدالله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبدالله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. محمد بن عبدالله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً
د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1439هـ/ 2017م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير او رئيس الجمعية

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مجلة دورية محكّمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 59) ربيع الثاني 1439هـ/ ديسمبر 2017م	359 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	307 بحثا ~ (86%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	52 بحثا ~ (14%)
عدد البحوث قيد النشر	7 ~

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

افتتاحية العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله .. وبعد

يأتي هذا العدد (التاسع والخمسون) من مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ليدفع للميدان التربوي بعدد من الأبحاث التربوية والنفسية المتنوعة. فقد اشتمل هذا العدد على سبعة أبحاث، في مجالات مختلفة، تحاول أن تلبي احتياجات قراءة المجلة. فيأتي أولا بحث مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، والتي هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards, NGSS) في كتب العلوم للمراحل: السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط بوحدة الطاقة في المملكة العربية السعودية.

ثم يأتي بحث للكشف عن فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية.

كما سعت الدراسة الثالثة للتعرف على كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات

والبحث الرابع كان عبارة عن دراسة تنبؤية لأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه مناهج العلوم الشرعية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي حتى (2030م).

في حين هدفت الدراسة الخامسة إلى الكشف عن درجة امتلاك المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي.

تقويم دليل مُعلِّم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة كان هو موضوع البحث السادس.

الذكاء والموهبة كان موضوع البحث الأخير في هذا العدد. وهو النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الأحساء.

نرجو أن يكون هذا العدد ملبياً لرغبات القراءة وداعماً لعملية النشر والبحث العلمي في الوطن العربي.

والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية.	**1**
غالب بن عبدالله العتيبي، جبر بن محمد الجبر	
فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية.	**17**
ماجد عبد الرحمن السالم، وجدان إبراهيم الحذيّ	
كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات.	**35**
ابتسام بنت عبدالله باسعيد	
دراسة تنبؤية لأهم التحديات المستقبلية التي ستواجه مناهج العلوم الشرعية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي حتى (2030م).	**57**
عبدالعزيز بْنُ فالحٍ العصيل	
درجة امتلاك المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي.	**87**
مفرح بن مسعود سليمان المالكي، يحيى بن محمد أحمد المالكي	
تقويم دليل مُعلِّم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة.	**109**
محمَّد بن عبدالعزيز النصار	
النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الأحساء.	**129**
مالكة بنت محمد بن أحمد الراجح	

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدى تضمين معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية

غالب بن عبدالله العتيبي
تعليم عفيف

جبر بن محمد الجبر
كلية التربية، جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/6/1هـ - وقبل 1438/8/11هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards, NGSS) في كتب العلوم للمراحل: السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط بوحدة الطاقة في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل كتب العلوم للمراحل: السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط؛ وذلك لمعرفة مدى تضمينها لمعايير العلوم للجيل القادم(NGSS). وتكونت عينة الدراسة من وحدات الطاقة في تلك الكتب المطبقة خلال العام الدراسي الحالي 1438/1437هـ طبعة 2017/2016م، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تم تصميمها في ضوء معايير (NGSS)، احتوت على أربعة معايير رئيسة تفرع منها خمسة مؤشرات، بالإضافة إلى مقياس من ثلاثة مستويات هي: متوفر بدرجة عالية، متوفر بدرجة متوسطة، وغير متوفر. وأظهرت نتائج الدراسة، أن مدى تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة بجميع المراحل (السادس الابتدائي، والأول المتوسط، والثاني المتوسط) كانت منخفضة أو غير متوفرة، ما عدا معيار "التخطيط والاستقصاء" بكتاب الصف السادس الابتدائي جاء بنسبة متوسطة بلغت (52.17%)، وانخفضت نسبة هذا المعيار في كتاب الصف الثاني المتوسط لتبلغ (33.3%)، وبنفس النسبة جاء معيار "التخطيط واستخدام النماذج"، وأظهرت النتائج أن أقل المعايير تضميناً بالكتب المستهدفة هو معيار "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" بنسبة بلغت (4.34%) بكتاب الصف السادس، و(7.41%) بكتاب الصف الثاني المتوسط، في حين لم يضمن أي من هذه المعايير بكتاب الصف الأول المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود قصورٍ في مصفوفة المدى والتتابع لمعايير (NGSS) في محتوى وحدة الطاقة إذ لم تُضمن هذه المعايير في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

الكلمات المفتاحية: معايير (NGSS)، وحدة الطاقة، كتب العلوم، الممارسات العلمية والهندسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

أولت حكومة المملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بقضايا التربية والتعليم، وعملت على رفع مستوى برامج التربية والتعليم، حيث كان من بين الجوانب التي حظيت باهتمام وزارة التعليم تطوير مقررات العلوم في مراحل التعليم العام، وذلك بتبني سلسلة مقررات تعليمية عالمية، من خلال مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، والذي يُعد من أحدث مشروعات التربية والتعليم في المملكة، إذ تضمن ترجمة ومواءمة سلسلة كتب العلوم والرياضيات الصادرة عن شركة ماجروهيل (McGraw-Hill) (وزارة التربية والتعليم، 2008).

ويشكل الكتاب الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يجب أن يرجع إليها المعلم، فهو يقدم له عدة تسهيلات، مثل: تحديد الأهداف للوحدة الدراسية، وإبراز المفاهيم الأساسية، واقتراح الأنشطة والتدريبات، وتقديم الحد الأدنى من المحتوى المعرفي والمهاري (العليمات والسويلمين، 2010). وكتب العلوم بصفة خاصة تعد وسيلةً مهمةً من وسائل التعلم، إذ تقدم أشكالاً من المعرفة العلمية المختلفة وتحدد المهارات العلمية والاتجاهات والميول العلمية التي يؤمل من الطالب اكتسابها (Deng, 2007).

ومن أجل تطوير مناهج العلوم تم تنفيذ الكثير من المشروعات العالمية، منها على سبيل المثال: حركة إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (Science Technology and Society STS)ومشروع (2061) للجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of science AAAS) ومشروع المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards NSES)(الشايع والعقيل، 2006). وأخيراً قام المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة (National Research Council, NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات مثل: الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science, NAS) والجمعية القومية لمعلمي العلوم (National Science Teachers Association NSTA) ومنظمة (ACHIEVE) ببناء معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards NGSS)، والتي تم اعتمادها عام (2013). ويشير سعيد (2011) إلى أن المعايير تقدم محكات منضبطة ودقيقة وعالمية للحكم على التقدم نحو رؤية علمية عالمية لتدريس العلوم وتعلمه. وتهدف معايير (NGSS) إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم، إذ تؤكد على: أهمية أربع ركائز: الاتصال والتعاون والإبداع والتفكير الناقد؛ والتكامل التام للثورة الرقمية مع العملية التعليمية؛ ودمج الهندسة في تعليم العلوم (قسوم، 2013). وترتكز معايير (NGSS) على ثلاثة مرتكزات أساسية هي: الممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices)، والمفاهيم الشاملة (Crosscutting Concepts)، والأفكار الرئيسة (Disciplinary Core Ideas). وتستند هذه المعايير على إطارٍ مفاهيميٍ عام للمعايير العلمية لتعليم العلوم من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي، والذي تم إعداده من المركز القومي للبحوث (NRC) (NGSS, 2011).

مشكلة الدراسة:

أجرت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية –من خلال مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية– تغييرات جذرية في مقررات العلوم والرياضيات، إذ اعتمدت سلسلة مقررات العلوم الجديدة والمترجمة عن شركة ماجروهيل (McGraw-Hill) (الشريف، 1431هـ).

وتشير الدراسات إلى ضعف مستوى طلاب المملكة في اختبارات الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS، فقد أشار الشمراني (1430هـ) إلى تدني مستوى الطلاب في هذه الاختبارات لعام (2007)، كما يؤكد قسوم (2013) هذا الضعف فيها لعامي (2007م) و (2011م)، وهو ما أكده الشمراني، علوان؛ والشمراني، سعيد؛ والبرصان؛

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والدرواني (2016) من انخفاض مستوى الطلاب فيها عام (2015م) عما كان عليه في عام (2011م). ونظراً لأن الأخذ بالمعايير التربوية يساعد على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين كما يشير حيدر (2004)، وبناءً على ما أكدته عدد من الدراسات من الحاجة إلى تطبيق معايير تعليم العلوم في تطوير مقررات العلوم، كدراسة الزويد (2009)، وسعيد (2011)، نور (2013).

ونظراً لاستحداث معايير حديثة في تعليم العلوم وهي معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards, NGSS) كما أشار موقع المعايير (NGSS, 2014)، ولعدم وجود دراسات عربية ومحلية تناولت مدى تضمين هذه المعايير في كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى تضمين هذه المعايير– خاصة معايير الطاقة بجزء الممارسات العلمية والهندسية– فيكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك نظراً لأهمية وحدة الطاقة، وتمشياً مع برنامج التحول الوطني 2020، والرؤية 2030، اللذين ركزا على الاهتمام بجوانب الطاقة وكيفية الاستفادة منها، والمحافظة عليها وتنويع مصادرها. وتتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما مدى تضمين معاييرNGSS لوحدة الطاقة في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما مدى تضمين معاييرNGSS لوحدة الطاقة في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية؟** وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مدى تضمين معايير وحدة الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما مدى تضمين معايير وحدة الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟
3. ما مدى تضمين معايير وحدة الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توافر معايير (NGSS) في كتب العلوم للصفوف السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط بوحدة الطاقة في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

1. تعد هذه الدراسة، استجابة لحركة إصلاح مناهج العلوم من منظور معايير (NGSS) بما يحقق الرؤية الوطنية للمملكة (2030).
2. قد تلقي هذه الدراسة الضوء على مدى توافر معايير (NGSS) في مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية.
3. قد تساعد مخططي ومصممي المناهج على تقويم كتب العلوم وتطويرها بما يتفق مع معايير (NGSS)، والوقوف على مدى قرب المناهج الحالية أو بعدها عن التوجهات الحديثة في بناء مناهج العلوم الطبيعية وتصميمها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل كتب العلوم للصف السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط متمثلة (بكتاب الطالب، وكتاب النشاط، ودليل التجارب العلمية) بجزأيهما الأول والثاني والمطبقة خلال العام الدراسي الحالي 1438/1437هـ، في ضوء معايير (NGSS) للصفوف السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط لوحدة الطاقة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/1437هـ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصطلحات الدراسة:

1. **المعايير**: تعرفها سعيد (2011) بأنها "محكات أو ضوابط أو أسس أو مقاييس للحكم على الكيفية أو النوعية أو الجودة للمنهاج أو ناتج التعلم"، كما يعرفها اللقاني والجمل (2003، ص 279) بأنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية ويمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقوّمه".

2. **معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)**: يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها المعايير التي قام ببنائها المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council, NRC) انطلاقاً من الإطار المفاهيمي العام للمعايير العلمية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي، والتي تم اعتمادها في عام (2013م)، وسميت بمعايير العلوم للجيل القادم، إذ سيتم استخدام المعايير الخاصة بالممارسات العلمية والهندسية في وحدة الطاقة، وهي:

- تطوير واستخدام النماذج: أي تطوير واستخدام نماذج توضح أن الطاقة في المجال الميكروسكوبي يمكن حسابها كمزيج من الطاقة المقترنة مع حركة الجسيمات، والطاقة المقترنة مع الموقع النسبي للجسيمات.
- التخطيط والاستقصاء: يعني تخطيط وإجراء استقصاء لتقديم دليل، يستخدم كأساس للإثبات والتصميم.
- استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي: أي إنشاء نموذج حسابي، أو نموذج محاكاة لظاهرة يوضح معنى التعبيرات الرياضية المستخدمة لحساب التغير في طاقة أحد المركبات في النظام.
- إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول: يعني تصميم وبناء وتحسين جهاز متوافق مع الأفكار والمبادئ والنظريات العلمية، يعمل وفق قيود معينة لتحويل أحد أشكال الطاقة إلى شكل آخر.

3. **كتب العلوم**: هي الكتب التي انبثقت عن مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بالمملكة العربية السعودية لجميع مراحل التعليم العام والتي يتم تدريسها للطلاب والطالبات بمدارس التعليم العام للعام الدراسي 1438/1437هـ.

الإطار النظري:

تعد حركة المعايير من أبرز التوجهات الحديثة والمستجدات التربوية في مجال التقويم. فقد انتشرت مؤخراً كثقافة وفلسفة انتشارًا واسعًا، وحظيت بقبول وتفاعل من قبل المختصين في مجال التربية والتعليم على مستوى العالم حتى أصبحت سمة العصر (زيتون، 2004). وتشير الدراسات إلى الأهمية الكبيرة التي تضطلع بها المعايير في مجال تعليم العلوم، فقد أكد حيدر (2004) أن الأخذ بالمعايير التربوية يمكن أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويبرر ذلك بأن المعايير التربوية تحدد ما يجب تدريسه تحديداً واضحاً، وتحدد ما يجب على المتعلمين أداؤه، وتحقق مفهوم المساءلة لدى القائمين على العمليات التعليمية التعلمية، وتوحد نواتج التعلم، وهذا الدور الذي تؤديه المعايير من تحديد جوانب العملية التعليمية، هو ما أكده خطايبة (2005) بأن المعايير تصف المحتوى المهم في العلوم الذي يجب تعلمه والأساليب التدريسية وحاجات التطور المهنية للمعلمين وتقنيات التعليم التي يجب استخدامها لإبراز التقدم.

وفي هذا الاتجاه يشير زيتون (2010) وطالب (2009) والطناوي (2005) ومحمود (2005) إلى أن المعايير تهتم بتلبية حاجات الطلبة من معرفة وممارسة ومهارة؛ لكي يكونوا مثقفين علمياً في مراحل التعليم المختلفة، كما توفر محكات للحكم على جودة ونوعية البرامج التي تزود الطلبة بفرص تعلم العلوم، وجودة تدريس العلوم وما يستطيعون فعله،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكذلك جودة الممارسات التدريسية والتقويمية والسياسات ذات العلاقة لتعلم وتعليم العلوم.

مشاريع تعليم العلوم:

تعددت وتنوعت حركات الإصلاح والتطوير بشكل متتابع خلال عدة عقود، إذ يشير زيتون (2004) إلى صدور أكثر من (300) تقرير منذ بداية عقد الثمانينات الميلادية هدفت إلى إعادة صياغة مناهج العلوم وإصلاحها بما يتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي من أجل تحقيق الثقافة العلمية كهدف رئيس للتربية العلمية. وقد حدد علي (2009) و زيتون (2010) عدة حركات معاصرة لإصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها. ومن أهم هذه الحركات: حركة العلم والتقنية والمجتمع (STS)، ومشروع العلم لكل الأمريكيين (AAAS 2061)، ومشروع المجال والتتابع والتناسق (SS&C)، والمعايير القومية للتربية العلمية (NSES). وفيما يأتي عرض لأهم هذه الحركات:

حركة العلم والتقنية والمجتمع (Science, Technology, and Society, STS):

تعد حركة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع أكثر حركات إصلاح مناهج العلوم وتطوير محتواها سعياً لتحقيق الثقافة العلمية، وقد ظهرت هذه الحركة نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى مناهج العلوم في الخمسينات والستينات الميلادية وهي: عدم تركيزها على العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا، وعدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم، وظهور قضايا ومشكلات ذات صبغة علمية وتكنولوجية اتخذت طابعاً محلياً وعالمياً، ووجود تعارض بين محتوى مناهج العلوم في المدارس و (90%) مما يحتاج إليه الطلاب (علي، 2009م).

مشروع (2061) العلم لكل الأمريكيين (Science for Americans):

قدمت الرابطة الأمريكية للتقدم العلمي (AAAS) مبادرة لتحسين تعلم العلوم تمثلت في مشروع (2061)، ويذكر علي (2009م) بأن هذا المشروع يقدم رؤية بعيدة المدى للإصلاح التربوي في العلوم إذ تمثل الثقافة العلمية الأساس في إعادة بناء مقاصد التربية العلمية من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، ويؤكد محتوى التعليم في مشروع (2061) عدة مبادئ أهمها كما أشار فقيهي (2010) ما يأتي:

1. تشجيع التعلم التعاوني، وحب الاستطلاع، واستخدام التفكير الناقد.
2. الترابط والتواصل بين محتوى العلوم للمراحل الدراسية المختلفة.
3. اعتماد الاستقصاء العلمي كجزء من طبيعة العلم.
4. اكتساب المتعلم المعرفة والمهارات الضرورية للتعامل بفاعلية مع القضايا الاجتماعية.
5. الفهم من خلال استخدام منهجية البحث العلمي.
6. الاهتمام بخصائص المتعلم مع وضع محتوى يتناسب وهذه الخصائص.
7. النظرة التكاملية بين العلوم المختلفة.

وتكوّن المشروع من ثلاث مراحل، كما يشير كلٌّ من: زيتون (2010م) وعلي (2009م)، بأن المرحلة الأولى حُددت فيها المعرفة والمهارات والاتجاهات العلمية التي ينبغي لكل الطلاب اكتسابها من خلال التربية المدرسية، في حين ركزت المرحلة الثانية على ترجمة توصيات المرحلة الأولى إلى خطط عمل، ووضع نماذج عديدة للمنهج، والمرحلة الثالثة وهي مرحلة التنفيذ، وفيها تنفذ مخرجات المرحلتين الأولى والثانية على نطاق واسع، بغية رفع مستوى ونوعية التعليم في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا كمحور أساسي للثقافة العلمية وأبعادها.

مشروع المجال والتتابع والتناسق (Scope, Sequence and Coordination, S&C):

يمثل هذا المشروع إعادة بناء منهج العلوم بالمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية في أربعة مجالات رئيسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هي: الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض بما يواكب الثقافة العلمية وإعداد الأفراد اللذين ينخرطون في أعمال علمية ترتبط بتلك المجالات، وقد صمم هذا المشروع لقصور برامج العلوم فيما يتعلق بمجالاتها وتتابعها وتناسقها.

وقد أعدت مواد المشروع انطلاقاً من المرتكزات المشار إليها عند زيتون (2010م) وطالب (2009م) وعلي (2009م) و (NSTA, 1995) وهي:

1. تعلم العلوم من خلال أربعة مجالات هي: الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض.
2. وضع معرفة الطلاب القبلية وخبراتهم السابقة في الحسبان.
3. تقديم تتابع المحتوى وتعلمه من الخبرات الحسية إلى التعبيرات الوصفية إلى الرموز المجردة، وأخيراً التعبيرات الكمية.
4. تقديم خبرة حسية للظاهرة العلمية قبل استخدام المصطلحات التي تشرح تلك الظاهرة.
5. تنقيح المفاهيم والمبادئ والنظريات عند أعلى مستويات التجريد.
6. التنسيق بين مجالات العلوم الأربعة، والتداخل بين المفاهيم والمبادئ ما أمكن.
7. ربط التعلم في المجالات الأربعة بمجالات أخرى مثل التاريخ والدين والفلسفة.
8. معالجة عدد قليل من المبادئ العلمية ذات الصلة بما سيدرسه الطالب بالجامعة مع التأكيد على الفهم العميق للعلوم.
9. اختزال بعض موضوعات محتوى العلوم، مع التركيز على عمق فهم الموضوعات الأساسية.

حركة المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards, NESE):

تعد حركة المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية أقدم وأبرز مشروعات بناء المعايير التربوية على المستوى العالمي، ويشير كل من علي (2009م) و زيتون (2010م) إلى أن هذه المعايير اشتقت من مشروع 2061، وأنها ترتكز على المبادئ والأسس الآتية:

العلم لجميع الطلاب، وتعليم العلوم عملية نشطة، وكذلك التقاليد الفكرية والثقافية التي تميز الممارسات المعاصرة للعلوم تعكسها العلوم الدراسية، وإصلاح التربية العلمية جزء من إصلاح النظام التربوي عمومًا.

معايير العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards, NGSS):

وضع المركز القومي للبحوث (NRC) في الولايات المتحدة الأمريكية عام 2011م إطاراً مفاهيمياً عاماً للمعايير العلمية من مرحلة رياض الأطفال إلى الصف الثالث الثانوي (K–12)، وقد بُني هذا الإطار على أساس قوي من الدراسات السابقة والبحوث التي تحدد الأفكار الرئيسة لتعليم العلوم، ويعدُّ هذا الإطار الخطوة الأولى لظهور المعايير الجديدة عام 2013م (NGSS, 2013). وكان الهدف الأبرز لإطار العلوم والهندسة هو ضمان أن يكون جميع الطلاب في نهاية المرحلة الثانوية يملكون المعرفة الكافية في العلوم والهندسة، بالإضافة إلى امتلاكهم المهارات اللازمة لدخول المهن التي يختارونها، بما في ذلك وظائف في مجال العلوم والهندسة والتكنولوجيا (NGSS Lead States, 2013). وقد تمت ترجمة إطار العلوم والهندسة والذي نشر في (2011) إلى قائمة معايير متسقة عبر التخصصات والصفوف الدراسية متكاملة وغنية بالمحتوى والتطبيق سميت بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ويعد هذا الإطار الأساس الذي بنيت عليه المعايير المحدثة (NGSS, 2013).

وقد مر تطوير معايير العلوم للجيل القادم بعدة مراحل، وهي كما أشار لها موقع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013)، تحديد الولايات المشاركة في تطبيق المعايير (26 ولاية) في صيف (2011)، ثم بعد ذلك تم إصدار المسودة الأولى في خريف (2011)، وتم مراجعتها من فريق الكتابة، ثم تقديم ملاحظات على المسودة الأولى من فريقٍ آخر، وفي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شهر يونيو من عام (2012) تم إصدار المسودة العامة الأولى ونشرها على الإنترنت لاستقبال الملاحظات عليها، ومن ثم في شهر يناير من عام (2013) تم إصدار المسودة العامة الثانية وتم نشرها على الإنترنت لاستقبال الملاحظات، وبعد ذلك تم إصدار المسودة الأخيرة بعد مراجعتها، وفي أبريل من عام (2013) تم اعتماد هذه المعايير.

يشير المركز القومي للبحوث (NRC, 2012) إلى عددٍ من المبادئ التي تقوم عليها معايير (NGSS) وهي:

1. يجب أن يعكس إطار (K-12) من الروضة إلى الصف الثالث الثانوي في التربية العلمية طبيعة العلوم المترابطة كما تمارس في العالم الطبيعي.
2. تمثل المعايير توقعات أداء الطلاب وليس المنهج.
3. مفاهيم العلوم في NGSS بناء متماسك من التمهيدي حتى الصف الثالث الثانوي.
4. تركز المعايير على فهمٍ أعمق للمحتوى فضلاً عن تطبيق المحتوى.
5. التكامل بين العلوم والهندسة من المرحلة التمهيدية حتى الصف الثالث الثانوي.
6. يهدف تصميم المعايير لإعداد الطلاب للكلية، ولحياتهم المهنية، وإعدادهم كمواطنين.
7. العمل مع المعايير الأساسية المشتركة لتسهيل التعليم والتعلم المتكامل ودعم عملية تعلم الطالب.

وتتضمن معايير (NGSS) ثلاثة مرتكزات رئيسة هي كما أشار لها موقع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013):

1. **الممارسات العلمية والهندسية:** فالممارسات العلمية هي تلك التي يستخدمها العلماء في بناء النماذج أو التحقق من النظريات عن العالم، وانخراط الطلاب في مثل هذه الممارسات يساعدهم على فهم تطور المعرفة العلمية. أما الممارسات الهندسية فهي التي يستخدمها المهندسون في بناء وتصميم الأنظمة، والانخراط في الممارسات الهندسية يساعد على فهم عمل المهندسين.
2. **الأفكار الرئيسة:** تهدف إلى تزويد الطالب بالمعرفة الأساسية الكافية —وليس لتعليم كل الحقائق— بحيث يمكنهم الحصول على معلومات إضافية في وقت لاحق من تلقاء أنفسهم، وتركز على مجموعة محددة من الأفكار في مجال العلوم والهندسة. وتنقسم الأفكار الرئيسة إلى: علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، وعلوم الأرض والفضاء، والهندسة والتكنولوجيا.
3. **المفاهيم الشاملة:** وهي طريقة واحدة لربط الأفكار الرئيسة وانضباطها تفسر الموضوعات العلمية التي تظهر في جميع التخصصات العلمية؛ مما يمكن الطالب من تطوير فهم تراكمي ومتماسك يمكن استخدامه في العلوم والهندسة.

الدراسات السابقة:

إن المتتبع للدراسات والبحوث يلحظ ندرة في الدراسات العربية والمحلية التي تناولت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) إذ لم يتح للباحثين الحصول على أية دراسة عربية أو محلية تناولت هذه المعايير، ويعزو الباحثان هذه الندرة لحداثة هذه المعايير. وقد أمكن الحصول على بعض الدراسات الأجنبية التي تناولت هذه المعايير، وقد تناول الباحثان الدراسات من خلال محورين رئيسين هما:

دراسات تناولت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS):

أولى هذه الدراسات دراسة (Lontok, Zhang, & Dougherty, 2015) التي هدفت إلى تقييم تغطية محتوى علم الوراثة في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، بالإضافة إلى مقارنة هذه المعايير مع معايير الدولة. وكشفت الدراسة أنه لا يمكن تحديد المفاهيم الأساسية ضمن المعايير الجديدة، مما يوحي بأن نطاق المحتوى الذي تعالجه المعايير يمكن تفسيره بشكل غير متسق، وأن الكثير من المفاهيم الأساسية لمحو الأمية الوراثية غير موجودة في معايير (NGSS). كما أظهرت الدراسة أن معايير الدولة تختلف على نطاقٍ واسع في تغطيتها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لمفاهيم الوراثة عند مقارنتها مع معايير (NGSS). ومن الدراسات التي تناولت هذه المعايير، دراسة (Haag, McGowan, 2015) والتي بحثت في درجة دوافع المعلمين لتبني الممارسات العلمية والهندسية من معايير (NGSS)، ومدى استعدادهم لتنفيذ هذه الممارسات في صفوفهم. وكشفت الدراسة أن درجة الدافع لدى معلمي المرحلة الثانوية لاستخدام الممارسات العلمية والهندسية كانت أعلى منها لدى معلمي المرحلة المتوسطة، كما أن معلمي العلوم في المرحلة الثانوية أكثر استعداداً لتنفيذ هذه الممارسات من معلمي المرحلة المتوسطة. كما أظهرت الدراسة بعض العوائق التي تعيق تنفيذ معايير (NGSS) ومنها: نقص تدريب المعلمين وتطويرهم المهني، والوقت التعليمي المحدود، وعدم وجود الموارد.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Haag, McGowan, 2015) في تناولها لمحور الممارسات العلمية والهندسية من معايير (NGSS) إلا أنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي في حين استخدمت دراسة (Haag, McGowan, 2015) المنهج شبه التجريبي لمعرفة درجة دوافع المعلمين لتبني هذه الممارسات واستعدادهم لتنفيذها.

أولاً: دراسات تناولت تحليل المحتوى في ضوء المعايير القومية للتربية العلمية:

ركز الباحثان في هذا المحور على الدراسات التي تناولت تحليل المحتوى وفق المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)؛ لكون معايير (NGSS) امتدادًا لمعايير (NSES)، ولأنه لم يظهر تعديل كبير على المعايير السابقة إلا في الجوانب التطبيقية وبروز الهندسة، ولكون معايير (NSES) من أحدث المعايير في تعليم العلوم، وقد تنوعت هذه الدراسات بين دراسات عربية وأخرى أجنبية، ومن هذه الدراسات دراسة نور (2013)، ودراسة سعيد (2011م) اللتان استقصتا مدى توافر معايير محتوى العلوم بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) لمجالات العلوم الفيزيائية وعلوم الحياة وعلوم الأرض والفضاء في محتوى كتب العلوم، فركزت دراسة نور على الصف الخامس الأساسي في فلسطين، في حين تناولت دراسة سعيد الصفوف من الخامس إلى الثامن والتي أظهرت نتائجها أن نسبة توافر المعايير الرئيسة الخاصة بالمحتوى في مشروع (NSES) في مجالات العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة، وعلوم الأرض والفضاء، في محتوى كتب علوم المرحلة الأساسية العليا بفلسطين كانت متوسطة وأن هناك قصورًا في محتوى هذه الكتب. في حين أظهرت نتائج دراسة نور توفر نسبة (41.2%) من معايير المحتوى بدرجة كبيرة، وتوفر ما نسبته (29.4%) بدرجة متوسطة، ولم يتوفر منها ما نسبته (29.4%) في محتوى كتاب الصف الخامس الأساسي. وقد استفاد الباحثان من هاتين الدراستين طريقة بناء أداة الدراسة وذلك بتحويل معايير (NGSS) إلى بطاقة تحليل محتوى، كما استخدم الباحثان المنهج نفسه وهو المنهج الوصفي التحليلي. أما دراسة المحروقية (2009) والتي استخدمت المنهج نفسه (الوصفي التحليلي) فركزت على محتوى الفيزياء ومدى تضمينه بكتب العلوم للمرحلة من التاسع إلى الثاني عشر بسلطنة عمان، وأظهرت نتائج الدراسة تبايناً في نسب توافر المعايير الخاصة بمحتوى الفيزياء تراوحت بين (10.69%) لمعيار العلوم والتكنولوجيا كأقل نسبة، ونسبة (34.98%) لمعيار توحيد المفاهيم والعمليات كأعلى نسبة، فيما بلغت نسبة معيار العلوم كاستقصاء (12.39%) وهي نسبة متدنية.

أما دراسة (Michael, 2003) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي وهدفت إلى تقويم منهج الأحياء 101 في جامعة أوهايو، في ضوء المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)، وأظهرت نتائج الدراسة تطوراً كبيراً على منهج الأحياء الذي يراعي المعايير القومية مقارنة بمنهج الأحياء القديم، في حين هدفت دراسة (Johnson, 2006) إلى التعرف على العوائق والصعوبات التي تمنع تطبيق معايير علم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستقصاء بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)، وتم تطبيقها على مدرستين من المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الوسطى، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز تلك العوائق تتمثل في الصعوبات الثقافية والتقنية.

التعليق على الدراسات:

من خلال مراجعة الأدبيات السابقة ومن خلال البحث في قواعد البيانات المختلفة لاحظ الباحثان ندرةً في الدراسات –وخاصةً العربية منها– التي تناولت معايير (NGSS)–كما ذكرا سابقاً– ويعلل الباحثان ذلك بسبب حداثة هذه المعايير، ومع ذلك فقد تناول الباحثان دراستين أجنبيتين ظهر لهما إمكانية الاستفادة منهما في هذه الدراسة. فدراسة (Lontok, Zhang, & Dougherty, 2015) تناولت المحتوى كما في هذه الدراسة إلا أنها ركزت على محتوى الوراثة في معايير (NGSS) في حين تناولت هذه الدراسة محتوى الطاقة في الصفوف السادس الابتدائي والأول والثاني المتوسط. كما استفاد الباحثان من دراسة (Haag, McGowan, 2015) من خلال مجال الدراسة الذي تناولته وهو مجال الممارسات العلمية والهندسية من معايير (NGSS)، إذ تناولت هذه الدراسة المجال ذاته.

وفيما يتعلق بالدراسات التي تناولت معايير (NSES) فقد تناول الباحثان مجموعة من هذه الدراسات، وقد استفاد منها الباحثان استفادةً كبيرةً خاصةً فيما يتعلق ببناء الأداة وتصميمها، إذ تم تحويل المعايير إلى بطاقة تحليل محتوى، بالإضافة إلى استخدام المنهج نفسه الذي استخدم في دراسة كلٍ من نور (2013) وسعيد (2011) والمحروقية (2009) وهو المنهج الوصفي التحليلي. إلا أن هذه الدراسة تناولت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) خلافاً للدراسات السابقة التي تناولت المعايير القومية للتربية العلمية (NSES). واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة المحروقية (2009) في تناولها لمجموعة من المراحل فقد تناولت دراسة المحروقية كتب العلوم من الصف التاسع إلى الثاني عشر، ودراسة سعيد (2011) التي تناولت المراحل من الخامس إلى الثامن، وتناولت الدراسة الحالية المراحل من السادس إلى الثاني المتوسط. في حين اختلفت مع دراسة نور التي ركزت على الصف الخامس الأساسي.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة من خلال تحليل كتب العلوم للمراحل: السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط؛ وذلك لمعرفة مدى تضمينها لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من كتب العلوم للصفوف السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي الحالي 1438/1437هـ طبعة 2017/2016م والتي بلغت (12) كتاباً، في حين تكونت عينة الدراسة من وحدات الطاقة في تلك الكتب متمثلة بكتاب الطالب بجزأيه الأول والثاني، وكتاب النشاط بجزأيه للصف السادس الابتدائي، ودليل التجارب العلمية بجزأيه للصف الأول والثاني المتوسط، وكان عدد الدروس كما في الجدول الآتي:

جدول 1

عدد الدروس عينة الدراسة

الصف	عدد الدروس
السادس الابتدائي	5
الأول المتوسط	2
الثاني المتوسط	9
المجموع	16

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تم تصميمها في ضوء معايير (NGSS)، احتوت على أربعة معايير رئيسة تفرع منها خمسة مؤشرات، بالإضافة إلى مقياس من ثلاثة مستويات هي: متوفر بدرجة عالية، متوفر بدرجة متوسطة، وغير متوفر. وقد حددت الأدبيات والدراسات التربوية كدراسة الزهراني (2010) معيار التحليل على النحو الآتي:

1. متوفر بدرجة كبيرة من (75%) إلى (100%).
2. متوفر بدرجة متوسطة من (50%) إلى أقل من (75%).
3. متوفر بدرجة منخفضة من (25%) إلى أقل من (50%).

وقد تبنى الباحثان معيار التحليل كما ورد في دراسة الزهراني السابقة، كما احتوت الأداة على صندوق المشاهدات لتسجيل العبارات الدالة على وجود المؤشر.

صدق الأداة:

تم ترجمة معايير (NGSS) الخاصة بوحدة الطاقة جزء (الممارسات العلمية والهندسية) للمراحل: السادس الابتدائي، والأول والثاني المتوسط، ومن ثم عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية (مترجم، ومعلمي لغة إنجليزية)، والتربية العلمية (ستة محكمين) لمراجعة الترجمة وتعديل الأخطاء المفاهيمية واللغوية المتعلقة بالترجمة، إذ تم تصويب ملاحظات المحكمين على بطاقة التحليل.

ثبات الأداة:

قام الباحثان بحساب ثبات الأداة بطريقة الثبات عبر الأفراد، فقد استعانا بمعلم آخر –أحد معلمي العلوم– من ذوي الخبرة للقيام بعملية التحليل مرة أخرى بالطريقة نفسها التي قام بها الباحثان، وذلك بتحليل ثلاث وحدات دراسية هي وحدة (المادة والطاقة) من كتاب الصف الثاني المتوسط، ووحدتا (القوى والطاقة، والأنظمة البيئية ومواردها) من كتاب الصف السادس الابتدائي، ومن ثم حساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثين وتحليل المعلم باستخدام معادلة هولستي، إذ بلغ معامل الاتفاق بين المحللين (88%)، وتدل هذه النسبة على ثبات عملية التحليل، ويعد هذا المعامل مقبولاً في الدراسات لإجراء عملية التحليل.

المعالجات الإحصائية:

1. التكرارات والنسب المئوية.
2. معادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.

إجراءات التحليل:

1. استخدم الباحثان معايير (NGSS) الخاصة بوحدة الطاقة للصفوف السادس الابتدائي والأول والثاني المتوسط كفئات للتحليل.
2. اعتمد الباحثان الموضوع (الدرس) كوحدة تحليل يستند إليها في رصد فئات التحليل.
3. قراءة كتب العلوم لمراحل السادس والابتدائي والأول والثاني المتوسط قراءة متأنية.
4. تحليل محتوى كتب العلوم عينة الدراسة في ضوء معايير التحليل السابقة باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، بعد التأكد من ثبات التحليل.
5. استخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج الدراسة: مناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن هذا السؤال والذي نص على: ما مدى تضمين معيار الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟ قام الباحثان بحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل معيار من معايير الممارسات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلمية والهندسية الخاصة بمحتوى وحدة الطاقة بالصف السادس الابتدائي وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (2).

جدول 2

التكرارات والنسبة المئوية لمعايير الممارسات العلمية والهندسية للصف السادس الابتدائي

المعيار	التكرارات	النسبة المئوية
تطوير واستخدام النماذج	8	%34.77
التخطيط والاستقصاء	12	%52.17
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	2	%8.69
إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول	1	%4.34
المجموع	**23**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (2) أن تضمين جميع معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدة الطاقة بكتاب الصف السادس الابتدائي جاء بدرجة منخفضة ما عدا معيار "التخطيط والاستقصاء" الذي كان أكثرها تضميناً بنسبة متوسطة بلغت (52.17%). في حين جاءت نسبة توفر معايير "تطوير واستخدام النماذج" و"استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي" و "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" منخفضة إذ بلغت نسبتها المئوية (34.77%) و (8.69%) و (4.34%) على التوالي.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مدى تضمين معيار الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل معيار من معايير الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بمحتوى وحدة الطاقة بالصف الأول المتوسط، وأظهرت النتائج أن جميع معايير الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بوحدة الطاقة غير متوفرة في كتاب علوم الصف الأول المتوسط؛ لعدم وجود موضوعات بهذا الكتاب تختص بوحدة الطاقة.

إجابة السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مدى تضمين معيار الطاقة في محتوى كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية؟ للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسبة المئوية لكل معيار من معايير الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بمحتوى وحدة الطاقة بالصف الثاني المتوسط وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (3).

جدول 3

التكرارات والنسبة المئوية لمعايير الممارسات العلمية والهندسية للصف الثاني المتوسط

المعيار	التكرارات	النسبة المئوية
تطوير واستخدام النماذج	18	%33.33
التخطيط والاستقصاء	18	%33.33
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	14	%25.93
إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول	4	%7.4
المجموع	**54**	**%100**

يتضح من الجدول رقم (3) أن تضمين جميع معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدة الطاقة بكتاب الصف الثاني المتوسط جاءت بدرجة منخفضة تراوحت بين (7.4%) و (33.33%)، إذ كان أكثر المعايير تضميناً بكتاب الصف الثاني المتوسط معياري "التخطيط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والاستقصاء" و"تطوير واستخدام النماذج" بنسبة منخفضة بلغت لكلٍ منهما (33.33%)، وهذا يؤكد ما ذُكر سابقاً من أن كتب العلوم المطورة تتبنى النظرية البنائية القائمة على الاستقصاء، في حين كان أقل المعايير تضميناً في الكتاب معيار "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" بنسبةٍ منخفضةٍ بلغت (7.4%) فقط. فيما بلغت نسبة توافر معيار "استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي" (25.93%).

جدول 4

التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة في جميع المراحل الدراسية

رقم المؤشر	الصف السادس		الصف الأول المتوسط		الصف الثاني المتوسط	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
تطوير واستخدام النماذج	8	34.77	0	0	18	%33.33
التخطيط والاستقصاء	12	%52.17	0	0	18	%33.33
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	2	%8.69	0	0	14	%25.93
إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول	1	%4.34	0	0	4	%7.41
المجموع	23	%100	0	0	54	%100

يتضح من الجدول رقم (4) أن مدى تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة بجميع المراحل (السادس الابتدائي، والأول المتوسط، والثاني المتوسط) كانت منخفضة أو غير متوفرة، ما عدا معيار "التخطيط والاستقصاء" بكتاب الصف السادس الابتدائي جاء بنسبة متوسطة بلغت (52.17%). ويعزو الباحثان ارتفاع نسبة هذا المعيار مقارنة ببقية المعايير إلى أن كتب العلوم المطورة تتبنى النظرية البنائية القائمة على الاستقصاء العلمي، إذ يظهر في بداية كل درس في الكتاب نشاطاً علمياً قائماً على الاستقصاء. وتعدُّ هذه النتيجة منطقية ومناسبة للخصائص العمرية لطلاب الصف السادس إذ يتم إكسابهم المهارات الأساسية في التخطيط والاستقصاء العلمي؛ للبناء عليها في المراحل الدراسية القادمة. ويؤكد ذلك دراسة خليفة (2011) التي أظهرت فروقاً دالةً إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية التي درس تلاميذها بطريقة الاكتشاف الموجة في المختبر. في حين توافرت بقية المعايير في الكتاب بدرجة منخفضة كان أقلها تضميناً معيار "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" بنسبةٍ مئوية بلغت (4.34%). مما يدل على أن كتاب الصف السادس يدعم بشكل جزئي الممارسات الهندسية المتقدمة، وتعدُّ هذه النتيجة مقبولة في هذه المرحلة الدراسية. ويلاحظ أن نسبة معيار "استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي" في كتاب الصف الثاني المتوسط ارتفعت إلى (25.93%) مقارنةً بنسبته في كتاب الصف السادس الابتدائي والتي بلغت (8.69%). ويعزو الباحثان هذا الارتفاع إلى الفرق في القدرات العقلية نتيجةً لخصائص النمو لدى طلاب المرحلتين، فطلاب الصف السادس الابتدائي يعتمدون اعتمادًا كبيرًا على المحسوسات في حين يتعامل طلاب الصف الثاني المتوسط مع العمليات المجردة بوجهٍ أفضل، مما يدل

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يوضح الجدول رقم (4) مدى توافر معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة ونسبة هذه المعايير في جميع المراحل الدراسية بوجه عام:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على أن الكتب تراعي هذه الفروق بشكل إيجابي. يتفق ذلك مع تقسيم بياجيه لمراحل النمو، فقد أشار أن مرحلة العمليات المجردة تبدأ من سن الثانية عشرة ونلاحظ أن طلاب الصف السادس في بداية هذه المرحلة؛ مما يعني أنهم لم يكتسبوا بعد العمليات المجردة، في حين أن طلاب الصف الثاني المتوسط لديهم القدرة على التعامل مع هذا النوع من العمليات. كما يظهر الجدول (4) أن جميع معايير الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بوحدة الطاقة غير متوفرة في كتاب علوم الصف الأول المتوسط. ويُرجع الباحثان السبب في ذلك إلى أن كتاب الصف الأول المتوسط لا يحتوي على موضوعات في الطاقة، إذ إن الكتاب تضمن أجزاء بسيطة عن الطاقة في موضوع القوى حول مفاهيم الطاقة تحتوي إشارات فقط عن موضوعات الطاقة تحتوي مفاهيم نظرية تأسيسية حول الطاقة ولكنها لا تحتوي على أية ممارسات هندسية، مع غياب الجانب التطبيقي لهذه المفاهيم مما يشير إلى عدم توفر تطبيقات تنمي الممارسات العلمية والهندسية لدى طلاب هذه المرحلة. وقد لاحظ الباحثان وجود موضوعات في الطاقة في النسخة التجريبية من الكتاب طبعة 1430هـ ولكنها حذفت من الكتاب منذ طبعة 1434هـ.

يتضح من نتائج الدراسة أن مدى تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية والهندسية في وحدات الطاقة بجميع المراحل (السادس الابتدائي، والأول المتوسط، والثاني المتوسط) كانت منخفضة بوجهٍ عام. ويعزو الباحثان انخفاض تضمين هذه المعايير إلى أن كتب العلوم عينة الدراسة تمت ترجمتها من سلسلة ماجروهيل(McGraw-Hill) قبل ظهور معايير (NGSS)، ولذلك لم تُبنَ هذه الكتب على أساس هذه المعايير واستمرت من دون تغيير حتى الآن.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (Lontok, Zhang, & Dougherty, 2015) التي أظهرت أن الكثير من المفاهيم الأساسية لمحو الأمية الوراثية غير موجودة في معايير (NGSS).

في حين تختلف نتائجها مع نتائج دراستي نور (2013) و سعيد (2011) اللتين أظهرتا أن مدى توافر معايير العلوم في كتب العلوم كانت بدرجة (عالية، ومتوسطة) على التوالي، مع اختلاف نوع المعايير. كما أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود قصور في مصفوفة المدى والتتابع لمعايير (NGSS) في محتوى وحدة الطاقة إذ لم تُضمن هذه المعايير في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، في حين ضُمنت في كتابي السادس الابتدائي والثاني المتوسط. وتؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة سعيد (2011) التي أظهرت قصوراً في مصفوفة المدى والتتابع في تضمين بعض معايير العلوم التي تُدرس في كتب العلوم في الصف الخامس والثاني ولا تدرس في كتب العلوم في الصفين السادس والأول المتوسط.

التوصيات والمقترحات:

أولاً: التوصيات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

1. التأكيد على القائمين بتأليف وتطوير كتب العلوم بتبني معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)في بناء وإعداد المناهج خاصةً فيما يتعلق ببعد الممارسات العلمية والهندسية.
2. التأكيد على مراعاة مصفوفة المدى والتتابع في تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية الخاص بوحدة الطاقة وخاصة كتاب الصف الأول المتوسط.
3. العمل على تقويم كتب العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

ثانياً: المقترحات:

1. إجراء مزيدٍ من الدراسات حول مدى تضمين كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في مراحل دراسية أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. إجراء دراسة لمعرفة مدى تحقق معيار المدى والتتابع في كتب العلوم بالمملكة في جميع المراحل الدراسية.

3. إجراء دراسة مقارنة لمدى تضمين المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) ومعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

4. دراسة أثر معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي في مراحل دراسية أخرى.

المراجع:

خطايبة، عبدالله (2005). *تعليم العلوم للجميع*. عمان: دار المسيرة.

خليفة، أحمد (2011). أثر تدريس العلوم بطريقة الاكتشاف الموجه في المختبر على التحصيل الدراسي. *مجلة جامعة دمشق، 24*(3-4)، 923-952.

الزهراني، غرم الله (2010). *تقويم محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزويد، عبدالله محمد(2009). *تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء المعايير الدولية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات الدولية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروع للنشر والتوزيع.

زيتون، عبدالحميد (2004). تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعلم بمصر. *المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"* بجامعة عين شمس. مصر.

سعيد، تهاني (2011). *تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة. فلسطين.

الشائع، فهد؛ وشنيان، علي (2006). مدى تحقيق معايير المحتوى (5-8) لمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية. *مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة*، (117)، 161-188.

الشمراني، صالح علوان (1430هـ). *تقرير مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS2007*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود. السعودية.

الشمراني، صالح؛ والشمراني، سعيد؛ والبرصان، إسماعيل؛ والدرواني، بكليل (2016). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMS2015*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود. السعودية.

طالب، عبدالله (2009). تطوير مناهج العلوم في المرحلة الأساسية بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 12*(2)، 151-195.

الطناوي، عفت (2009). *معايير الجودة في تعليم العلوم*. المنصورة: المكتبة العصرية.

علي، محمد السيد (2009). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. الأردن: دار المسيرة.

العليمات، عبير؛ السويلمين، منذر (أبريل، 2010). تقييم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي وبناء نموذج للتطوير في ضوء المعايير العالمية للكتب المدرسية. *مؤتمر التربية في عالم متغير* بالجامعة الهاشمية.

فقيهي، يحيى علي (2010). أين موقعنا منها؟ برامج إصلاح تعليم العلوم العالمية. *مجلة المعرفة، (146)*.

قسوم، نضال (2013). *تدريس العلوم في العالم العربي يحتاج إلى قفزة كبيرة وفورية*. تم استرجاعه في: 2016/10/16 على الرابط: www.blog.icoproject.org

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. ط3، القاهرة: عالم الكتب.

المحروقية، مريم خميس (2009). *مدى تضمين محتوى الفيزياء بكتب العلوم للصفوف (9-12) في سلطنة عمان للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى علوم التربية العلمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان.

محمود، حسين (يوليو، 2005). حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعليم. *المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"* بالجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس القاهرة، مصر.

نور، زهرة محمد (2013). *تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم، ملتقى التخطيط والتطوير (2008). *مشروع تطوير العلوم والرياضيات*.

Al-Mahrukia, M. (2009). The extent of inclusion of American National Science Standards in physics textbooks content for grades (9-12) in the Sultanate of Oman. *Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Sultan Qaboos University, Oman.*

Al-Sha'a, F., and Shenyan, A. (2006). The extent of meeting the Content Standards (5-8) of the NSES in the Content of Science Books in Saudi Arabia, *Journal of Curriculum and Teaching Methods Studies, (117), Faculty of Education, Ain Shams University, Cairo, 161-188* .

Al-Zahrani, G. (2010). Evaluation of science courses content in the middle school in the light of the

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Saeed, T. (2011). Content Evaluation of Palestinian science curricula for the higher basic level in the light of international standards. *Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza. Palestine.*

Talib, A. (2009). Development of science curricula in the basic stage in the Republic of Yemen in light of the comprehensive quality standards, *Journal of Egyptian Science Education Association*, (12), 151-195.

The Next Generation Science Standards (2011). About NGSS. Retrieved on 16/10/2016 from URL: http://www.nextgenscience.org

The Next Generation Science Standards (2013). Development Process. Retrieved on 16/10/2016 from URL: www.nextgenscience.org/development-process

The Next Generation Science Standards (2014). Standards Background: Research and Reports. Retrieved on 16/10/2016 from URL: http://www.nextgenscience.org/standards-background-research-and-re

Zeyton, A. (2004). Critical analysis of teacher preparation criteria included in the national standards of learning in Egypt. *16thScientific Conference "Teacher Training" at Ain Shams University. Egypt*

Zwaid, A. (2009). Content Evaluation of 9th grade science textbook in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of international standards. *Unpublished Master Thesis, Gulf University, Kingdom of Bahrain.*

Mahmoud, H. (July, 2005). About the national standard levels of curriculum and education outcomes. *17thScientific Conference "Curriculum and Standard Levels" at the Egyptian Association for Curriculum and Teaching methods, Cairo, Egypt.*

Al-Olaimat, A. (April, 2010). Evaluation of the book of mathematics for the sixth grade and building a model for development in the light of the international standards for textbooks. *Conference of Education in a Changing World at the Hashemite University*.

Trends International Mathematics and Science Study TIMSS requirements. *Unpublished Doctoral Thesis, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.*

Deng, Z. (2007). *Scientific Literacy as an Issue of Curriculum Inquiry*. The University of Hong Kong. Promoting Scientific Literacy: Science.

Fakhihi, Y. (2010). Where are we from? Programs for the Reform of Global Science Education, *Journal of Knowledge, (146).*

Khalifa, A. (2011). Effect of teaching Science using the method of guided discovery in the laboratory on academic achievement, *University of Damascus Journal, 27*(3-4), 923-952.

Michael, E.; Adadan, E.; Gul, F.;& Kutay, H. (2003). *The changing face of biology with regard to the Nation, Science Standard*, ERIC Document Reproduction no.: ED474716.

Lontok, K. S.; Zhang, H.; & Dougherty, M. J. (2015). Assessing the Genetics Content in the Next Generation Science Standards.

Johnson, C. (2006). Effective professional Development and Ghange in Practice. *School Science and Mathematics, 106*(3), 150-161.

Haag, S.; and McGowan, C. (2015). Next Generation Science Standards: A National Mixed- Methods Study on Teacher Readiness. *School Science and Mathematics*.

National Research Council (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academies Press.

National Science Teachers Association (1995). Scope, Sequence and Coordination of National Science Content Standards: An Addendum to the Content. Arlington, VA.

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards: for states, by states. Washington, DC: The National Academies Press.

Noor, Z. (2013). Analysis and evaluation of 5th grade science textbook in the light of standards and point of view of science teachers in Palestine. *Unpublished master thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Inclusion of Next Generation Science Standards (NGSS) in Energy Unit in Science Textbooks in Saudi Arabia

Ghalib A. Al-Otaibi
Afif Education

Jabber M. Aljabber
College of Education, King Saud University

Submitted 27-02-2017 and Accepted on 07-05-2017

Abstract: The study aimed to explore the extent of inclusion of Next Generation Science Standards, NGSS in 6th, 7th, and 8thgrades science textbooks in the Energy Unit (Ed. 2016/2017). The study used a descriptive approach through content analysis of these science textbooks. The study sample consisted of all lessons included in Energy Unit, which are taught in all of the three grades during the academic year 2016. Content analysis tool was designed in the light of NGSS. It contained four major standards, which were divided into five indicators. Data were collected by using a 3-point likert scale, namely: highly available, moderately available, and unavailable. Results of the study showed that the inclusion of all standards and their indicators for scientific and engineering practices in all grades were low and/or unavailable, with exception to "planning and survey" standard in 6thgrade science textbook, where its percentage was (52.17%), which, on the other hand, decreased in 8th grade science textbook to reach (33.3%), where as "planning and using models" standard percentage was (33.3%).Additionally, findings of the study indicated that the least inclusion standard was "clarification and designing solutions" standard withpercentage of (4.34%) in 6th grade science textbook and (7.41%) 8th grade science textbook. Results also revealed that there was a deficiency regarding the scope and sequence matrix of NGSS in Energy Unit content knowledge, where these standards were not included in 7thgrade science textbook. Finally, recommendations and further research suggestions were proposed.

Key Words: (NGSS) Standards, Energy Unit, Science Books, Science and Engineering Practices.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية [1]

ماجد عبد الرحمن السالم
كلية التربية، جامعة الملك سعود

وجدان إبراهيم الحذيّ
كلية التربية، جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/5/10هـ - وقبل 1438/8/14هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم في مجال الإعاقة السمعية بالمرحلة الجامعية. إذ تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من 28 طالبًا أصمَّ وضعيفَ سمع بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: التجريبية والتي شملت على 14 طالباً، وكذلك المجموعة الضابطة التي احتوت على عدد 14 طالبًا وذلك من خلال تطبيق اختبارات قبلية وبعدية لقياس التحصيل الدراسي، وكذلك مستوى الدافعية لدى الطلاب. فقد تم تدريس المجموعة التجريبية بواسطة استراتيجية الرحلات المعرفية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية خلال فترة 8 أسابيع. استندت الدراسة على مقياس التحصيل الدراسي من خلال الاختبار التحصيلي، وكذلك استخدام مقياس الدافعية للتعلم Motivation Scale for Learning والذي تم تصميمه من قبل بينترش (Pintrich, 2004). أشارت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α=0.05 بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي ومقياس الدافعية للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بواسطة استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وبحجم تأثير كبير. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحثان بعدة توصيات من شأنها تحسين الدراسات المستقبلية، والتي تستهدف الطلاب الصم وضعاف السمع في التعليم الجامعي.

الكلمات المفتاحية: الصم وضعاف السمع، الرحلات المعرفية، المرحلة الجامعية، التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم.

---

(1) تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية – عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة:

مع بداية انخراط الصم وضعاف السمع في الجامعات بصفة رسمية في المملكة العربية السعودية، ظهرت الكثير من التحديات بوجهٍ جلي، وتكمن هذه التحديات في عدم مقدرة الطلاب الصم وضعاف السمع على فهم واستيعاب المحتوى العلمي، مما أدى إلى ضعف التحصيل الأكاديمي والتسرب الدراسي. والذي يستوجب تدخل يضمن استمرار الطلاب في المقاعد الدراسية، وكذلك يساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي وزيادة الدافعية للتعلم. إذ أشارت الدراسات أن انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الصم يعود لعدة عوامل، من أهمها عدم مناسبة استراتيجيات التدريس المتبعة مع الطلاب الصم وضعاف السمع (Biancarosa & Snow, 2006; Qi & Mitchell, 2012). لذا يتوجب تكثيف البرامج والاستراتيجيات لرفع كفاءة أداء الطلاب لمستويات عالية من التحصيل الدراسي من خلال استراتيجيات تدريس فعالة بشكل أكبر.

ويشهد عصرنا الحالي تطور تقني هائل في شتى مجالات الحياة، وأصبح الاعتماد على التقنية الحديثة بشكل كبير في كثير من الأمور في حياتنا ولا سيما في مجال التعليم. فقد أصبح من الضروري استبدال الطرق التقليدية في التدريس وإيصال المعلومات وإحلالها وذلك من خلال مواكبة الاستراتيجيات الحديثة لتتوافق مع متطلبات العصر. لذا أصبح توظيف التقنية الحديثة أمرًا مهمًا سواء للمعلم أو المتعلم على حد سواء، ويصبح الأمر ذا أهمية بالغة في المرحلة الجامعية خصوصًا للأفراد من ذوي الإعاقة، إذ إن إدراج آليات التعلم النشط بواسطة التقنية والاستراتيجيات المتنوعة في التدريس، لها مكانتها ضمن السياسات التعليمية، والتي أثبتت جدواها لحل غالبية المشكلات في التعليم (فتح الله، 2011). كما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، لذلك لابد من تنويع استراتيجيات التدريس بناءً على الاختلاف بين المتعلمين، وكذلك حتى تتناسب مع قدرات وخصائص الأفراد المختلفة، خصوصًا عندما يتعلق الأمر بالطلاب الصم وضعاف السمع (Convertino, Marschark, Sapere, Sarchet, & Zupan, 2009).

وقد أدت عدم ملاءمة غالبية طرق التدريس التقليدية للطلاب الصم وضعاف السمع إلى انخفاض الدافعية تجاه التعلم (صديق، البغدادي، محمد، جرجس، 2014). بالإضافة إلى انخفاض كبير جدًا في المستوى الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع مقارنة بأقرانهم السامعين (Wauters, Van Bon, & Tellings, 2006)، إذ إن ضعفهم الشديد في المهارات اللغوية ساهم مساهمة كبيرة جدًا في خفض مستواهم التحصيلي (Marschark et al., 2009; Parault & Williams, 2009). ويعد استخدام التقنية من خلال الوسائط المتعددة في البيئة التعليمية للصم وضعاف السمع ذا دور فعال في إثارة الدافعية للتعلم، ورفع التوقعات الإيجابية وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، ومن ثم رفع مستوى تحصيلهم الدراسي. ومن التقنيات التي أثبتت فاعليتها في التعليم هي ما يعرف بالرحلات المعرفية (Web Quest) والتي تمتلك دوراً كبيراً في زيادة الدافعية للتعلم، وذلك بجعل عملية التعلم ممتعة وتلبي الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، من خلال إعطائهم المزيد من التحكم للوصول إلى المعلومات وتفاعلهم معها (March, 2004).

وباعتبار أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب مع الطلاب السامعين ذات فائدة كبيرة، فمن المهم توظيفها مع الطلاب الصم وضعاف السمع أيضًا، وذلك للمساهمة في إيجاد أفضل الاستراتيجيات للتدريس، وزيادة دافعيتهم وحماسهم للتعلم، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم على التواصل الفعال مما يزيد من رفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم (صالح، 2014). إذ إن استخدام الرحلات المعرفية بالإضافة إلى تدعيم التعلم التعاوني بين المتعلمين يساهم في تنمية مهارات البحث والكتابة وعرض المعلومات (السيد، 2011)، وقد وُجِد أن استخدام هذه الأنشطة المتنوعة في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القاعة الدراسية يزيد إلى حد كبير من الدافعية للتعلم وتنمية التفكير الناقد وحل المشكلات. وبذلك فإن مراعاة استراتيجيات التدريس المناسبة للطلاب الصم وضعاف السمع يعزز من تنمية المهارات التعليمية. بالإضافة إلى ذلك فقد يساهم استخدام استراتيجيات تدريس تتلاءم مع طبيعة الصم وضعاف السمع في التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وعلى تحقيق الأهداف المنشودة (Yang, Tzuo, & Komara, 2011a).

تتميز استراتيجية الرحلات المعرفية بمناسبتها مع مختلف المواضيع والمواد الدراسية وكذلك مرونة استخدامها مع الطلاب (Salsovic, 2009) . ومن ثم فإن استراتيجية الرحلات المعرفية تساهم في إكساب المعلومات بوجهٍ أسرع وأسهل، وأكثر متعة وفاعلية بالنسبة للمتعلم، ولكن لابد من توجيه المتعلم في كيفية الحصول على المعلومة بدلًا من تلقينه إياها، وهذا ما تهدف إليه هذه الاستراتيجية بجعل المتعلم منتجًا للمعرفة من خلال رفع مستوى المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. ويمكن تعريف الرحلات المعرفية بأنها سلسلة من المهارات والخطوات التي تساعد المتعلم في البحث عن معلومات عبر الإنترنت، إذ تتضمن مجموعة من المهام المطلوب إنجازها، فبذلك تتيح للمتعلم تحقيق هدف الدرس من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة بالموضوع المراد تدريسه، ومن ثم تساهم في تنمية مهارات جمع وتحليل وتركيب المعلومات (Skylar, Higgins, & Boone, 2007).

ومن خلال الاطلاع على الدراسات ذات العلاقة التي استخدمت استراتيجية الرحلات المعرفية والتي عززت دور الطالب في الانخراط في العملية التعليمية وكذلك الكثير من النتائج الإيجابية والتي تُحفز لاستخدامها مع الطلاب الصم وضعاف السمع للوقوف على مدى ملاءمتها لهم. فقد أشارت المهر (2011)، بأن استخدام الرحلات المعرفية ساهم في خلق دور فعال للطلاب في المرحلة الجامعية، فأصبح الطالب باحثًا للمعلومة من خلال الاستكشاف والتقصي، مما أدى إلى تحسين التحصيل المعرفي. فهي تساهم بشكل كبير في رفع مستوى الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين من خلال تضمين العمل التعاوني بينهم والتفاعل بكفاءة عالية مع الحاسب والإنترنت. إذ يتطلب من المتعلمين الرجوع إلى المصادر المحددة مسبقاً على شبكة الإنترنت وذلك من خلال العمل التعاوني ضمن مجموعات من المتعلمين لجمع المعلومات عن المشكلة، والبحث عن حل لها، وبعد ذلك يقوم أعضاء المجموعة بتجميع نتائج البحث حول المشكلة أو القضية وصياغتها صياغة مناسبة مع اقتراح الحلول الملائمة (Sox & Rubinstein, 2009).

وقد أشارت الدراسات إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في العملية التعليمية، وذلك في تنمية الكثير من المهارات لدى المتعلمين في عدة مجالات، وخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والدافعية للتعلم. إذ أشارت نتائج الدراسة التي قام بها هالات (Halat, 2013) والتي تمت على عدة مواضيع مختلفة إلى فاعلية الرحلات المعرفية في إثارة دافعية المتعلمين مما ساهم في إيجاد طريقة مشوقة ومثيرة لاهتمام الطلاب. وفي السياق نفسه قامت الطويلعي (2013)، بدراسة تهدف إلى معرفة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في مقرر الاجتماعيات على التحصيل الدراسي عند مستويات بلوم المعرفية العليا والدنيا، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة على عينة تتكون من 30 طالبة، وكانت الأداة تتكون من اختبار تحصيلي. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في تنمية التحصيل الدراسي لجميع مستويات بلوم المعرفية الدنيا، بالإضافة إلى تنمية قدرة الطالبات على التحليل والتركيب والتقويم وذلك ضمن مستويات بلوم العليا. إذ يكمن السبب في احتواء الرحلات المعرفية على مهارات البحث والتقصي وتحليل البيانات التي يمكن تكييفها باختلاف خصائص المتعلمين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كذلك تساهم الرحلات المعرفية في تحسين اتجاهات المتعلمين حول المواد التعليمية، فقد أجرى كلٌّ من حمادنة و القطيش (2014)، دراسة تهدف إلى معرفة فاعلية استخدام الرحلات المعرفية في تحسين التفكير الرياضي وحل المسائل الرياضية، وقياس اتجاهات الطلاب في مادة الرياضيات. وقد استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من 40 طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتجسدت نتائج الدراسة في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تنمية مهارات التفكير الرياضي وحل المسائل الرياضية وكذلك في اتجاهات الطلاب حول الرياضيات، والتي ترجع لاختلاف طريقة التدريس، وذلك لصالح استراتيجية الرحلات المعرفية. بالإضافة إلى ذلك فإن الرحلات المعرفية تعمل على رفع أداء طلاب المرحلة الجامعية، إذ إنها تساهم في عملية الاستكشاف، التحليل، الاستقصاء، البحث، وحل المشكلات والتي تتناسب مع المرحلة الجامعية التي يتوجب من خلالها تقديم هذه المهارات للطلاب (Chang, Chen, & Hsu, 2011). كذلك تهدف الرحلات المعرفية لتنوع مصادر التعلم وما تحتويه من وسائط متعددة، إضافة إلى زيادة الدافعية لدى الطلاب للتعلم والبحث والاستقصاء (Zheng, Stucky, McAlack, Menchana & Stoddart, 2004).

ومن خلال تفحص الأدبيات ذات العلاقة باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب خصوصاً في المرحلة الجامعية، فقد تبين أن الرحلات المعرفية ساهمت لزيادة اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو التعلم. كذلك قدرتها في زيادة الدافعية للتعلم، وتنفيذ الأنشطة بكثير من التفاعل وتقديم المحتوى التعليمي بطريقة مشوقة مع تنمية القدرة على الملاحظة، وجمع البيانات، واسترجاع المعلومات وتوظيفها في مواقف جديدة، بالإضافة إلى قدرتها على تقديم تغذية راجعة فورية (Aina & Sofowora, 2013). كذلك تفيد الرحلات المعرفية في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي، فدراسة فتح الله (2011) توصلت إلى نتائج إيجابية لصالح المجموعة التي تم تدريسها بطريقة الرحلات المعرفية والتي ساهمت في رفع مستوى التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مقرر الكيمياء. كذلك أشارت دراسة الشميمري و المصري (Alshumaimeri & Almasri, 2012) والتي تم تنفيذها على 83 طالبًا من السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود وذلك في مقرر اللغة الإنجليزية، والتي أفادت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تُعزى لصالح استراتيجية الرحلات المعرفية.

وبحكم أن المحتوى العلمي في المرحلة الجامعية يحتوي على لغة أكاديمية عالية المستوى، وهو ما يشمل صعوبة بالغة على غالبية الصم وضعاف السمع؛ وذلك لضعفهم الواضح في المستوى اللغوي بشكل كبير جدًا (Marschark et al., 2009)، فإن الرحلات المعرفية عبر الويب تساهم في دعم قدرات الطلاب في الكتابة العلمية، من خلال تدريبهم على البحث عن طريق الكلمات الرئيسة، وتنظيم محتوى الكتابة، واستخدام الكلمات العلمية في الكتابة (Chuo, 2007).

كذلك لم يقتصر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على إعداد وتهيئة معلمي التعليم العام في الجامعات، بل تشتمل على تدريب معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة من الصم وضعاف السمع على استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية. فقد قام كل من ينق وتزو وكومارا (Yang, Tzuo & Komara, 2011b)، بإجراء دراسة هدفت للسعي إلى تدريب معلمي التربية الخاصة ما قبل الخدمة على استخدام هذه الاستراتيجية، ووزَّع هؤلاء الباحثون استبانة على المعلمين في أثناء دورة لبرنامج إعداد المعلم، وذلك لمعرفة آرائهم حول أثر الرحلات المعرفية في رفع مستوى أداء معلمي التربية الخاصة، وهل تعدُّ أداة مفيدة في تعزيز المشاركة وزيادة الإبداع والتعلم التعاوني؟ وقد أشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين يفضلون بشكل كبير استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية على الطرق التقليدية في التعليم. ومن ثم فإن الرحلات المعرفية تساهم في تنمية قدرات المتعلمين على القراءة والاطلاع،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والسعي لإنتاج المعرفة وليس تلقيها فقط، مما يعزز دور المتعلم كمحور أساسي، وبذلك تتوافق هذه الاستراتيجية مع النظرية البنائية للتعلم (Kundu & Bain, 2006).

ويتضح مما سبق، توافق استراتيجية الرحلات المعرفية مع النظرية البنائية للتعلم، وفاعليتها في العملية التعليمية (Kundu & Bain, 2006; Simina & Hamel, 2005). إذ تبيّن مساهمتها بشكل كبير في زيادة الدافعية والرغبة للتعلم لدى المتعلمين (Zheng et al., 2004). كذلك ساهمت الرحلات المعرفية في جعل التعلم أكثر متعة وفاعلية للمتعلمين (Halat, 2013)، علاوة على ذلك، أدت إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي بشكل واضح (الطويلعي، 2013)، وتنمية التفكير التأملي (صالح، 2014). بالإضافة إلى توافق الرحلات المعرفية مع أسس ومبادئ النظرية البنائية للتعلم والتي أشار إليها الكثير من الدراسات (الحسن، 2014؛ خليفة و الجباس، 2014). إذ تتطلب الرحلات المعرفية القيام بعمليات التحليل والتركيب للمعلومات، إضافة إلى البحث عنها ومعالجتها، كذلك المساهمة في العمل التعاوني، والتفكير الإبداعي والناقد. فهي تقوم على مجموعة من العمليات الموجهة للبحث عن المعلومات عبر الويب، يتم من خلالها تقديم مهام تعليمية معينة، تساعد المتعلم في أن يعتمد على نفسه في القيام بتلك المهام الخاصة بالبحث والاستقصاء (March, 2004).

إذ يقوم المتعلم من خلال الرحلات المعرفية ببناء المعرفة بنفسه من خلال ربط المعلومات الجديدة بالسابقة، ويعدُّ المتعلم فيها هو محور العملية التعليمية، في حين أن دور المعلم ميسر وموجه للتعلم. إضافة إلى أن الرحلات المعرفية تساهم في توفير إطار من التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، وكذلك تدعم التعلم النشط من خلال التقنية، إذ تساهم التقنية في بناء المعرفة لدى المتعلمين. بالإضافة إلى ذلك فإن النظرية البنائية في التعلم تهيمن على بيئة التعلم الإلكتروني، وتعدُّ الرحلات المعرفية من أفضل التطبيقات على الويب التي تتوافق مع هذه النظرية بشكل مناسب جدًا (الحسن، 2014). إذ إن الرحلات المعرفية تتمركز على المتعلم في بيئات التعلم الإلكتروني، ويتم استغلال خبرات المتعلم السابقة في توظيفها لجمع معلومات جديدة، ويكون تفعيل دور المتعلم كمشارك فعال وإيجابي كأحد خصائص الرحلات المعرفية. كذلك تساهم الرحلات المعرفية بشكل كبير في رفع مستوى التفكير التأملي والذي يكاد يفتقد في التعليم (صالح، 2014).

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى الواقع الحالي في تدريس المقررات الجامعية المختلفة للطلاب للصم وضعاف السمع، نجد أنه حتى الآن يتم الاعتماد بشكل كبير على الطريقة التقليدية في طرح المعلومات والمتمثلة في المحاضرة متبوعة بالاختبارات التي تقيس مستوى فهم الطلاب. إذ يتمثل دور عضو هيئة التدريس في تقديم المعلومات والتي تكون في أغلب الأحيان مجردة بالنسبة للصم وضعاف السمع وليس لديهم الخلفية المعرفية الكافية التي تتيح لهم الاندماج في العملية التعليمية. هذا الأمر أدى إلى جمود عملية التدريس، مما صاحبها تدني في مستوى التحصيل والدافعية للتعلم على حدٍّ سواء لدى الطلاب الصم وضعاف السمع. ومع استمرار استخدام الطرق التقليدية في التدريس والتي ساهمت بشكل كبير لفقد الطلاب الثقة في قدراتهم وإنجازهم ومن ثم أدت لتسرب عدد من الطلاب الصم وضعاف السمع من الجامعة. وكما أن الحقيقة التي قد تغيب عن بعض أعضاء هيئة التدريس بأن عملية الفهم وتلقي المعلومات والاستيعاب لدى الطلاب الصم وضعاف السمع مختلفة مقارنة بأقرانهم السامعين. مما يجعل الحاجة إلى استخدام طرق واستراتيجيات تدريس متنوعة أمرًا بالغ الأهمية وذات فاعلية في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي (Edyburn, 2013). إذ يكمن دور التعليم في المرحلة الجامعية بتمكين دور المتعلم ليصبح له دور فعال وإيجابي ومشارك، خصوصًا في تضمين التقنية لما لها من أثر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كبير في زيادة الدافعية والرغبة في التعلم (Rienties, Brouwer, & Lygo-Baker, 2013).

لذا نشأت الحاجة لإيجاد استراتيجية تمكن الطلاب الصم وضعاف السمع من الاندماج في العملية التعليمية ورفع مستواهم الأكاديمي. إذ تبين أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب لها دور إيجابي يكمن في تنمية التحصيل الدراسي وكذلك زيادة الفاعلية بين أوساط المتعلمين، خصوصاً في المرحلة الجامعية التي تتطلب من الطالب القدرة الكافية على استخدام جهاز الحاسب الآلي والبحث في محركات البحث المختلفة. لذا دعت الحاجة لوجود تدخل يتيح للطلاب الصم وضعاف السمع من التفاعل مع المعلومات بطريقة مناسبة لقدراتهم. لذا تم اختيار مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم والذي يعد من أهم المقررات التي يواجه فيها الطلاب الصم وضعاف السمع تحديًا كبيرًا في المرحلة الجامعية، كونه يعتمد على الكثير من الاستراتيجيات المختلفة في التدريس والتي يفتقرها الطلاب الصم وضعاف السمع. وقد أظهرت نتائج السنوات الماضية تدنيًا كبيرًا وواضحًا في درجات الطلاب، الأمر الذي يدعونا بضرورة النظر في استخدام بعض الاستراتيجيات المتنوعة. وبذلك استدعت الحاجة إلى تطبيق وتنفيذ استراتيجية تساهم في رفع الأداء الأكاديمي المنخفض، وكذلك في زيادة الدافعية وإيجاد حل للتسرب الدراسي (Qi & Mitchell, 2012).

ومن خلال الاطلاع على أفضل الممارسات التعليمية التي ساهمت في تحسين المهارات المختلفة لدى المتعلمين، تظهر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب من أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تعزز جانب التفاعل الإيجابي والمعرفي بين الطلاب. وقد أشادت بفاعليتها الكثير من الدراسات، خصوصًا مع التطور التقني الذي وصل إليه عصرنا الحالي في سرعة وكيفية الحصول على المعلومات من الويب (السعيدي، 2016). وانطلاقاً من ذلك استوجب تدخل من خلال تصميم نموذج تعليمي ذي دقة عالية أثناء استخدام الإنترنت، من خلال ما يسمى باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، والذي يعدُّ من أهم النماذج التي تجمع بين الاستخدام الآمن أثناء البحث في الإنترنت، وبين التخطيط التربوي المحكم (السيد، 2011). وتعدُّ استراتيجية الرحلات المعرفية أداة فعالة من أدوات التعلم الإلكتروني عبر الويب، والتي صممت على نحو منظم، بحيث يمكن تكييفها واستخدامها أيضًا مع المتعلمين من ذوي الإعاقة، خصوصاً الطلاب الصم وضعاف السمع، فإنهم دائماً ما يواجهون صعوبة أمام المقررات الدراسية والتي تحتوي على قدر كبير من التفاصيل والمفردات اللغوية الجديدة.

ومن ثم فإن توظيف هذه الاستراتيجية قد تساهم الصم وضعاف السمع من الاستفادة القصوى من شبكة الإنترنت بما يتناسب مع قدراتهم وخصائصهم (حمادة، 2016). إذ تعد الرحلات المعرفية ذات فاعلية كبيرة كونها ترتكز على مهارات الاستكشاف والبحث عبر الويب بهدف الحصول على المعلومات، مما تساهم في تنمية القدرات المعرفية ومهارات استخدام الحاسوب لدى المتعلم، الأمر الذي يشبع رغباته ويزيد من دافعيته للتعلم. بالإضافة إلى أن استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب يتيح الفرصة للاطلاع على مصادر متنوعة مما يتناسب مع المرحلة الجامعية، ويُحسّن من قدرة المتعلم على المناقشة والحوار والتواصل الفعال كونها توفر بيئة تعليمية غنية تضمن العمل التعاوني وتحديد المهام لكل فرد من أفراد المجموعة (Polly & Drew, 2009). إذ يكمن استخدام الرحلات المعرفية كونها توفر بعداً معرفياً وكذلك زيادة التفاعل والتي يعاني منها الطلاب الصم وضعاف السمع. وبناءً على ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤل الآتي: **ما مدى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية؟**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية.
2. معرفة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية؟

2- ما فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية؟

فروض الدراسة:

ينبثق من أسئلة الدراسة الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية.

أهمية الدراسة:

تعدُّ هذه الدراسة إضافة مهمة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، نظرًا لحداثة تجربة تعليم الصم وضعاف السمع بصفة رسمية. كذلك بعد مراجعة الدراسات السابقة العربية، وبعض الدراسات الأجنبية، والذي اتضح من خلالها قلة الدراسات التجريبية في المرحلة الجامعية على الطلاب الصم وضعاف السمع. وبذلك فإن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب يمكن أن يساعد على تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع، بالشكل الذي يجعلهم قادرين على الارتقاء لمستوى موازي للسامعين. بالإضافة إلى زيادة مستوى الدافعية للتعلم، إذ إن هذه الاستراتيجية تعتمد على عنصر التشويق من خلال العمل التعاوني وتنمية الإبداع والتفكير الناقد.

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، يتضح أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تساهم في تنمية عمليات الاستكشاف، التحليل، الاستقصاء، البحث، وحل المشكلات. والذي يتناغم مع أهداف المرحلة الجامعية التي تتطلب من المتعلم أن يصبح مُنتجاً من خلال الحصول على المعلومات، بدلاً من تلقيها فقط مما يهمش دور الطالب في هذه المرحلة الحرجة. بالإضافة إلى تنمية قدرة الطالب الجامعي على التعلم الذاتي من خلال ممارسة البحث عبر الإنترنت، وتجميع المعلومات ذات العلاقة والتي تساهم في صقل معلم المستقبل. ومن هذا المنطلق، تكمن أهمية الدراسة في إثراء مجال التربية الخاصة والمكتبة العربية بصفة عامة، وتحديدًا مجال تعليم الصم وضعاف السمع. وذلك من خلال تصميم الدروس من خلال الرحلات المعرفية، وتفعيل دور التقنية بشكل فعال داخل القاعة الدراسية، بالإضافة لتفعيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور الدراسات التجريبية في هذا المجال والذي يكاد يكون قليلًا مقارنة بغيره.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية للطلاب الصم وضعاف السمع في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم بالمرحلة الجامعية على مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.
- الحدود المكانية: الطلاب الصم وضعاف السمع في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلاب الذكور من الصم وضعاف السمع.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 1436–1437هـ 2015/2016.

مصطلحات الدراسة:

الرحلات المعرفية عبر الويب:

يقصد بالرحلات المعرفية هي استراتيجية تدريسية قائمة على البحث والاستقصاء، وذلك من خلال استخدام مصادر في الإنترنت ذات إعداد مسبق ومخطط لها من قبل عضو هيئة التدريس أو المعلم، وذلك لتعميق فهم الموضوعات الدراسية، وتنمية مهارات التفكير العليا من خلال جمع وتحليل وتركيب المواضيع (صالح، 2014).

وتُعرف إجرائياً من قبل الباحثين بأنها استراتيجية تعليمية تم تصميمها لمقرر استراتيجيات التدريس والتعلم والتي يتم من خلالها جمع معلومات تم تنسيقها وترتيبها على منصة جوجل حول موضوعات دراسية مختلفة تقدم للطلاب كل أسبوع عن طريق الإنترنت خلال مدة زمنية محددة إذ تتم عن طريق عناصر متسلسلة (المقدمة، المهام، الإجراءات، المصادر، التقويم، الخاتمة) وذلك بهدف الوصول إلى المعلومة من عدة مصادر.

التحصيل الدراسي:

يقصد بالتحصيل الدراسي هو مقدار ما ينجزه المتعلم من معلومات ومهارات تنمو لديه والتي يكتسبها من خلال تعلمه للموضوعات المختلفة، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها بواسطة الاختبارات التحصيلية (العكايله، 2016).

ويُعرّف التحصيل الدراسي إجرائيًا بأنه: مقدار ما يحققه الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية، بعد مرورهم بالخبرات التعليمية المتعلقة بموضوعات استراتيجيات التدريس، مقاسة بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال الاختبار التحصيلي الذي تم إعداده من قبل الباحثين.

الدافعية للتعلم

هي حالة تجعل المتعلم يشعر بالرغبة في التعلم، وتدفع به إلى الانتباه والاهتمام والميل للموقف التعليمي ويندمج فيه من خلال الحماس والنشاط، والاستمرارية بهذا النشاط حتى يحقق الهدف التعليمي من التعلم (قادر ومحيي الدين، 2015).

وتُعرّف الدافعية للتعلم إجرائيًا بأنها حجم ومقدار تفاعل وانتباه الطلاب الصم وضعاف السمع في أثناء مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم مع المهام المعطاة لهم في عدة مواقف تعليمية باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية وذلك من خلال مقياس لمعرفة حجم التفاعل من قبل الطلاب.

لطلاب الصم وضعاف السمع:

يقصد بالطالب الأصم بأنه الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي 70 ديسبل فأكثر يحول دون سماعه للأصوات سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها. وفيما يتعلق بالطالب ضعيف السمع فهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي يتراوح ما بين 20–70 ديسبل، إذ يتم التواصل من خلال اللغة المنطوقة مع ضرورة استخدام المعين السمعي (Smith, 2007).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، من خلال دراسة أثر فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم على عينة من الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية. وذلك بواسطة مجموعتين متكافئتين وهما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، إذ تم تطبيق اختبارات قبلية وبعدية لقياس مستوى التحصيل والدافعية. ويرى الباحثان مناسبة المنهج شبه التجريبي كونه يتوافق مع طبيعة الدراسة.

تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وذلك برفع محتوى مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم على منصة جوجل، إذ اشتملت على 8 موضوعات مختلفة تم تدعيم كل موضوع بالوسائط المتعددة، والروابط ذات العلاقة، ومقاطع الفيديو تتضمن لغة الإشارة. وقد تمثلت الإجراءات المبدئية بالتأكد من سرعة الإنترنت في القاعة وسلامة أجهزة الحاسوب، والتأكد من صحة عمل رابط الموقع والوسائط التي يتضمنها، ومراجعة جميع محتوى المقرر. وبعد ذلك تم البدء باستراتيجية الرحلات المعرفية من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية، وتوزيع الأدوار فيما بينهم، بحيث يتم في كل رحلة معرفية عمل كل طالب على أساس الدور المحدد له، مرورًا بكلّ المراحل، بما تحتويه من تقويم أداء كل مجموعة في كل رحلة.

وتعدُّ الرحلات المعرفية جزءًا من التعلم الرقمي ولكن تتميز بوضوح الإجراءات ودقة المعايير من خلال وضع تسلسل لكل مرحلة (هدف تعليمي محدد)، إذ تعتمد على توزيع الأدوار بين الطلاب والانتقال من عنصر إلى عنصر آخر بتسلسل دقيق يضمن أن الطلاب حققوا الهدف الأول قبل الانتقال للهدف الثاني. فقد تم تصميم المحتوى المراد إيصاله للطلاب في عدة قوالب تناسب الفروق الفردية بينهم، إذ إن المحتوى الذي قُدم للطلاب تم تصميمه من خلال وضع روابط ومصادر ذات موثوقية عالية تضمن دقة المعلومات المقدمة للطلاب وليس مجرد معلومات عشوائية المصدر.

في المقابل، تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، والتي كانت بواسطة الشرح وإلقاء المعلومات والمعارف من جانب عضو هيئة التدريس في جميع المحاضرات، إلى جانب طرح الأسئلة والنقاش مع الطلاب والإجابة عن تساؤلاتهم، وبالإضافة إلى عرض المعلومات بوسائل بصرية من خلال استخدام العروض التقديمية. ويتمثل تقويم أداء هؤلاء الطلاب من خلال الاعتماد على الواجبات التي يُكلّفون بها، إضافة إلى الاختبارات التقليدية التي تقوم على محتويات المحاضرة والمقرر المطلوب.

وقد حرصت الدراسة على اختيار مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم كونه يحتوي على معلومات ذات أهمية بالغة للطلاب تتمثل في تعريف الطلاب بالإجراءات والطرق المتبعة في تدريس الطلاب الصم وضعاف السمع وبخاصة استراتيجيات تدريس القراءة والكتابة وما يرتبط بها من أنشطة، وإلقاء الضوء على أحدث التوجهات في مجال تربية وتعليم الصم وفلسفات التدريس الحديثة التي يمكن استخدامها في معاهد الصم ومدارس الدمج. بالإضافة إلى التعرف على مفهوم البرنامج التربوي الفردي، لذا تم تكييف المحتوى الرقمي لمساعدة الطلاب على فهمه من خلال تبسيط المحتوى وإضافة الصور ومقاطع الفيديو وكذلك تضمين لغة الإشارة في المقرر لضمان فهمه من قبل الطلاب.

شكل 1: تصميم الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم توزيع الطلاب إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة كما يشير جدول رقم 1، من خلال إعطاء الاختبار التحصيلي لكلا المجموعتين من قبل، وبعد طريقة التدريس، سواء من خلال المحاضرة للمجموعة الضابطة، أو من خلال استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب للمجموعة التجريبية. بالإضافة إلى مقياس الدافعية لكلتا المجموعتين بعد الانتهاء من الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك للتحقق من مدى دافعية الطلاب بعد تقديم المعلومات بطريقتين مختلفتين.

جدول1

التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
نوع الإعاقة	صمم	16	57.1
	ضعف سمع	12	42.9
العمر	22-19	2	7.1
	25-23	13	46.4
	28-26	8	28.6
	29 وأكبر	5	17.9
	المجموع	**28**	

مجتمع الدراسة وعينته:

اشتملت الدراسة على 28 طالباً أصم وضعيف سمع ممن يدرسون حالياً في كلية التربية بجامعة الملك سعود، إذ تم تطبيق الدراسة خلال 8 أسابيع. ويبين الجدول الآتي (1) التوزيع الديموغرافي لعينة الدراسة:

أدوات الدراسة:

قبل البدء بالدراسة تم إعداد دراسة استطلاعية وذلك للتأكد من مدى جودة الموقع الذي تم تصميمة خصيصاً لهذه الدراسة، وبعد الوقوف على آراء العينة، تم إضافة بعض التعديلات والتحسينات بناء على مرئيات العينة الاستطلاعية. إذ تم تصميم الموقع من خلال منصة قوقل (https://sites.google.com/site/deafwebquests/home)، وقد تم استخدام نفس المحتوى التعليمي المخصص لمقرر (استراتيجيات التدريس والتعلم في مجال الإعاقة السمعية) ولكن في هيئة محتوى رقمي من خلال إضافة صور، وروابط ذات مصادر مختلفة، وبعض مقاطع الفيديو التي تحتوي على مترجم لغة إشارة لشرح المحتوى بلغة الإشارة. كما تم تصميم الموقع باستخدام Google Sites، وكذلك تم استخدام برامج مثل iMovie، Photoshop، Keynote، Inspiration لجعل المحتوى الرقمي أكثر تشويقًا لضمان التفاعل مع المحتوى من قبل الطلاب. وقد تمكن الطلاب في المجموعة التجريبية من التفاعل إيجابيًا مع الرحلات المعرفية قصيرة المدى والتي تكون لمدة يوم واحد، وكذلك الرحلات طويلة المدى والتي تكون لمدة شهرين لقياس مستوى التحصيل.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي استخدمت تصميم الدراسة الحالية نفسه مثل دراسة فتح الله (2011)، وكذلك دراسة حمادنة و القطيش (2014)، فقد تم تصميم الدراسة لقياس مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم، وذلك من خلال بناء الرحلات المعرفية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضمن ستة عناصر أساسية والتي تم ذكرها من قبل دودج (Dodge, 2011) في دراسته:

- المقدمة: وهي عبارة عن تمهيد للمحاضرة والأهداف التعليمية التي تم تناولها بواسطة الرحلات المعرفية عبر الويب، وكان ذلك بعرض فقرة قصيرة أو صور ذات علاقة بالموضوع وفكرته وأهدافه. ولابد أن تكون المقدمة واضحة وجذابة، وتعتمد بشكل كبير على عنصر التشويق لإثارة الدافعية للطلاب لتحفيزهم على البحث والاستكشاف.
- المهمة: ويتم فيها تحديد المهام المطلوبة من قبل الطلاب، وتعدُّ عنصراً أساسياً للرحلة المعرفية، ويشترط فيها أن تكون قابلة للتنفيذ، وذلك من خلال تحويل المحتوى إلى مجموعة من الأهداف أو الأسئلة المتعلقة بالموضوع والواجب تنفيذها بواسطة عمل تعاوني وفق مدة زمنية معينة.
- الإجراءات: وتُحدَّد من خلالها الخطوات العملية لتنفيذ المهام المطلوبة، ولذلك يُقسَّم فيها الطلاب إلى مجموعات، وتُوَزَّع الأدوار فيما بينهم، بحيث يكون كلُّ طالب على دراية بدوره الأساسي.
- المصادر: يقوم المعلم بتحديد المصادر التي يستعين بها الطالب في أداء المهام، والتي تتكون من مواقع تم انتقاؤها بعناية في السابق، إذ تم مراعاة أن تكون ذات موثوقية عالية وآمنة ومناسبة لمستوى الطلاب وخبراتهم، بالإضافة لكونها ذات علاقة تامة بالمهام المطلوبة.
- التقويم: لا تتم عملية التقويم بطريقة تقليدية ضمن استراتيجية الرحلات المعرفية، بل يقوم المعلم بتحديد عدد من المعايير التي سوف يتم التقييم بناءً عليها، وذلك من خلال قوائم الرصد كتقييم مدى تعاون الطلاب بعضهم مع بعض، واستخدامهم للتقنية، ومهارة الوصول إلى المعلومات المطلوبة.
- الخاتمة: وتعدُّ بمنزلة ملخص لمحتوى المحاضرة أو الدرس في نهاية الرحلة، إذ يقوم المعلم بتذكير الطلاب بما تم تعلمه، إضافة إلى تحفيزهم لمواصلة البحث عن المعرفة. وقد احتوت بعض الرحلات المعرفية في هذه الدراسة على مقاطع فيديو بلغة الإشارة تم إضافتها للخاتمة والتي تم تصميمها بوجهٍ خاص، وتحتوي على ملخص للأفكار المطروحة.

الاختبار التحصيلي:

اختيرت 8 مواضيع مختلفة تُدَرَّس في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم في مجال الإعاقة السمعية كما يشير جدول 2. فقد تم تصميم الاختبارات وذلك لتكون ضمن الرحلات المعرفية. وبناء على المواضيع الرئيسة في هذا المقرر أُعِدَّ اختبارٌ يقيس مدى فهم الطلاب، وقد تم عرض الاختبار على مجموعة من المُحكمين. واعتُمِدَ هذا الاختبار في السنة الماضية، وطُبِّقَ على مجموعة تجريبية لقياس مدى فاعلية الاختبار قبل البدء بتطبيقه، وقد تم تصميم الاختبار عن طريق الرحلات المعرفية.

جدول 2

الاختبار التحصيلي

موضوع الاختبار	المدة	إجراء الاختبار
طرق التواصل	ساعتان	عن طريق الحاسب
طرق التدريس	ساعتان	عن طريق الآيباد
تحضير الدرس	ساعتان	من خلال العمل التعاوني
الوسائل التعليمية	ساعتان	من خلال إنتاج الوسائل التعلمية
الإدارة الصفية	ساعتان	عن طريق الحاسب
الخطة الفردية	ساعتان	من خلال استخدام تعديل السلوك
المعينات السمعية	ساعتان	التجربة المباشرة
التصميم الشامل للتعلم	ساعتان	من خلال التدريس والتطبيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس الدافعية للتعلم:

من خلال النظر في الدراسات المختلفة التي استخدمت عدة مقاييس للدافعية للتعلم (Motivation Scale for Learning) لدى طلاب الجامعة (Pintrich, 2004; Steinmayr & Spinath, 2009). تم تكييف مقياس يتواءم مع طبيعة الدراسة، ويساهم في زيادة (Fidelity of Treatment) وذلك بهدف قياس مستوى دافعية الطلاب للتعلم. وللتحقق من صدق المقياس، فقد تم عرضه على عدد 6 من المُحكمين في مجال التربية الخاصة، علم النفس والقياس والتقويم، وتم الأخذ بجميع الملاحظات وتعديل المقياس بناء على الملاحظات الواردة، وقد تم الاعتماد على مقياس بينترش (Pintrich, 2004) لبناء مقياس الدافعية.

وفيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم حسابه من خلال معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)، إذ بلغ 83.=α مما يعد مقبولًا تربويًا لغرض هذه الدراسة. وتكوَّن المقياس في صورته النهائية من 24 عبارة، تم استخدام تدريج ليكلرت 4 Likert Scale نقاط المتكون من (غير موافق بشدة، غير موافق، موافق، موافق بشدة) والذي تم استخدامه في المقياس في عدة دراسات ذات علاقة (Pintrich, 2004; Steinmayr & Spinath, 2009). وبذلك يتراوح المقياس من الدرجة العظمى للمقياس 96، والدرجة الدنيا 24.

تمت الإجابة عن جميع أسئلة الدراسة وتحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) الإصدار 22 من خلال:

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب ثبات الأداة المستخدمة وكذلك معامل بيرسون لقياس الاتساق الداخلي.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الدراسي ومقياس الدافعية للتعلم.
- اختبار (T-test) وذلك لقياس دلالة الفروق بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية).

الإجراءات قبل تنفيذ المعالجة التجريبية:

قبل البدء بتنفيذ الدراسة تم عمل اختبار قبلي لكلا المجموعتين، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين من خلال الضبط القبلي، إذ يوضح الجدول الآتي (3) نتائج الاختبار:

جدول 3

الاختبار القبلي لمستوى تحصيل الطلاب ومستوى الدافعية للتعلم

المتغير	المجموعة الضابطة ن=14		المجموعة التجريبية ن=14		قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاختبار التحصيلي	30.00	9.397	27.64	8.563	.694	.494
مستوى الدافعية للتعلم	40.29	10.351	36.64	12.918	.823	.418

ويتضح من خلال جدول (3) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 فيما يتعلق بمتوسطات درجات الطلاب في كلا المجموعتين في الاختبار التحصيلي وكذلك مستوى الدافعية للتعلم، وهذا يدل على الضبط القبلي للمجموعتين قبل البدء في تطبيق الدراسة. وبعدها تم تهيئة الطلاب للدراسة من خلال توفير أجهزة حاسب آلي لكل طالب في المجموعة التجريبية، وتهيئة القاعة الدراسية لتتيح للطلاب مزيدًا من التفاعل والعمل الجماعي فيما بينهم، من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وقد تم تدريس الطلاب خلال فترة الدراسة جميع المواضيع التي تم ذكرها سابقًا لكلا المجموعتين، ومن خلال طريقة تدريس مختلفة لكل مجموعة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

بعد مرور 8 أسابيع تم إعادة تطبيق الاختبار لقياس الاختبار التحصيلي لكلا المجموعتين، وذلك للتحقق من صحة الفرضية الأولى، والتي هدفت لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بواسطة استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية. وقد تم استخدام اختبار T-test لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، إذ يشير الجدول (4) الآتي للنتائج:

جدول 4:

الاختبار البعدي لمستوى التحصيل للطلاب

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	الضابطة	14	59.29	14.731	26	-3.272	.003	.201	1.23	كبير
	التجريبية	14	76.86	13.666						

ويتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 05.، إذ بلغت قيمة ت 3.27- ويشير الجدول بأن متوسط درجات المجموعة التجريبية 76.86 وبانحراف معياري قدره 13.67، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة 59.29 وبانحراف معياري 14.73. كما تشير النتائج بأن حجم التأثير كبير، إذ بلغت قيمة d للاختبار التحصيلي 1.23، بالإضافة إلى ذلك فقد تم احتساب مربع إيتا η^2 والذي يساهم في معرفة نسبة ما يفسره المتغير المستقل (استراتيجية الرحلات المعرفية) من التباين الكلي للمتغير التابع (مستوى التحصيل) من خلال المعادلة الآتية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

إذ بلغت201. وهذا يشير بأن 20% من التباين الكلي لمتغير التحصيل الدراسي يرجع إلى تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

ويمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور وفاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية في رفع أداء المستوى المنخفض لدى الطلاب الصم والضعاف السمع. حيث يواجه الطلاب الصم وضعاف السمع صعوبة تكمن في فهم المعنى والمحتوى الأكاديمي خصوصًا في المرحلة الجامعية (Marschark et al., 2009; Parault & Williams, 2009) فهم يحتاجون إلى استراتيجيات مختلفة تساهم في رفع أدائهم التحصيلي (Edyburn, 2013). لذا تم تصميم استراتيجية الرحلات المعرفية في هذه الدراسة لكي تناسب حاجات المتعلمين الصم وضعاف السمع، وذلك بترجمة المحتوى إلى صور، وفيديو، وخرائط مفاهيمية، بالإضافة إلى لغة إشارة، والتي تسهل على الطلاب فهم المعنى بصور متعددة. وقد أثبتت الرحلات المعرفية فاعليتها لحل غالبية المشكلات التعليمية (فتح الله، 2011). وكذلك مناسبتها لخصائص المتعلمين المتنوعة (Salsovic, 2009)، خصوصًا فيما يتعلق بالمرحلة الجامعية والتي تتطلب مهارات متقدمة (المهر، 2011؛ Alshumaimeri & Almasri, 2012).

وتتفق نتائج الدراسة في الجانب التحصيلي مع كل من دراسة المهر (2011)، ودراسة الطويلعي (2013)، صديق، البغدادي، محمد وجرجس (2014)، وصالح (2014)، والعكايله (2016) وكذلك دراسة الشميمري والمصري

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(Alshumaimeri & Almasri, 2012). إذ أشارت جميع الدراسات السابقة بفاعلية الرحلات المعرفية فيما يتعلق بالجانب التحصيلي. وتعدُّ هذه الدراسة إضافة إلى قائمة الدراسات السابقة خصوصًا كونها ركزت على الأفراد الصم وضعاف السمع في المرحلة الجامعية. إذ كان من أهم أسباب التحسن الذي طرأ على الجانب التحصيلي –من وجهة نظر الباحثين– كون تصميم الدراسة ركز على نقاط الضعف التي يعاني منها الطلاب الصم وضعاف السمع، خاصةً فيما يتعلق بفهم المحتوى الأكاديمي. فقد تم توفير بيئة ساهمت في إثراء الجانب الأكاديمي، وذلك من خلال توفير بيئة شجعت على التعليم التعاوني بواسطة تصميم موقع ساهم في توصيل المحتوى الأكاديمي من خلال الكثير من الوسائط التعليمية المختلفة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

فيما يتعلق بالفرضية الثانية والتي تتعلق بقياس مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب، فقد تم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور 8 أسابيع لكلا المجموعتين، وذلك للتحقق من صحة الفرضية الثانية، والتي هدفت لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الدافعية للتعلم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية. وقد تم استخدام اختبار T-test لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، إذ يبين الجدول (5) الآتي النتائج:

جدول 5

الاختبار البعدي لقياس مستوى الدافعية للتعلم

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة η^2	قيمة d	حجم التأثير
قياس مستوى الدافعية	الضابطة	14	46.71	13.298	26	-6.484	.000	.19	2.45	كبير
	التجريبية	14	78.43	12.574						

ويتضح من خلال الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين وذلك لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدلالة 05.، إذ بلغت قيمة ت .6.48- ويشير الجدول بأن متوسط درجات المجموعة التجريبية 78.43 وبانحراف معياري قدره 12.57، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة 46.71 وبانحراف معياري 13.29. كما تشير النتائج بأن حجم التأثير كبير، إذ بلغت قيمة d لدافعية التعلم 2.45. بالإضافة تم احتساب مربع إيتا η^2 والذي بلغ 19.، والذي يشير إلى أن 19% من التباين الكلي لمتغير الدافعية للتعلم يرجع إلى تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب.

ومن خلال الدراسة لوحظ ازدياد مستوى الدافعية من قبل الطلاب بشكل واضح، إذ تفسر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بأنه قد ساهم استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في زيادة الدافعية للتعلم من قبل الطلاب. وتتفق نتائج الدراسة فيما يتعلق بمستوى الدافعية مع كل من دراسة هالات (Halat, 2013)، وحمادنة والقطيش (2014)، وخليفة و الجباس (2014)، السيد (2011)، وكذلك دراسة إينا وسوفورا (Aina & Sofowora, 2013) ودراسة رينتيز، براوير، ليجوبيكر (Rienties, Brouwer & Lygo-Baker, 2013). ويشير مقياس الدافعية الذي تم تطبيقه بوجود فروق بين المجموعتين بعد الانتهاء من الدراسة، فقد زادت الدافعية لدى المجموعة التجريبية من خلال استخدام استراتيجية الرحلات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المعرفية بشكل إيجابي. وكذلك مستوى العمل الجماعي، والعمل على الانتهاء من المهام الموكلة لهم. إذ حرص الطلاب على الانتهاء من جميع المهام في الزمن المحدد، وذلك للانتقال للمستوى الآخر. وتفسر النتائج بشكل عام بوجود علاقة ارتباطية إيجابية وذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي، ترجع لاستخدام وتوظيف الرحلات المعرفية عبر الويب.

التوصيات والمقترحات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بمجموعة من التوصيات والتي سوف تساهم مساهمة فعَّالة في تحسين تصميم الدراسات المستقبلية، إذ تتمثل التوصيات في:

1- إجراء مزيد من الدراسات تتعلق بفاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى الطلاب والطالبات الصم وضعاف السمع في مراحل دراسية مختلفة وكذلك مقررات دراسية أخرى.

2- إجراء دراسات عن فاعلية ومدى الرحلات المعرفية عبر الويب في تدريس الصم وضعاف السمع تتعلق بمتغيرات أخرى.

3- تجهيز الصفوف الدراسية للصم وضعاف السمع بكلِّ المستلزمات التقنيّة التي تساعد على تفعيل استراتيجية الرحلات المعرفية وكافة الاستراتيجيات المعتمدة على الويب في التدريس.

4- تدريب معلمي الصم وضعاف السمع على تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب وطريقة تنفيذها وذلك بواسطة عقد دورات تدريبية وورش عمل.

5- اتباع الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الصم وضعاف السمع والتي تعتمد على تفعيل دور الطالب الباحث والابتعاد عن الطرق التقليدية المتمثلة في التلقين والإلقاء.

6- عمل دليل للمعلم خاص باستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب بواسطة متخصصين في تخطيط المناهج بحيث يكون متضمنًا للمعايير المطلوبة، ويمهد الطريق أمام المعلم لتفعيل الاستراتيجية بكفاءة أكبر.

المراجع:

الحسن، رياض عبد الرحمن. (2014). العلاقة بين التفاعل اللا متزامن والفاعلية الذاتية في تقنيات التعلم الإلكتروني والتحصيل الأكاديمي في بيئة التعلم الإلكتروني. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 45*، 121-140.

حمادة، أمل ابراهيم. (2016). تطويع ويب كويست Web Quest للطلاب المعاقين سمعياً وأثره على تنمية الوعي التكنولوجي لديهم *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (73)*، 426-369.

حمادنة، مؤنس أديب و القطيش، حسين مشوح محمد. (2014). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web quests) في تحسين التفكير الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات في الأردن. *جائزة خليفة التربوية، 19*، 1-163.

خليفة، مي السيد و الجباس، نيفين محمد. (2014). أثر نمطي استراتيجية الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 52*(2)، 159-230.

السيد، هويدا سعيد عبد الحميد (2011). أثر اختلاف أسلوب البحث في الرحلات المعرفية Web Quest على تنمية الدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم واتجاهاتهم نحوها. *مجلة التربية، 146*، 367-410.

السعيدي، حنان احمد. (2016). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية مهارات تدريس الرياضيات لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بأبها. *المجلة الدورية التربوية المتخصصة، 5* (2)، 32-49.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

صالح، صالح محمد. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *45*، 127-178.

صديق، مروة سيد فتحي والبغدادي، محمد رضى محمود وجرجس، ناجي خليل. (2014). أثر استخدام المدخل البصري المكاني في تدريس العلوم للتلاميذ بمدارس الصم وضعاف السمع على التحصيل وتنمية الدافع المعرفي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *3*(2)، 372-340.

الطويلعي، ميرفت عبد الرحمن صالح. (2013). استراتيجية الويب كويست في تدريس مقرر الاجتماعيات وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *44*، 93-121.

العكايله، عبدالناصر سند عبد المطلب (2016). أثر فقرات التحضير البيتي على التحصيل وقلق الامتحان لدى طلبة كلية التربية في مقرر مناهج البحث في علم النفس. *المجلة الدورية التربوية المتخصصة*، *5* (5)، 271-256.

فتح الله، مندور عبد السلام. (2011). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests وأساليب التعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي والاستيعاب المفاهيمي في مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، *40*، 107-144.

قادر، آريان عبد الوهاب ومحيي الدين، سرمد صلاح. (2015). فاعلية برنامج الجيوجبرا في تحصيل طلبة الصف الثاني المتوسط وزيادة دافعيتهم نحو دراسة الرياضيات. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *60*، 247-269.

المهر، أسماء عبد المنعم محمد. (2011). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب كويست في تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب كلية التربية النوعية بطنطا. *مجلة كلية التربية*، *43*، 385-426.

Aina, S. A., & Sofowora, A. O. (2013). Perceived benefits and attitudes of student teachers to web-quest as a motivating, creative and inquiry-based learning tool in education. *Higher Education Studies*, *3*(5), 29.

Alakayleh, A. (2016). The impact of items preparing homework on achievement and test anxiety among students of the faculty of education in the curricula in psychology course. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 5(5), 256-271.

Alhassan. R. (2014). The relationship between asynchronous, self-efficacy for online technologies, and academic achievement. *Journal of Education and Psychology*, *45*, 121-140.

Almaher, A. (2011). Effectiveness of Webquests of the development of cognitive achievement among students of college of education in Tanta. *Journal of College of Education*, *43*, 385-426.

Alsaeedy, H. (2016). The impact of the use of Webquest on the development of skills of teaching mathematics to students of education college in Abha. *International Interdisciplinary Journal of Education*, *5*(2), 32-49.

Alsaid, H. (2011). The impact of differences in research through Webquest on the development of motivation towards academic achievement for educational technology students and their attitudes. *Education Journal*, *146*, 367-410.

Alshumaimeri, Y. & Almasri, M. (2012). The effects of using Webquests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *11*(4), 295-306.

Altwaili, M. (2013). Webquest strategy in teaching social studies and their impact on academic achievement among students of the eleventh grade. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *44*, 93-121.

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). Reading next—A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.) Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, *57*(1), 1228-1239.

Chuo, T. (2007). The effects of the Webquest writing instruction program on EFL learners' writing performance, Writing apprehension, and perception. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *11*(3), 1-27.

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *14*, 324–343.

Dodge, B. (2001). Focus: Five rules for writing a great Webquest. *Learning and Leading with Technology*, *28*(8), 6-9.

Edyburn, D. L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, *80*(1), 7-24.

Fathallah, M. (2011). The effect of interaction between the diversification of teaching strategies learning style over the Web (Web Quests) and learning styles in the development of learning skills and self-learning in the conceptual chemistry among students in first grade secondary. *Journal of Education and Psychology*, *40*, 107-144.

Halat, E. (2013). Experience of elementary school students with the use of WebQuests. *Mevlana International Journal of Education*, *3*(2), 68-76.

Hamadah, A. (2016) Integrating Web Quest for the Hearing Disabled Students and its Effect on Develop their Technological Awareness. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *73*, 369-429.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Hmadenah, M., & Alqutaish, H. (2014). The effectiveness of the use of Webquests to improve mathematical thinking and solving mathematical problem for tenth grade and their attitudes towards mathematics in Jordan. *Khalifa Award for Education, 19*, 1-163.

Khalifah, M., & Aljbas, N. (2014). Effect of the Webquest

Kundu, R., & Bain, C. (2006). WebQuests: Utilizing

March, T. (2004). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership, 61*(4), 42-47.

Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C. M., Mayer, C.,

Parault, S. J., & Williams, H. M. (2009). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*(2), 120-135.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*(4), 385–407.

Polly, D., & Drew, A. (2009). Developing higher-order thinking skills through webquests. *Journal of Computing in Teacher Education 26*(1), 29-34.

Qader, A., & Mohiuddin, S. (2015). The effectiveness of geogebra program in the achievement level among eighth grade students and increase their motivation towards mathematics. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 60*, 247-269.

Qi, S., & Mitchell, R. E. (2012). Large-scale academic achievement testing of deaf and hard of-hearing students: Past, present, and future. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*(1), 1-18.

Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The effects of online professional development on higher education teachers' beliefs and intentions towards learning facilitation and technology. *Teaching and Teacher Education, 29*, 122-131.

Sadiq, M., Al Baghdadi, M, & Jerjis, N. (2014) The effect of using spatial visual approach in teaching science for deaf and hard of hearing on achievement and development motivation. *Journal of Fayoum University for Educational and Psychological Science, 3*(2), 340-372.

Salah, S. (2014). The effectiveness of Webquest to teach chemistry in the development of reflective thinking and academic achievement among high school students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 45*, 127-178.

Salsovic, A. R. (2009). Designing a WebQuest. *Mathematics Teacher, 102*(9), 666-671.

Simina, V., & Hamel, M. J. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *ReCALL, 17*(2), 217-228.

Skylar, A. A., Higgins, K., & Boone, R. (2007). Strategies for adapting WebQuests for students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 43*(1), 20-28.

Smith, D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston: Allyn and Bacon.

Sox, A., & Rubinstein-Ávila, E. (2009). WebQuests for english-language learners: Essential elements for design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(1), 38-48.

Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 80-90.

strategy types on student teachers' academic orientations and their attitudes towards teaching in the light of constructivism. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, 52*(2), 159-230.

technology in a constructivist manner to facilitate meaningful preservice learning. *Art Education, 59*(2), 6-11.

Wauters, L. N., Van Bon, W. H., & Tellings, A. E. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19(1), 49-76.

Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading?. *American Annals of the Deaf, 154*(4), 357-70.

Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011a). Using Webquest as a universal design for learning tool to enhance teaching and learning in teacher preparation programs. *Journal of College Teaching and Learning, 8*(3), 21.

Yang, C. H., Tzuo, P. W., & Komara, C. (2011b). WebQuests and collaborative learning in teacher preparation: A Singapore study. *Educational Media International, 48*(3), 209-220.

Zheng, R., Stucky, B., McAlack, M., Menchana, M., & Stoddart, S. (2004). WebQuest learning as perceived by higher-education learners. *TechTrends, 49*(4), 41-49.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of Web-Quest in Increasing Academic Achievement and Motivation in Teaching and Learning Strategies Among Deaf and Hard-of-Hearing Students in Higher Education

Majed A Alsalem
King Saud University

Wejdan I Alhathni
King Saud University

Submitted 06-02-2017 and Accepted on 10-05-2017

Abstract: The study aimed to measure the role of Web-quest as a learning strategy to increase the academic achievement and motivation level in the class of teaching and learning strategies among deaf and hard-of-hearing students in higher education. The participants of the study were (N = 28) deaf and hard-of-hearing students who studied at King Saud University in Riyadh, Saudi Arabia. The study used a quasi-experimental design that had a control group n = 14 and treatment group n = 14 and used a pre- and posttest to measure the academic achievement and motivation over the period of eight weeks. The study used an achievement test that been designed to measure academic achievement of students. Moreover, the Motivation Scale for Learning by Pintrich (2004) was used to measure the motivation level. The treatment group was taught through the Web-quest strategy; on the other hand, the control group was taught as usual. The results of the study indicated that there were significant differences at the level of α=0.05 for the treatment group related to the academic achievement and motivation scale, with a large effect size. Based on the findings, the researchers suggested several recommendations that pave the way for more successful intervention for deaf and hard-of-hearing students in higher education.

Key Words: Deaf and hard of hearing, Web-Quest, Higher education, Academic achievement, Motivation level.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات

ابتسام بنت عبدالله باسعيد

جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1438/6/24هـ - وقبل 1438/8/20هـ

المستخلص: تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات الإنسانية النسائية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا. ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج الوصفي، وصممت استبانة من جزأين الأول: يتناول البيانات الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والثاني: يتكون من (34) فقرة تتناول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس مقسمة على خمسة محاور (هي: الكفاءة المعرفية، والمهنية، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، والكفاءة الشخصية). وبعد التحقق من دلالات صدقها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين؛ أُرسلت إلكترونياً إلى جميع طالبات الدراسات العليا، وتم استرداد عينة عشوائية بلغت (168) استبانة مكتملة الاستجابات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود تتراوح بين العالية والمتوسطة، إذ تأتي الكفاءة الشخصية بالمرتبة الأولى، تليها كفاءة العلاقات الإنسانية، وبالمرتبة الثالثة تأتي الكفاءة المعرفية، تليها الكفاءة المهنية، وفي الأخير تأتي كفاءة التقويم بوصفها أقل الكفاءات. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف متغير المرحلة الدراسية (ماجستير أو دكتوراه) أو باختلاف متغير الكلية.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة المعرفية، الكفاءة المهنية، كفاءة التقويم، العلاقات الإنسانية، الكفاءة الشخصية.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المقدمة:

يعد عضو هيئة التدريس ركناً أساساً في منظومة التعليم العالي. وتنبع أهميته من خلال الدور الذي يقوم به في العملية التعليمية، فهو حلقة وصل أساسية بين مدخلات ومخرجات المنظومة التعليمية. ولكي تتمكن مؤسسات التعليم العالي من القيام بدورها التعليمي والتربوي بفاعلية؛ لا بد من أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس مجموعة من الكفاءات.

لهذا تحرص الجامعات على وضع معايير محددة لاختيار أعضاء هيئة التدريس، تتوافق مع رسالة الجامعة وقيمها وبرامجها العلمية، ومن ثم تحرص على وضع معايير تقويم لأدائهم وتطوير إمكاناتهم ودعم جهودهم (العيسى، 2011)؛ لذا فإن العمل على تقويم أعضاء هيئة التدريس والعمل على تطوير أدائهم والرفع من كفاءاتهم يعد من أهم الركائز التي تعنى بها الجامعات. وقد حددت مجموعة من الكفاءات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس، وبادر الكثير من الجامعات بتأسيس وحدات هدفها تطوير أدائهم، وتدريبهم ورفع مهارتهم، وتنمية معارفهم، بحسب المتغيرات المعاصرة (الخطاب، 2006).

إن الاهتمام العالمي بتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس يعود إلى: التطور التكنولوجي وانعكاساته على العملية التعليمية، فيما يخص توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتقنيات التعلم والتعليم. فقد أثرت تكنولوجيا المعلومات والحاسب الآلي بوجه أساس على نظم التعليم المعاصر، وأساليبه، وهو ما تطلب مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتعلم عن بعد، إضافة لزيادة الاهتمام بالتنمية المهنية لأعضاء الهيئات التدريسية بغية تحسين فعالية المخرجات التعليمية (مدني، 2002)

إن العناية بتطوير كفاءات عضو هيئة التدريس أصبحت ضرورة ملحة في ضوء المتغيرات المعاصرة للتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الذي يُمكِّن الطلاب من الحصول على تعلم أفضل ومفيد باستمرار على مدى الحياة، وتزويدهم بمجموعة من "المهارات المهمة" "المشتملة على: تطوير مهارتهم الأساسية في الحياة والقيم، وتنمية الشخصية والضمير والمواطنة والتسامح والكياسة والمسؤوليات الفردية والمجتمعية، ليكونوا مواطنين مسؤولين يعملون من أجل تحسين مجتمعاتهم، وأن يتعلموا المهارات ويكتسبوا العادات والمعارف التي تؤهلهم للإسهام في الرفاه الإنساني، بالإضافة إلى مهارات الاتصال والتواصل بفاعلية، وأساليب العمل المنتج ضمن فريق، والتفكير الناقد، وحل المشكلات المعقدة" (فينك، 2008).

لذا فإن من الأهمية العمل على تطوير كفاءات أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير ومتطلبات الجودة في التعليم العالي، مع إبراز أهم الوسائل والاستراتيجيات التي يمكن اتباعها، والتأكيد على أدوارهم المتجددة والمنسجمة مع متطلبات العصر، والتي ينبغي أن تظهر مستوى جودة التعليم ومخرجاته التعليمية، من خلال اقتراح البرامج التدريبية لتحسين وتطوير أدائهم القائمة على احتياجاتهم في ضوء معايير ومتطلبات الجودة في التعليم (ليلى، 2013).

كما أن عملية تقويم كفاءات أعضاء هيئة التدريس غدت من الإجراءات التي يجب الاهتمام بها؛ لما لها من تأثير يساعد على تحسين وتطوير أدائهم المهني وزيادة فاعليتهم، فتقويم أعضاء هيئة التدريس يشكل عاملاً أساساً في ضمان الجودة؛ لأن خصائص ومواصفات عضو هيئة التدريس الشخصية والمهنية تشكل معياراً مهماً في ضمان جودة التدريس وضمان تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها (ماجي، 2012)؛ لأن تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يعد إحدى أهم ركائز عملية الاعتماد الأكاديمي للجامعات، إذ تسعى كثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالي في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارساتهم التدريسية (الحكمي، 2004)؛ وذلك نظراً

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للدور المهم الذي يلعبه أعضاء هيئة التدريس بالجامعات في توجيه سلوك الطلبة وتعزيز نموهم الشخصي والمعرفي وتشجيعه، لكونهم يتعاملون ويتفاعلون معهم، وكلما زاد التفاعل بين الطالب والأستاذ الجامعي زاد تكيف الطالب ورضاه عن الحياة الجامعية، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في التعليم الجامعي كان لا بد من تقويم دوري لأدائه من وجهة نظر الطلاب، وذلك لتبيان مواطن القوة وتدعيمها واستجلاء مواطن الضعف وعلاجها (الصاوي، 2006).

وقد صنفت الدراسات التي تناولت خصائص الأستاذ الجامعي الكفء في خمسة جوانب (شنان، 2010)، وهي الخمس الكفاءات الأساسية الآتية:

الكفاءة المعرفية: وتتألف من مجموع القدرات والمهارات التي تؤهله للتدريس في الجامعات بكفاءة، وتشمل إلمامه بالمادة العلمية في مجال التخصص، وامتلاكه المعرفة في المجالات المعرفية المرتبطة بتخصصه، وأن يمتلك مقومات التفكير العلمي. (علي، 2004) و(ماجي، 2012).

الكفاءة المهنية: وتتعلق بقدرة عضو هيئة التدريس على تطبيق ما خطط له. إذ يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع الطلاب بغرض تحقيق أهداف الدرس (صلاح الدين، 2005). وتشمل ممارسات إلقاء المحاضرات، واستخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التدريس. ومهما كانت نوع الممارسة فالتعليم الجيد لا يمكن اختزاله بالطريقة والأسلوب فقط، فهو ينبع من هوية المدرس وأمانته (نايت، 2010).

كفاءة التقويم: وتشمل إلمام عضو هيئة التدريس بالمهارات اللازمة لجمع البيانات أو المعلومات، باستخدام أساليب وأدوات محددة، تمكنه من معرفة التغيرات المعرفية، والمهارية، والوجدانية في تعلم طلابه، وأن يتمكن من الحكم على جودة هذا التعليم في ضوء معايير معينة، ومن ثم إصدار قرارات تعمل على تحسين هذا التعلم، بما يحقق الأهداف التعليمية المتوقعة من المقرر الدراسي (زيتون، 2010). ولضمان الحصول على نتائج جيدة يلزم عضو هيئة التدريس أن يتبنى إجراءات جيدة للمعلومات الراجعة والتقويم، وذلك باستخدام مجموعة التقويم التعليمي، وتشتمل على: (1) ابتكار أسئلة ومسائل من أجل تقويم مستقبلي التوجه، (2) تطوير معايير ومقاييس واضحة وملائمة لتقويم أداء الطلبة، (3) خلق الفرص أمام الطلبة لينخرطوا في عملية التقويم الذاتي، (4) تقديم معلومات راجعة، متكررة وفورية وتمييزية، على أن تُعطى بودٍّ ومحبة (فينك، 2008).

كفاءة العلاقات الإنسانية: وتشمل تنمية علاقات عضو هيئة التدريس المهنية بطلابه، وجعلها علاقات تتميز بالود والاحترام المتبادل، وأن يظهر دائماً بمستوى عالٍ من الأخلاق، لكونه قدوة صالحة في كل أقواله وأفعاله، وأن يكون متعاوناً مع الآخرين، ويجيد العمل مع الفريق، وأن يتقبل آراء الآخرين برحابة صدر، كما يتقبل النقد البناء، ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية (علي، 2004).

الكفاءة الشخصية: وتشمل تمتع عضو هيئة التدريس بحيوية بدنية كافية تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة، ليشيع هذه الحيوية بين طلابه، ويبث فيهم روح الحماس والإقبال على العمل، ويبعد عنهم روح الكسل والتراخي. وأن يكون منتظماً في حضور المحاضرات. وأن يحتفظ بتحكم انفعالي عال، وأن يكون واثقاً من نفسه، وأن ينجز أعماله ومسؤولياته بجدية وبدافع داخلي. وأن تكون لديه المهارات وقدرات التفكير العلمي واتجاهاته. وأن يتميز بالأمانة العلمية، إذ يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول إليها (علي، 2004).

إن تقويم مدى تَمكُّن أعضاء هيئة التدريس من الكفاءات الخمس (المعرفية، والمهنية، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، والشخصية) أصبح من الأساسيات التي تعمل الجامعات على معرفتها والعمل على تنميتها لديهم من خلال برامج التدريب التطويرية. ونظراً لأهمية موضوع التقويم أجريت عدد من الدراسات العلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسات السابقة:

تهدف دراسة (صومان، 2015) على سبيل المثال إلى معرفة مستوى التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء، وخلص الباحث إلى ضرورة تطوير النماذج المستخدمة في عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتنويعها، ومراعاة الخصوصية لبعض الكليات والتخصصات، ودعم حوسبة أدوات التقويم رفعاً للكفاءة، مع توخي الموضوعية والشفافية والسرية في التعامل مع عملية التقويم. كذلك عقد الدورات التدريبية والحلقات الدراسية المتخصصة باستمرار لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، يكون محورها الاستراتيجيات المتنوعة للتدريس الجامعي الفعال.

ووضحت دراسة (حيدرة، 2015) أن دور الأستاذ في الوقت الحالي لم يعد دور المنتج، والملقن للمعلومات والمعارف، فقد أضحى دوره المطلع على الدراسات والتجارب المحلية والعربية والعالمية، والمستخدم لاستراتيجيات التدريس الحديثة مثل: التعلم التعاوني، والاكتشاف الموجه، وحل المشكلات وغيرها، ليطور وينمي لدى المتعلمين قدراتهم العقلية العليا مثل: التفكير الابتكاري الإبداعي الناقد الحر، والقدرة على الربط والاستنتاج والتحليل والتقويم. وأظهرت نتائج الدراسة أن المهارات المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته ووسائل التعليم ومهارات التقويم وصلت لمستوى الجودة، أما المهارات المرتبطة بالتفاعل والاتصال فقد جاءت دون المستوى، وتعزو الباحثة السبب إلى حصر أعضاء هيئة التدريس اهتمامهم في المادة العلمية.

وهدفت دراسة (جرادات، 2015) إلى التعرف على آراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر التابعة لجامعة سلمان بن عبد العزيز والعوامل المؤثرة في التقويم. وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم، إذ جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية، وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية.

وأما دراسة (الجعافرة، 2015) فقد هدفت إلى تقويم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس هو في المستوى المرتفع عدا مجال تقويم تعلم الطلبة في المستوى المتوسط. وبناء على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات، لتطوير كفاءاتهم الفنية المختلفة، ومنها القياس والتقويم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتعليم الذاتي، والمنحى العملي في التعليم، والتأكيد على أعضاء الهيئة التدريسية بضرورة تزويد طلبتهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم في الامتحانات والواجبات، وتقبل ملاحظاتهم، والتعامل معها بكل جدية.

في حين عرفت دراسة (السديري وآخرين 2013) بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج أنه توجد احتياجات تدريبية لدى الذكور والإناث من أعضاء هيئة التدريس في جميع المهارات التي تضمنتها الاستبانة. وكان أبرز احتياجاتهم التدريبية من المهارات التدريسية هو: تخطيط وتصميم التدريس وفق معايير الجودة، وتطبيق الأساليب العلمية لتطوير المناهج. ومن المهارات الشخصية: إدارة الوقت واستثماره بكفاءة وفاعلية، واستخدام مهارات الإقناع.

وكان الهدف الأساس لدراسة (العتيبي، 2011) التي تناولت الجوانب الآتية: (التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، التحفيز، التقويم، خدمة المجتمع)، ومدى توافر تلك الجوانب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يرون بأنها تتوافر لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وهو ما يشير إلى أنها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لم تصل لتطلعات الطلبة وطموحاتهم. وتتوافر الجوانب الخمسة لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً للترتيب الآتي: التمكن العلمي، طرق التدريس الفعالة، خدمة المجتمع، التقويم، التحفيز. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجوانب الخمسة جميعها لصالح الذكور، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في التخصص العلمي والطلبة في التخصص الأدبي جميعها لصالح التخصص الأدبي. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: ضرورة تدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات طرق التدريس الفعالة وأسس التحفيز وفنيات التقويم وأساليب خدمة المجتمع، بالإضافة لحثهم على تطوير قدراتهم ومهاراتهم العلمية.

أما دراسة (حبايب، 2010) فقد هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء هيئة التدريس. وأسفرت الدراسة عن نتائج عديدة أهمها: أن اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء هيئة التدريس إيجابية، كما أن الطلبة يحملون اتجاهات أقل إيجابية نحو السمات الإنسانية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بالمقارنة مع الاتجاهات نحو أساليب التدريس والأدوار التي يلعبها أعضاء هيئة التدريس، وكان لمتغيري الجنس والكلية تأثيرهما في الاتجاهات نحو أعضاء هيئة التدريس. وأوصى الباحثان بعدة توصيات منها: ضرورة تفعيل الاتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وحثهم على الاهتمام بالجانب الإنساني عند التفاعل مع الطلبة، وتزويد أعضاء هيئة التدريس بفرص لتحقيق تطورهم المهني.

وأخيراً هدفت دراسة (جان، 2010) إلى التعرف على بعض كفاءات تدريس عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية التربية. وقد كشفت الدراسة عن أن طالبات الدراسات العليا غير راضيات عن استخدام أعضاء الهيئة التعليمية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني. وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة اهتمام أعضاء الهيئة التعليمية بإعادة تطوير إمكاناتهن التدريسية لهذه المرحلة وذلك بحضور دورات عمادة تطوير التعليم الجامعي والجودة ومحاولة تطبيق أهداف برامج التطوير الحديثة في ممارستهن للمهنة.

وأخيراً، هدفت دراسة (الغزيوات، 2005) إلى التعرف على بعض كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، الذين يُدرِّسون طلبة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وقد كشفت الدراسة أن الطلبة غير راضين عن استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لطرق التقويم والتدريس التقليدية والتعامل غير الإنساني والتعصب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.

يتضح من العرض السابق مدى أهمية التعرف على آراء الطلاب حول كفاءة أعضاء هيئة التدريس؛ لأنه من الوسائل الفاعلة في التقويم؛ لذا تحرص كثير من الجامعات على الأخذ بمبدأ مشاركة الطلاب في عملية التقويم، إذ إن توجيه الأسئلة بمهارة من قبل المقومين من أصحاب الخبرة يشجع الطلاب على أن يعبِّروا بحرية كاملة عما في نفوسهم وذلك في كل ما يخص أعضاء هيئة التدريس وتقديمهم للبرامج التعليمية، وهو ما يمكن المسؤولين من وضع الخطط والبرامج لتطوير أعضاء هيئة التدريس. وعليه جاءت هذه الدراسة لتقويم كفاءة أعضاء هيئة التدريس في أقسام الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود في المجال المعرفي، والمهني، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، والشخصية.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ أعضاء هيئة التدريس أحد العناصر الرئيسة في التعليم الجامعي، ويعد تقويم كفاءة أدائهم، خصوصاً من وجهة نظر الطلاب، من العوامل المساهمة في تمكين الجامعات من تقديم برامج التدريب التطويرية المناسبة لهم؛ لذا فإن مشكلة البحث تتحدد في السؤال الآتي: ما مستوى كفاءة وفاعلية أعضاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هيئة التدريس (المعرفية، والمهنية، والإنسانية، والشخصية، والتقويم) في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود؟ ومدى مناسبة أساليبهن التدريسية، وتحقيقهن للأهداف التربوية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا؟ لتوفير المعلومات المناسبة لتمكين عمادة تطوير المهارات من تقديم البرامج التي تساعد في الرفع من جودة أدائهن وكفاءتهن.

أهمية الدراسة:

تساهم هذه الدراسة في اكتشاف مواطن القوة والضعف في أداء أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الإنسانية النسائية في جامعة الملك سعود من خلال توفير نتائج تساعدهن على معرفة السلبيات، والعمل على تلافيها بتحسين الكفاءة المعرفية، والمهنية، والشخصية، وكفاءة التقويم، وكفاءة العلاقات الإنسانية.

توفير نتائج علمية تمكن عمادة تطوير المهارات من تقديم برامج التدريب التطويرية التي تساعد في رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس وجودة أدائهن في الأقسام الإنسانية النسائية في جامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات الإنسانية النسائية (في الجوانب الآتية: المعرفية، والمهنية، والتقويم، والعلاقات الإنسانية، والتقويم) من وجهة نظر الطالبات.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الكفاءة المعرفية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟
2. ما مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟
3. ما مستوى كفاءة التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟
4. ما مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟
5. ما مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟
6. هل هناك فروق ذات دلاله إحصائية باختلاف متغيري المرحلة الدراسية أو الكلية.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على تقدير مستوى كفاءات أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطالبات المنتظمات في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي - 1436 1437هـ.

مصطلحات الدراسة:

الكفاءات، وهي مجموعة من السمات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس ليتمكن من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يضمن تحقيق جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها واستمرار تطويرها.

الكفاءة المعرفية لعضو هيئة التدريس، وتشمل: الإلمام الكامل بالمقرر الدراسي، وأهدافه، ومحتواه، مع الدراية الكافية بطرق إيصال المعلومات إلى الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس، وهي: مجموعة القدرات التي تمتلكها وتمارسها الأستاذة الجامعية وتمكنها من أداء عملها وأدوارها ومسؤولياتها (وتشمل: المهارة التدريسية، وكيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية، ومدى مناسبتها للطالبات)، التي لها تأثير على العملية التعليمية.

كفاءة التقويم لدى عضو هيئة التدريس، وهي: قدرتها على إصدار الأحكام بشأن أداء الطالبات، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائهن، بما يحقق أهداف المقرر.

كفاءة العلاقات الإنسانية لدى عضو هيئة التدريس، وهي: قدرتها على تنمية علاقات تتميز بالود والاحترام المتبادل مع طالباتها في الحدود المهنية، بأخلاق متسقة مع أخلاقيات المربين في الأقوال والأفعال.

الكفاءة الشخصية لعضو هيئة التدريس، وهي: الظهور بالمظهر اللائق، والتعامل بمستوى عال من الأخلاق والاحترام، وإتاحة الفرصة لهن للمناقشة، وتقبل آرائهن، مع القدرة على التحكم في ضبط النفس.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة كفاءة أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في الكليات الإنسانية النسائية في جامعة الملك سعود؛ كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً وتحليلها (عبيدات وآخرون، 2016). وعليه فقد تم استخدام أسلوب المسح باستخدام الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من طالبات برامج الدراسات العليا في جامعة الملك سعود في الكليات الإنسانية النسائية بمراحل الماجستير، والدكتوراه، والبالغ عددهن (2345) طالبة، بواقع (1831) طالبة بمرحلة الماجستير، و(514) طالبة بمرحلة الدكتوراه. ووقع الاختيار على طالبات الدراسات العليا لتمثيل مجتمع الدراسة لقدرتهن على الحكم بسبب تجربتهن الأطول في التعليم العالي.

عينة الدراسة:

عينة عشوائية بسيطة مكونة من (168) طالبة من طالبات الأقسام الإنسانية النسائية في مراحل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك سعود، إذ قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع الطالبات عن طريق نظام تواصل في الجامعة، استردت منهن الباحثة (176) استبانة، وتم استبعاد (8) استبانات لعدم اكتمال الاستجابات، ليكون العدد النهائي لعينة الدراسة (168) طالبة بنسبة تبلغ (7,2%).

وصف أفراد الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بالخصائص الآتية:

- يتوزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية إلى مجموعتين، فهناك (139) طالبة بنسبة (82,7%) بمرحلة الماجستير، في حين أن هناك (29) طالبة بنسبة (17,3%) بمرحلة الدكتوراه.
- ويتوزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الكليات على النحو الآتي: هناك (76) طالبة بنسبة (45.2%) بكلية التربية، في حين أن هناك (42) طالبة بنسبة (25,0%) بكلية إدارة الأعمال، كما أن هناك (33) طالبة بنسبة (19,6%) بكلية الآداب، وهناك (7) طالبات بنسبة (4,2) بكلية السياحة والآثار، وهناك (6) طالبات بنسبة (3,6%) بكلية اللغات والترجمة، وفي الأخير هناك (4) طالبات بنسبة (2,4%) بكلية الحقوق والعلوم السياسية.
- ويتوزع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي، على النحو الآتي: النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة معدلها التراكمي ممتاز بتكرار (139) طالبة وبنسبة (82,7%)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين أن هناك (24) طالبة بنسبة (14,3%) معدلهن التراكمي جيد جداً، وهناك (5) طالبات بنسبة (3,0%) معدلهن التراكمي أقل من جيد جداً.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات وعلى المنهج المتبع في الدراسة؛ صممت الباحثة استبانة لجمع المعلومات بهدف التعرف على آراء الطالبات في برامج الدراسات العليا في كليات الدراسات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود في مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وقد تم بناء الاستبانة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع. وتتكون الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المرحلة الدراسية، الكليات، القسم، المعدل التراكمي.

الجزء الثاني: يتكون من (34) فقرة تتناول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود مقسمة على خمسة محاور، هي: الكفاءة المعرفية وتتكون من (6) فقرات، والكفاءة المهنية وتتكون من (12) فقرة، وكفاءة التقويم وتتكون من (7) فقرات، وكفاءة العلاقات الإنسانية وتتكون من (5) فقرات، وأخيراً الكفاءة الشخصية وتتكون من (4) فقرات.

صدق وثبات الأداة (الاستبانة):

صدق الأداة يعني: التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، 2012)، وشمولها لكل العناصر التي يجب أن تحويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها (عبيدات وآخرون 2016)، ولقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال الآتي:

1. صدق المحكمين لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على عشرة من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد طُلب منهم مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير الاستبانة. وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، لتشمل تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر.

2. صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للأداة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً، وعلى استجابات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يظهر في الجدول رقم (1).

جدول 1:

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات (كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي في أقسام الدراسات النسائية بجامعة الملك سعود) بالدرجة الكلية لكل بُعد

الكفاءة المعرفية		الكفاءة المهنية		كفاءة التقويم		كفاءة العلاقات الإنسانية		الكفاءة الشخصية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0,621**	1	0,563**	1	0,625**	1	0,539**	1	0,730**
2	0,667**	2	0,705**	2	0,658**	2	0,757**	2	0,715**
3	0,738**	3	0,605**	3	0,763**	3	0,798**	3	0,703**
4	0,881**	4	0,569**	4	0,594**	4	0,746**	4	0,688**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكفاءة المعرفية		الكفاءة المهنية		كفاءة التقويم		كفاءة العلاقات الإنسانية		الكفاءة الشخصية	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
5	**0,609	5	**0521	5	**0,727	5	**0,704	–	–
6	**0,526	6	**0,637	6	**0,561	–	–	–	–
–	–	7	**0,611	7	**0,560	–	–	–	–
–	–	8	**0,744	–	–	–	–	–	–
–	–	9	**0,731	–	–	–	–	–	–
–	–	10	**0,712	–	–	–	–	–	–
–	–	11	**0,565	–	–	–	–	–	–
–	–	12	**0,895	–	–	–	–	–	–

** دال عند مستوى 0,01

يتضح من خلال الجدول رقم (1) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: يعني ثبات الاستبانة التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012)، وقد قامت الباحثة بقياس ثبات أداة جمع بيانات الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول رقم (2) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة.

جدول 2

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

الرقم	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مستوى الكفاءة المعرفية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.	6	0,833
2	مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.	12	0,887
3	مستوى كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.	7	0,856
4	مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.	5	0,841
5	مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.	4	0,821
	الثبات الكلي	**34**	**0,881**

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0,881) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0,821، 0,887)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

بعد إدخال البيانات التي تم تجميعها في الحاسب الآلي، وتحديد طول خلايا المقياس المستخدم في محاور الدراسة لتكون أعلى درجة في المقياس (5) وأدنى درجة في المقياس (1)؛ تم تحليل البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والمتوسط الحسابي "Mean"، والانحراف المعياري "Standard Deviation".

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تتحدد النتائج من خلال إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة وتساؤلاتها، وذلك على النحو الاتي:

السؤال الأول: ما مستوى الكفاءة المعرفية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؟

1- **للإجابة عن فقرات المحور الأول، والتي تعنى بتقويم مستوى كفاءتهن المعرفية؛** تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3):

جدول 3

يوضح مستوى الكفاءة المعرفية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية:

م	فقرات الكفاءة المعرفية لأعضاء هيئة التدريس	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	يُغطين جميع الموضوعات الأساسية في المقرر.	36	21,7	59	35.4	50	29,8	15	8,7	7	4,3	3,61	1,06	2
2	يعرضن المادة العلمية بأسلوب واضح ومترابط ومنظم في محاضراتهن.	21	12,4	49	29.2	59	34,4	26	15,5	13	7,5	3,24	1,01	4
3	يتمكن من ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة.	24	14,3	41	24.2	64	37,9	28	16,8	11	6,8	3,22	1,10	5
4	يجعلن محتوى المقرر متفقاً مع التقدم العلمي.	17	9,9	47	28	53	31,7	32	19,3	19	11,2	3,06	1,15	6
5	يُعطين أمثلة واضحة لتسهيل الفهم.	40	23,6	53	31.7	47	28	22	13	6	3,7	3,58	1,10	3
6	يُشجعن الطالبات على القراءة من مصادر متنوعة.	46	27,3	53	31.7	40	23,6	18	10,6	11	6,8	3,62	1,19	1
	المتوسط الحسابي العام											**3,39**	**0,90**	–

تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات محور مستوى الكفاءة المعرفية بين (3,06، 3,62)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، ويشير هذا إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة. في حين يبلغ المتوسط الحسابي العام (3,39)، وهذا يدل على أن مستوى الكفاءة المعرفية جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على كل من (أن أعضاء هيئة التدريس يعرضن المادة العلمية بأسلوب واضح ومترابط ومنظم في محاضراتهن، وكذلك تمكّنهن من ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، إضافة إلى أنهن يجعلن محتوى المقرر متفقاً مع التقدم العلمي)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2011) والتي توصلت إلى أن مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس من المادة العلمية جاء بدرجة متوسطة.

2- **للإجابة عن فقرات المحور الثاني، والتي تعنى بتقويم مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس المهنية في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؛** تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 4

يوضح مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية

م	فقرات الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	يزودن الطالبات بتوصيف في بداية الفصل يوضح: محاور المقرر، والمتطلبات، وتوزيع الدرجات.	83	49,7	47	28	19	11,2	15	8,7	4	2,5	4,14	1,08	2
2	يلتزمن بالوقت المحدد للمحاضرة.	76	45.3	59	35.4	20	11.8	8	5	4	2.5	4.16	0.99	1
3	يُحسن إدارة المحاضرة.	56	33.5	52	31.1	48	28.6	7	4.3	4	2.5	3.89	1.01	3
4	أفكارهن في المحاضرة متسلسلة ومنطقية.	32	19.3	63	37.3	44	26.1	21	12.4	8	5	3.53	1.09	4
5	يلجأن إلى تعقيد المادة العلمية.	27	16.1	28	16.8	51	30.4	39	23	23	13.7	2.99	1.26	11
6	يُنوعن في أساليب التدريس (المناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، حل المشكلات، وغيرها).	29	17.4	31	18.6	53	31.7	32	19.3	22	13	3.08	1.26	7
7	يحرصن على استخدام وسائل التعلم الحديثة وتقنياته.	83	49.7	47	28	19	11.2	15	8.7	4	2.5	3.00	1.20	10
8	ينوعن أساليب إثارة الدافعية والاتجاهات العلمية كحب المعرفة لدى الطالبات.	76	45.3	59	35.4	20	11.8	8	5	4	2.5	2.88	1.17	12
9	يعملن على تنمية الجانب المهاري الفكري لدى الطالبات.	23	13.7	34	20.5	51	30.4	45	26.7	15	8.7	3.04	1.17	9
10	يعملن على تنمية الاتجاه التحليلي لدى الطالبات.	29	17.4	31	18.6	48	28.6	39	23	21	12.4	3.06	1.27	8
11	يرحبن بالمناقشة وتقبل وجهة النظر الأخرى من الطالبات في جو من الديمقراطية.	35	21.1	40	23.6	43	25.5	26	15.5	24	14.3	3.22	1.33	5
12	عند مشاركة الطالبات، يقدمن دائماً تغذية راجعة لهن.	24	14.3	45	26.7	46	27.3	34	20.5	19	11.2	3.12	1.22	6
	المتوسط الحسابي العام											**3.34**	**0.79**	**–**

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن محور مستوى الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية يتضمن (12) فقرة تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (2.88، 4.16)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءتهن المهنية. ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3.34)، وهذا يدل على أن مستوى كفاءتهن المهنية جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على كل من (ترحيب أعضاء هيئة التدريس بالمناقشة، وتقبل وجهة النظر الأخرى من الطالبات في جو من الديمقراطية، وكذلك تقديمهن تغذية راجعة للطالبات بعد مشاركتهن، إضافة إلى تنويعهن في أساليب التدريس "المناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، حل المشكلات، وغيرها"، وعملهن على تنمية الاتجاه التحليلي لدى الطالبات، وكذلك عملهن على تنمية الجانب المهاري الفكري لدى الطالبات، والحرص على استخدام وسائل التعلم الحديثة وتقنياته)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2011) والتي توصلت إلى أن مستوى تَمكُّن عضو هيئة التدريس من طرق التدريس الفعالة جاء بدرجة متوسطة، في حين اختلفت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حيدرة، 2015) والتي توصلت إلى أن مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس المرتبطة بطرق التدريس واستراتيجياته ووسائل التعليم قد وصل لمستوى الجودة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (جان، 2010) والتي توصلت إلى أن طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى في الأقسام التربوية غير راضيات عن طرق التدريس التقليدية لأعضاء هيئة التدريس، وقد يعود الاختلاف بين نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة جان لاختلاف الجامعتين واختلاف الفترة الزمنية.

3– للإجابة عن فقرات المحور الثالث، والتي تعنى بتقويم مستوى كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؛ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5):

جدول 5

يوضح مستوى كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية

م	فقرات كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	يحرصن على شمولية جوانب التقويم وتتابع الواجبات والأنشطة ويجعلن لها وزناً في التقويم.	23	13.7	57	34.2	47	28	31	18.6	9	5.6	3.32	1.10	4
2	يضعن متطلبات واختبارات تتوافق مع محتوى المقرر.	29	17,4	63	37,3	44	26,1	23	13,7	9	5,6	3,47	1,10	1
3	يطرحن أسئلة ذات مستويات معرفية مختلفة.	32	19,3	58	34,8	39	23	27	16,1	11	6,8	3,43	1,17	2
4	يتحرين الدقة والعدل في تصحيح أوراق الطالبات.	27	16,1	56	33,5	40	23,6	27	10,5	19	11,2	3,28	1,23	5
5	يعلنَّ نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب.	34	20,5	53	31,7	34	20,5	32	19,3	14	8,1	3,37	1,23	3
6	يحرصن على مراجعة نتائج الطالبات وتوجيههن إلى مواطن الخطأ في الإجابات ليعرفن مستواهن.	20	11,8	26	15,5	50	29,8	38	22,4	34	20,5	2,76	1,27	6
7	يُوجهن الطالبات نحو استخدام التقويم الذاتي، ويتحْنَ الفرصة لهن لتطبيقه.	11	6,8	25	14,9	43	25,5	47	28	42	24,8	2,51	1,21	7
	المتوسط الحسابي العام											**3,16**	**0,93**	–

تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور مستوى كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود بين (2,51، 3,47)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة التقويم لديهن. ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,16)، وهذا يدل على أن مستوى كفاءة التقويم لديهن جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على كل من (قيام أعضاء هيئة التدريس بإعلان نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب، وكذلك حرصهن على شمولية جوانب التقويم ومتابعة الواجبات والأنشطة وجعل وزن لها في التقويم، إضافة إلى تحريهن الدقة والعدل في تصحيح أوراق الطالبات، وحرصهن على مراجعة نتائج الطالبات، وتوجيههن إلى مواطن الخطأ في الإجابات ليعرفن مستواهن)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (العتيبي، 2011) التي توصلت إلى أن مستوى تَمكُّن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عضو هيئة التدريس من التقويم جاء بدرجة متوسطة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجعافرة، 2015) التي توصلت إلى أن فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطالبات فيما يتعلق بتقويم الطالبات جاءت بدرجة متوسطة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الغزيوات، 2005) والتي توصلت إلى أن طلبة الدراسات العليا بجامعة مؤتة غير راضين عن استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التقويم والتدريس التقليدية، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حيدرة، 2015) التي توصلت إلى أن مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس المرتبطة بالتقويم قد وصل لمستوى الجودة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (جان، 2010) والتي توصلت إلى أن طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى في الأقسام التربوية غير راضيات عن طرق التقويم لأعضاء هيئة التدريس. وقد يعود سبب الاختلاف لتنوع وسائل التقويم المتبعة في أغلب برامج الدراسات العليا في جامعة الملك سعود (والتي تشمل: الاختبارات، وتقديم العروض، وإجراء الأبحاث وترجمتها، وغيرها من الوسائل).

4- للإجابة عن فقرات المحور الرابع، والتي تعنى بتقويم مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؛ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (6):

جدول 6

يوضح مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية

م	فقرات كفاءة العلاقات الإنسانية لعضو هيئة التدريس	درجة الموافقة								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق	غير موافق بشدة			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	يحترمن الطالبات بغض النظر عن اهتماماتهن ومهاراتهن وخلفياتهن.	46	27,3	57	34,2	36	21,7	16	9,3	13	7,5	3,65	1,19	1
2	يعدلن في معاملتهن بين الطالبات.	35	21,1	46	27,3	48	28,6	23	13,7	16	9,3	3,37	1,22	4
3	يُقدرن ظروف طالباتهن الشخصية.	50	29,8	44	26,1	44	26,1	19	11,2	11	6,8	3,61	1,22	2
4	يُبدين إعجابهن وتقديرهن لإنجازات الطالبات.	39	23	45	26,7	47	28	22	13	16	9,3	3,41	1,24	3
5	يهتممن بتنمية الوازع الديني، والأخلاقي، والحس الوطني لدى الطالبات.	34	20,5	44	26,1	52	31,1	23	13,7	15	8,7	3,36	1,20	5
	المتوسط الحسابي العام											**3,48**	**1,02**	**-**

تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود بين (3,36، 3,65)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتُشير النتيجة السابقة إلى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة العلاقات لديهن. ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,48)، وهذا يدل على أن مستوى كفاءة العلاقات لديهن جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل من (احترام الطالبات بغض النظر عن اهتماماتهن ومهاراتهن وخلفياتهن، وكذلك تقدير ظروف طالباتهن الشخصية، إضافة إلى إبداء إعجابهن وتقديرهن لإنجازات الطالبات)، وقد اختلفت نتيجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حبايب، 2010) التي توصلت إلى ضعف اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو السمات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الغزيوات، 2005) التي توصلت إلى أن طلبة الدراسات العليا بجامعة مؤتة غير راضين عن التعامل غير الإنساني لأعضاء هيئة التدريس، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (جان، 2010) التي توصلت إلى أن طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى في الأقسام التربوية غير راضيات عن التعامل غير الإنساني لأعضاء هيئة التدريس. وقد يعود سبب الاختلاف بين نتائج هذه الدراسة والدراسات الأخرى إلى عناية جامعة الملك سعود خلال السنوات الماضية بموضوع الجودة وما يتبعها من برامج تطوير لأعضاء هيئة التدريس.

5– للإجابة عن أسئلة المحور الخامس، والتي تعنى بتقويم مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية من وجهة نظر الطالبات؛ تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (7):

الجدول 7

يوضح مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية

م	فقرات الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	يظهرون بالمظهر اللائق من حيث النظافة والهندام.	105	62.7	45	26.7	8	5	3	1.9	6	3.7	4.43	0.95	4
2	يتسمون بالبشاشة ودماثة الخلق، ويحافظن على سلامة الطالبات النفسية والشخصية.	40	23.6	60	36	41	24.2	13	7.5	15	8.7	3.58	1.18	1
3	تتميز ردودهن وانفعالاتهن بالاتزان.	41	24.2	51	30.4	41	24.2	25	14.9	10	6.2	3.52	1.19	3
4	يتمتعن بحسن الإنصات للطالبات، والانتباه إلى آرائهن.	41	24.2	49	29.2	50	29.8	19	11.2	9	5.6	3.55	1.14	2
	المتوسط الحسابي العام											**3.77**	**0.94**	–

تراوحت المتوسطات الحسابية لمحور مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود بين (3,52، 4,43)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3,41 إلى 4,20)، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءتهن الشخصية. ويبلغ المتوسط الحسابي العام (3,77)، وهذا يدل على أن مستوى كفاءتهن الشخصية جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة على كل من (أن أعضاء هيئة التدريس يتسمن بالبشاشة ودماثة الخلق، ويحافظن على سلامة الطالبات النفسية والشخصية، وكذلك يتمتعن بحسن الإنصات للطالبات، والانتباه إلى آرائهن، إضافة إلى تميز ردودهن وانفعالاتهن بالاتزان)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجعافرة، 2015) التي توصلت إلى أن فاعلية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطالبات فيما يتعلق بالسمات الشخصية جاءت بدرجة عالية، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حبايب، 2010) التي توصلت إلى ضعف اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو السمات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، كما اختلفت نتيجة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (حيدرة، 2015) التي توصلت إلى أن مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس المرتبطة بالتفاعل والاتصال وصل إلى دون المستوى. وربما يعود الاختلاف بين هذه الدراسة وبعض الدراسات الأخرى إلى أعداد الطلبة في الشعبة، فكلما كان العدد أقل كلما تمكن عضو هيئة التدريس من التعامل مع الطلاب بطريقة ودية.

ويعرض الجدول رقم (8) ملخصاً لكفاءة أعضاء هيئة التدريس في أقسام الدراسات النسائية بجامعة الملك سعود. ويتضح أن مستوى كفاءتهن جاء بدرجة عالية بمتوسط عام (3.43) وبانحراف معياري (0.81)، إذ تأتي الكفاءة الشخصية بالمرتبة الأولى بمتوسط عام (3.77) وبانحراف معياري (0.94)، تليها كفاءة العلاقات الإنسانية بمتوسط عام (3.48) وبانحراف معياري (1.02)، وبالمرتبة الثالثة تأتي الكفاءة المعرفية بمتوسط عام (3.39) وبانحراف معياري (0.90)، تليها الكفاءة المهنية بمتوسط عام (3.34)، وفي الأخير تأتي كفاءة التقويم بوصفها أقل الكفاءات لديهن بمتوسط عام (3.16) وبانحراف معياري (0.93). وتعكس النتيجة السابقة تميز أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود، إذ يمتلكن عددًا كبيرًا من الخصائص الشخصية والإنسانية والمهنية المميزة.

الجدول 8

مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في أقسام الدراسات النسائية بجامعة الملك سعود:

م	كفاءة أعضاء هيئة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الكفاءة المعرفية	3.39	0.90	3
2	الكفاءة المهنية	3.34	0.79	4
3	كفاءة التقويم	3.16	0.93	5
4	كفاءة العلاقات الإنسانية	3.48	1.02	2
5	الكفاءة الشخصية	3.77	0.94	1
	الدرجة الكلية	**3.43**	**0.81**	**–**

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (علي، 2004) التي توصلت إلى أن عضو هيئة التدريس الكفء في مؤسسات التعليم العالي، له سمات شخصية وكفاءات تدريسية ومهنية مميزة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (جرادات، 2015) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر التابعة لجامعة سلمان بن عبد العزيز؛ جاء بدرجة عالية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (الجعافرة، 2015) التي توصلت إلى أن الدرجة الكلية لتقويم فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة عالية.

السؤال الثاني: هل توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود باختلاف متغيري (المرحلة الدراسية والكلية)؟

1–الفروق باختلاف متغير المرحلة الدراسية: للتعرف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية؛ تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المرحلة الدراسية، كما يتضح في الجدول رقم (9):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول9

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق في مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
مستوى الكفاءة المعرفية	ماجستير	139	83,02	11539,50	1,202-	0,229
	دكتوراه	29	71,39	2070,00		
مستوى الكفاءة المهنية	ماجستير	139	82,2	11425,50	0,712-	0,476
	دكتوراه	29	75,3	2183,750		
مستوى كفاءة التقويم	ماجستير	139	83,95	11669,00	1,751-	0,080
	دكتوراه	29	67	1943,00		
مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية	ماجستير	139	81,77	11366,00	0,461-	0,645
	دكتوراه	29	77,32	2242,00		
مستوى الكفاءة الشخصية	ماجستير	139	80,21	11149,00	0,469-	0,639
	دكتوراه	29	84,73	2457,00		
الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة	ماجستير	139	82,02	11407,50	0,636-	0,525
	دكتوراه	29	75,91	2201,00		

لا يظهر من الجدول رقم (9) أي فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه)، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0,229 ، 0,476، 0,080، 0,645، 0,639)، وللدرجة الكلية (0,525)، وجميعها قيم أكبر من (0,05) أي غير دالة إحصائياً. وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة بمرحلة الماجستير، وهو الأمر الذي يجعلهن متجانسات من حيث المرحلة الدراسية، ويجعلهن متفقات في آرائهن حول مستوى كفاءة عضو هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية.

2–الفروق باختلاف متغير الكلية: للتعرف إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير الكلية؛ تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، بديلاً عن تحليل التباين الأحادي، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الكلية، وذلك يتضح من خلال الجدول رقم (10):

الجدول10:

نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) للفروق في مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير الكلية:

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
مستوى الكفاءة المعرفية	إدارة الأعمال	42	80,49	3,372	0,498
	الآداب	33	78,45		
	التربية	76	79,58		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	83,50		
	السياحة والآثار	7	81,0		

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحور	الكلية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
	اللغات والترجمة	6	114,92		
مستوى الكفاءة المهنية	إدارة الأعمال	42	75,49	2,479	0,648
	الآداب	33	86,89		
	التربية	76	81,39		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	60,75		
	السياحة والآثار	7	81,01		
	اللغات والترجمة	6	95,75		
مستوى كفاءة التقويم	إدارة الأعمال	42	77,40	6,277	0,179
	الآداب	33	96,59		
	التربية	76	74,99		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	75,75		
	السياحة والآثار	7	80,99		
	اللغات والترجمة	6	100,08		
مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية	إدارة الأعمال	42	82,11	1,563	0,815
	الآداب	33	77,83		
	التربية	76	81,76		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	60,00		
	السياحة والآثار	7	81,02		
	اللغات والترجمة	6	95,08		
مستوى الكفاءة الشخصية	إدارة الأعمال	42	78,25	4,849	0,303
	الآداب	33	78,00		
	التربية	76	83,41		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	46,88		
	السياحة والآثار	7	81,00		
	اللغات والترجمة	6	109,00		
الدرجة الكلية لمستوى الكفاءة	إدارة الأعمال	42	78,90	2,607	0,626
	الآداب	33	83,56		
	التربية	76	80.48		
	الحقوق والعلوم السياسية	4	57,75		
	السياحة والآثار	7	80,99		
	اللغات والترجمة	6	103,67		

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الكفاءة باختلاف متغير الكليات، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة للأبعاد على التوالي (0,498، 0,648 ، 0,179 ، 0,815، 0,303)، وللدرجة الكلية (0,626)، وجميعها قيم أكبر من (0,05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على اختلاف الكلية التي يدرسون بها حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية، ويشير ذلك إلى درجة من العناية في اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملك سعود ممن تتوافر لديهن مستويات مناسبة من الكفاءة العلمية والشخصية.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها ما يأتي:

1– أن مستوى الكفاءة المعرفية لعضو هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على: أن أعضاء هيئة التدريس يعرضن المادة العلمية بأسلوب واضح ومترابط ومنظم في المحاضرات، وأنهن متمكنات من ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، وأنهن يجعلن محتوى المقرر متفقًا مع التقدم العلمي.

2– أن مستوى الكفاءة المهنية لعضو هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على: أن أعضاء هيئة التدريس يرحبن بالمناقشة وتقبل وجهة النظر الأخرى من الطالبات في جو من الديمقراطية، وأنهن يقدمن تغذية راجعة للطالبات، وينوعن في أساليب التدريس (المناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، حل المشكلات، وغيرها)، ويعملن على تنمية الاتجاه التحليلي والجانب المهاري الفكري لدى الطالبات، ويحرصن على استخدام وسائل التعلم الحديثة وتقنياته.

3– أن مستوى كفاءة التقويم لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة متوسطة، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة إلى حد ما على: أن أعضاء هيئة التدريس يقمن بإعلان نتيجة الاختبارات في الوقت المناسب، ويحرصن على شمولية جوانب التقويم، ومتابعة الواجبات والأنشطة، ويجعلن لها وزناً في التقويم، ويتحرين الدقة والعدل في تصحيح أوراق الطالبات، كما يحرصن على مراجعة نتائج الطالبات وتوجيههن إلى مواطن الخطأ في الإجابات ليعرفن مستواهن.

4– أن مستوى كفاءة العلاقات الإنسانية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة على: احترام الطالبات بغض النظر عن اهتماماتهن ومهارتهن وخلفياتهن، وتقدير ظروف طالباتهن الشخصية، إضافة إلى إبداء إعجابهن وتقديرهن لإنجازات الطالبات.

5– أن مستوى الكفاءة الشخصية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد عينة الدراسة على: أن أعضاء هيئة التدريس يتسمن بالبشاشة ودماثة الخلق، ويحافظن على سلامة الطالبات النفسية والشخصية، ويتمتعن بحسن الإنصات للطالبات، والانتباه إلى آرائهن، وتتميز ردودهن وانفعالاتهن بالاتزان.

6– أن مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود جاء بدرجة عالية، إذ تأتي الكفاءة الشخصية بالمرتبة الأولى، تليها كفاءة العلاقات الإنسانية، وبالمرتبة الثالثة تأتي الكفاءة المعرفية، تليها الكفاءة المهنية، وفي الأخير تأتي كفاءة التقويم بوصفها أقل الكفاءات لدى أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود.

7– لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير المرحلة الدراسية (ماجستير – دكتوراه).

8– لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى كفاءة أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية باختلاف متغير الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بأن تقدم عمادة تطوير المهارات دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية النسائية بجامعة الملك سعود، تساهم في تنمية مستوى الكفاءات الآتية:

1– الكفاءات المعرفية (فيما يتعلق: بطريقة عرض المادة العلمية في أثناء المحاضرة، وأسلوب ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة، وكيفية الترابط بين محتوى المقرر والتقدم العلمي).

2– الكفاءات المهنية (فيما يتعلق: بأساليب التدريس، وكيفية تنمية الاتجاه التحليلي، والمهاري الفكري لدى الطالبات، وأساليب إثارة الدافعية والاتجاهات العلمية لديهن، وطرق استخدام وسائل التعلم الحديثة وتقنياته في التدريس).

3– تنمية مستوى كفاءة التقويم لديهن.

كما توصي الباحثة بالعمل على استخدام وسائل التحفيز المادي والمعنوي لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الالتحاق بالدورات التدريبية التي تساهم في زيادة مستوى كفاءتهن، والعناية بإقامة لقاءات مفتوحة لأعضاء هيئة التدريس والطالبات؛ لنقاش أبرز المشكلات التي تواجههن، وابتكار حلول مشتركة لها.

وفي الختام توصي الباحثة بالتوسع في إعادة إجراء الدراسة لتشمل وجهة نظر جميع طلاب وطالبات جامعة الملك سعود بهدف الحصول على نتائج أكثر قابلية للتعميم، وأكثر صدقية يمكن أن تستند عليها عمادة التطوير والجودة لتطوير برامج تدريبيه مناسبة لجميع أعضاء هيئة التدريس.

المراجع

جان، خديجة. (2010). "كفايات تدريس عضو الهيئة التعليمية في الأقسام التربوية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا". *مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، العدد 155، مصر.

جرادات، هاني. (2015). "تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبدالعزيز". *المجلة الأكاديمية الإمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا*، المجلد (6)، لعدد (18).

الجعافرة، عبدالسلام. (2015). "فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم". *دراسات العلوم التربوية*، مجلد (42)، العدد (1). جامعة الزرقاء، الأردن.

حبايب، علي. وفاخر الخليلي. (2010). اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء هيئة التدريسية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، مجلد 24، (9). نابلس، فلسطين.

الحكمي، إبراهيم. (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة رسالة الخليج العربي العدد (90).

حيدرة، ازدهار. (2015). *تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا*. (رسالة ماجستير)، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

خطاب، حياة محمد. (2006). اتجاهات ونماذج لتقويم أداء الطالب وعضو هيئة التدريس والإداريين. *المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس): الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى*،26–27 نوفمبر 2006م. الجزء الثاني: دراسات بحثية.

زيتون، حسن. (2010). *مدخل إلى المنهج الدراسي رؤية عصرية*. الدار الصولتية للنشر والتوزيع. الرياض.

السديري، محمد. أحمد آل الشيخ وأحمد متولي وعماد إسماعيل والسيد أبو هاشم. (2013). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود. *مجلة العلوم التربوية*، المجلد 25، العدد(1). الرياض.

شنان، أحمد محمد الحسن (2010). تطوير الكفايات الأساسية للأستاذ الجامعي بكليات التربية. *ورشة عمل تطوير مناهج كليات التربية لبرنامج بكالوريوس التربية للتعليم الأساسي*. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، السودان.

الصاوي، محمد وجيه. (2006). رؤية لتطوير الجامعة ووضع معايير لتقويم الأداء. *المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس): الجامعات العربية في القرن الحادي عشر: الواقع والرؤى*. 26–27 نوفمبر. لمركز تطوير التعليم الجامعي. جامعة عين شمس.

صومان، أحمد. (2014). تقويم التدريس الفعال لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة من طلبة جامعة الإسراء وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، المجلد الثالث، ع (10).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عبيدات، ذوقان و كايد عبدالحق وعبدالرحمن عدس. (2016). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه*. دمشق: دار الفكر.

العتيبي، منصور. (2011). تقويم بعض الجوانب الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران من وجهة نظر الطلبة. *المجلة التربوية*، العدد (36). جامعة عين شمس. القاهرة.

عرفة، صلاح الدين، (2005)، *تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات*، ط1، مصر، عالم الكتب.

العساف، صالح بن حمد. (2012). *المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية*. الرياض، دار الزهراء.

علي، علي. (2004). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس: مدخلا لتحقيق الجودة في التعليم الجامعي. *مؤتمر تطوير عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

العيسى، أحمد. (2011). *التعليم العالي في السعودية: رحلة البحث عن هوية*. دار الساقي، لبنان.

الغزيوات، محمد. (2005م). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة موتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية. *مجلة كلية التربية*، العدد 22. جامعة الإمارات العربية المتحدة. الإمارات.

فينك، ل–دي. (2008). *نحو تكوين خبرات في التعلم المفيد: منهجية متكاملة لتصميم المقررات الجامعية*. ترجمة: وليد شحاته. للعبيكان للنشر، الرياض.

ليلى، زرقان. (2013). *اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف*. (رسالة دكتوراه)، جامعة سطيف، الجزائر.

ماجي، قمر. (2012). أثر تقويم عضو هيئة التدريس في ضمان الجودة النوعية. *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*. الجامعة الخليجية. البحرين.

مدني، غازي بن عبيد. (2002): تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة عمل مقدمة *لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 2020*. المنعقدة في الرياض خلال الفترة الواقعة ما بين 19_23.أكتوبر. الرياض: وزارة التخطيط.

نايت، بيتر. (2010). *حين يكون المرء مدرسًا*. ترجمة: وليد شحاته. للعبيكان للنشر، الرياض.

Chapter Author, A. (YEAR). Chapter title: Subtitle. In A.B. EditorSurname (Ed.). & A. B. TranslatorSurname (Trans.). *Book title: Subtitle* (pp. #-#). Publication details OR url OR doi

Al Hakami, Ibrahim Hassan. (2004). Professional competencies required for university professor from the point of view of students and its relationship with some variables. *Journal of Arabian Gulf*, 90 (24), 13 – 56.

Al Jaafreh, Abdulsalam. (2015). Effectiveness of the performance of academic members at Zarqa University from the students point of view in light of the educational quality standards. *Study of Educational Sciences*, Volume (42), No. (1). Al Zarqa University, Jorden.

Al-eissa, Ahmed. (2011). *Higher Education in Saudi Araba: Search Journey for Identity*. Dar Alsaqi, Beirut.

Ali, Ali Hammoud. (2004). Develop the efficiencies and effectiveness of faculty members in higher education institutions. *Symposium on the development of faculty members in higher education institutions (challenges and development)*. 14-15 December, College of Education, King Saud University, 575 – 594.

Al-Otaibi, Mansour. (2011). Evaluate some Aspects of the Academic Faculty Members at the University of Najran from the Perspective of Students. *Journal of Education*. Volume, (36). Ain-Shams University, Cairo.

Al-Sawi, Wajeh. (2006). Vision for the Development of the University and the Development of Criteria for Evaluating the Performance. *Thirteenth Annual National Conference: Arab Universities in the Eleventh Century: reality and visions*. 26 -27 Nov. University Education Development Center. Ain-Shams University.

Al-Sudairy, Mohammed, Ahmed. Alshekh, Ahmed Metwally, Emad Ismail, El Sayed Abu Hashem. (2010). Training needs for faculty members at King Saud University. *Journal of Educational Sciences*, Volume (25). No, (1). Riyadh.

Arafa, Salahaddin. (2005). *Teaching and learning teaching skills in the information age*. The world of the Book, Egypt.

Fink, L. DEE. (2008). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Course*. Translated by Shahata Waleed. Al Abakan, Riyadh.

Habayeb, Ali & Fakker Al-Khalili. (2010). Students' Attitudes towards Their Faculty Members and Students Predictions of Their Achievement. An-Najah University *Journal for Research – B (Humanities*).

Haidarah, Ezdehar. (2015). *Evaluating the Teaching Skills for Teaching Staff in Al-Madinah International University in View of the Total Quality Standards*. (thesis of master), Al-Madinah International University, Malaysia.

Jaradat, Hani. (2015). Evaluation of performance of faculty members in the light of the quality and academic accreditation from the viewpoint of students with reference to the Department of Mathematics, Salman bin Abdul Aziz University, KSA. *Journal of American Arabic Academy of Science & Technology*, Volume 6, No. 18.

Jean, Khadija Mohammed Said. (2009). Efficiencies teaching faculty member in the educational sections

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Shannan, AlHasan. (2010). Develop Basic Skills for University Faculties of Education Professor. *Workshop to Develop the Faculties of Education Curricula for the Bachelor of Education program for basic education*. The Ministry of Higher Education and Scientific Research, Khartoum, Sudan.

Soman, Ahmed. (2014). Assessing the Effective University Teaching at Isra University as Perceived by the Students and its Relation with Some Variables. *Journal of Al-Quds Open University for Researchers, Educational, and psychological studies*. Volume, (3), No. (10).

Zarkan, Layla. A *proposal to build a training program for members of the university faculty in light of the standards of quality in higher education at the University of Setif*. Ph.D. Desertion. University of Setif, Algeria.

Zytoon, Hasan. (2010). *An Approach to the Curriculum: Modern Vision*. Al Dar Alsawlatia for publishing and distribution. Riyadh.

Umm Al-Qura University in Makkah form the point view of graduate students. *Journal of College of Education*, Umm Al-Quura University, Makkah, 1 – 16.

Khtab, Mohmmed. (2006). Trends and Models to Evaluate the Performance of the Student and Member of the teaching Staff and Administrators. *Thirteenth Annual National Conference: Arab Universities in the Eleventh Century: reality and visions*. 26 -27 Nov. Part two: research studies.

Knight, Peter. (2010). *Being a Teacher in Higher Education*. Translated by Shahata Waleed. Al Abakan, Riyadh.

Madani, Ebad. (2002). Development of Higher Education as one of the tributaries of human development in the Kingdom of Saudi Arabia. T*he conference until 2020, the future vision of the Saudi economy*. The Ministry of Planning, 19-23 Oct. Riyadh.

Magee, Amar. (2012). Assessing the Impact of a Faculty Member in the Quality Assurance. The Second International Arab *Conference for Quality Assurance in Higher Education*. Gulf University, Bahrain.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Competences of the Faculty Members in Postgraduate Programs in the Female Humanities' Colleges at King Saud University from the Students' Perspective

Ebtesam A. BaSaeed

King Saud University

Submitted 22-03-2017 and Accepted on 16-05-2017

Abstract: This study aimed to investigating the level of competences of the faculty members in the female humanities' colleges at King Saud University from the students' perspective. To achieve this aim, the descriptive approach was used, a questionnaire consist of two parts, the first cover the sample's data, while the second measure the level of efficiency of the faculty members, it consists of (34) items distributed among five topics (knowledge, professionality, evaluation, human relations, and personal competence). The validity and reliability of the questioner were verified and the it was distributed electronically to all graduate students, a random sample of (168) questionnaire with complete responses was collected. The results of this study indicated that the degree of the level of efficiency of the faculty members in the female humanities' departments at King Saud University range from medium-high. Also the result indicate there was no statistically significant difference between the mean study sample variable responses depending on degree (Master or PhD) or college.

Keywords: knowledge competence, professional competence, evaluation competence, human relations competence, personal competence, faculty members, female humanities'.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دراسةٌ تَنبُؤيَّةٌ لأهمِّ التَّحدِّيَاتِ المُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العُلُوم الشَّرْعِيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التَّعْلِيم قَبْلَ الجامعيِّ حتَّى عامِ (2030م)

عبدالعزيز بْنُ فالحٍ العصيل

كليَّة الشَّريعة والدِّراسات الإسلاميَّة بالأحساء – جامعةُ الإمام محمَّدِ بنِ سعودٍ الإسلاميَّة

قدم للنشر 1438/7/1هـ - وقبل 1438/8/26هـ

المستخلَص: هَدَفَتْ هذه الدِّراسةُ إلى استشراف أهمِّ التحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030)، ولتحقيق هذا الهدف؛ طبّقتِ الدِّراسةُ على ثلاثِ مراحلَ بحثيَّةٍ، تمثَّلت الأولى في تحديدِ القِيَم الأخلاقيَّة، التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قبلَ الجامعيِّ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة، وتَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى قائمةٍ بتلك القيم، ضمَّت (15) قيمةً، و (30) مؤشِّرًا فرعيًّا.

وفي المرحلة الثانيَة تَمَّ التعرُّفُ على أهمِّ التحدِّيات المُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قبلَ الجامعيِّ ، وذلك باستخدام المنهج الاستشرافي، وتَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى قائمة بتلك التحدِّيَات، اشتَمَلَت على (15) تحدِّيًا مستقبَليًّا، وزِّعت على خمسةِ محاورَ رئيسةٍ.

وفي المرحلة الثالثة، قام الباحث بتقديم تصوُّر مقترَح للتغلُّب على هذه التَّحدِّيَاتِ التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنمِية القِيَم الأخلاقيَّة.

وقد أَوْصَتِ الدِّراسةُ بضرورة مراجعةِ منظومة القِيَم الأخلاقيَّة، التي تتضمَّنُها مناهجُ العلوم الشرعيَّة، في مراحلِ التعليم قبلَ الجامعيِّ، بين الفترة والأخرى، وتطويرِها وَفْقَ ما تقتضيه متطلَّبات المرحلة، ومستجدَّات العصر، وضرورةِ تضمين القِيَم الأخلاقيَّة التي تَوَصَّلت إليها الدِّراسةُ الحاليَّة في هذه المناهج، والإفادةِ من خبراء تصميم وتطوير مناهج العلوم الشرعيَّة؛ لإيجاد آليَّةٍ فاعلة للتغلُّب على هذه التَّحدِّيَات، وبناء استراتيجيَّة تربويَّة منظَّمة ومتطوِّرة؛ لنشر القِيَم الأخلاقيَّة، في جميع مراحلِ التعليم قبلَ الجامعيِّ ومستوياته، في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

الكلمات المِفْتاحيَّة: التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة، القِيَم الأخلاقيَّة، مناهج العلوم الشرعيَّة، طلاب التعليم قبلَ الجامعيِّ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدِّمة:

أضحى تعليمُ القِيَم الأخلاقيَّة ضرورةً ينبغي الاهتمامُ بها، ومسؤوليَّةً يتحمَّلُها الجميعُ دونَ استثناء؛ فهي تُعَدُّ أكبرَ تحدٍّ نواجِهُه لمدى قُدْرتنا على تربيَة أبنائنا؛ ليكونوا أفرادًا صالحين في ذواتهم وأفكارهم ومشاعرِهم، فوجب الحفاظُ على النَّشْءِ من الذَّوَبان فيما يسمَّى بالعولمة، والنظام العالمي الجديد، والانسلاخِ من الانتماء إلى دينهم ووطنهم ومجتمَعهم.

وتُعَدُّ الأخلاقُ مقاييسَ حقيقيَّةً، ومعاييرَ دقيقةً؛ لمعرفة درجة التقدُّم، والتطوُّر، والرُّقِيِّ، في أيِّ مجتمَع من المجتمَعات، فكلَّما تمسَّكتِ المجتمَعات والشعوب بالقِيَم الأخلاقيَّة، كانت أرقى، وأكثرَ تقدُّمًا؛ فإنها تساعد على تماسكها، وتحقِّق لها قوَّتَها، وتَعمَل على تطهيرها، من الأمراض النفسيَّة والاجتماعيَّة، وتُعَدُّ مسألةُ المنظومة الأخلاقيَّة في هذه المجتمَعات، مسألةَ وَعْيٍ وثقافة، ولا تستقيم الحياةُ في المجتمَع بلا استناد على مرجعيَّة أخلاقيَّة تحظى برضا وقبول الجميع، ويتبنَّاها معظم أفراد المجتمَع؛ (زهران، 2000م، ص19).

وبالنظر إلى سياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، يمكِنُ أن نَفهَمَ بوضوح تركيزَها في أهداف التعليم على مسألة القِيَم الأخلاقيَّة لدى المتعلِّم؛ مثلُ: أخذِه بآداب السلوك، ورعايتِه بتربيَة إسلاميَّة متكاملة في خُلُقه وجِسمِه وعَقْلِه، وتزويدِه بالقِيَم والتعاليم الإسلاميَّة، وبالمُثُل العُلْيا، وتهيئةِ الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمَعه، على أساس من الدين الإسلاميِّ الحنيف؛ (وزارة التعليم، 1995م).

وتُعَدُّ المناهجُ التعليميَّة بوجهٍ عامٍّ، ومناهجُ العلوم الشرعيَّة بوجهٍ خاصٍّ، من أهمِّ مرتكَزات التربيَة على القِيَم الأخلاقيَّة، وتَنْمِيَتِها في نفوس المتعلِّمين، وفي هذا الجانب يُشِير الغامدي (2016م، ص4)، إلى أن مناهجَ العلوم الشرعيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة تتميَّز بعنايتها بجوانبِ القِيَم ومظاهرها السلوكيَّة لدى المتعلِّمين، مع ذواتهم، ومع الآخرين، فهي تحثُّهم على طهارة القلب، والنفس، والجوارح، وتَدفَعُهم للصبر والخير والجمال، وذلك من خلال الاهتمام بالقِيَم الأخلاقيَّة، والآداب المتنوِّعة؛ انطلاقًا من قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾[القلم:4]، وقوله تعالى: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَن تَزَكَّىٰ﴾[الأعلى:14]، وقول النبي صلى الله عليه وسلم: ((إنما بُعِثْتُ لأتمِّمَ مكارم الأخلاق))؛ [رواه أحمد].

وقد نصَّت وثيقة الأهداف العامَّةِ لمناهج العلوم الشرعيَّة (2006م)، على مجموعةٍ من الأهداف العامَّة المتضمِّنةِ جميعَ الجوانب من معارفَ ومهاراتٍ وقِيَمٍ؛ إلا أن أهداف مناهج العلوم الشرعيَّة، لا تتحقَّقُ في غَرْسِ القِيَم التي تنمِّي الأخلاقَ لدى المتعلِّمين، إلا بتوضيح القِيَم الأخلاقيَّة المرغوبة، وقد نبَّهتْ لذلك الكثيرُ من الدِّراسات العلميَّة؛ كدراسة المالكي (2008م)، ودراسةِ عقالا (2014م)، ودراسةِ الغامدي (2016م).

ويمكِنُ القولُ: إن مناهجَ العلوم الشرعيَّة تقوم على غَرْسِ القِيَم الأخلاقيَّة لدى الفَرْدِ؛ نظرًا لدَوْرِها الفاعلِ في التأثير الإيجابيِّ على سلوكيَّاته، وممارساته اليوميَّة، والتربيَةُ في ذاتها عمليَّةٌ قِيميَّة، والقِيَمُ تَصُوغُ العملَ التربويَّ وتوجِّهُه، ولأن لكل مجتمَع إنسانيٍّ منظومتَه القِيميَّةَ التي تُسهِمُ في بقائه وهُوِيَّتِه ورُقِيِّه ونمائه؛ فإن كلَّ أمة تَحرِص على أن تربِّيَ أبناءها على قِيَمِ مجتمَعِها؛ ليكونوا لَبِنةً صالحةً في بناء مجتمَع متماسِكٍ تربِطُه منظومةٌ قيميَّة واحدةٌ؛ (أبو العينين، 1987م، ص77).

وفي ظلِّ ما تقدَّم، وإيمانًا بأهميَّة الدَّوْرِ البالغ الذي تؤدِّيه مناهجُ العلوم الشرعيَّة، وما يمكِنُ أن يواجِهَها من تحدِّيات مستقبَليَّة في مجال تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قبلَ الجامعيِّ، جاءت هذه الدِّراسةُ لتسلِّط الضوء، وتتنبَّأَ بأهمِّ التَّحدِّيات المُستقبَليَّة التي يمكِنُ أن تواجِهَها هذه المناهجُ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عامِ (2030م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحديد مشكِلة الدِّراسة:

برغم ما تحتلُّه القِيَمُ الأخلاقيَّة من مكانةٍ رفيعةٍ في كلِّ الميادين العلميَّة والحياتيَّة، فإن نتائجَ الكثير من الدِّراسات والبحوث السابقة تُشِير إلى الأزمة التربويَّة القِيميَّة لدى الأفراد؛ كدراسة كلٍّ من (المعاضيدي، 2008)، و (الزبيدي، 2008)، و (السقاف، 2010)، و (عقالا،2015)، و(الغامدي، 2016)، وهذا ما يدعو القائمينَ على المجال التربويِّ إلى الوقوفِ على القِيَم الأخلاقيَّة الفاضلة، المؤثِّرة في سلوك الأفراد، ومن ثم تفعيلها وغرسها وتَنْمِيَتها.

وتكاد تُجْمِعُ الدِّراساتُ السابقة التي تناولت جانب القِيَم وتَنْمِيَتها لدى المتعلِّمين في مناهج العلوم الشرعيَّة؛ كدراسة (الداوود، 2009)، ودراسة (الفهيد، 2013)، على المكانة الخاصَّةِ لهذه المناهج في إكساب المتعلِّمين القِيَمَ الأخلاقيَّة المناسِبةَ، وتنميتها في نفوسهم؛ لذا تُعَدُّ من أهمِّ المناهج التي يمكِنُ من خلال توظيفها بطريقة فاعلة أن تُحْدِثَ تربيَةً إيجابيَّة.

لذا؛ ظَهَرت في الآونة الأخيرةِ بعضُ الدِّراسات التي عُنِيَتْ بالقِيَم الأخلاقيَّة عَبْرَ مناهجِ العلوم الشرعيَّة؛ ولكنها كانت في مُجمَلِها تتعرَّضُ لجانب قياسِ مدى توافر القِيَم الأخلاقيَّة، وتصنيفِها بوجهٍ عامٍّ، كما تناولت بعضَ العوامل المؤثِّرة في القِيَم؛ كالإعلام والتِّقْنِيَة، دون التطرُّقِ لما يمكِنُ أن تواجِهَه هذه المناهجُ من تحدِّياتٍ مستقبَليَّة في مجال تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.

ونتيجةً لذلك، واستجابةً لتلك الدَّعَوات، وللإسهام في تطوير تدريس القِيَم الأخلاقيَّة في مناهج العلوم الشرعيَّة؛ كانت هذه الدِّراسةُ الاستشرافيَّةُ، التي تتنبَّأُ بالتَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليمِ قبلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)، ومن ثمَّ تقديم تصوُّر مقترَح للتغلُّب على هذه التَّحدِّيَات، وَفْقَ مواصفات معياريَّة خاصَّةٍ بتَنْمِيَة القِيَم في مناهج العلوم الشرعيَّة.

أسئلة الدِّراسة:

تسعى الدِّراسةُ الحاليَّةُ للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما القِيَمُ الأخلاقيَّةُ التي يَلزَمُ تنميتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة؟

2- ما التَّحدِّيَاتُ المُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العلوم الشرعيَّة، في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلابِ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)؟

3- ما التصوُّرُ المقترَحُ للتغلُّبِ على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليمِ قَبْلَ الجامعيِّ؟

أهدافُ الدِّراسة:

سَعَتِ الدِّراسة الحاليَّةُ إلى تحقيق الأهداف الإجرائيَّة الآتيَة:

1- تحديدُ القِيَم الأخلاقيَّة التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة.

2- استشرافُ أهمِّ التَّحدِّيَاتِ المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م).

3- تقديمُ تصوُّرٍ نظريٍّ مقترَح للتغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهج العلوم الشرعيَّة، في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.

أهمِّيَّة الدِّراسة:

تَستَمدُّ هذه الدِّراسةُ أهمِّيَّتَها مما يأتي:

أولًا: الأهمِّيَّةُ العلميَّة (النَّظَرِيَّة): وتتمثَّل في إلقاء الضوء على أبرزِ التَّحدِّيَاتِ المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهمِّيَّة العَمَليَّة (التَّطْبِيقيَّة): وتتمثَّل في إفادة الفئاتِ الآتيَة:

1. طلابِ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ: وذلك من خلال تزويدهم بقائمةٍ مقنَّنةٍ علميًّا بالقِيَم الأخلاقيَّة التي يَلزَمُ تنميتُها لديهم عَبْرَ مناهجِ العلوم الشرعيَّة المقرَّرة.

2. معلِّمي العلومِ الشرعيَّة: وذلك من خلال تزويدِهم بقائمةٍ مقنَّنة علميًّا بأهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، ومن ثَمَّ الإسهام في تَنْمِيَة تعليم القِيَم الأخلاقيَّة في أثناء ممارساتهم التَّدْرِيسيَّة.

3. مصمِّمي مناهجِ العلوم الشرعيَّة ومطوِّريها: وذلك من خلال تزويدِهم بتصوُّر نظريٍّ مقترَحٍ للتغلُّب على أبرزِ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، بما يُعينُهم على تضمينِه في أَدِلَّة المعلِّمين.

4. البـاحثين: تشـكِّلُ الدِّراسـةُ المنطَلَـقَ والأسـاسَ، في موضوعِها، ومَنهَجيَّتِها، ونتائجِها، لدراسات استشرافيَّةٍ أخرى في مجالِ المناهج الدِّراسيَّة والقِيَم الأخلاقيَّة.

حدود الدِّراسة:

أولًا: الحدود الموضوعيَّة:

تتحدد الدِّراسةُ الحاليَّة بالمحددات الآتيَة:

– قائمـة القِـيَم الأخلاقيَّـة الـتي يَلـزَمُ تَنْمِيَتُهـا لـدى طـلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ – كلّ مراحل التعليم العام – في مناهج العلـوم الشـرعيَّة، وذلـك في المحـاور الآتيَـة: (القِـيَم الأخلاقيَّـة الفرديَّـة، والقِـيَم الأخلاقيَّـة التنافسـيَّة، والقِـيَم الأخلاقيَّـة التنظيميَّة)، التي حَظِيَتْ بنِسَبِ اتِّفاقٍ بين المحكِّمين، تتراوح بين (80% إلى100%).

– قائمـة أهـمِّ التَّحـدِّيَات الـمُستقبَليَّة الـتي سـتُواجِهُ منـاهجَ العلوم الشرعيَّةِ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م).

– تقـديم تصـوُّرٍ نظـريٍّ مقـترَحٍ للتغلُّـب علـى التَّحـدِّيَات الـمُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لـدى طـلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، وذلـك عَبْـرَ منظومةِ المناهج الآتيَة: (الأهداف، والمحتوى، وطرق التَّدْرِيس، والتِّقْنِيَات التعليميَّة، وأساليب التَّقْوِيم).

ثانيًا: الحدود البشريَّة:

– طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.

ثالثًا: الحدود الزمانيَّة:

أُجْرِيَت هذه الدِّراسةُ في العامِ الدِّراسيِّ 1438/1437هـ.

مُصْطَلحاتُ الدِّراسة:

1) القِيَم الأخلاقيَّة:

عرَّفهـا الـدليلُ القِيمـيُّ الأخلاقـيُّ (2016م، ص25)، بأنها: "اقتناعاتٌ ومبادئُ تتَّصِل بالجانب الأخلاقيِّ، مستمدَّةٌ من الوَحْيِ، والعُرْفِ المعتبَر، يتبنَّاها الفَرْدُ، وتشكِّل له معاييرَ وموازينَ يَحكُم بها على الأشياءِ والأفعال والأشخاص بالقبول أو الـرفض، أو بالحُسْـن أو القُـبْح، وتَصـدُرُ عنهـا سـلوكيَّات وأعمال".

وعرَّفها الصالح (2003م، ص80)، بأنها: "مجموعةٌ من المعاييرِ المستمَدَّةِ من القرآن الكريم والسُّنَّةِ النَّبويَّة، التي أَمَرَ الإسلامُ بالالتزام بها، وأصبحت محلَّ اعتقادٍ وإتقانٍ لدى المسلمين لأحكامهم في كلِّ ما يَصدُرُ عنهم من أقوال وأفعال تنظِّمُ علاقتَهم بالله تعالى، وبالكَوْنِ، والمجتمَع، وبالإنسانيَّة جمعاءَ".

وفي ضوء التعريفات السابقةِ، يحدِّد الباحثُ المقصودَ بالقِيَم الأخلاقيَّة في الدِّراسة الحاليَّة بأنها: مجموعةٌ من المؤشِّرات، تسمو بالخُلُق الإنسانيِّ، وتَرقَى به، وتَدُلُّ على كل سلوك حميد، ويَنبغِي تَنْمِيَتُها لدى طالب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، من خلال دراستِه مناهجَ العلوم الشرعيَّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2) التَّحدِّيَاتُ المُستقبَليَّة:

كلمة "التَّحدِّيَات" جَمْعُ "تَحَدٍّ"، مصدر الفعل "تَحَدَّى"، يقال: حَدِيَ بالمكانِ، كرَضِيَ، حَدًى: لَزِمَه فلم يَبْرَحْ. وحُدَيٌّ، كسُمَيٍّ: اسمٌ. وأحْدَى: تَعَمَّدَ شيئًا، كتَحَدَّاه. والحُدَيَّا، بالضم وفتح الدال: المُنازَعَةُ والمُباراةُ"؛ (القاموس المحيط، د.ت،ص1273).

والتحدِّي اصطلاحًا: "مجموعةُ الممارساتِ والضغوطِ الظاهرةِ والباطنة من قِبَلِ أمَّةٍ أو مجتمَع متطوِّرٍ، ضدَّ أمَّةٍ أو مجتمَعٍ أقلَّ تطوُّرًا؛ بهدف إخضاعِه أو الهَيْمَنةِ الفكريَّة عليه، بقَصْدِ استلاب هُوِيَّتِه الفكريَّة أو الحضاريَّة، والوصولِ إلى حالةٍ يَجِدُ نفسَه منقادًا، وتابعًا لحضارةِ الأمَّةِ الأقوى أو ثقافتها، وإن اختلفت في العقيدة، والتاريخ، والسلوك، كما يعني التَّحدِّي التزامَ أمَّةٍ أو مجتمَع بمجموعةٍ من الإجراءات ضدَّ ظروفٍ طارئة أو غريبة، أَوْجَدَتها أمَّةٌ أخرى"؛ (ثابت،1987م، ص335).

وقد يُطلَقُ التَّحدِّي ويُراد به: "القضايا التي تُثِير جَدَلاً في الأوساط العلميَّة والدينيَّة والاجتماعيَّة، بين مؤيِّدٍ ومعارِضٍ لها"؛ (لافي، 1999م، ص110).

والمستقبَلُ رمزٌ يُشِير إلى بعض الظواهر، ولعلَّ أهمَّ هذه الظواهرِ إدراكُ الزمان إدراكًا يوجِّهُنا نحوَ الغَدِ بكل ما ينطوي عليه من تغيُّرات وأحداثٍ نستطيع تصوُّرَها؛ (غيوه، 2001م).

وتُعرَّفُ التَّحدِّيَاتُ المُستقبَليَّةُ إجرائيًّا في هذه الدِّراسة بأنها: متغيِّراتٌ سيَفرِضُها النظام التربويُّ، ذاتُ علاقة بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة في مناهجِ العلوم الشرعيَّة، تَستلزِمُ القيامَ بإجراءات معيَّنة، من حيث الاستغلالُ الأمثلُ لهذه المتغيِّرات بشكلٍ يُسهِم في رُقِيِّ المجتمَع وتقدُّمِه.

الإطارُ النَّظَرِيُّ للدِّراسة:

أولًا: مفهوم القِيَم الأخلاقيَّة:

من أجل الوصول إلى مصطلح القِيَم الأخلاقيَّة – بهذا التركيب – سيَعرِضُ الباحث تعريفًا للقيم، وآخَرَ للأخلاق، ومن ثمَّ مصطلح القِيَم الأخلاقيَّة؛ وذلك على النحو الآتي:

- **تعريف القيم:**

تكاد تُجمِعُ المعاجم اللُّغويَّةُ على معنًى واحدٍ للقيمة، فالقيمة مفرد "قِيَم"، وقوَّم الشيءَ: عدَّله، وأمرٌ قيِّم؛ أي: مستقيم؛ (ابن منظور،1989:192)، وفي تاج العروس (الزبيدي، د.ت: 37)، "وأمرٌ قَيِّمٌ: مستقيم، وخُلُق قيِّم: حَسَنٌ، ودِينٌ قيِّمٌ: مستقيم لا زَيْغَ فيه، وكُتُبٌ قيِّمةٌ: مستقيمة، تبيِّنُ الحقَّ من الباطل، والقَيِّمُ: السَّيِّدُ وسائس الأمر".

وفي الاصطلاح جاءت تعريفاتٌ متعدِّدةٌ لهذا المفهوم، تَحكُمُها أُطُرٌ فِكريَّةٌ متباينةٌ، وصياغات تَعكِسُ طبيعةَ المجال، ووِجهاتِ النَّظَر التي ينتمي إليها الباحثُ داخلَ المجال، إلا أن غالبَ هذه التعريفات تتَّفِق على أن القِيَم عبارةٌ عن المعاييرِ التي توجِّهُ سلوك الفرد لما هو مرغوبٌ في مجتمَعه.

وتركِّز الدِّراسة الحاليَّةُ على القيمةِ بوظيفتها موجِّهةً ودافعةً لسلوك الفرد، بعيدًا عن الأبعاد الفلسفيَّة والثقافيَّة والعلميَّة المتعدِّدة لمفهومها، فتعرَّفُ القيمةُ في الدِّراسات التربويَّة بأنها: "مجموعةٌ من المعاييرِ والأحكام تتكوَّن لدى الفرد من خلال تفاعُلِه مع المواقف والخبرات الفرديَّة والاجتماعيَّة، بحيث تمكِّنُه من اختيار أهدافٍ وتوجُّهاتٍ لحياته يراها جديرةً لتوظيف إمكاناته، وتتجسَّد في القِيَم من خلال الاهتمامات أو الاتِّجاهات، أو السلوك العمليِّ أو اللفظيِّ، بطريقة مباشِرةٍ أو غيرِ مباشرة"؛ (أبو العينين، 1987م، ص34).

وعرَّفها الكيلاني (1412هـ، ص337) بأنها: "مَحَكَّاتٌ ومقاييسُ، نَحكُمُ بها على الأفكارِ والأشياءِ، والأعمالِ والموضوعاتِ، والمواقفِ الفرديَّة والجماعيَّة، من حيث حُسْنُها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقيمتُها، والرغبةُ بها، أو من حيث سوءُها وكراهتُها، أو بين منزلة معيَّنة بين هذين الحدَّينِ".

كما عرَّفها الغامدي (2016م، ص15)، بأنها: "مجموعةٌ من المعاييرِ والمبادئِ التي تتَّسِم بالثبات والاستقرار، وتشكِّلُ التصوُّر العقليَّ، والمعرفيَّ، والوِجدانيَّ، لدى الطلاب، وتوجِّهُ اختيارَهم للسلوك المرغوب، ويسعى المربُّون لغَرْسِها في نفوسهم".

وبتأمُّل التعريفات السابقة للقيمة، يلاحَظ أنها تعبِّرُ عن القيمة بعددٍ من المفاهيم، فتارةً بالمعاييرِ، وتارةً بالمقاييسِ، وتارةً بالمبادئ، إلا أنها تتَّفِق على أنها تمثِّل أحكامًا معياريَّة يَتِمُّ من خلالها تقييمُ السلوك الفرديِّ أو الجماعيِّ، كما توضِّح أنه يمكِنُ كشفُ القِيَم التي يتبنَّاها الفردُ من خلال الأنشطة السلوكيَّة التي تَصدُر عن الفرد في المواقفِ المختلفة، كما أنها تتكوَّن من خلال التفاعل مع المواقفِ والخبراتِ المتنوِّعة، وتتأثَّر بالبيئة الاجتماعيَّة والثقافيَّة التي يعيش فيها الفردُ.

وفي ضوء ما سبق، يمكِنُ تعريفُ القِيَم إجرائيًّا في هذه الدِّراسة بأنها: مجموعةٌ مختارةٌ من المعاييرِ، والمبادئِ المتقاربة، التي تعمل مرشدًا عامًّا للسلوك، أو نقاطَ تفضيلٍ في صُنْع القرار، أو لتقويم المعتقَدات والأفعال، التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالسُّمُوِّ الأخلاقيِّ والذاتيِّ لدى أفراد المجتمَع.

- **تعريف الأخلاق:**

قال ابن فارس (214/2،395): "خَلَقَ: الخاءُ واللامُ والقافُ أصلان: أحدُهما: تقديرُ الشيء، والآخر: مَلَاسَةُ الشَّيْءِ... ومن الأصل الأول الخُلُق، وهو السَّجيَّة؛ لأن صاحبَه قد قُدِّرَ عليه، وفلانٌ خَلِيقٌ بكذا، وأخلِقْ بِهِ؛ أي: ما أَحْلَقَه؛ أي: هو ممَّن يُقَدَّرُ فيه ذلك".

وتنوَّعت التعريفات الاصطلاحيَّة للأخلاق، فأشار ابنُ مِسْكَوَيْهِ (421هـ، ص41) إلى أن الخُلُقَ: "حالٌ للنفسِ داعيةٌ لها إلى أفعالها، من غير فِكْرٍ ولا رَوِيَّة، وهذه الحال تنقسم إلى قسمينِ: منها ما يكون طبيعيًّا من أصل المِزاج؛ كالإنسان الذي يحرِّكُه أدنى شيءٍ نحوَ غَضَبٍ، ويَهِيج من أقلِّ سببٍ، وكالإنسان الذي يَجْبُنُ من أيسرِ شيء؛ كالذي يَفزَع من أدنى صوت يَطرُق سَمْعَه، أو يرتاع من خبر يَسمَعُه... ومنها ما يكون مستفادًا بالعادة والتدرُّب، وربَّما كان مبدؤه بالرويَّة والفكرِ، ثم يستمرُّ عليه أولاً فأولاً حتى يصيرَ مَلَكَةً وخُلُقًا".

وعرَّف زيدان (2000م، ص79) الأخلاقَ بأنها: "مجموعةٌ من المعاني والصفات المستقِرَّة في النفس، وفي ضوئها وميزانِها، يَحسُنُ الفِعْلُ في نظر الإنسان أو يَقْبُحُ، ومن ثمَّ يُقدِمُ عليه أو يُحْجِمُ عنه".

وفي ضوء ما سبق، يتَّضِح أن ثَمَّةَ تداخلاً بين مصطلحَيِ القِيَمِ والأخلاقِ، إلا أن هذا التداخُلَ لا يَصِلُ إلى حدِّ التَّرادُف؛ فلكلِّ مصطلحٍ منهما دلالةٌ مختلِفة.

- **تعريف القِيَم الأخلاقيَّة:**

تعدَّدتِ التعريفاتُ التي تناولتِ القِيَمَ الأخلاقيَّة، فعرَّفها صالح (2001م، ص43)، بأنها: "معاييرُ لإصدار الأحكام الأخلاقيَّة التي يستخدِمُها الفرد أو الجماعةُ؛ للاختيار بين البدائلِ المختلِفة في المواقفِ التي تتطلَّب قراراتٍ، أو سلوكيَّاتٍ معيَّنةً".

وعرَّفها العبيكي (2016م، ص20)، بأنها: "مجموعةُ الضوابطِ والمعاييرِ المستمَدَّةِ من القرآن الكريم والسُّنَّةِ النَّبويَّة، التي تنظِّمُ أنماطَ سلوك الفرد والجماعة، والقراراتِ المتَّخَذةَ تُجاه مواقفِ الحياة اليوميَّة".

وترى سلوت (2005م، ص43) أن القِيَم الأخلاقيَّة هي: "مجموعةُ القِيَم التي تُسهِمُ في بناء المنظومة الأخلاقيَّة لدى الفرد، بحيث يَنعكِسُ ذلك على مواقفِه المعرفيَّة والسلوكيَّة والنفسيَّة".

وأَوْضَحت دراسةُ آل مناخرة (2016م، ص55)، أن القِيَم الأخلاقيَّة هي: "مجموعةُ القِيَم الخُلقيَّة، والرُّوحيَّة، والسُّلوكيَّة، التي تسعى مناهجُ التعليم إلى ترسيخها في نفوس الطلاب المتعلِّمين، من خلال ما يقدَّم لهم من مناهجَ تُسهِم في تحقيق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الالتزام الخُلُقيِّ لإصلاح أخلاقهم وأعمالهم الظاهرة والباطنة، بمقتضى قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ قَدۡ جَآءَتۡكُم مَّوۡعِظَةٞ مِّن رَّبِّكُمۡ وَشِفَآءٞ لِّمَا فِي ٱلصُّدُورِ وَهُدٗى وَرَحۡمَةٞ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ﴾[يونس: 57].

ويعرِّفُ الباحثُ القِيَم الأخلاقيَّة في ضوء ما سبق بأنَّها: مجموعةٌ من المؤشِّرات، تَسمُو بالخُلُق الإنسانيِّ، وترقى به، وتَدُلُّ على كلِّ سلوك حميد، وينبغي تَنْمِيَتُها لدى طالب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ من خلال دراسته مناهجَ العلوم الشرعيَّة.

ثانيًا: أَثَرُ القِيَمِ الأخلاقيَّة على الفرد والمجتمَع:

للقِيَمِ الأخلاقيَّةِ آثارٌ إيجابيَّة على بناء الفرد والمجتمَع، ومن أهمِّ هذه الآثار ما يأتي:

– بالنسبة للفرد:

من صُوَر تأثير القِيَم الأخلاقيَّة على الفرد ما يأتي:

- القِيَمُ مما يميِّزُ الإنسانَ الذي كرَّمه اللهُ – عزَّ وجلَّ – على كثيرٍ ممَّا خَلَقَ؛ قال تعالى:﴿ وَلَقَدۡ كَرَّمۡنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلۡنَٰهُمۡ فِي ٱلۡبَرِّ وَٱلۡبَحۡرِ وَرَزَقۡنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلۡنَٰهُمۡ عَلَىٰ كَثِيرٖ مِّمَّنۡ خَلَقۡنَا تَفۡضِيلًا﴾[الإسراء: 70]،لذا؛ فإن الناس مفطورون على محبَّةِ القِيَم الأخلاقيَّة الحَسَنة؛ كالعَدْلِ، والإحسان، والبَذْل، والرَّحمة، والحياء، والعَفْوِ، وعلى النُّفُورِ ممَّا سِواها؛ كالبَغْيِ، والكِبْرِ، والعُدْوَانِ، والغَدْرِ، والجَشَعِ، ونحوِ ذلك، وكلَّما تحقَّقت لدى الإنسان القِيَمُ الأخلاقيَّة، ارْتَقَت إنسانيَّتُه، وتَسَامى بآدميَّته؛ (الدليل القيميّ الأخلاقيّ، 2016م، ص60).
- القِيَمُ تعطي الفردَ فُرصةً ودَفعةً نحوَ تحسين وَعْيِه، ومعتقَداته، وسلوكيَّاتِه؛ لتتَّضِحَ الرؤية أمامَه، ومن ثمَّ تساعده على فَهْمِ العالم حولَه، وتوسِّعُ مدلولاتِ الإطار الفِكريِّ لفَهْمِ حياته وعلاقاته.
- كما أنها تحقِّقُ للفرد الإحساسَ بالأمان، وتعطيه فرصةً للتعبير عن ذاتِه، وتمكِّنُه من تحقيق ما هو مطلوبٌ منه في إطار الشريعة الإسلاميَّة.
- تعمل على إصلاح الفردِ نفسيًّا وخُلُقيًّا، وتوجِّهُه نحوَ الإحسان والخَيْرِ، وتحقِّقُ للفرد الوسطيَّة في الفعل، والفِكر، والقَول.

– بالنسبة للمجتمَع:

كما تترك القِيَم الأخلاقيَّةُ أَثَرَها على سلوك الفرد، فهي تَترُكُ أَثَرًا إيجابيًّا على سلوك المجتمَع أيضًا، ومن صورِ تأثيرِ القِيَم على المجتمَع ما يأتي:

- حِفْظُ هُوِيَّةِ المجتمَع وتَمَيُّزِه؛ فالقِيَمُ تشكِّل مِحْورًا رئيسًا من ثقافة المجتمَع، وهي تعكس أنماطَ السلوك الإنسانيِّ الممارس فيه، ونظرًا لتغلغُلِ القِيَم في جوانبِ الحياة كافَّةً، فإن هُوِيَّةَ المجتمَع تتشكَّلُ وَفْقًا للمنظومة القيميَّة التي يؤمِنُ بها، ولا بدَّ أن نَلحَظ أن مجتمَعاتِ اليومِ هي مجتمَعاتٌ متنوِّعةٌ، فيها أجناسٌ وأعراق مختلِفة؛ لذا لا بد من التركيز على القِيَم الأخلاقيَّة؛ (الجلاد، 2013م، ص45).
- الإسهامُ بالتنبُّؤ بمعرفة مستقبَل المجتمَعات؛ فهي بمنزلة المؤشِّرات للحضارة؛ (الزيود، 2011م، ص29).
- تحقيقُ الربطِ والتناسق بين أجزاء ثقافة المجتمَع بعضِها ببعض، وتَنْقِيتُه من الأنانيَّة المفرِطة، وتزويدُه بالكيفيَّة التي يتعامل بها مع المجتمَعات الإنسانيَّة الأخرى.
- تحديدُ الغايات الكبرى للمجتمَع؛ ليسعى إلى تحقيقِها، بدلاً من الهامشيَّة والطَّيْشِ الاجتماعيِّ، وَفْقًا للغاية الأولى من خَلْقِ الإنسانِ، المتمثِّلةِ في عبادة اللهِ عزَّ وجلَّ؛ (الغامدي، 2016م، ص26).

ثالثًا: تصنيفات القِيَم الأخلاقيَّة:

اتَّفَق التربويُّون على أهميَّةِ تصنيف المنظومة الأخلاقيَّة؛ بهَدَفِ تسهيل دراستِها؛ إذ إن القِيَمَ الأخلاقيَّة كثيرةٌ، ومتشعِّبةٌ، ومتداخِلةٌ، وتصنيفُها يساعد على التقليل من هذا التداخلِ، ومع ذلك لا يوجد تصنيفٌ واضحٌ ومحدَّدٌ يمكِنُ الاعتمادُ عليه، وهذا يعود إلى أمورٍ كثيرة، أهمُّها: تعدُّدُ ثقافات المهتمِّين بعلم الأخلاق، وتعدُّدُ مُيُولِهم واتِّجاهاتِهم، كما أن تصنيفَ هذه القِيَم يدخل تحتَ وِجهاتِ النظر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تناولتِ الكثيرُ من الدِّراساتِ والبحوث والأدبيَّات الحديثة القِيَمَ الأخلاقيَّة، ومنها: دراسةُ الجهيمي (2014م)، التي صنَّفت القِيَم الأخلاقيَّة إلى: (القِيَم الأخلاقيَّة الإنسانيَّة – القِيَم الأخلاقيَّة التنافسيَّة – القِيَم الأخلاقيَّة الشخصيَّة)، وصنَّفتْها دراسةُ المزين (2009م)، إلى: (القِيَم الأخلاقيَّة الذاتيَّة – القِيَم الأخلاقيَّة الاجتماعيَّة – القِيَم الأخلاقيَّة الوطنيَّة – القِيَم الأخلاقيَّة العلميَّة).

وقدَّمت دراسة العبيكي (2016م) تصنيفًا للقيم الأخلاقيَّة، ركَّزت فيه على أربعةِ أبعادٍ رئيسةٍ للقِيَم، تمثَّلت في: (القِيَم الدينيَّة – القِيَم الاجتماعيَّة – القِيَم الوطنيَّة – القِيَم الخُلقيَّة العالميَّة)، وذلك بالإفادة من تصنيف سبرنجر (Spranger)، الذي يُعَدُّ من أشهرِ وأشملِ التصنيفاتِ في مجال القيم، إذ قام سبرنجر بتصنيف القيم وَفْقًا لأبعاد المحتوى والمضمون، إلى ستَّةِ أقسام، هي: (القِيَم النظريَّة – القِيَم الاقتصاديَّة – القِيَم الجماليَّة – القِيَم الاجتماعيَّة – القِيَم الوطنيَّة – القِيَم الدينيَّة)؛ (الأغا، 2010م).

وفي هذا المِضْمارِ، صنَّف أبو العينين (1988م)، القِيَمَ الأخلاقيَّة إلى: (قيم البُعْدِ المادِّيِّ – وقيم البُعْدِ الأخلاقيِّ – وقيم البُعْدِ الاجتماعيِّ – وقيم البُعْدِ الرُّوحيِّ – وقيم البُعْدِ العقليِّ – وقيم البُعْدِ الوِجدانيِّ – وقيم البُعْدِ الجماليِّ)، ومن التصنيفات الحديثةِ لمنظومات القِيَم التي تسعى لتحقيق أهدافٍ محدَّدةٍ: تصنيفُ العطيَّة (2003م)، الذي صنَّفها إلى مجموعتين: الأولى: القِيَمُ المتعلِّقةُ بالغايات النهائيَّة للوجود، ومنها: قيمُ الحياة، والسلام، والحريَّة، والأمن، والقَبُول الاجتماعيِّ، أما المجموعةُ الثانيَة، فهي القِيَم المتعلِّقةُ بالأشكال السلوكيَّة المفضَّلة، وهي الوسائلُ التي تحقِّقُ القِيَم النهائيَّة، ومنها: الطُّموحُ، والأمانةُ، والإخلاص، والصِّدْقُ.

ولقد مثَّلت التصنيفاتُ السابقة المختلفة للقيم، اللَّبِنَةَ الأساسيَّةَ لإعداد قائمةِ القِيَم الأخلاقيَّة، التي ينبغي تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة، التي سيَتِمُّ تناولُها بالتفصيل عند إعداد القائمة في الدِّراسة الحاليَّة.

رابعًا: تحدِّياتُ مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة:

البناءُ القِيميُّ بناءٌ تراكميٌّ معقَّدٌ، تُسهِم في تشكيلِه عملياتٌ ومواقفُ متعدِّدةٌ، مقصودةٌ وغيرُ مقصودةٍ، ويتضافر عليه عددٌ من المناهج التعليميَّة؛ تتَّفِقُ هذه المناهجُ في بعض الأهداف، وتتقاطَعُ وتتكامل، وربَّما يَحصُل بينها تناقضٌ وازدواجيَّة.

وفيما يأتي نتناول أهمَّ التَّحدِّيَات التي تواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، على النحو الآتي:

1. ضَعْفُ الرصيد المعرفيِّ عند مخطِّطي مناهجِ العلوم الشرعيَّة المتعلِّقِ بالقِيَم الأخلاقيَّة، وهذا يؤدِّي إلى ضعفِ الاهتمامِ بتضمينِها في هذه المناهج.
2. المعرفةُ المنافيَة للقيم المرغوبة، وهو ما يُعرَف بالصراعات أو التصادم الفكريِّ عند مخطِّطي مناهجِ العلوم الشرعيَّة.
3. عَدَمُ القُدرة على إشراك الجهات العلميَّة ذاتِ العلاقة بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة في عملياتِ تخطيط وتطويرِ هذه المناهج.
4. وجودُ الاتِّجاهات المعارِضةِ للقيمة، بحيث تَجعَل الفردَ يَنفِرُ من الارتقاء ببعض القيم؛ نظرًا لأنها تخالف اتِّجاهاتِه ورغباتِه، وهذا ما تعبِّر عنه بعضُ الدِّراسات بالقِيَم السلبيَّة.
5. ضعفُ قُدرةِ أهداف مناهج العلوم الشرعيَّة على استشراف الحاجات المُستقبَليَّة للمتعلِّم والمجتمَعِ، ذاتِ العلاقة بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
6. ضَعْفُ الأنشطة العلميَّة المصاحِبةِ لمناهج العلوم الشرعيَّة، التي تؤدِّي إلى التحفيز وقِلَّةِ المثابرة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
7. ضَعْفُ التناسبِ بين محتوى مناهجِ العلوم الشرعيَّة، والقِيَمِ الأخلاقيَّة التي ينبغي تَنْمِيَتُها لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8. ضَعْفُ اكتسابِ الطلاب لمهارات التفكير، وحلِّ المشكلات، والتعلُّم الذاتيِّ، التي من شأنها أن تُسهِمَ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
9. قِلَّةُ الانسجام بين القُدُرات الفرديَّة، والمهاراتِ اللازمة لتَنْمِيَة القيمة، التي يؤدِّي إلى النُّفُور من هذه القيمة المرغوبة.
10. نتشارُ الأعراف الاجتماعيَّة المنافية للقيم الأخلاقيَّة، التي تَحُدُّ من دَوْرِ مناهج العلوم الشرعيَّة في تغيير التصوُّرات الخاطئة لهذه القيم.

خامسًا: دَوْرُ مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة:

أكَّد علماءُ التربيَة أن للمَنهَج المدرسيِّ دَوْرًا مُهِمًّا في تَنْمِيَة القِيَم لدى المتعلِّمين، وخاصَّةً مناهجَ العلوم الشرعيَّة، التي لها الدَّوْرُ الكبيرُ في ترسيخ وبناء القِيَم الأخلاقيَّة، التي تَعمَل على تكوين الشخصيَّة المسلِمةِ وَفْقَ ما يرتضيه الدِّينُ الحنيف.

والمِنهَج المدرسيُّ - كما يرى بيوشامب (Beauchamp,1996) - وسيلةٌ مُهِمَّةٌ لنقل القِيَم التي تُعطي معنًى لأغراض وخُطَط الأنشطةِ الخاصة بالأفراد؛ لأن قلب الثقافة في عالميَّتها هو القِيَمُ، أو بعبارةٍ أخرى: هو الأسس التي بواسطتها يُحكِمُ الأفرادُ وجودَهم الاجتماعيَّ.

ولما كانت عمليَّة تعليم القِيَم الأخلاقيَّة تستَهدِفُ غَرْسَ تلك القِيَم في نفوس الناشئة وتَنْمِيَتَها لدى الكبار، فإن المِنهَج المدرسيَّ بطُرُقه ووسائلِه، يسعى إلى مساعدةِ المتعلِّم على النُّمُوِّ الأخلاقيِّ في شتَّى مظاهره، ذلك النُّمُوُّ الذي يعبِّرُ في النهاية عن تكوين القِيَم الأخلاقيَّة؛ (الجهيمي، 2015م، ص8).

ويؤكِّد سالم (2011م، ص107)، على أهميَّة دَوْرِ المَنهَج في تعزيز القِيَم الأخلاقيَّة، من خلال تطويرِ جميع عناصرِه من أهدافٍ، ومحتوًى، واستراتيجياتٍ، وأنشطةٍ، وتقويمٍ. وعليه؛ تكون القِيَمُ بوجهٍ عامٍّ مكوِّنًا أساسًا من مكوِّنات المنهَج، وخاصَّةً مناهجَ العلوم الشرعيَّة، إلا أنها بحاجة إلى إبرازها والاهتمامِ بها من خلال التخطيط السليم، واختيارِ البرامج المناسِبةِ لتَنْمِيَتها، التي تَنطلِقُ من نظريات التعلُّم الحديثة، البعيدةِ عن الحِفظ والتلقين؛ ليكون المتعلِّمُ ركيزةَ العمليَّة التعليميَّة، من خلال فاعليَّته ونشاطِه؛ لتحقيق تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، وانعكاسِها على سلوكه؛ (الغامدي، 2016م، ص48).

ويُضيف أبو العينين (1988م، ص77)، أن مناهجَ العلوم الشرعيَّة تَقُومُ على غَرْسِ القِيَم الأخلاقيَّة لدى الفرد؛ نظرًا لدَوْرِها الفاعلِ في التأثير الإيجابيِّ على سلوكيَّاتِه وممارساته اليوميَّة؛ فالتربيَةُ في ذاتها عمليَّةٌ قِيميَّة، والقِيَمُ تَصوغ العمل التربويَّ وتوجِّهُه، ولأن لكلِّ مجتمَع إنسانيٍّ منظومتَه القيميَّةَ التي تُسهِم في بقاء هُوِيَّته ورُقِيِّه ونمائه؛ فإن كلَّ أمَّةٍ تَحرِصُ على أن تربِّيَ أبناءها على قيمِ مجتمَعِها؛ ليكونوا لَبِنَةً صالحة في بناء مجتمَعٍ متماسكٍ تَربِطُه منظومةٌ قيميَّة واحدة.

لذا؛ يجبُ التركيزُ على تطوير مناهجِ العلوم الشرعيَّة المستمَدَّةِ من الكتاب والسُّنَّةِ؛ لتعمل على تزويدِ المتعلِّمين بالأنشطة التربويَّة الموجَّهة في ظلِّ القِيَم الأخلاقيَّة؛ بهَدَفِ تعديل سلوكيَّاتهم، وبناءِ شخصيَّاتهم؛ ممَّا يُسهم في بناء المجتمَع المسلِم، واتِّصافِ أفراده بالقِيَم الفاضلة.

الدِّراساتُ والبحوث السابقة:

باستقراء الدِّراساتِ والبحوث السابقة، التي تناولتِ القِيَمَ الأخلاقيَّة في المناهج الدِّراسيَّة، يتَّضِحُ أنها تباينت من حيث الهدَفُ، والأُسسُ، والأدواتُ، والإجراءاتُ، والمداخلُ، والنظرياتُ التي استنَدَت عليها، وتصنيفاتُ القِيَم الأخلاقيَّة التي تبنَّتها، إلا أنها جميعًا أكَّدت على أهميَّة تلك القيم، وضرورةِ تَنْمِيَتها لدى المتعلِّمين في المراحلِ الدِّراسيَّة المختلِفة.

وتحقيقًا لما تَهدفُ إليه الدِّراسة الحاليَّة؛ تَمَّ تصنيفُ هذه الدِّراسات والبحوث إلى محورينِ رئيسينِ، وترتيبُها تصاعديًّا من الأقدم إلى الأحدث، والتركيزُ على هدف الدِّراسة،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومَنهَجِها، وأدواتِها، وعيِّنتِها، وأبرزِ ما تَوَصَّلت إليه من نتائجَ، وذلك على النحوِ الآتي:

المِحْوَرُ الأوَّل: دراساتٌ تناولتِ القِيَمَ الأخلاقيَّة في مناهج العلوم الشرعيَّة:

من أهمِّ الدِّراساتِ والبحوثِ التي تناولت القِيَم الأخلاقيَّةَ في مناهج العلوم الشرعيَّة في العَقدينِ الأخيرينِ(منذ عام 2008م إلى عام 2016م)، ما يأتي:

دراسةُ جاب الله (2008م)، التي هَدَفَتْ إلى تحديد القِيَم المناسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، والكَشْفِ عن مدى تضمينِها بكلٍّ من مَنهَج التربيَة الدينيَّة الإسلاميَّة، ومَنهَجِ القِيَم والأخلاق؛ وذلك لتحديد مدى إسهام كلٍّ منهما بصورة أكبرَ في إكساب التلاميذ القِيَمَ اللازمة، ومن ثمَّ تقديم مشروعٍ مقترَحٍ لمنهَج التربيَة الدينيَّة الإسلاميَّة بالمرحلة الابتدائيَّة، في ضوء القِيَم المناسبة لتلاميذ هذه المرحلة، واستخدم الباحث المَنهَج الوَصْفِيَّ، وأَعَدَّ قائمةً بالقِيَم اللازم توافرُها في كتب التربيَة الإسلاميَّة، وكتب القِيَم والأخلاق، للصفوف العليا من المرحلة الابتدائيَّة، وقد تَوَصَّلت الدِّراسة في نتائجِها إلى وجود قصور في محتوى الكتب – عيِّنة الدِّراسة – من حيث مدى التتابع والاستمراريَّة، والعمق في عرض القيم، وجاء مجال القِيَم الاجتماعيَّة والأخلاقيَّة في المرتبة الأولى، فمجالاتُ القِيَم الماليَّة والاقتصاديَّة، ثم القِيَم البيئيَّة، وأخيرًا القِيَم العقليَّة والنفسيَّة.

وأَعَدَّ المالكي (2008م)، دراسةً هَدَفَتْ إلى التعرُّفِ على دَوْرِ مَنهَجِ الحديث والثقافة الإسلاميَّة في تعزيز القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب الصف الأول الثانويِّ بمحافظة الطائف، واستخدَمَ الباحث المَنهَج الوَصْفِيَّ، وتكوَّنت عيِّنة الدِّراسة من جميع مشرفي العلوم الشرعيَّة، ومجموعةٍ من معلِّمي العلوم الشرعيَّة، وقام الباحث بإعداد استبانةٍ تَقِيس أربعةَ جوانبَ رئيسةٍ تمثِّل القِيَم الأخلاقيَّة، وهي: (الجانب الإيمانيُّ، والجانب التعبُّديُّ، والجانب السلوكيُّ، والجانب المعرفيُّ)، وأشارت نتائجُ الدِّراسة إلى أن درجة تعزيز جوانبِ القِيَم الأخلاقيَّة في مَنهَج الحديثِ كانت متوسِّطةً، كما أشارت إلى وجود فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّة بين متوسِّطات استجاباتِ أفراد عيِّنة الدِّراسة في القِيَم الأخلاقيَّة، التي يعزِّزُها مَنهَجُ الحديث والثقافة الإسلاميَّة، وَفْقًا لمتغيِّرِ نَوْعِ العمل (مشرف أو معلِّم)، لصالح المشرفين.

وهَدَفَتْ دراسة العيسى (2009م)، إلى تحديد القِيَم الأخلاقيَّة اللازمةِ لطلاب المرحلة المتوسِّطة، من وِجهة نظر معلِّمي العلوم الشرعيَّة بمحافظة القنفذة، والتعرُّفِ على أساليبِ تَنْمِيَتِها في العلوم الشرعيَّة، ومدى اكتساب طلاب المرحلة المتوسِّطة لبعض تلك القِيَم، واستخدَمَ الباحث في دراسته المَنهَج الوَصْفِيَّ، وتكوَّنت عيِّنةُ الدِّراسة من (161) معلِّمًا للعلوم الشرعيَّة بالمرحلة المتوسِّطة، وقام الباحث بإعداد استبانةٍ تألَّفت من (67) عبارةً تَقِيس ثلاثةَ محاورَ، وهي: (القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب المرحلة المتوسِّطة، والأساليبُ التي تُستخدَمُ في تعليم القِيَم الأخلاقيَّة، والأفعالُ السلوكيَّة لدى طلاب هذه المرحلة)، وكشفت نتائجُ الدِّراسة عن موافقةِ عيِّنة الدِّراسة على محورِ أهميَّة القِيَم الأخلاقيَّة للطلاب، بدرجة "كبيرة الأهميَّة"، كما كشَفَت عن أن تنوُّعَ الأساليبِ التربويَّة المستخدَمةِ في غَرْسِ القِيَم الأخلاقيَّة، يساعِدُ في غَرْسِها بشكل جيِّدٍ في نفوس الناشئة.

وقام السقاف (2010م)، بدراسةٍ هَدَفَتْ إلى التعرُّف على القِيَم الأخلاقيَّة المتضمَّنة في مناهج العلوم الشرعيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، واستخدَمَت الدِّراسة المَنهَج الوَصْفِيَّ التَّحْلِيلِيَّ، وأسلوبَ تحليل المحتوى، وقام الباحث ببناء استمارةِ تحليل المحتوى، احتوت على (18) قيمةً أخلاقيَّة، وأظهرت النتائجُ أن أكثرَ مقرَّرات العلوم الشرعيَّة في المرحلة المتوسِّطة احتواءً للقيم الأخلاقيَّة هي مقرَّراتُ الصفِّ الثالث المتوسِّط، إذ بَلَغَ مجموعُ تَكْرار القِيَم فيها (142) تَكْرارًا، وأنه لا توجد قيمةٌ من القِيَم الأخلاقيَّة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتَّفَق على أهميَّتِها لطلاب المرحلة المتوسِّطة، قد خَلَت منها مناهجُ العلوم الشرعيَّة في المرحلة المتوسِّطة.

كما هَدَفَتْ دراسةُ عمرانَ (2011م)، إلى التعرُّفِ على فاعليَّة بَرنَامجٍ مقترَحٍ في الثقافة الإسلاميَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب الصف الأول الثانويِّ، واستخدَمَتِ الدِّراسةُ المَنهَج الوَصْفِيَّ، والمَنهَج التجريبيَّ؛ لتحقيق أهدافها، وأَعَدَّ الباحث استبانةً تضمَّنت أربعًا وثمانين قيمةً أخلاقيَّة، ينبغي توافرُها في محتوى كتب العلوم الشرعيَّة، كما أَعَدَّ بَرنامجًا مقترَحًا في الثقافة الإسلاميَّة، واختبارًا تحصيليًّا، ومواقفَ لقياس مدى تحقُّق أهداف البَرنامَج، وكشفت نتائجُ الدِّراسة عن وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيَّة بين درجات طلاب المجموعتينِ: التجريبيَّة والضابطة، في نتائج الاختبار البَعْديِّ (التحصيليّ والمواقف)، لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ مما يُشِير إلى فاعليَّة البَرنامَج المُعَدِّ لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.

وأجرى أبو لطيفة (2013م)، دراسةً هَدَفَتْ إلى التعرُّفِ على دَوْرِ مناهج التربيَة الإسلاميَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلبة المرحلة الأساسيَّة العُلْيا في جمهوريَّة مصر العربيَّة، واعتمَدَتِ الدِّراسة المَنهَج الوَصْفِيَّ، واشتملت عيِّنةُ الدِّراسة على (234) طالبًا وطالبةً يمثِّلون ما نِسبتُه (5%) من مجتمَع الدِّراسة، وقام الباحثُ بتطوير استبانةٍ تكوَّنت من (30) فِقرةً، تحتوي على مجموعة متنوِّعةٍ من القِيَم الإسلاميَّة، ومن النتائج التي أظهرتها الدِّراسة: أن دَوْرَ مناهج التربيَة الإسلاميَّة في تَنْمِيَة القِيَم الإسلاميَّة لدى طلبة المرحلة الأساسيَّة العُليا، كان بدرجة "متوسِّطة"، كما أظهرت النتائجُ عَدَمَ وجودِ فرقٍ ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ لدَوْرِ مناهج التربيَة الإسلاميَّة في تَنْمِيَة القِيَم الإسلاميَّة لدى عيِّنة الدِّراسة، وبيَّنت النتائجُ وجود فرقٍ ذي دلالة إحصائيَّة لدَوْرِ مناهجِ التربيَة الإسلاميَّة في تَنْمِيَة القِيَم الإسلاميَّة لدى عيِّنة الدِّراسة، تُعزَى لمتغيِّر الصفِّ.

وهَدَفَتْ دراسةُ الجهيمي (2014م)، إلى التعرُّفِ على مدى تضمُّنِ محتوى كتب الحديث للصفَّينِ الثاني والثالث الثانويِّ (المسار الطبيعي) في المملكة العربيَّة السعوديَّة للقيم الأخلاقيَّة اللازمة، وتَمَّ تطبيقُ المنهَج الوَصْفِيِّ التَّحْليلِيِّ، واشتَمَل مجتمَعُ الدِّراسة وعيِّنتُها على جميع موضوعات كتب الحديث المقرَّرة على الصفَّينِ الثاني والثالث الثانويِّ، وقام الباحث بإعداد أداة الدِّراسة مشتَمِلةً على قائمةٍ بالقِيَم الأخلاقيَّة، وتَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى عِدَّةِ نتائجَ، من أبرزِها أن مجموع التَّكْراراتِ للقيم الأخلاقيَّة في جميع المجالات في كتاب الحديث للصفِّ الثاني الثانويِّ بَلَغَت (136) قيمةً، في حين بلغ مجموعُ التَّكْرارات للقيم الأخلاقيَّة في جميع المجالات في كتاب الصف الثالث الثانويِّ (159) قيمةً، كما تَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى عَدَمِ وجودِ فرقٍ ذي دلالة إحصائيَّة بين الصفَّينِ الثاني والثالث الثانويِّ، في نِسَبِ توزيعِ تلك القِيَم الأخلاقيَّة بين الصفَّينِ.

المِحْوَرُ الثاني: دراساتٌ تناولت القِيَم الأخلاقيَّة في مناهجَ دراسيَّةٍ مختلِفة:

من أهمِّ الدِّراساتِ والبحوثِ التي تناولت القِيَم الأخلاقيَّة في مناهجَ دراسيَّةٍ مختلِفة، في العَقدَينِ الأخيرَينِ(منذ عام 2012م إلى عام 2016م)، ما يلي:

أَعَدَّ الفيفي (2012م)، دراسةً هَدَفَتْ إلى التعرُّفِ على القِيَم الأخلاقيَّة الإسلاميَّة المتضمَّنةِ في مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة بالصف الثالث الثانويِّ بالمملكة العربيَّة السعوديَّة، ودَوْرِ التربيَة في تَنْمِيَتِها، ووَضْعِ تصوُّرٍ مقترَح لما يجب أن يكون عليه مقرَّر اللُّغة الإنجليزيَّة بالصف الثالث الثانويِّ في ضوء هذه القيم، واستخدم الباحث المنهَج الوَصْفِيَّ الذي يعتمِدُ على تحليل المحتوى، واشتمَلَت عيِّنة الدِّراسة على جميعِ موضوعات القراءة والمحادثة المُدْرَجةِ في كتاب الطالب بالصف الثالث الثانويِّ، وكشفت نتائجُ الدِّراسة أن القِيَمَ البيئيَّة جاءت بالمرتبة الأولى، تَلَتْها القِيَمُ الاقتصاديَّة، فالعلميَّةُ، أما القِيَمُ الاجتماعيَّة والدينيَّة والوطنيَّةُ والصِّحيَّة والثقافيَّة، فقد توفَّرت بمستوياتِ وزنٍ نِسبيٍّ ضعيف، وانعدمت القِيَمُ الجماليَّة على نِطاقِ عيِّنة الدِّراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهَدَفَتْ دراسةُ آل مناخرة (2016م)، إلى استقصاءِ تأثير تعليم بعض المناهج الدِّراسيَّة باللُّغتَينِ العربيَّة والإنجليزيَّة، في القِيَم الأخلاقيَّة لطلاب المرحلة الثانويَّة بالمدارس العالميَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، واستخدم الباحث المنهَج الوَصْفِيَّ التَّحْليلِيَّ، وتكوَّنت عيِّنةُ الدِّراسة من مجموعةٍ من طلاب المدارس العالميَّة للمرحلة الثانويَّة بمحافظة جدَّة، وقام بتصميم استبانةٍ لتقييم أثر الدِّراسة باللُّغتَينِ في القِيَم الأخلاقيَّة والرُّوحيَّة والسلوكيَّة، وأوضحت النتائجُ أن محصِّلة تقييم مستوى التزام طلاب المدارس الثانويَّة العالميَّة بالقِيَم الأخلاقيَّة بأبعادها الخُلُقيَّة والرُّوحيَّة والسُّلوكيَّة، كان متوسِّطًا.

وأجرى العبيكي (2016م)، دراسةً هَدَفَتْ إلى الكشف عن القِيَم الأخلاقيَّة الإسلاميَّة المتضمَّنة في مقرَّرات اللُّغة الإنجليزيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، وقد استخدَمتِ الدِّراسةُ المَنهَجينِ: الكَمِّيَّ والكَيْفِيَّ، وقام الباحث بتصميم استبانةٍ لبناء قائمةٍ محكمة بالقِيَم الأخلاقيَّة المناسِبِ تضمينُها في المقرَّرات محلِّ الدِّراسة، واستمارةِ تحليل المحتوى، وتكوَّنت عيِّنتُها من (496) صفحةً من إجماليِّ الصفحات المدروسة بمقرَّرات اللُّغة الإنجليزيَّة للمرحلة المتوسِّطة، وتَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى أن المقرَّراتِ – عيِّنةَ الدِّراسة – اشتَمَلت على (185) قيمةً أخلاقيَّةً إسلاميَّة، كان أعلاها بالمُجْمَل القِيَم الأخلاقيَّة العالميَّة؛ كالتعايش مع الآخر، واحترامِ الغَيْرِ، بنِسبة (38%)، تَلَتْها القِيَمُ الدينيَّة، بنِسبة (28%)، وأقلُّها القِيَم الوطنيَّة، بنِسبة بلغت (13%) فقط، كما كَشَفت الدِّراسةُ أنه لم يكن ثَمَّةَ توزيعٌ واضحٌ ومدروس للقيم، لا في العددِ، ولا في النِّسبةِ، في محتوى مقرَّرات اللُّغة الإنجليزيَّة للمرحلة المتوسِّطة.

التَّعْلِيقُ على الدِّراسات السابقة:

يتَّضِحُ من العَرْضِ السابق اهتمامُ بعض الباحثين بالقِيَم الأخلاقيَّة في المناهج الدِّراسيَّة؛ إذ تناولت بعضُ هذه الدِّراسات التعرُّفَ على دَوْرِ بعض المقرَّرات الدِّراسيَّة في تعزيز القِيَم الأخلاقيَّة، وأشارت في نتائجِها إلى الأثر الإيجابيِّ لتلك المقرَّرات في تعزيزها؛ مثلُ دراسة كلٍّ من المالكي (2008م)، و"أبو لطيفة" (2013م)، وركَّزت دراساتٌ أخرى على التعرُّف على مدى تضمين بعض المقرَّرات الدِّراسيَّة للقيم الأخلاقيَّة، وأشارت إلى أن نِسبةَ تضمينها في تلك المقرَّرات كانت ضعيفةً؛ كدراسة كلٍّ من:(الفيفي، 2012م؛ والجهيمي، 2014م؛ والعبيكي، 2016م).

كما وظَّفت بعضُ الدِّراسات مداخلَ وبرامجَ تدريسيَّةً متنوِّعةً لتعليم القِيَم الأخلاقيَّة، وأشارت في نتائجها إلى فاعليَّةِ تلك البرامجِ التَّدْرِيسيَّة في تَنْمِيَة تلك القِيَم لدى المتعلِّمين، وأكَّدت أهمِّيَّةَ تنويعِ طُرُقِ واسْتِرَاتيجيات التَّدْرِيس عند تناول القِيَم الأخلاقيَّة؛ كدراسة عمرانَ (2011م).

وتتَّفِق الدِّراسة الحاليَّةُ مع جميع الدِّراسات والبحوث السابقة، على أهمِّيَّة تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى المتعلِّمين في المراحل التعليميَّة المختلفة، غيرَ أن الدِّراسة الحاليَّةَ انفردت بكونها – حسَب اطِّلاعِ الباحث – أوَّلَ دراسةٍ تَهْدُفُ إلى استشراف أهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجِهُ مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عامِ (2030م)، وتقديمِ تصوُّر نظريٍّ مقترَح للتغلُّب على هذه التَّحدِّيَات.

وأفادتِ الدِّراسة الحاليَّةُ من الدِّراسات السابقة في تحديد القِيَم الأخلاقيَّة، التي ينبغي تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة، وبناءِ قائمةِ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه هذه المناهجَ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، وفي تأصيل إطارها النظريِّ، وكذلك أفادت منها في بناء أدوات الدِّراسة، وتحديدِ الأساليب الإحصائيَّة المناسِبة لتحليل البيانات.

إجراءات الدِّراسة:

تَستَهدِفُ الدِّراسة الحاليَّةُ استشرافَ أهمِّ التَّحدِّيَاتِ المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(2030م)، وتقديمَ تصوُّر نظريٍّ مقترَح للتغلُّب على تلك التَّحدِّيَات، ولتحقيق هذا الهدفِ؛ سيتناول الباحثُ الإجراءاتِ الآتيَةَ:

مَنهَج الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة الحاليَّة، والإجابةِ عن أسئلتها؛ استخدَمَ الباحث نوعَينِ من مناهجِ البحث، هما:

1- المَنهَج الوَصْفِيُّ:

باعتبارِه أنسبَ مَنهَجٍ يمكِنُ للباحث من خلاله جمعُ البيانات والمعلومات، وتحليلُها، وتصنيفُها، فيما يتَّصِلُ بالإطار النظريِّ، والدِّراسات والبحوث السابقة؛ لتحقيقِ الآتي:

- إعدادُ قائمةِ القِيَم الأخلاقيَّة التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة.
- بناءُ التصوُّرِ المقترَح للتغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة، التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.

ويُعَدُّ المَنهَج الوَصْفِيُّ أَحَدَ أشكالِ التحليل والتَّفْسِير العلميِّ المنظَّم، الذي يعتمِدُ على دراسةِ الظاهرةِ كما توجدُ في الواقع، ويهتمُّ بوَصْفِها وصفًا دقيقًا، ويعبِّرُ عنها تعبيرًا كَيْفيًّا أو تعبيرًا كَمِّيًّا، فالتعبيرُ الكَيْفيُّ يَصِفُ لنا الظاهرةَ، ويوضِّحُ خصائصَها، أما التعبير الكَمِّيُّ، فيعطي وصفًا رقميًّا يوضِّح مقدارَ هذه الظاهرةِ أو حجمِها، ودرجاتِ ارتباطِها مع الظواهر المختلفة الأخرى؛ (عبيدات وآخران، 2005م، ص191).

2- المَنهَج الاستشرافيُّ:

الذي يمكِنُ من خلاله استشرافُ المستقبَلِ؛ وذلك للتعرُّف على أهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)، وسيتضمَّنُ هذا المَنهَجُ مجموعةً من الإجراءات للتعرُّف على الآراءِ المتَّفَق عليها بين مجموعةٍ من الخبراء في مجال معيَّنٍ (بدر، 1992م، ص329).

وسيستخدِمُ الباحثُ أسلوبَ دلفاي (Delphi)؛ لبناء قائمةِ التَّحدِّيَات التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، والتعرُّفِ على وجهة نظر الخبراء والمختصِّين، ويعرِّفُ أحمدُ (1427هـ)، أسلوبَ دلفاي بأنه: "أسلوبٌ يشترِكُ فيه مجموعةٌ من الخبراء في التفكير حول مشكلةٍ ما، أو دراسةٍ تتعلَّقُ بالحاضر أو المستقبَل؛ للوصول إلى قرار معيَّنٍ بشأنها، أو اقتراحِ حلولٍ مناسِبةٍ لها".

مجتمَع الدِّراسة:

يتكوَّن مجتمَع الدِّراسةِ الحاليَّةِ ممَّا يأتي:

- جميعُ طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ -كافة مراحل التعليم قبل الجامعي- في المملكة العربيَّة السعوديَّة.
- مناهجُ العلوم الشرعيَّة المقرَّرة على طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في العامِ الدِّراسيِّ 1438/1437هـ.
- الخبراء والمختصُّون في المناهج وطرق التدريس، وفي العلوم الشرعيَّة.

عيِّنة الدِّراسة:

- تَمَّ اختيارُ عيِّنة قَصْديَّة من الخبراء والمختصِّين في مناهجِ العلوم الشرعيَّة وطُرُقِ تدريسها، وبعض المختصِّين في العلوم الشرعيَّة، والعينة القصدية تسهم في معرفة آراء المجتمع المستهدف؛ ويعرِّفُ العساف (1431هـ، ص101) العيِّنةَ القصديَّة بأنها: "تعني أن أساس الاختيارِ خبرةُ الباحث، ومعرفتُه بأن هذه المفرَدةَ أو تلك، تمثِّلُ مجتمَعَ البحث"، وبلغ عددُهم (15) خبيرًا.

بناءُ أدوات الدِّراسة، وموادِّ المعالَجة، وضبطُها:

لتحقيق أهداف الدِّراسة؛ صمَّم الباحثُ عددًا من الأدواتِ والموادِّ البحثيَّة، وهي:

أولًا: إعدادُ قائمةِ القِيَم الأخلاقيَّة:

قام الباحث بإعداد قائمةِ القِيَم الأخلاقيَّة، وَفْقَ الخُطُوات الآتيَة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أ- هَدَفُ القائمة:

هَدَفَتْ هذه القائمةُ إلى تحديدِ القِيَم الأخلاقيَّة، التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة.

ب- تحديدُ مصادرِ بناء القائمة:

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

- المصادرُ الأصليَّة للعلوم الشرعيَّة: القرآنُ الكريم، والسُّنَّةُ النَّبويَّة.
- مراجعةُ أهداف مناهج العلوم الشرعيَّة المقرَّرةِ على طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- الدِّراساتُ والبحوث السابقةُ التي أُجرِيَت في مجال تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة في مقرَّرات العلوم الشرعيَّة.
- الأدبيَّاتُ المرتبِطةُ بموضوع القِيَم الأخلاقيَّة.
- آراءُ الخبراءِ والمحكِّمين والمختصِّين في مناهجِ العلوم الشرعيَّة وطرق تدريسِها.
- طبيعةُ الخصائص النَّمائيَّة لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.

ت- وَصْفُ القائمة:

تَوَصَّل الباحثُ من خلال الخُطُوات السابقةِ إلى قائمةٍ تضمَّنت ثلاثةَ محاورَ رئيسةٍ، يَشتمِلُ كلُّ مِحْوَرٍ منها على مجموعة من القِيَم الأخلاقيَّة، بلغ عددُها (15) قيمةً؛ ومن ثمَّ قام الباحثُ بترجمة كلِّ قيمة إلى مجموعةٍ من المؤشِّرات المعياريَّة، عددُها (30) مؤشِّرًا، على النَّحْوِ الذي يوضِّحُه الجدولُ الآتي:

جدول 1

قائمةُ القِيَم الأخلاقيَّة اللازمة لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ (الصورة الأوليَّة)

م	المِحْوَر	عدد القيم	عدد مؤشِّرات القيمة
1	القِيَم الأخلاقيَّة الفرديَّة	5	10
2	القِيَم الأخلاقيَّة التنافسيَّة	5	10
3	القِيَم الأخلاقيَّة التنظيميَّة	5	10
	المجموع	**15**	**30**

ث- تحكيمُ القائمة:

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

- مدى أهمِّيَّة القيمة في تعزيز الأخلاق.
- مدى انتماءِ كلِّ قيمة للمِحْوَرِ الذي تَقَعُ فيه.
- مدى مناسَبة القِيَم المقترَحة لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- مدى مناسَبة كلِّ مؤشِّر للقيمة.

ج- الوزنُ النسبيُّ للقائمة:

تَمَّ عَرْضُ القائمةِ على مجموعة من المتخصِّصين؛ لاستخراجِ الوزن النسبيِّ للقائمة، وقد حدَّد الباحثُ معيارًا لاختيار القِيَم الأخلاقيَّة المناسِبة لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، واعتمادِها في القائمة النهائيَّة، وهي القِيَمُ التي نالت اتِّفاقَ المحكِّمين بنسبٍ تَتَراوحُ بين (80%-100%)، وبعد رَصْدِ استجاباتِ المحكِّمين، تَمَّ حسابُ الأوزان النسبيَّةِ لكل مِحْوَرٍ من محاورِ القائمة، وخَلَصَ الباحثُ إلى أن جميعَ القِيَم قد اسْتَوْفَتِ المعيارَ الذي حدَّده سَلفًا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: إعدادُ دليلِ أهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة:

صمَّم الباحثُ دليلاً للحصول على البيانات والمعلومات اللازمةِ للدِّراسة، من خلال آراء الخبراء في تدريس مناهجِ العلوم الشرعيَّة، وتصميمِ مناهجها، وتضمَّنَ الدليلُ سؤالاً استكشافيًّا لأهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه كلَّ عنصر من عناصرِ المَنهَج في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة: (أهداف مناهج العلوم الشرعيَّة – محتوى مناهج العلوم الشرعيَّة – طرق تدريس مناهج العلوم الشرعيَّة – التِّقْنِيَات التعليميَّة المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة – أساليب وأدوات التقويم في مناهج العلوم الشرعيَّة).

ثالثًا: إعدادُ قائمةِ أهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة:

وذلك عَبْرَ الإجراءات الآتيَة:

أ- تحديدُ الهَدَفِ من القائمة:

هَدَفَتْ هذه القائمةُ إلى التعرُّف على أهمِّ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)؛ ليتمكَّنَ الباحثُ في ضوئها من بناء التصوُّرِ المقترَح للتغلُّب على هذه التَّحدِّيَات.

ب- تحديدُ مصادرِ بناءِ القائمة:

اعتمَدَ الباحث في إعداد القائمة على المصادرِ الآتيَة:

- سياسةِ التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة.
- أهدافِ تعليم مناهج العلوم الشرعيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- بعضِ الدِّراسات والبحوثِ السابقةِ المرتبِطةِ بالقِيَم الأخلاقيَّة في مناهج العلوم الشرعيَّة.
- الأدبيَّاتِ التَّرْبويَّة المرتبِطةِ بالقِيَم الأخلاقيَّة في مناهج العلوم الشرعيَّة.
- دليلِ التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
- آراءِ بعض الخبراء المختصِّين في تدريس العلوم الشرعيَّة، وتصميمِ مناهجها.

ت- إعداد القائمة في صورتها الأوَّليَّة:

قام الباحثُ – في ضوء المصادر السابقة – بإعدادِ قائمةٍ بمُجمَل التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، وقد احتوَت في صورتها الأوَّليَّة على (15) تحدِّيًا مستقبَليًّا، وزِّعت على عناصرِ المَنهَج الرئيسةِ، والجدولُ الآتي يوضِّح ذلك:

جدول 2

قائمة التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة (الصورة الأوليَّة)

م	المِحْوَر	عدد التَّحدِّيَات
1	أهداف مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	3
2	محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	3
3	طُرُقُ تَدْرِيسِ مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	3
4	التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة المستخدَمة في العلوم الشرعيَّة	3
5	طُرُقُ وأساليبُ التَّقْوِيمِ المستخدَمة بمناهجِ العلوم الشرعيَّة	3
	المجموع	**15**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ث- ضَبْطُ القائمة:

للتحقُّقِ من صدق القائمة؛ تَمَّ عَرْضُها على مجموعة من الخبراءِ والمختصِّين في المناهج وطُرق تدريس العلوم الشرعيَّة، وطلب الباحثُ منهم إبداءَ الرَّأْيِ حَوْلَ القائمةِ فيما يأتي: (مدى انتماء التَّحدِّيَات لمحاور القائمة، وضوح صياغة التحدِّي، إضافة أو حذف أو تعديل أو دَمْج ما يَرَوْنَه لازمًا لجَوْدَة القائمة)، وقد حدَّد الباحثُ معيارًا لاختيار التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي سيَتِمُّ اعتمادُها في القائمة النهائيَّة، وهي التَّحدِّيَاتُ التي نالت اتِّفاقَ المحكِّمين بنسبٍ تَتَراوح بين (80%- 100%)؛ استنادًا لما وَرَدَ في الأدب التربويِّ الذي يؤكِّد على أنه إذا حصلت فِقرة التحكيم على نِسبة اتِّفاق بين المحكِّمين، مقدارُها (75%) فأكثرَ، فإنها تُعَدُّ صالحةً لتحقيق الصِّدْقِ لها (بلوم وآخرون، 2001م، ص129). وبَعْدَ رَصْدِ استجاباتِ المحكِّمين، تَمَّ حسابُ الأوزان النسبيَّة لكل مِحْوَرٍ من محاورِ القائمة، وخَلَصَ الباحثُ إلى أن جميعَ التَّحدِّيَات قد اسْتَوْفَتِ المعيارَ الذي حدَّده سلفًا.

ج- إعدادُ القائمةِ في صورتها النهائيَّة:

بناءً على ما سبق من خُطُوات، تَوَصَّلت الدِّراسةُ إلى القائمة النهائيَّة للتحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)، تضمَّنت (15) تحدِّيًا، موزَّعةً على خمسةِ عناصرَ رئيسةٍ لمناهجِ العلوم الشرعيَّة، وهي: الأهدافُ، والمحتوى، وطرقُ التدريس، والتِّقْنِيَاتُ التعليميَّة، وأساليبُ التقويم.

نتائجُ الدِّراسةِ، وتفسيرُها، ومناقشتُها:

هَدَفَ الجزء الحاليُّ من الدِّراسة إلى عَرْضِ النتائجِ التي تَمَّ التَوَصُّلُ إليها بعدَ بناء أدوات الدِّراسة وضبطِها عِلميًّا، وبيانِ المعالجات والأساليب الإحصائيَّة التي استُخدِمت، كما تضمَّن تفسيرَ تلك النتائجِ ومناقشتَها، وسيَعرِضُ الباحثُ النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدِّراسة، وتفسيرَ تلك النتائجِ ومناقشتَها في ضوء الإطار النظريِّ والدِّراسات والبحوث السابقةِ، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه: ما القِيَمُ الأخلاقيَّةُ التي يَلزَمُ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعةٍ من الإجراءات التي سَبَقَ تفصيلُها في الدِّراسة، ومن خلالها تَمَّ التَوَصُّلُ إلى قائمةٍ بالقِيَم الأخلاقيَّة التي ينبغي تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة، واشتملت القائمةُ على ثلاثةِ محاورَ رئيسةٍ، تضمَّنت (15) قيمةً، و(30) مؤشِّرًا فرعيًّا، على النَّحْوِ الآتي:

- القِيَم الأخلاقيَّة الفرديَّة، واشتملت على (5) قيم، و (10) مؤشِّرات فرعيَّة.
- القِيَم الأخلاقيَّة التنافسيَّة، واشتملت على (5) قيم، و (10) مؤشِّرات فرعيَّة.
- القِيَم الأخلاقيَّة التنظيميَّة، واشتملت على (5) قيم، و (10) مؤشِّرات فرعيَّة.

ويتَّضِح تفصيلُ المحاورِ الثلاثةِ، وقيمها، ومؤشِّراتها الفرعيَّة في الجدولِ الآتي:

جدول 3

قائمةُ القِيَم الأخلاقيَّة التي ينبغي تَنْمِيَتُها لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة (الصورة النهائيَّة)

المِحْوَرُ الأوَّلُ: القِيَم الأخلاقيَّة الفرديَّة: وتمثِّل القِيَم الخاصَّة بالفرد، التي تجعل سلوكَه في المواقف المختلفة قويمًا يتَّصِف بالأخلاق الشخصيَّة الفاضلة.

م	القيمة	م	مؤشِّرات القيمة
1	التقوى	1	الإيمان بالله تعالى وَفْقَ العقيدة الإسلاميَّة الصحيحة
		2	الالتزام بالعبادات الشرعيَّة على الوجه الصحيح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	القيمة	م	مؤشِّرات القيمة
المِحْوَرُ الأوَّلُ: القِيَم الأخلاقيَّة الفرديَّة: وتمثِّل القِيَم الخاصَّة بالفرد، التي تجعل سلوكَه في المواقف المختلفة قويمًا يتَّصِف بالأخلاق الشخصيَّة الفاضلة.			
2	الصِّدْقُ	3	القول والفعل المطابِقُ للواقع والحقيقة
		4	أداءُ الأعمال والمعاملات بصدق
3	الأمانة	5	ضَبْطُ التصرُّف في الحقِّ العامِّ
		6	الالتزام بالأعمال بمسؤوليَّة وعلى أحسن وجه
4	الحياء	7	ترك كل ما هو قبيح من القول والفعل
		8	الحث على ردود الأفعال الحسنة
5	التواضع	9	التنازل عن شيء لغرض نبيل
		10	نبذ الأنا والاستبداد
المِحْوَرُ الثاني: القِيَم الأخلاقيَّة التنافسيَّة: وتمثِّل القِيَم الخاصَّة بالمنافسة بين أفراد المجتمَع، التي تجعل سلوكَ أفراده في المواقف المختلفة قويمًا، يتَّصِفُ بالتنافس المحمود.			
6	التنافس	11	التنافس الإيجابي المشروع
		12	البعد عن طرق التنافس المذموم
7	الإيثار	13	تقديم الغير على النفس
		14	تبنِّي مبدأ حب الغير
8	احترام الآخرين	15	الحرص على توقير الكبير
		16	أداء حقوق الآخرين
9	التعاون	17	مساعدة الفرد للجماعة
		18	تعزيز العمل بروح الفريق
10	الشجاعة والتضحيَّة	19	الحث على قول الحق
		20	دفع الشر مع توقع الضرر
المِحْوَر الثالثُ: القِيَم الأخلاقيَّة التنظيميَّة: وتمثِّل القِيَم الخاصَّة بالتنظيم، التي تجعل سلوكَ الأفراد في المواقف المختلفة قويمًا، يتَّصِفُ باحترام النظام.			
11	النظام	21	اتِّخاذ سلوك إيجابيٍّ يساعد على الترتيب والتنسيق
		22	تعزيز مبدأ احترام النظام العامِّ والخاصِّ
12	الإتقان	23	البُعْد عن العشوائيَّة والفوضى
		24	التحلِّي بمبدأ إتقان العمل في المواقف المختلفة
13	الشورى	25	عرض الأمر على أهل الرأي
		26	الحثُّ على الوصول إلى اتِّخاذ القرار المناسب
14	حفظ الأمن	27	تَنْمِيَة الوَعْيِ الأمنيِّ للفرد
		28	المساهمة في الحفاظ على الأمن
15	الشفافيَّة	29	وضوح خطوات وإجراءات العمل
		30	حماية النزاهة ومكافحة الفساد بجميع صوره

وبناءً على الجدول السابق؛ يتَّضِح أن عدد القِيَم الأخلاقيَّة التي ينبغي تَنْمِيَتُها لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في مناهج العلوم الشرعيَّة، بلغت (15) قيمةً، موزَّعةً على (3) محاورَ رئيسةٍ، ويَدُلُّ عليها (30) مؤشِّرًا من المؤشِّرات الفرعيَّة المرتبِطة بها، التي تناسِبُ طلابَ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة، بدرجة عالية من الأهمِّيَّة.

الإجابةُ عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه: ما التَّحدِّيَاتُ المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عام (2030م)؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثُ بمجموعة من الإجراءات البحثيَّة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: المرحلة الأولى من دلفاي (Delphi):

قدَّم الباحثُ في الدِّراسة الحاليَّة عَرْضًا مفصَّلًا لخُطُوات إعداد قائمةِ التَّحدِّيات المُستقبَليَّة، التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)، واشتَمَلت القائمةُ على خمسةِ محاورَ رئيسةٍ، تضمَّنت (15) تحدِّيًا مستقبَليًّا، على النَّحْوِ الآتي:

- تحدِّيَاتُ أهدافِ مناهجِ العلوم الشرعيَّة، واشتملت على (3) تحدِّيَاتٍ مستقبليَّة.
- تحدِّيَاتُ محتوى مناهجِ العلوم الشرعيَّة، واشتملت على (3) تحدِّيَاتٍ مستقبليَّة.
- تحدِّيَاتُ طرق تدريس مناهج العلوم الشرعيَّة، واشتملت على (3) تحدِّيَاتٍ مستقبليَّة.
- تحدِّيَاتُ التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة، واشتملت على (3) تحدِّيَاتٍ مستقبليَّة.
- تحدِّيَاتُ طرق وأساليبِ التقويم المستخدَمة بمناهجِ العلوم الشرعيَّة، واشتملت على (3) تحدِّيَاتٍ مستقبليَّة.

ويتَّضِح تفصيلُ المحاورِ الخمسةِ، وتحدِّيَاتها، في الجدولِ الآتي:

جدول 4

التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عام (2030م)

المِحْوَر	م	التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستُواجِهُ مناهجَ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة
أهداف مناهجِ العُلُوم الشَّرْعِيَّة	1	قِلَّةُ توفُّرِ الخُطَطِ العِلْمِيَّة التي تَعمَل على تَطْوِيرِ أهدافِ مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
	2	ضعف قُدْرةِ المتخصِّصينَ على القيامِ بتقييمٍ دَوْرِيٍّ لأهداف مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة ذاتِ العلاقةِ بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
	3	ضَعْفُ عُمْقِ معرفةِ معلِّمي مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة بأهدافِها ودَوْرِها في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	4	قِلَّةُ إشراكِ الجِهاتِ العِلميَّة ذاتِ العلاقة بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، في عمليَّاتِ تَطْوِير محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة.
	5	ضعف القُدْرةِ على تضمين محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة القِيَمَ الأخلاقيَّة المناسِبَ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التَّعْلِيمِ قَبْلَ الجامعيِّ.
	6	قِلَّةُ تَضْمِينِ محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة أنشطةً عمليَّة تُسْهِمُ في تطبيق القِيَم الأخلاقيَّة في الحياة اليوميَّة للمتعلِّمينَ.
طُرُقُ تَدْرِيسِ مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	7	ضعف قُدْرةِ معلِّمي العُلُومِ الشرعيَّة على استخدام طُرُقِ التَّدْرِيسِ الحديثةِ، المناسِبةِ لتعليم القِيَم الأخلاقيَّة، وغَرْسِها في نفوس المتعلِّمين.
	8	ضعف تقبُّلِ الطلاب لطرقِ التَّدْرِيسِ الحديثةِ المستخدَمةِ في مناهجِ العُلومِ الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
	9	ضعف إسهامِ طُرُقِ تدريس العلوم الشرعيَّة المستخدَمة في إكسابِ الطلابِ مهاراتِ التَّفْكِيرِ، وحلِّ المشكلاتِ، والتعلُّمِ الذاتيِّ، والتحليلِ والنَّقْدِ بما يُسهِمُ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة	10	قِلَّةُ عِناية مخطِّطي مناهجِ العلوم الشرعيَّة بتوظيف التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثةِ، المناسِبةِ لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
	11	قِلَّةُ تدريبِ معلِّمي العلوم الشرعيَّة على استخدام التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثة، التي تُسهِمُ في تعليم القِيَم الأخلاقيَّة.
	12	عَدَمُ التغلُّب على اعتقاد بعض معلِّمي العلوم الشرعيَّة، بأن استخدامَ التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثة، لا يتناسَبُ مع المناهجِ الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
طُرُقُ وأساليبُ التَّقْوِيمِ المستخدَمة بمناهجِ العلوم الشرعيَّة	13	ضَعْفُ صياغةِ معاييرَ تَقِيسُ أداء الطلاب بدقَّةٍ، في تعلُّم القِيَم الأخلاقيَّة المتضمَّنةِ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة، وتُسهِم في معرفة مدى التقدُّمِ والإنجاز.
	14	ضعف الإفادةِ من نتائجِ التَّقْوِيمِ في تطوير مناهجِ العلوم الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
	15	القصور في توفير القَدْرِ الكافي من التدريب لمعلِّمي مناهجِ العلوم الشرعيَّة في مجالات التَّقْوِيمِ، وأدواتِه، وأساليبِه، التي تُسهِمُ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانيًا: المرحلة الثانية من دلفاي (Delphi):

تَمَّ في هذه المرحلة سؤالُ الخبراء حول إذا ما كانت التَّحدِّيَاتُ السابقة – التي تَمَّ التَوَصُّلُ إليها في القائمة – تمثِّل تحدِّيًا مستقبليًّا أمام مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عام (2030م)، والجدول الآتي يوضِّح النتائجَ التي تَمَّ التَوَصُّلُ إليها

جدول5

رؤية أفراد عيِّنة الدِّراسة – الخبراء – حولَ التَّحدِّيَات التي تواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عامِ (2030م):

المِحور	التحدِّي	(موقف الخبراء) يشكِّل تحدِّيًا مستقبَليًّا أمام مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة حتى عام (2030م)			
		نعم		لا	
		التَّكْرار	النسبة	التَّكْرار	النسبة
أهداف مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	1	14	%93	1	%7
	2	9	%60	6	%40
	3	11	%73	4	%27
محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	4	11	%73	4	%27
	5	8	%53	7	%47
	6	10	%77	5	%33
طُرُقُ تَدْرِيسِ مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة	7	12	%80	3	%20
	8	8	%53	7	%47
	9	10	%77	5	%47
التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة	10	11	%73	4	%27
	11	13	%87	2	%13
	12	9	%60	6	%40
طُرُقُ وأساليبُ التَّقْوِيمِ المستخدَمة بمناهجِ العلوم الشرعيَّة	13	12	%80	3	%20
	14	14	%93	1	%7
	15	13	%87	2	%13

وبالنَّظَر في الجدول السابق رقم (5)، يتَّضِح اتِّفاقُ الخبراء – عيِّنة الدِّراسة – على أن ما تَمَّ التَوَصُّلُ إليه في القائمة السابقة، يمثِّل تحدِّيًا فِعليًّا يواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، حتى عامِ (2030م).

ثالثًا: المرحلة الثالثة من دلفاي (Delphi):

تَمَّ في هذه المرحلة التعرُّفُ على رؤية أفراد العيِّنة – البالغِ عددُهم (15) خبيرًا في مناهجِ العلوم الشرعيَّة وطرق تدريسها، والعلوم الشرعيَّة – لمستقبل التَّحدِّيَات التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، حتى عامِ (2030م)، وأوضحت النتائجُ الميْدانيَّة ما يأتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول

رؤية أفراد العيِّنة لمستقبَل التَّحدِّيَات التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة

المِحور	التحدِّي	رؤية الخبراء لمستقبَل التحدِّي					
		سيختفي لوجود خُطَطٍ وبرامجَ منظّمة		سيستمرُّ كما هو عليه؛ لعَدَمِ حدوث تغيُّر		ستَزيد قوَّتُه لزيادة حدَّة المسبَبات	
		التَّكْرار	النسبة	التَّكْرار	النسبة	التَّكْرار	النسبة
أهداف مناهجِ العُلُوم الشَّرْعِيَّة	1	1	%7	6	%40	8	%53
	2	2	%13	9	%60	4	%27
	3	6	%40	6	%40	3	%20
محتوى مناهجِ العُلُوم الشَّرْعِيَّة	4	4	%27	5	%33	6	%40
	5	9	%60	5	%33	1	%7
	6	7	%47	5	%33	3	%20
طُرُقُ تَدْرِيسِ مناهجِ العُلُوم الشَّرْعِيَّة	7	8	%53	5	%33	2	%13
	8	13	%86	1	%7	1	%7
	9	8	%53	5	%33	2	%13
التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة	10	5	%33	7	%47	3	%20
	11	5	%33	7	%47	3	%20
	12	10	%66	4	%27	1	%7
طُرُقُ وأساليبُ التَّقْوِيمِ المستخدَمة بمناهجِ العلوم الشرعيَّة	13	3	%20	5	%33	7	%47
	14	3	%20	5	%33	7	%47
	15	4	%27	8	%53	3	%20

من بيانات الجدول رقم (6)، يتَّضِح ما يأتي:

أولاً: التَّحدِّيَات التي ستختفي لوجود خُطَطٍ وبرامجَ مستقبليَّةٍ منظّمة (من وِجهة نظر الخبراء والمختصِّين، عيِّنة الدِّراسة):

- التَّحدِّي رقم (5): ضعف القُدْرةِ على تضمين محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة بالقِيَم الأخلاقيَّة المناسِبِ تَنْمِيَتُها لدى طلاب التَّعْلِيمِ قَبْلَ الجامعيِّ؛ (60% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (6): قِلَّةُ تَضْمِينِ محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة بأنشطة عمليَّة تُسْهِمُ في تطبيق القِيَم الأخلاقيَّة في الحياة اليوميَّة للمتعلِّمينَ؛ (47% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (7): ضَعْفُ قُدْرَةِ معلِّمي العُلُومِ الشرعيَّة على استخدام طُرُقِ التَّدْرِيسِ الحديثةِ، المناسِبةِ لتعليم القِيَم الأخلاقيَّة، وغَرْسِها في نفوس المتعلِّمين؛ (53% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (8): ضَعْفُ تقبُّلِ الطلاب لطرقِ التَّدْرِيسِ الحديثةِ المستخدَمةِ في مناهجِ العُلومِ الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (86% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (9): ضعفُ إسهامِ طُرقِ تدريس العلوم الشرعيَّة المستخدَمة في إكسابِ الطلابِ مهاراتِ التَّفْكِيرِ، وحلِّ المشكلاتِ، والتعلُّمِ الذاتيِّ، والتحليلِ والنَّقْدِ، بما يُسهِمُ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (53% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (12): عَدَمُ التغلُّب على اعتقاد بعض معلِّمي العلوم الشرعيَّة، بأن استخدامَ التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثة، لا يتناسَبُ مع المناهجِ الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (66% من إجماليِّ حجم العيِّنة).

ثانيًا: التَّحدِّيَات التي ستستمرُّ كما هي عليه؛ لعَدَمِ حدوث تغيُّرٍ (من وِجهة نظر الخبراء والمختصِّين، عيِّنة الدِّراسة):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التحدِّي رقم (2): ضَعْفُ قُدْرةِ المتخصِّصينَ على القيامِ بتقييمٍ دَوْريٍّ لأهداف مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة ذاتِ العلاقةِ بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (60% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (10): قِلَّةُ عِنايةِ مخطِّطي مناهجِ العلومِ الشرعيَّة بتوظيف التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثةِ، المناسِبةِ لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (47% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (11): قِلَّةُ تدريبِ معلِّمي العلوم الشرعيَّة على استخدام التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة الحديثة، التي تُسهِمُ في تعليم القِيَم الأخلاقيَّة؛ (47% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (15): القصور في توفير القَدْرِ الكافي من التدريب لمعلِّمي مناهجِ العلوم الشرعيَّة في مجالات التَّقْوِيم، وأدواتِه، وأساليبِه، التي تُسهِمُ في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (53% من إجماليِّ حجم العيِّنة).

ثالثًا: التَّحدِّيَات التي ستَزِيد قوَّتُها لزيادة حِدَّةِ المسبِّبات (من وِجهة نظر الخبراء والمختصِّين، عيِّنة الدِّراسة):

- التحدِّي رقم (1): قِلَّةُ توفُّرِ الخُطَطِ العِلْمِيَّة التي تَعمَل على تَطْوِيرِ أهدافِ مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (53% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (4): قِلَّةُ إشراكِ الجِهاتِ العِلميَّة ذاتِ العلاقة بتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، في عمليَّاتِ تَطْوِير محتوى مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة؛ (40% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (13): ضَعْفُ صياغةِ معاييرَ تَقِيسُ أداء الطلاب بدقَّةٍ، في تعلُّم القِيَم الأخلاقيَّة المتضمَّنةِ في مناهجِ العلوم الشرعيَّة، وتُسهِم في معرفة مدى التقدُّمِ والإنجاز؛ (47% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- التحدِّي رقم (14): ضَعْفُ الإفادةِ من نتائجِ التَّقْوِيم في تطوير مناهجِ العلوم الشرعيَّة لتَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة؛ (47% من إجماليِّ حجم العيِّنة).
- أما التحدِّي رقم (3): ضَعْفُ عُمْقِ معرفةِ معلِّمي مناهجِ العُلُومِ الشَّرْعِيَّة بأهدافِها ودَوْرِها في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، فقد أشار (40% من إجماليِّ حجم العيِّنة)، أنه سيختفي لوجود خُطَطٍ وبرامجَ منظّمة؛ كما أشار (40%) بأنه سيستمرُّ كما هو عليه؛ لعَدَمِ حدوث تغيُّرٍ في الخُطَطِ والبرامجِ والرُّؤَى المُستقبَليَّة، في حين أشار (20%)، بأن هذا التحدِّيَ ستَزيد قوَّتُه لزيادة حِدَّةِ المسبِّبات.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

ما التصوُّرُ المقترَح للتغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ؟

في ضوء نتائجِ الدِّراسة الحاليَّة، يُقدِّم الباحثُ تصوُّرًا مقترَحًا لكيفيَّة التغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ حتى عامِ (2030م)، وذلك من خلال توظيفِ قائمتَيِ القِيَم الأخلاقيَّة، والتَّحدِّيَات المُستقبَليَّة، التي تَوصَّلت إليها الدِّراسةُ، واستقراءِ كلٍّ من الإطار النظريِّ، والدِّراسات والبحوث السابقة، عَبْرَ منظومة مناهجِ العلوم الشرعيَّة، المتمثِّلة في: (الأهدافِ، المحتوى، اسْتِرَاتيجياتِ التَّدْرِيس، التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة، طُرُقِ وأساليبِ التقويم)، على أن يكون هذا التصور المقترح منطلقًا من مسلمات وإجراءات تكفل تحقيق أهداف التصور، ويتَّضِح ذلك على النَّحْوِ الآتي:

1- أهدافُ مناهج العلوم الشرعيَّة في التَّصوُّر المقترَح:

تحديدُ الأهداف بدِقَّةٍ ووضوح، خُطوةٌ مُهِمَّةٌ في توضيح معالِم طريق التَّخْطِيط والتَّقْوِيم، بأسلوب منطقيٍّ، وتفكيرٍ عِلميٍّ، وهذه الأهدافُ تُقدِّم أنواعَ الخِبرات التَّرْبويَّة المرادَ تعلُّمُها، وأدواتِ التقويم الصالحةَ للتقييم؛ (قلادة، 2013م، ص27)، وأهدافُ مناهج العلوم الشرعيَّة في التَّصوُّر الحاليِّ، التي تمكِّنُ هذه المناهجَ من التغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجِهُها في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة -ينبغي أن تراعيَ الجوانبَ الآتيَة:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تكون متوافقة مع سياسة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة، التي تؤكِّد على أهميَّة تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة.
- تُبنى مصفوفة الأهداف، في ضوء المصادرِ الأصليَّة للعلوم الشرعيَّة: القرآنِ الكريم، والسُّنَّةِ النبويَّة.
- تراعي مستجدَّاتِ العصر، والقضايا الاجتماعيَّة المرتبِطةَ بالقِيَم الأخلاقيَّة.
- تُنَمِّي الاتِّجاهَ الإيجابيَّ نحوَ القِيَم الأخلاقيَّةِ المنبَثِقةِ من أحكام الدين الإسلاميِّ.
- تكون مناسِبة لحاجات وقُدُرات طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- تراعي التوازنَ بين الجانبينِ النظريِّ والتطبيقيِّ لكلِّ قيمة أخلاقيَّة.
- ترتكز على النتاجات الحقيقيَّة لتعليم القِيَم الأخلاقيَّة.
- تدرِّب طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ على بعض الأساليب العمليَّة، والمهارات الحياتيَّة؛ لممارسة القِيَم الأخلاقيَّة.
- تُكسِب طلابَ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ مهاراتِ التفكير والتأمُّل في القِيَم الأخلاقيَّة وتطبيقاتها العمليَّة.

2- محتوى مناهج العلوم الشرعيَّة في التَّصوُّر المقترَح، وتنظيمُه، وتحديدُ عناصره:

يُقصَد بالمحتوى في هذا التَّصوُّر: "المضمونُ الذي يحقِّقُ الأهدافَ، وهو عبارةٌ عن مجموعةٍ من الحقائق، والمفاهيم، والقيم، والمعارفِ، والمهاراتِ، والخِبرات الإنسانيَّة المتغيِّرة بتغيُّر الزمان والمكان، وحاجاتِ الناس التي يحتكُّ بها المتعلِّمُ ويتفاعل معها"؛ (مدكور، 2002م، ص289).

ويجبُ أن تتوافر في محتوى مناهج العلوم الشرعيَّة المقرَّرة على طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، مجموعةٌ من الشروط أو المواصفاتِ والمعاييرِ؛ لاستيعاب هذه القِيَم الأخلاقيَّة؛ بغَرَضِ التغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة، وذلك على النَّحْوِ الآتي:

- ضرورةُ التَّمَرْكُزِ حول القِيَم الأخلاقيَّة، التي تَوَصَّلت الدِّراسة الحاليَّة إلى تصنيفها وتحديدِها.
- ضرورةُ التَّرْكِيز على اللَّبِنَات الأساسيَّة اللازمة لاستيعاب القِيَم الأخلاقيَّة، وتكليفِ الطلاب بالبحث عن القِيَم الغامضة؛ حتى تَرسَخَ في أذهانهم.
- تضمينُ مؤشِّرات القِيَم الأخلاقيَّة، التي تَوَصَّلت إليها الدِّراسةُ الحاليَّة في محتوى مناهج العلوم الشرعيَّة المقرَّرة على طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، وتدريبُ الطلاب عليها.
- ربطُ النصوص الشرعيَّة المتضمِّنة للقيم الأخلاقيَّة بعناصرِ محتويات مناهجِ العلوم الشرعيَّة الأخرى، من خلال الأنشطةِ التفاعليَّة.
- تقديمُ القِيَم الأخلاقيَّة ضِمْنَ سياقاتِ خِبراتٍ عمليَّة حياتيَّة، وذاتِ صِلَةٍ وثيقةٍ بخبرات البيئة الخارجيَّة الواقعيَّة؛ حتى يستطيعَ الطلابُ رَبْطَ تلك القِيَم بأُطُرٍ لها معنًى في حياتهم.
- تقديمُ ملخَّص بنائيٍّ بعد الانتهاء من شرح القِيَم الأخلاقيَّة، وتمثيلُ هذا الملخَّصِ في صورة مخطَّطاتٍ، أو خرائطَ، أو منظَّماتٍ رسوميَّة.
- التوازنُ بين التنظيم المنطقيِّ المتماشي مع طبيعة مناهج العلوم الشرعيَّة، والتنظيم السيكولوجيِّ المتماشي مع مستوى الطلاب وخصائصِهم.

3- اسْتِرَاتيجيَّاتُ التَّدْرِيس في التَّصوُّرِ المقترَح:

اختيارُ اسْتِرَاتيجيَّاتِ تدريس القِيَم الأخلاقيَّة في مناهجِ العلوم الشرعيَّة لطلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، تَستلزمُ توافرَ مجموعةٍ من المعاييرِ العلميَّة التي تُسهِمُ في التغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجِهُها هذه المناهجُ، ومن أبرزِها:

- اتِّسَاقُ كل اسْتِرَاتيجيَّة تدريسيَّة مستخدَمة، مع طبيعة تعلُّم القِيَم الأخلاقيَّة.
- اختيارُ الاسْتِرَاتيجيَّات التي تركِّز على تَنْمِيَة البحثِ والتفكيرِ، والتعاونِ وتبادُلِ الأفكار، والنِّقاشِ والحوار.
- الاسْتِرَاتيجيَّاتُ التي تُساعِدُ على حدوث التفاعُل بين الطلاب، وتَنْمِيَة الوَعْيِ بالقِيَم الأخلاقيَّة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- اختيار الاستراتيجيات التدريسيَّة التي تناسِب طبيعةَ تدريس القِيَم الأخلاقيَّة، وتلائم المرحلةَ العمريَّة.

ونظرًا لتأثُّر عمليَّة اختيار اسْتِرَاتيجيَّة تدريسٍ كلِّ موضوع، بظروف البيئة الصفِّيَّة، وكذلك بخصائص الطلاب النَّمائيَّة، والموضوعِ المرادِ دراستُه؛ فقد تَمَّ اقتراحُ مجموعةٍ من الاسْتِرَاتيجيَّات التي تناسِبُ طبيعةَ تدريس القِيَم الأخلاقيَّة، ومن أبرزها:

- استراتيجيَّةُ تحليل القِيَم الأخلاقيَّة.
- استراتيجيَّةُ الترغيب مثل: الأسلوب القصصيِّ، وأسلوب القُدْوة، وضَرْبِ الأمثلة.
- اسْتِرَاتيجيَّة حلِّ المشكِلات.
- اسْتِرَاتيجيَّة تنشيطِ المعرفة السابقة.
- اسْتِرَاتيجيَّة التأمُّلِ ما وراءَ المعرفيِّ.

4- التِّقْنِيَاتُ التعليميَّة في التَّصوُّر المقترَح:

يَرتَبِطُ اختيارُ التِّقْنِيَاتِ التعليميَّة بطبيعة الموضوع، والإمكاناتِ المتاحة، ويبقى المِحْوَرُ متروكًا لإبداع المعلِّمين، والمُهِمُّ أن تكونَ التِّقْنِيَةُ المستخدَمة مناسِبةً للموضوع؛ بحيث تكونُ بسيطةً، ومشوِّقةً، ويُسهِم الطلابُ في إعدادها، وتحقِّقُ الهدفَ، ومن ذلك:

- الحاسِب الآليُّ وبرامجُه المختلِفة.
- البرامجُ التلفزيونيَّة.
- السَّبُّورة الذكيَّة.
- الأجهزة اللوحيَّة.
- التطبيقات التعليميَّة.

5- التَّقْوِيمُ في التَّصوُّرِ المقترَح:

تَفتقِرُ أساليبُ تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة إلى التقويم الواضح، سَهْلِ التطبيق، والإدارة الصفيَّة التي من شأنها التغلُّبُ على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه أساليبَ وطرقَ التقويم المستخدَمة في مناهج العلوم الشرعيَّة لتَنْمِيَة هذه القيم، ويُشِير الغامديُّ (2016م، ص136)، إلى: "أهميَّة التغذية الراجعةِ التي يقدِّمُها المعلِّم إلى الطلبة، وكذلك التقييم الذاتيّ كوسيلةٍ مُهمَّة لتَنْمِيَة القيم".

وتُشيرُ نتائجُ الدِّراساتِ التَّرْبويَّة إلى أن قياسَ تعلُّم القِيَم الأخلاقيَّة لا يَعتَمِدُ التقويمَ النهائيَّ (الامتحان) الذي يَعتمِدُ على تقييمِ التحصيل المعرفيِّ فقط؛ وإنما يَعتمِدُ اعتمادًا مباشرًا على التقويم التكوينيِّ (البنائيِّ)، وهو التقويمُ الذي يصاحبُ الأداءَ، ويَهدُفُ إلى تصحيح المسارِ في أثناء عمليَّة التعلُّم، وتزويدِ المعلِّم والمتعلِّم بتغذية راجعة تُسهِم في معالجة جوانبِ القصور، ويقدِّم التَّصوُّرُ المقترَحُ ثلاثةَ أنواع من التقويم، وهي:

- تَقْوِيمٌ قَبْليٌّ: ويَهدُفُ إلى معرفة مستوى تعلُّم طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ للقيم الأخلاقيَّة، قَبْلَ البَدْءِ في دراستِها.
- تقويمٌ بنائيٌّ: في أثناء تدريس القِيَم الأخلاقيَّة.
- تقويمٌ نهائيٌّ: بَعْدَ الانتهاءِ من كلِّ دَرْس، مع التركيز على الأداءِ الحقيقيِّ للمتعلِّم في تعلُّم القِيَم الأخلاقيَّة.

ومن أساليبِ التَّقْوِيمِ التي يمكِنُ استخدامُها، والإفادةُ منها في تقويم تعلُّم الطلاب في التَّصوُّر المقترَح، ما يأتي: الاختباراتُ بأنواعها (المقاليَّة، والموضوعيَّة)، والمناقشةُ الصَّفِّيَّة، والاستباناتُ، والكتابةُ التأمُّليَّة والنَّقْدِيَّة، ومقاييسُ القِيَم بأنواعها، وبطاقةُ الملاحَظة، والتقويم الذاتيُّ، وحقائبُ الإنجاز.

تَوْصِيَاتُ الدِّراسة:

في ضَوْءِ ما تَمَّ التَوَصُّلُ إليه من نتائجَ، توصِي الدِّراسةُ بما يأتي:

- مراجعةُ منظومة القِيَم الأخلاقيَّة، التي تتضمَّنُها مناهجُ العلوم الشرعيَّة في مراحلِ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ، بين الفترة والأخرى، وتطويرُها وَفْقَ ما تقتضيه متطلَّباتُ المرحلة، ومستجدَّاتُ العصر.
- ضرورةُ تضمينِ القِيَم الأخلاقيَّة، التي تَوَصَّلت إليها الدِّراسةُ الحاليَّة، في مناهجِ العلوم الشرعيَّة المقرَّرة على طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الإفادةُ من قائمةِ مؤشِّراتِ القِيَم الأخلاقيَّة، التي تَوَصَّلت إليها الدِّراسة بتضمينِها في أَدِلَّة المعلِّم لمناهج العلوم الشرعيَّة.
- تزويدُ مناهجِ العلوم الشرعيَّة بالتعليم قَبْلَ الجامعيِّ بأدواتِ قياسٍ حديثة، تُسهِمُ في الكشف عن درجة تعلُّم طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ للقيم الأخلاقيَّة.
- التركيزُ على القِيَم الأخلاقيَّة، وأساليبِ تَنْمِيَتِها لدى الطلبة، عند عمليات بناء المناهِج وتخطيطِها وتطويرِها.
- الإفادةُ من خبراءِ تصميم مناهج العلوم الشرعيَّة وتطويرِها؛ لإيجاد آليَّةٍ فاعِلةٍ للتغلُّب على التَّحدِّيَات المُستقبَليَّة التي ستواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- بناءُ اسْتِرَاتيجيَّة تربويَّة منظَّمةٍ ومتطوِّرةٍ؛ لنشر القِيَم الأخلاقيَّة، في جميع مراحلِ ومستويات التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في المملكة العربيَّة السعوديَّة.

مقترَحاتُ الدِّراسةِ:

في ضوء النتائجِ والتَّوْصِيَاتِ السابقةِ للدِّراسة الحاليَّة، يُقدِّمُ الباحثُ مجموعةً من الاقتراحاتِ البحثيَّة التي يمكِنُ إجراؤها، على النحو الآتي:

- الصعوبات والعوائق التي تواجه مناهج العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة لدى طلاب التعليم قَبْلَ الجامعيِّ.
- تقويمُ مناهج العلوم الشرعيَّة بمراحلِ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في ضَوْءِ القِيَم الأخلاقيَّة.
- مستوى تضمينِ القِيَم الأخلاقيَّة في مناهجِ العلوم الشرعيَّة بالمراحلِ التعليميَّة المختلِفة.
- تطويرُ مناهج العلوم الشرعيَّة بمراحلِ التعليم قَبْلَ الجامعيِّ في ضوء القِيَم الأخلاقيَّة.
- بناءُ بَرْنَامَجٍ مقترَحٍ لتدريب معلِّمي العلوم الشرعيَّة على تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة، لدى المتعلِّمين في كلِّ المراحل التعليميَّة.
- بناءُ تصوُّرٍ مقترَحٍ قائمٍ على مدخلِ التحليل الأخلاقيِّ، وقياس فاعليَّته في التغلُّب على التَّحدِّيَات التي تواجه مناهجَ العلوم الشرعيَّة في تَنْمِيَة القِيَم الأخلاقيَّة بالمراحلِ التعليميَّة المختلِفة.

المراجع:

ابن فارس، أحمد. (395هـ). *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. القاهرة: دار الفكر.

ابن مسكويه، أحمد. (421هـ). *تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق*. تحقيق: ابن الخطيب. ط1، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم الأفريقي المصري. (1989م). *لسان العرب*. تحقيق: علي شيري. ج (12)، لبنان: دار بيروت للطباعة والنشر.

أبو العينين، علي. (1988م). *القيم الإسلامية والتربية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

أبو لطيفة، شادي. (2013م). *دور مناهج التربية الإسلامية في تنمية القيم الأخلاقية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبة الطفيلة من وجهة نظر الطلبة*. دراسة منشورة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ع (153)، ج (2)، ص ص 473- 508.

أحمد، محمد. (2006م). *تصور مقترح لمستقبل المدرسة الابتدائية في مملكة البحرين في ضوء المتغيرات المحلية والعالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

بدر، أحمد. (1992م). *مناهج البحث في علم المعلومات والمكتبات*. الرياض: دار المريخ للنشر والتوزيع.

بلوم، بنيامين؛ وهاسنجس، مادوس؛ وتوماس، جورج. (2001م). *تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني*. ترجمة: محمد أمين المفتي، وأحمد إبراهيم شلبي، وكوثر حسين كوجك، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

بيوشامب. (1996م). *نظرية المنهج*. القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

ثابت، ناصر. (1408هـ). *التحدي الاجتماعي وندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربي*. مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جاب الله، علي. (2008م). منهج التربية الدينية الإسلامية ومنهج القيم والأخلاق بالمرحلة الابتدائية دراسة تقويمية مقارنة في ضوء القيم اللازمة للتلاميذ مع مشروع لمنهج مقترح. *مجلة البحوث النفسية*، البحرين، ج (3)، ع (21)، ص ص 41-84.

الجلاد، ماجد. (1434هـ). *تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم*. ط4، عمّان: دار المسيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجهيمي، أحمد. (1435هـ). القيم الأخلاقية المتضمنة في كتب الحديث في المرحلة الثانوية (المسار الطبيعي) في المملكة العربية السعودية. دراسة منشورة، *مجلة جامعة شقراء*، ع (4)، المملكة العربية السعودية.

الداود، عمر. (1430هـ). *مدى تفعيل النشاطات التعليمية المتضمنة في مقرر الحديث للصف الثاني المتوسط*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الدليل القيمي الأخلاقي. (2016م). *الأبحاث العلمية لكرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية*، ج (8)، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الذاوي، الطاهر أحمد. (د.ت). *ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البلاغة*. القاهرة: دار الفكر.

الرومي، عبدالرحمن. (2012م). *تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الزبيدي، صباح. (2008م). مقترح تصميم مساق تعليمي في مضمون النزاهة ودليل تدريسه لطلاب المرحلة الابتدائية في العراق. *مؤتمر النزاهة العامة*. كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

الزبيدي، محمد. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس*. القاهرة: دار مكتبة الحياة.

زهران، حامد. (2000م). *علم النفس الاجتماعي*. القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، عبدالكريم. (2000م). *أصول الدعوة*. ط9، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزيود، ماجد. (2011م). *الشباب والقيم في عالم متغير*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سلوت، نور. (2005م). *مفاهيم القيم المتضمنة في الأناشيد المقدمة لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس فلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

سالم، عبدالرحيم. (2011م). أهمية إدماج القيم التربوية في المناهج. دراسة منشورة، *مجلة دراسات تربوية*، جامعة الخرطوم، مج (12)، ع (24)، ص ص 107- 135.

السقاف، يوسف. (2010م). *القيم الأخلاقية المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية للمرحلة المتوسطة (بنين) في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

صالح، عايدة. (2001م). *برنامج مقترح لتنمية القيم الأخلاقية لدى أطفال الرياض بمحافظة غزة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

الصالح، عطية. (2003م). *تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي العليا من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العبيكي، وليد. (2016م). القيم الأخلاقية الإسلامية المتضمنة في مقررات اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. دراسة منشورة، *مجلة أبحاث كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز للقيم الأخلاقية*، ج (2)، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبدالرحمن؛ وعبدالحق، كايد. (2005م). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. ط9، عمّان: دار الفكر.

العساف، صالح. (2010م). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان.

عقالا، فهد. (2014م). *تقويم محتوى كتب التربية الإسلامية بالصف الأول الثانوي في ضوء قيم النزاهة ومكافحة الفساد*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

العطية، ماجدة. (2003م). *سلوك المنظمة وسلوك الفرد والجماعة*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عمران، حسن. (2011م). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة الإسلامية لتنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. دراسة منشورة، *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، مج (27)، ع (2)، ج (1)، ص ص 292-333.

العيسى، علي. (2009م). *تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الغامدي، ماجد. (2016م). *بناء برنامج في تنمية قيم النزاهة لطلاب المرحلة الثانوية في مقرر الحديث بالمملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

غيوه، فريدة. (2001م). موقف الإنسان العربي من ثقافة العولمة. دراسة منشورة، *مجلة دراسات مستقبلية*، ع (2)، جامعة أسيوط، القاهرة.

الفهيد، خالد. (2013م). *درجة إسهام منهج الحديث في تعزيز قيم حقوق الإنسان لدى طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

قلادة، فؤاد. (2013م). *استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية*. مصر: دار المعرفة الجامعية.

الفيفي، زيد. (2012م). *القيم الإسلامية المتضمنة في مقرر اللغة الإنجليزية بالصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأغا، إيهاب. (2010م). *القيم المتضمنة في منهاج المطالعة والنصوص للصف التاسع في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

آل مناخرة، الحسن. (2016م). أثر التدريس باللغتين العربية والإنجليزية لبعض مناهج التعليم في القيم الأخلاقية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. دراسة منشورة، *أبحاث كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز للقيم الأخلاقية*، مج (4)، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

لافي، سعيد. (1999م). تقويم محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء تحديات العولمة. كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر بعنوان: "العولمة ومناهج التعليم"، *الجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس*، القاهرة.

المالكي، مسفر. (2008م). *دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الأخلاقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المعاضيدي، سفيان، (2008م). بناء مفهوم النزاهة في المناهج العراقية. *مركز الدراسات التربوية*، جامعة بغداد، العراق.

المزين، خالد. (2009م). *القيم الأخلاقية المتضمنة في محتوى كتب لغتنا الجميلة للمرحلة الأساسية ومدى اكتساب تلاميذ الصف الرابع الأساسي لها*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

مدكور، علي. (2002م). *منهجية تدريس المواد الشرعية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الهويدي، زيد. (2004م). *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التعليم. (2006م). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1995م). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط4.

Abu Latifa , Shadi (2013).The role of Islamic Education curricula in the development of ethical values among high elementary students in the Directorate of Education of Kasbah Tafileh from the students' perspective.

Ahmed, Mohammed. (2006). A proposed concept for the future of primary school in the Kingdom of Bahrain in the light of local and global changes . Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo .

Al Agha, Ehab. (2010). The values included in the reading and texts curriculum for the ninth grade in Gaza governorate. Unpublished Master Thesis , Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al Dawid, Omar. (2009). *The extent of activating the educational activities included in the Haddith course for the second intermediate grade*. Unpublished Master Thesis, Department of curriculum & instruction, College of Social Science, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.

Al Fifi, Zaid. (2012). Islamic values included in the English course in the third grade of secondary education in the Kingdom of Saudi Arabia . Unpublished Master Thesis, Department of Islamic Education & Comparison, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah .

Al Fouhid, Khaled. (2013). The degree of contribution of the Haddith curriculum in reinforcing human rights values among the high school students in the Eastern Region. Unpublished PhD thesis, Department of Curriculum &Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah .

Al Ghamdi. (2016). Building a programme in the development of the values of integrity for high school students in the Hadith curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia. (unpublished PhD Thesis) Department of curriculum & instruction, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh .

Al Houwadi , Zaid (2004) The basics of measurement and educational evaluation. Al Ain: University Book House.

Al Jalad, Majid. (2013). Learning and teaching values, a theoretical and applied conception of the methods and strategies of teaching values. I 4, Amman: Al Masirah House .

Al Jouhymy, Ahmad. (2014). Ethical values embodied in the Hadith textbooks in the high school (ordinary path) in the kingdom of Saudi Arabia. Published study, Journal of Shaqraa University P (4), Kingdom of Saudi Arabia .

Al Kilani, Majid. (1991). Contemporary trends in moral education. Islamic Education Research Centre, Umm Al Qura University, Makkah .

Al Maadidi, Sufian, (2008). Building the concept of integrity in the Iraqi curriculum . Educational Studies Center, University of Baghdad, Iraq .

Al Maliki, Mesfer. (2008). The role of Hadith curriculum and Islamic culture in promoting the moral values of the first grade students of the secondary students in Taif governorate. Unpublished Master Thesis , Department of Curriculum & Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Al Manakhrah, Hassan. (2016). The effect of teaching in Arabic and English on some curricula in the ethical values among the secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Published study, Prince Naif bin Abdul Aziz Chair for Ethical Values, vol. (4), King Abdulaziz University, Jeddah.

Al Mazyan, Khaled. (2009). The ethical values included in the content of the textbooks of Loughatouna Al Jameelah for the basic stage and the extent to which the fourth grade students have acquired. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

Al Obyki, Waleed. (2016). The Islamic ethical values embodied in the English curriculum for the middle

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Ibn Faris , Ahmad (395 AH.) A dictionary of language standards . Reviewed by: Abdel Salam Mohammed Haroun. Cairo: Dar Al Fikr.

Ibn Manzur Abu Al FadL Jamal Al Din Muhammad Ibn Mukarram Al Ifriqi Al Masri (1989).Arab tongue. Reviewed by: Ali Sherry. C (12): Printing &Publishing House, Beirut, Lebanon.

Ibn Muskawi, Ahmed. (421 AH). Reformation of morals and purification of races. Reviewed by: Ibn Al Khatib. I 1, Cairo: Library of religious culture.

Imran Hassan. (2011). The effectiveness of a proposed programme in the Islamic culture to develop moral values among the first grade students of secondary school. Published study, Journal of Science, Faculty of Education, University of Assiut, Egypt, vol 27, P 2) and C (1) , pp. 292-333.

Jaballah, Ali. (2008). The curriculum of Islamic religious education and the curriculum of values and ethics in the primary stage, a comparative evaluation study in the light of the values required for students with a proposed curriculum project. Journal of Psychological Researches, Bahrain, c (3), p (21), pp. 41-84.

Lavi, Said. (1999). Evaluating the content of Islamic education curricula in the secondary stage in the light of the challenges of globalization. The Book of the Eleventh Annual National Conference entitled "Globalization and Curriculum of Education", Egyptian General Assembly for Curriculum and Teaching Methods, Cairo.

Madkour, Ali. (2002). Methodology of teaching Sharia sciences. Cairo: Dar El Fekr Al Araby

Ministry of Education . (1427 AH). Document of religious sciences curriculum for the primary and intermediate stages in general education . Educational Development Center, General Administration of Curricula, Kingdom of Saudi Arabia .

Ministry of Education. (1995). Education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia .

Moral value guide. (1437 AH). Scientific Research of Prince Naif bin Abdulaziz Chair for Ethical Values, C (8), King Abdulaziz University, Jeddah.

Obeidat, Thawqan; W-ads, Abdul Rahman; Abdul Haq, Qaid. (2005). Scientific research: concept, tools, and methods. I 9, Amman: Dar Al Fikr.

Oqalah, Fahd. (2014). Evaluating the content of Islamic Education textbooks in the first grade of the secondary school in the light of the values of integrity and combating corruption. Un published Master Thesis, Department of Curriculum & Instruction, Faculty of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Published study, Journal of Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo, p (153), c (2), pp. 473-508 .

Qoulada, Fouad. (2013). Strategies and methods of teaching and instructional models. Egypt: Darelmarefa Al Jameeya.

Saleh, Aida. (2001). A proposed programme for the development of moral values among kindergarten children in Gaza . (unpublished PhD Thesis, Faculty of education, University of Al Aqsa, Palestine.

school in the Kingdom of Saudi Arabia. Published study ,Journal of research of Prince Naif bin Abdul Aziz Chair of moral values ,C (2), King Abdulaziz University, Jeddah.

Al Saleh Atiyah . (2003). The development of moral values among the students of the high basic education stage from the perspective of Islamic Education teachers in Jordan . (unpublished PhD Thesis, Department of curriculum & instruction, Faculty of Education, umm Al Qura University, Mecca.

Al Saqqaf, Yousef. (2010). The ethical values included in the religious sciences courses of the intermediate stage (boys) in the Kingdom of Saudi Arabia. Unpublished Master Thesis, Department of Islamic and comparative education, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah .

Al Zayoud, Majid. (2011). Youth and values in a changing world . Amman: Dar Al Shorouk for Publishing & Distribution.

Al Zubaidi, Mohammed ,Crown of the bride of dictionary jewels . Cairo: Dar Maktabat Al Hayah .

Al Zubaidi, Sabah. (2008). A proposal to design an educational course in the content of integrity and a guide for teaching for elementary school students in Iraq . General Integrity Conference. College of Education for Girls , University of Baghdad, Iraq.

Ali Abu eyes. (1988). Islamic values and education. Ibrahim al Madinah Al - Munawwarah library.

Alissa, Ali. (2009). The development of moral values among the middle school students from the viewpoint of Islamic Education teachers in the governorate of Al Qunfudhah ,Unpublished Master Thesis ,Department of Islamic Education & comparison, Faculty of Education, umm al Qura University.

Al-Roumi, Abdul Rahman. (2012). Analysis of the values included in the textbook of Loughati Al Khalidah for the first grade of the intermediate school and the evaluation of teachers' teaching . Unpublished Master Thesis, Department of Curriculum & Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh .

Al-Zawi, Al-Tahir Ahmed. (DT). The arrangement of Al Mouhet dictionary on the way of the illuminating lamp and the basis of rhetoric . Cairo: Dar Al-Fikr.

Badr, Ahmed. (1992). Research Methods in the science of information and Libraries. Riyadh: Dar Al-Marikh for publishing & distribution.

Bioshamp. (1996). Theory curriculum . Cairo: The Arab House for Publishing & Distribution.

Blum, Benjamin; and Hasings, Mados; and Thomas, George. (2001). Evaluating the students' collective and formative learning. Translated by: Mohammed Amin Al Mufti, Ahmed Ibrahim Shalaby, Kawther Hussein Kogak, Cairo: International House for Cultural Investments.

Ghuwa,Farida (2001). The attitude of the Arab man towards the culture of globalization . Published study, Journal of Future Studies, p (2), Assiut University, Cairo.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Thabet, Nasser. (1988). The Social Challenge and Symposium on Cultural Challenges and the Cultural Invasion of the Gulf States . Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh, Saudi Arabia .

Zahran, Hamid. (2000). Social Psychology. Cairo: The World of Books.

Zidan, Abdul Karim. (1421 AH). The origins of Dawaa. I 9, Beirut: Resalah Publishers.

Salem, Abdel Rahim. (2011). The importance of incorporating educational values into the curricula. Published study, Journal of Educational Studies , University of Khartoum, vol. 12, p (24), pp. 107-135 .

Sallout, Nour. (2005). The concepts of the values included in the songs given to the students of the lower elementary stage in the schools of Palestine. Unpublished Master Thesis , Faculty of Education, Islamic University of Gaza, Palestine.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

A predictive study of the most important future challenges facing religious sciences curricula in the development of moral values among the pre-university education students until the year (2030 AD)

Abdul Aziz bin Faleh Al Aosel

College of Sharia and Islamic Studies, Al-Ahsa - Imam Muhammad ibn Saud Islamic University.

Submitted 28 - 03 - 2017 and Accepted on 22 – 05 -2017

Abstract: This study aimed at exploring the most important future challenges facing the religious sciences curricula in the development of moral values among the pre-university education students until the year (2030 AD) in order to achieve this objective, the study applied on tree research stages, the first stage is represented in determining the moral values that should be developed among the pre university education students in the curricula of religious sciences .The study found a list of those values, including (15) values and (30) sub-indicators.

In the second stage, the most important future challenges are identified which will face the religious sciences curricula in the development of moral values among the pre university education students until using the Forward - looking approach.

The study found a list of those challenges which included (15) future challenges, distributed on five main axes.

In the third stage , the researcher presented a proposed concept to overcome these challenges.

The study recommended the need to review the system of moral values included in the religious sciences curricula at the pre university stages now and then and develop them according to the requirements of the stage, the developments of the age, the need to include the moral values in the curricula reached by the current study and to benefit from experts in the development and design of the religious sciences curricula to create an effective mechanism to overcome these challenges, build an advanced, systematic educational strategy to disseminate the moral values at all stages and levels of the pre university education, in the kingdom of Saudi Arabia.

Key words: Future challenges, moral values, religious sciences curricula, pre university students.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

درجة امتلاك المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي [1]

إعداد

مفرح بن مسعود سليمان المالكي
كلية التربية– جامعة الملك سعود

يحيى بن محمد أحمد المالكي
مكتب تعليم الداير – صبيا

قدم للنشر 1438/6/25هـ - وقبل 1438/11/16هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي المعرفة الرياضية (المفاهيمية والإجرائية) بإدارة تعليم صبيا، ولجمع البيانات وتحليلها استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، معتمدين على اختبار مكون من جزأين لقياس المعرفة المفاهيمية، والمعرفة الإجرائية. وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (547) طالباً وطالبةً. وبعد تحليل الاستجابات توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية جاءت بمستوى متوسط، أما درجة امتلاك أفراد العينة المعرفة الإجرائية الرياضية فجاءت بمستوى منخفض، وكشفت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة المفاهيمية وبين درجاتهم في اختبار المعرفة الإجرائية، وبينت أن هناك فرقاً بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح الطالبات، ولم يظهر فرقٌ بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية. كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي في اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية عامةً لصالح الطالبات. وأوصت الدراسة بالاهتمام بتدريس المفاهيم الرياضية، وضرورة إدراك الطالب المفهوم الرياضي، وتكثيف المهام الإجرائية ليتمكن الطالب من إجراء المهارة بيسر وسهولة، ورفع مستوى الأسئلة المقدمة للطلاب، وتدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تنمية وتدريس الاستيعاب المفاهيمي، وعلى أساليب تدريس المفاهيم والمهارات.

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك– الرياضيات للصف الثالث الثانوي– المعرفة الرياضية – المعرفة المفاهيمية – المعرفة الإجرائية.

[1] تم دعم نشر البحث من قبل مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات – جامعة الملك سعود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

تأتي الرياضيات في مقدمة المقررات الدراسية التي تعد الطالب للحياة، بما تحويه من بنية معرفية ومهارية إجرائية، تساعد المتعلم في تنظيم أفكاره وترتيبها بشكل منطقي، تجعله يتعامل مع المشكلات الحياتية بطريقة سهلة، وتمكّنه من تجاوزها وحلها.

إنّ الطالب هو المحور الرئيس في العملية التربوية والتعليمية، والمشارك النشط والفاعل في البحث عن المعرفة، واكتشافها بطريقة تمكنه من البناء المعرفي المنظم والآمن والقوي؛ ويعدُّ امتلاك المعرفة الرياضية من جوانب القوة المعرفية. ولكي تحقق العملية التعليمية أهدافها بكفاءة وفاعلية يجب التركيز على تمكين الطالب من المعرفة الرياضية بشقيها (المفاهيمية، والإجرائية) ضمن المقررات التعليمية خصوصاً مع التطور المستمر لتلك المناهج والمقررات، وأن تكون المعرفة الرياضية ضمن البنية المعرفية لتلك المقررات.

لقد كشفت عدد من الدراسات أنّ الاعتماد بصورة أساسية على تحديد طبيعة مادة الرياضيات أمرٌ غيرُ كافٍ لفهم المادة والتعامل معها؛ إذ لا بد من الاستعانة بالخبراء التربويين الأكفاء، الذين يمتلكون القدرة العلمية على تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب وصقله (Koçak, Bozan & Isik, 2009)؛ لأنّ دراسة الرياضيات تقوم على دراسة التراكيب والبُنى والعلاقات فيما بينها، وتعلّمها يتطلب أن يكون لدى الطالب تأسيس علميّ ومعرفي متين (أبو زينة، 2011).

إنّ التدرج في تعليم مفاهيم الرياضيات من مرحلة إلى أخرى أمر في غاية الأهمية، فلكلِّ مرحلة مفاهيمها التي تتناسب مع أعمار الطلاب، وبوصولهم إلى مرحلة الثانوية يكونون قد اكتسبوا مهاراتٍ ومفاهيمَ رياضية كبيرة، هذا هو المتصور والمؤمَّل.

إنّ مرحلة التعليم الثانوي تكتسب أهمية خاصة في البناء العلمي للطالب؛ لكونها تزوده بالمفاهيم والمعارف والنظريات والمهارات التي تساعده في مستقبل حياته، سواءً في المرحلة الجامعية، أم في سوق العمل. وتعدُّ الرياضيات من أهم المواد التي تعنى بهذا المجال، وهذا يحتم على المعلم توظيف الإمكانات والأساليب التدريسية الحديثة كلها في تعليم وتعلّم الرياضيات؛ كي تسهم في بناء جيل مؤهل.

إنّ المعرفة الرياضية تعني معرفة البنى الرياضية، والمفاهيم، والنظريات، والإجراءات، وإدراك العلاقة بين تلك العناصر (Ben – Motreb, 2010). كما أنّ المعرفة المفاهيمية تُسهم بدورٍ فاعلٍ وحيويٍّ في بناء الفرد؛ كونها تمثل الركيزة الأساسية للمعرفة بوجه عام، والمعرفة الرياضية بوجه خاص، وتعدُّ الأداة التي ترتب المعارف والمعلومات، وتنظمها، منذ مراحل الطفولة المبكرة، إضافة إلى أن المفاهيم تُعدُّ من أهم نواتج التعلم التي يتم بواسطتها تنظيم المعرفة العلمية في صور ذات معنى، (عباس والجمل،2011؛ عبد الفتاح، 2009؛ Hill &Rowan &Ball, 2005; Metzler &Woessmann: 2010; Kaminski & Sloutsky & Heckler: 2009)

ويذكر أبو زينة (2007) أنّ المفاهيم الرياضية تمثل الصفة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك الشيء، مما يعني وجود عدة أشياء ضمن فصيلة واحدة، بصفات وخصائص مشتركة، كما أنها مجموعة من الأشياء المدركة بالحواس، أو الأحداث التي يمكن تصنيف بعضها مع بعض، على أساس من الخصائص المشتركة والمميزة.

وتُعرَّف المفاهيم الرياضية بأنها المعرفة العميقة للمبادئ، والمفاهيم، والعلاقات المتداخلة فيما بينها، في مجال معين، يتم تخزينها في الذاكرة على شكل شبكة مترابطة، أو مخطط هرمي، وتتضمن فهماً للأفكار الرياضية، والإجراءات، والحقائق الأساسية، والقدرة على تحديد المبادئ وتطبيقها، والحقائق، والمصطلحات، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، وربطها بالحياة اليومية (السلولي ،2013).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويتدرج تحديد مفهوم المعرفة المفاهيمية؛ بدءاً من التركيز على فهم المبادئ، والتعميمات، والحقائق، وصولاً إلى إدراك العلاقات بين أجزاء المفهوم (Schneider& Jonhsone,2001). وتتحقق بطريقتين هما: إنشاء علاقات بين المعلومات (أ و ب)، وإنشاء علاقة بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة (Hiebert & Lefevre,1986) كما تتضمن أنواعاً من المعارف، أبرزها: الوعي بالمفاهيم، والوعي بالمصطلحات، والوعي بالرموز (الحليسي ، السلولي، 2016).

المهارات والخوارزميات الرياضية (المعرفة الإجرائية):

يقصد بالمهارة القيام بعمل ما بسرعة وإتقان، أما الخوارزمية فقد عرفت بتعريفات متعددة، منها، أنها سلسلة من العمليات والإجراءات المنطقية التي يقوم بها الفرد في تنفيذ أي عمل (الزهراني، 2006).

وعرّف كلٌّ من كونبي وريلت (Conobi,2009؛ Rilte& Jonhson,2001) المهارة الإجرائية بأنها سلسلة من الخطوات، أو الإجراءات، التي تستخدم للوصول للهدف.

ونصَّ هيبرت وليفيفر (Hiebert& Lefevre ,1986) على أنها التمكّن من المهارات الحسابية، والمعرفة بالإجراءات؛ لتحديد التراكيب، والخوارزميات، ومعرفة كيفية تحديد مشكلة في شكلها العام، ومعرفة كيفية حلِّها حلاً صحيحاً. وتأخذ الإجراءات صورتين: إحداهما: خوارزميات واستراتيجيات محددة سلفاً عند تنفيذها، يصل الطالب لإجابة صحيحة، والأخرى: إجراءات ممكنة ومتسلسلة بوجه مناسب، يصل الطالب بواسطتها لحل مشكلة معينة (Star,2005).

أمّا ستار وستيليندس (Star,2005؛ Stylianides ,2013) فقسم المعرفة الإجرائية إلى نوعين، هما:

1- القدرة على توليف مجموعة الرموز الرياضية للحصول على قوانين.

2- القدرة على تكوين مجموعة من القواعد والإجراءات لحلّ المشكلات.

ولكي يصبح الطالب قادراً على أداء عمله بسرعة ودقة، فإن ذلك يتطلب أمرين: أحدهما: تدريبه؛ لإكسابه المهارة، والآخر: الممارسة؛ لذلك يجب على المعلم عند تعليمه المهارة أن يمنح الطلاب فرصة للتدريب، ويزودهم بتعميمات وتوجيهات ترشدهم وتوجه أعمالهم؛ فالتدريب هو الوسيلة الرئيسة لتعلم المهارة، واكتسابها، وتطويرها عند الفرد (أبو زينة، عبابنة،2007).

إنّ المعرفة الإجرائية تُعنى بقدرة الطالب على إجراء العمليات الحسابية والرياضية في سلسلة من الخوارزميات، بأسلوب علمي متسلسل ومنطقي، إضافة إلى اهتمامها بإجراء تلك العمليات بدقة، وسرعة، وإتقان (الزهراني، 2006).

وتشير الدراسات إلى أن تعلّم المهارات الرياضية تساعد المتعلم على إدراك المعنى، والتطبيقات للمفاهيم، والتعميمات الرياضية، ومن ثم تعميق وتوسيع المعرفة الرياضية التي تتطلبها المناهج المتقدمة (أبو زينة، 2011).

كما يعدّ الفهم التصوري في الرياضيات، إضافة إلى المهارات الإجرائية، أقوى بكثير من المهارة الإجرائية وحدها (Alyan&Bacon,2008)

ومن الدراسات التي ركزت على هذا الجانب:

دراسة غالب (2001) التي هدفت إلى معرفة أي مستوى من مستويات نموذج ديفس يساعد على اكتساب المفهوم اللازم؛ ويمكن الطلاب من المقدرة على حل المسألة الرياضية، وتوصلت النتائج إلى أن هناك قصوراً واضحاً في مستوى اكتساب الطلاب للمفاهيم الرياضية عن المستوى المقبول تربوياً؛ إذ بلغ متوسط اكتساب الطلاب للمفاهيم (39.16) من الدرجة الكلية (79)، وبانحراف معياري (11.46).

وأجرى العبسي (2002) دراسة هدفت إلى معرفة أثر الجنس والمستوى التعليمي في اكتساب طلاب المرحلة الأساسية العليا المفاهيم والمهارات العددية، لعينة بلغت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(900) طالباً وطالبة، من تلاميذ الصفوف: السادس، والثامن، والعاشر، وتوصلت نتائج الدراسة إلى قبول مستوى أداء الطلاب في المفاهيم والمهارات الرياضية العددية على مستوى المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية للصفوف الثلاثة؛ وقد تجاوزت النسبة المئوية لإجابات الطلاب على فقرات الاختبار (50%). أما في مستوى حل المسألة الرياضية فتبين أن مستوى أداء الطلاب منخفض في الصفوف؛ لأن النسبة المئوية لإجابات الطلاب في أعلاها لم تتجاوز (42%).

وفي دراسة أحمد (2003) التي هدفت إلى معرفة مستوى اكتساب طلبة الصف السادس المهارات الحسابية الأساسية، ومعرفة مستوى اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية، والتعرف على العلاقة بين مستوى اكتسابهم المهارات الحسابية الأساسية، واكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية، وتكونت عينة الدراسة من (635) طالباً وطالبة من المدارس الحكومية، في مديريتي التربية والتعليم لجينين وقباطية في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة تدنياً في اكتساب الطلبة المهارات الحسابية الأساسية، وتبيَّن أن اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية كان مقبولاً. وأظهرت النتائج أيضاً أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى اكتساب الطلبة المهارات الحسابية الأساسية، ومستوى اكتسابهم المفاهيم والمهارات الجبرية.

ومن الدراسات أيضاً دراسة السامعي (2009) التي هدفت إلى معرفة مدى اكتساب تلاميذ الصف الثامن الأساسي بمدنية تعز المهارات الرياضية الأساسية، واتجاهاتهم نحو الرياضيات، ومعرفة العلاقة بين اكتساب التلاميذ المهارات الرياضية الأساسية وبين اتجاهاتهم نحو الرياضيات، والتعرُّف على أثر الجنس ونوع المدرسة (حكومي – أهلي) في اكتساب التلاميذ المهارات الرياضية الأساسية، واتجاهاتهم نحو الرياضيات. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (490) تلميذاً وتلميذة، من تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة تعز، وأظهرت النتائج أن اتجاهات تلاميذ الصف الثامن الأساسي نحو الرياضيات كانت إيجابية، وكشفت النتائج أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين اكتساب التلاميذ المهارات الرياضية الأساسية، وبين اتجاهاتهم نحو الرياضيات.

وأجرى يحيى (2009) دراسة، هدفت إلى تحديد مستوى المعرفة الرياضية لمعلمي الرياضيات الذين يُدَرِّسون هؤلاء التلاميذ؛ في محاولة لدراسة أثر بعض المتغيرات السياقية على مستوى المعرفة الرياضية، وتحديد المتغيرات التي تؤثر في مستويات المعرفة الرياضية بصورة إيجابية أو سلبية؛ بما يمكن من توجيه برامج الإعداد الأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها، وتمكن من توجيه أيام العمل الدراسية التي تنظمه مديريات التربية في موضوع الرياضيات. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تدنياً في مستوى المعرفة الرياضية لدى التلاميذ والمعلمين؛ إذ بلغ متوسط علامات التلاميذ (49.85)، وانحراف معياري لعلاماتهم (7.45)، أما المعلمون فبلغ المتوسط الحسابي لعلاماتهم (63.50)، من (100)، وانحراف معياري لهذه العلامات (3.75)، وبلغ أعلى متوسط لتحصيل الطلاب في مهارات الجبر (51.58)، وأدنى متوسط للتحصيل في مهارات الهندسة؛ إذ بلغ (44.32). أما المعلمون فبلغ أعلى متوسط لهم في مهارات الجبر؛ فقد بلغ (73.74)، في حين بلغ أدنى مستوى في مهارات الهندسة؛ إذ بلغ (46.21)، وتبين أيضاً أن أداء التلاميذ تدنى في مهارات التحليل؛ فقد بلغ (42.55)، أما أداؤهم في مهارة المعرفة فكان مرتفعاً(53.81).

وتوصل الجلال (2011) في دراسته –التي هدفت إلى معرفة مستوى اكتساب طلاب الصف الثالث الثانوي العلمي في مدينة إب المفاهيم الرياضية، وعلاقتها بمقدرتهم على حل المسألة الرياضية المبنية على تلك المفاهيم. تكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة– إلى أن هناك تدنياً في مستوى اكتساب الطلاب المفاهيم الرياضية، إضافة إلى أن هناك تدنياً في مستوى قدرتهم على حل المسألة الرياضية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ووجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين اكتساب الطلاب المفاهيم، وقدرتهم على حل المسألة الرياضية.

كما أظهرت دراسة خشان وقنديل والنذير والسلولي (2014) ميل معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية إلى استخدام المعرفة الإجرائية بوجه أكبر من المعرفة المفاهيمية، وذكرت أن كتب المرحلة الابتدائية المطبقة حالياً ساعدت في إيجاد التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية، ولكنها لم تؤثر على تغيير سلوك المعلمين في تقديم معرفة رياضية متوازنة، أو استخدام طرق متوازنة في تقييم تعلم طلابهم. وذلك لوجود عدد من العوامل السلبية التي دفعت باتجاه عن البعد عن حالة التوازن من أهمها: مرتكزات التدريب المتعلقة بالمناهج، وأساليب التدريس، والمحتوى المعرفي للمقررات، وكتب الرياضيات التي غالباً ما كانت تركز على جانب المعرفة الإجرائية ، والطرق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في شرح المقررات ، ومرتكزات التقييم، والطريقة التي يتم تقييم الطلاب بالمرحلة الابتدائية ، ومرتكزات التدريب التي تلقاها المعلمون ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في حالة التوازن بين معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرات الجنس، والإدارة التعليمية، وسنوات الخبرة.

وأجرى العنزي (2015) دراسة هدف فيها إلى معرفة درجة اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية الأساسية (مفاهيم – مهارات) المضمّنة مقرر الرياضيات، إضافة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة اكتساب التلاميذ المفاهيم الرياضية الأساسية ودرجة اكتساب التلاميذ المهارات الرياضية الأساسية، وبعد تطبيقها على عينة مكونة من 160 تلميذاً، توصل إلى أن درجة اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المفاهيم الرياضية الأساسية المضمّنة مقرر الرياضيات كانت متوسطة؛ إذ بلغت النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للمجموع الكلي لهذا المحور (35.1%)، وتعد نسبة غير مرضية؛ كونها أقل من المتوسط، وقريبة جداً من الدرجة المنخفضة. وتبين أن درجة اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المهارات الرياضية الأساسية المضمّنة مقرر الرياضيات كانت منخفضة؛ إذ بلغت النسبة المئوية للإجابات الصحيحة للمجموع الكلي لهذا المحور (18.97%)، وهي نسبة غير مرضية؛ كونها منخفضة بشكل كبير. وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي –عينه الدراسة– في اختبار المفاهيم الرياضية الأساسية وبين درجاتهم في اختبار المهارات الرياضية الأساسية؛ إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجاتهم في اختبار المفاهيم الحسابية وبين درجاتهم في اختبار المفاهيم الهندسية؛ وعلاقة ارتباطية موجبة بين درجاتهم في اختبار المهارات الحسابية ودرجاتهم في اختبار المهارات الهندسية.

وأظهرت دراسة ويت (Wight, 2010) –التي هدفت إلى التعرف على مدى فهم الطلاب المفاهيم الرياضية، ومدى إسهام ذلك الفهم في التأثير على مهارات حل المشكلات بين صفوف الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من الصف التاسع بإحدى المدارس الحضرية الخاصة بكاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على إحدى برامج التدخل التي استغرقت ثلاثة أشهر؛ بقصد تحسين مستوى المفاهيم والمعارف الإدراكية الخاصة بالطلاب في مادة الرياضيات، وقد استعان الباحث بالملاحظات داخل بيئات التعلم الصفية، وتسجيل مدى مشاركة الطلاب في الأنشطة الأربعة التي تضمنها برنامج التدخل، ولقياس مدى نجاح الطلاب في اكتساب المفاهيم والمعارف المختلفة التي تمكنهم من حلّ المشكلة، قام الباحث بالاستعانة بعدد من الاختبارات القبلية والبعدية لقياس مستوى التقدم، وقُسمت الأنشطة الأربعة على النحو الآتي: النشاطان الأول والثاني تضمنا عدداً من المشكلات الحسابية، وعدداً من الشروح

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المختلفة لحلها، أما النشاط الثالث فتضمن مشكلة حسابية وحلها، وعلى الطالب القيام بكتابة الشرح للوصول إلى الحل الصحيح، وتضمن النشاط الرابع مشكلة رياضية فقط، وعلى الطالب أن يقوم بكتابة الشرح المناسب للوصول إلى الحل الصحيح– فاعلية برنامج التدخل في تحسين مستوى الطلاب في مهارات حل المشكلات، ومهارات الشرح والتفسير، وصولًا إلى الناتج الصحيح للمشكلة الرياضية المطروحة، إضافة إلى تنوع الأدوار الخاصة بالطلاب في ذلك البرنامج، فهم شركاء، ثم قراء للمشكلة، ثم مستمعون لوجهات نظر الآخرين المتعلقة بالكيفية التي يمكن من خلالها الاستعانة بها في حلها، ثم قادة يمكنهم الاعتماد على أنفسهم لحل المشكلة الرياضية.

وأجرى هاليت، ونونس، وبراينت (Hallet,Nunes,and Bryant ,2010) دراسة في جامعة أكسفورد لعينة من الطلاب والطالبات، بلغت 318 من صفي الرابع والخامس في المملكة المتحدة، وأوضحت النتائج أن هناك فروقاً فردية بين الطلبة في كل من المعرفة المفاهيمية والإجرائية، واعتمادهم عليها في حل المسائل، وأن تلك الفروق تتعلق بالفروق الفردية بينهم، وأن تحصيل الطلبة الذين يعتمدون على المعرفة المفاهيمية في حلهم المسائل أعلى من الذين يمتلكون المعرفة الإجرائية.

وأظهرت دراسة ديري ، وتيرزينها ، وبيتر ، وكريستينو (Dary,Terzinha,Peter,and Currstino ,2012) –التي هدفت إلى الكشف عن وجود فروق فردية في استيعاب الطلاب للمعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتعلقة بالكسور؛ إذ بلغت عينة الدراسة 119 طالباً من الصفّين السادس والثامن في بريطانيا –عدم وجود اختلاف في توزيع الطلاب بالنسبة للمعرفة المفاهيمية العامة والمعرفة الإجرائية العامة.

وفي دراسة لاسوادي وآخرين (Laswadi; Kusumah, Yaya S.; Darwis, Sutawanir; Afgani, Jarnawi D ,2016) تبين أنّ الفهم التصوري والطلاقة الإجرائية هما الكفاءات الرياضية المهمة المطلوبة من قبل الطلاب؛ لأن ذلك يساعدهم على تنظيم معرفتهم الرياضية ككل متماسك، وتساعدهم على إيجاد الحل المناسب للمشكلة. وأظهرت النتائج أن الطلاب يحتاجون لخبرات التعلم في بناء المعرفة والإجراءات، وفق نموذج التعلُّم الميسر؛ إذ يتم منح الطلاب فرصاً لبناء معارفهم وبناء الإجراء الخاص بهم. وقد تكونت عينة الدراسة من 55 طالباً من الصف السابع. وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تعلموا الرياضيات عن طريق النموذج الميسر التعلم كان مستواهم أعلى من الطلاب الذين حصلوا على التعلم التقليدي. وأظهرت النتائج أن مستوى الطلاب الذين تعلموا باستخدام التعزيز أعلى من مستوى الطلاب الذين حصلوا على التعلم بالطرق التقليدية.

هذه الدراسات بما توصلت إليه من نتائج تكشف أهمية إجراء مزيد من الدراسات الميدانية؛ من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية في مجال الرياضيات وتنمية مفاهيمها لدى الطلاب؛ ويزداد هذا الأمر أهمية في المرحلة الثانوية؛ بوصفها القاعدة المتينة والركيزة الأساسية للإعداد للجامعة؛ وهذا يحتم العمل على تعميق المعرفة الرياضية لدى الطلاب، وإكسابهم المفاهيم والمهارات في المقررات الدراسية بصورة عامة، وفي مقرر الرياضيات بصورة خاصة؛ إذ تعدّ أساساً لتعلم كثير من العلوم الأخرى. من هنا تكونت فكرة هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من المعرفة الرياضية الأساسية المضمّنة في كتاب الرياضيات.

مُشْكِلة الدراسة:

تُعدُّ المعرفة الرياضية مدخلاً مهماً لفهم طبيعة الرياضيات، وإجراء عدد من العمليات الرياضية؛ تساعد على تحقيق التعلّم، وضعف التمكن منها، ينعكس سلباً على تعلّم الطلاب. وفي العصر الحاضر تعددت الشكاوى من تدني مستوى الطلاب، وضعف تعلّمهم، على المستوى التعليمي،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والأسري، ويظهر ذلك في مواقف التعلّم المختلفة. وهذه إشكالية تتطلب دراسة أسبابها، وتحديد العوامل التي أدّت إليها؛ ومن ثم العمل على علاجها.

وقد أشارت بعض الدراسات –ومنها دراسة المجيدل واليافعي (2009)– إلى أن هناك طلاباً يعانون من صعوباتٍ في تعلُّم الرياضيات والاستفادة من تطبيقاتها، وهناك من ينظر إليها على أنها مشكلة حقيقية تتطلب مهارات وقدرات خاصة في دراستها، والتمتع بفكر منطقي يُمكِّن المتعلم من فهم الأفكار الرياضية الرئيسة، وطرائق عرضها، والتعامل مع مسائلها.

وأكدت نتائج دراسة سيسونو (Siswono, 2009) على أن قدرة الطلاب على حلّ المشكلات الرياضية بطريقة مبتكرة تُقاس بمستوى الطلاقة الإجرائية، والمرونة، ومستوى التجديد في تناول المشكلة، وطريقة حلها.

وأشار ستانلي (Stanley, 2008) في دراسته إلى أنّ ضمان المعرفة المفاهيمية لعدد 15 مفهوماً من المفاهيم الرياضية المحددة يعزز قدرة الطالب على النجاح في مقرر الجبر في المرحلة الجامعية.

وأكدت نتائج دراسة عربي (Arabi, 2012) أن تدني مستويات التحصيل الدراسي للطلاب في المرحلة الثانوية بالسودان يعزى إلى عدم الاستمتاع بحل المشكلات الرياضية.

وأثبتت دراسة العنزي (2015) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في اختبار المفاهيم الرياضية الأساسية وبين درجاتهم في اختبار المهارات الرياضية الأساسية، مما يؤكد أن المهارة الإجرائية لازمة لتحقيق المفهوم الرياضي.

لقد شكَّلَت نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها دافعاً للقيام بهذه الدراسة، من أجل الاطمئنان من امتلاك الطلاب للمفاهيم والمهارات الرياضية الأساسية؛ لأن كتاب الرياضيات في المرحلة الثانوية يركز على المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية الرياضية، وهما معرفتان أساسيتان للتعلّم في المراحل الجامعية لجميع طلاب الكليات العلمية، وتسهمان في تمكين الفرد في سوق العمل.

ومن مبررات ودوافع القيام بدراسة هذا الموضوع أنّ الباحثَينِ –ومن خلال الخبرة الشخصية في مجال الإشراف التربوي– اطلعا على نتائج طلاب الصف الثالث الثانوي لمدارس مكتب التعليم بمحافظة الدايرخلال ثلاث سنوات، وهي تشمل نتائج الاختبارات النهائية، ونتائج اختبارات قياس، واختبارات المسابقات التي ينظمها المكتب بين المدارس– وقد لاحظا تدنياً في مستوى التحصيل لطلاب الصف الثالث الثانوي لسنوات متتابعة؛ مما يعني أن هناك مشكلة تتطلب إجراء دراسات للكشف عنها، والإسهام في حلها، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي:

ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية؟

أهمية الدراسة:

استمدت الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله؛ ومن ذلك:

1- أنها دراسة تطبيقية واقعية، ترصد درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية ضمن مقرر الرياضيات.

2- يُؤمل أن تُسهم في توضيح الواقع الحالي، وتبرز درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية المضمّنة كتاب الرياضيات في الصف الثالث الثانوي.

3- ستشكل هذه الدراسة إضافة للمكتبة التربوية، خصوصاً في ظل قلة الأبحاث– على حد علم الباحثين– التي تتناول درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية والإجرائية ضمن كتاب الرياضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4- ستسهم في تعزيز الجهود التي تبذل لتطوير كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية، وخاصة في مشروع تطوير الرياضيات والعلوم.

5- يتوقع أن يستفيد من نتائجها معلمو ومعلمات الرياضيات، في التغلب على القصور المتعلق باكتساب المعرفة، الذي يعاني منه طلاب الصف الثالث الثانوي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1- معرفة درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية ضمن كتاب الرياضيات.

2- معرفة العلاقة بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية ودرجة امتلاكهم للمعرفة الإجرائية ضمن كتاب الرياضيات.

3- معرفة الفروق بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في المعرفة الرياضية (المفاهيمية– الإجرائية) والمعرفة الرياضية عمومًا.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للوصول إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية ضمن كتاب الرياضيات؟

2- ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الإجرائية الرياضية ضمن كتاب الرياضيات؟

3- ما العلاقة بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية ودرجة امتلاكهم للمعرفة الإجرائية ضمن كتاب الرياضيات؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية (المفاهيمية– الإجرائية) والمعرفة الرياضية عمومًا؟

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية، ضمن كتاب الرياضيات، طبعة عام 1434هـ.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عيِّنَة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في المدارس الحكومية في مدارس إدارة التعليم بمحافظة صبيا التعليمية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني العام الدراسي 1437/1436هـ.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية (بنين) التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا.

مصطلحات الدراسة:

درجة امتلاك Degree of Possession

عرّف إجرائياً: بأنها متوسط الدرجتين أو (مجموع الدرجتين) اللتين يحصل عليهما الطالب في اختباري المعرفة الرياضية (المفاهيمية والإجرائية) لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي؛ ضمن كتاب الرياضيات الذي أعدَّه الباحثان في هذه الدراسة.

المعرفة الرياضية Mathematical Knowledge

المعرفة في اللغة تُطلق ويراد بها الإلمام بتفاصيل الشيء، وهي إدراكه بأحد الحواس (الزمطة، 2011).

أما المعرفة الرياضية فهي مجموعة من المسلمات الرياضية، والقواعد المنطقية المتفق عليها من جانب علماء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرياضيات، وعدد من الآراء الرياضية المتضمنة المعايير التي يتم على أساسها القيام بعملية البرهان الرياضي (Pietsch, 2005).

ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها مجموعة من المفاهيم، والتعميمات، والمهارات الرياضية، الواردة في مقرر الرياضيات، التي تساعد على تمكن طالب الصف الثالث الثانوي استيعاب وفهم المحتوى الدراسي- المفاهيم، والتعميمات، والمهارات-، ويمكن قياسها عن طريق الاختبارات التي أعدها الباحثان للمعرفة الرياضية.

المفاهيم الرياضية: Mathematical Concepts

المفهوم في اللغة اسم مفعول من الفعل (فهم)، والفهم هو تصور المعنى من اللفظ (الزبيدي، 2000)، وهو أحد المصطلحات التي يقوم الفرد باكتسابها في أثناء عمليات المعالجة العقلية. ومن تعريفاته أيضاً: أنه بناء عقلي يكوّنه الطالب نتيجة إدراك العلاقات، أو الخواص، أو السمات المشتركة، بين مجموعة من المثيرات، ويمكّن الطالب من تصنيف مجموعة المثيرات في فئة معينة؛ يعبر عنها بمصطلح معين له دلالته اللفظية (بلجون، 2011؛ Juter,2006).

ويُعرّف المفهوم إجرائياً: بأنّه مجموعة من المفاهيم الرياضية الأساسية الواردة في مقرر الرياضيات، التي تشترك في عدد من الخصائص، أو السمات الأساسية، يعبّر عنها – عادة- باسم أو عنوان (المفهوم)، ويمكن قياسها باستخدام الاختبار التحصيلي للمفاهيم الذي أعده الباحثان لطلاب الصف الثالث الثانوي.

المعرفة الإجرائية الرياضية:

المهارة في اللغة تُطلق ويُراد بها "الحذق بالشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل. والجمع مهرة" (ابن منظور، لسان العرب، 184).

وفي الاصطلاح: هي "القدرة التي يمتلكها الفرد في المجالات الفنية، أو التقنية، أو الحرفية، ويعبّر عنها في حيّز الممارسة" (Sangwin,2003,11).

وتُعرّف المهارة إجرائياً: بأنها مجموعة من المهارات، والقدرات الرياضية الأساسية الواردة في مقرر الرياضيات، ويمكن قياس درجة استيعاب طلاب الصف الثالث الثانوي لها، باستخدام اختبار المهارات الذي أعده الباحثان.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

قام الباحثان باتباع المنهج الوصفي المسحي التحليلي؛ لكونه الأنسب لهذه الدراسة الميدانية.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي علوم طبيعية بمحافظة صبيا التعليمية، وعددهم (3574) طالباً وطالبة، (حسب إحصائية إدارة تعليم صبيا للعام الدراسي 1437/1436هـ)، ويبلغ عدد مدارس مجتمع الدراسة (48) مدرسة للبنين و(42) مدرسة للبنات .

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة مكونة من 547 طالباً وطالبة، بالطريقة الطبقية، شملت اختيار (3) مكاتب، هي: مكتب صبيا، ومكتب الداير، ومكتب بيش؛ من بين ستة مكاتب تعليمية بطريقة عشوائية، بعدها قام الباحثان باختيار 16 مدرسة من كل مكتب للبنين والبنات بطريقة عشوائية، وحَسْبَ طَبيعة مجتمع الدراسة فَإِنَّ حَجْمَ العَيِّنَة يعدّ مقبولاً؛ لأنها تمثل (15%) من مجتمع الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توزيع عيِّنَة الدراسة على المدارس المختارة:

جدول 1

يوضح توزيع عيِّنَة الدراسة على مدارس المختارة:

المكتب	الجنس	المدرسة	عدد الطلاب/ الطالبات	عدد العيِّنَة	نسبة العيِّنَة لعدد الطلاب/ الطالبات
صبيا	ذكر	الباحر	28	28	100
	ذكر	جريبة	27	27	100
	أنثى	خضيرة	56	21	38
	أنثى	الباحر	111	63	57
	أنثى	الرابعة	24	19	79
بيش	ذكر	بيش الأولى	76	50	66
	ذكر	بيش الثانية	47	30	64
	ذكر	بيش الثالثة	68	46	68
	أنثى	بيش الأولى	104	101	97
	أنثى	بيش الثانية	59	21	36
الداير	ذكر	آل علي	43	8	19
	ذكر	عثوان	53	33	62
	ذكر	نعامة	31	31	100
	أنثى	الثانوية الثانية	48	17	35
	أنثى	عثوان	29	22	76
	أنثى	خاشر	23	17	74

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة، والتعرف على الأدوات التي استخدمت فيها؛ قام الباحثان بإعداد الأدوات التي رأيا أنها تحقق أهداف دراستهما، وهي:

1- بطاقة تحليل محتوى كتاب الرياضيات بقسميه الأول والثاني، طبعة عام 1434هـ؛ من إعداد الباحثَين لاستخراج المعرفة الرياضية.

2- اختبار تحصيلي؛ لمعرفة درجة امتلاك طلاب الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية المفاهيمية الواردة في كتاب الرياضيات.

3-اختبار مهارات؛ لمعرفة درجة امتلاك طلاب الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية الإجرائية الواردة في كتاب الرياضيات.

1. بطاقة تحليل محتوى كتاب الرياضيات: استخدم الباحثان بطاقة تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي بقسميه الأول والثاني، طبعة عام 1434هـ؛ لاستخراج المعرفة الرياضية الواردة في مقرر الرياضيات، من إعداد الباحثين بعد عرضها على مختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للتأكد من مناسبتها.

2. اختبار تحصيلي لمعرفة درجة امتلاك طلاب الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية الواردة في كتاب الرياضيات

إعداد الاختبار:

بعد تحليل كتاب الرياضيات للصف الثالث الثانوي، وتحديد نسب المعرفة المفاهيمية، ونسب المعرفة الإجرائية لكل وحدة، قام الباحثان بتحديد عدد أسئلة كل وحدة بحسب النسبة الناتجة من ذلك .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 2

يوضح تحليل المحتوى للمفاهيم والمهارات

الفصل	عدد الدروس	عدد المفاهيم	النسبة المئوية	عدد المهارات	النسبة المئوية
الفصل الأول تحليل الدوال	7	41	20.7	38	16.8
الفصل الثاني العلاقات والدوال الأسية واللوغارتمية	6	13	6.6	39	17.3
الفصل الثالث المتطابقات والمعادلات المثلثية	5	9	4.5	16	7.1
الفصل الرابع القطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية	5	26	13.1	30	13.3
الفصل الخامس المتجهات	5	32	16.2	30	13.3
الفصل السادس الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة	3	15	7.6	19	8.4
الفصل السابع الاحتمال والإحصاء	6	39	19.7	26	11.5
الفصل الثامن النهايات والاشتقاق	6	23	11.6	28	12.4
المجموع	**43**	**198**	**100**	**226**	**100**

صدق اختباري المعرفة الرياضية الأساسية

للتحقق من صدق اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى بعض المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات والمشرفين ومُعَلِّمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

وبعد أخذ ملحوظاتهم أصبح اختبارا المعرفة الرياضية (المفاهيمية– الإجرائية) في صورتهما النهائية، يحتويان على (40) فقرة، توزعت على محاور المعرفة الرياضية بشقيها.

- محور المعرفة المفاهيمية، ويحتوي على عشرين سؤالاً.
- محور المعرفة الإجرائية، ويحتوي على عشرين سؤالاً.

زمن الاختبار:

قام الباحثان بتحديد زمن اختباري المعرفة المفاهيمية والإجرائية الرياضية عن طريق العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب المتوسط بين تسلُّم ورقة إجابة أول طالب، وتسلُّم ورقة إجابة آخر طالب في الاختبار، وقد تبين أن المتوسط هو (120) دقيقة.

تحديد درجة امتلاك المعرفة الرياضية

لتحديد دَرَجَة امتلاك المعرفة الرياضية في كل وحدة وفق السلم الذي يوضحه:

جدول 3

سلم يوضح تقدير درجة امتلاك المعرفة الرياضية

درجة امتلاك المعرفة الرياضية		
عالية	**متوسطة**	**منخفضة**
من 66% فأكثر	من33% إلى أقل من 66%	أقل من 33%

ثبات اختباري المعرفة الرياضية:

تم حساب ثبات اختباري المعرفة الرياضية بطريقتين: إحداهما: استخدام معامل بيرسون؛ بغرض التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختباري المعرفة الرياضية؛ ويقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاختبار

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مع فقرات المجال الذي تنتمي إليه، وجرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لاختباري المعرفة الرياضية بواسطة إيجاد معامل الارتباط الخطي لبيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. وفيما يأتي معاملات الارتباط المختلفة لكل فقرة من فقرات اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية مع الاختبار الذي تنتمي إليه.

جدول 4

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاختبار الأول: المعرفة الرياضية المفاهيمية بالاختبار نفسه

الفقرة	معامل الارتباط بالاختبار	الفقرة	معامل الارتباط بالاختبار
1	0.763	11	0.673
2	0.676	12	0.667
3	0.783	13	0.709
4	0.776	14	0.697
5	0.783	15	0.797
6	0.687	16	0.783
7	0.756	17	0.751
8	0.793	18	0.789
9	0.673	19	0.797
10	0.698	20	0.783

يُلاحَظ من بيانات الجدول رقم (4) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار الأول –والبالغة (20) فقرة– والدرجة الكلية للاختبار، ذات دلالة إحصائية، وبدرجة قوية في جميع الفقرات، وهذا يُشِيرُ إلى الاتساق الداخلي الكبير بين فقرات الاختبار الأول المتعلق بالمعرفة الرياضية المفاهيمية مع الدرجة الكلية لهذا الاختبار. والجدول الآتي يوضح معاملات الارتباط المختلفة لكل فقرة من فقرات اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية مع الاختبار الذي تنتمي إليه.

جدول 5

معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الاختبار الأول: المعرفة الرياضية الإجرائية بالاختبار نفسه:

الفقرة	معامل الارتباط بالاختبار	الفقرة	معامل الارتباط بالاختبار
1	0.783	11	0.779
2	0.769	12	0.683
3	0.783	13	0.709
4	0.691	14	0.791
5	0.785	15	0.757
6	0.797	16	0.737
7	0.787	17	0.753
8	0.697	18	0.693
9	0.791	19	0.799
10	0.693	20	0.787

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يُلاحَظ من بيانات الجدول رقم (5) أن معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار الثاني –والبالغة (20) فقرة– والدرجة الكلية للاختبار ذات دلالة إحصائية، وبدرجة قوية؛ وهذا يُشِيرُ إلى الاتساق الداخلي الكبير بين فقرات الاختبار الثاني المتعلق بالمعرفة الرياضية الإجرائية مع الدرجة الكلية لهذا الاختبار.

وللتحقق من ثبات اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقاً، وجرى حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة تحليل التباين لكيودر وريتشاردسون Kuder, Richardson 2002 (علام، 2006، 162)؛ إذ تم حساب معامل الثبات لجزئي الاختبار (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية) وللاختبار عمومًا. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول 6

معاملات ثبات جزئي الاختبار (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية) وللاختبار عمومًا المحسوبة بمعادلة لكيودر وريتشاردسون 20:

الاختبار	عدد الأسئلة	معامل الثبات
الجزء الأول: المعرفة المفاهيمية	20	0.78
الجزء الثاني: المعرفة الإجرائية	20	0.74
الاختبار عمومًا	40	0.79

يظهر من النتائج الموضحة في الجدول (6) أن قيمة معامل الثبات لكل جزء جاءت مقبولة؛ فقد وصلت قيمتها لجزئي الاختبار (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية) (0.78؛ 0.74) على التوالي. وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار عمومًا (0.79)؛ ويعد هذا مؤشراً على أن الاختبار يتسم بدرجة مقبولة من الثبات؛ لأن قيمته جاءت أعلى من 0.70؛ ومن ثم يُمكِنُ الوثوق بالنتائج التي سنحصل عليها عند تطبيقه على عينه الدراسة.

معاملات السهولة والتمييزية لاختبار المعرفة المفاهيمية:

تم حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز؛ لمفردات الاختبار، عن طريق استخدام المعادلات الخاصة بذلك؛ بتحديد نسبة الإجابات الصحيحة؛ ونسبة الإجابات غير الصحيحة؛ فالمفردة التي يصل معامل سهولتها إلى أكثر من 0.80 صنفت مفردة شديدة السهولة، والمفردة التي يصل معامل سهولتها إلى أقل من 0.20 صنفت مفردة شديدة الصعوبة، (السيد، 2008، 627). أما معامل التمييزية فجرى حسابه لكل مفردة من مفردات الاختبار؛ فالمفردة التي يقل معامل تمييزها عن 0.20 هي مفردة غير مميزة. وقد اتبع في حساب معامل التمييزية الخطوات التي حددها "كيلي" Kelly؛ وهي:

- ترتيب درجات أفراد العينة في الاختبار تنازلياً.
- فصل 27% من درجات أفراد العينة الذين حصلوا على الدرجات الأعلى.
- فصل 27% من درجات أفراد العينة الذين حصلوا على الدرجات الأدنى.

ثم استخدمت معادلة "جونسون" Johnson؛ لحساب معامل تمييزية كل مفردة من مفردات الاختبار. (السيد، 2008، 642-646). والجدول الآتي يوضح قيم تلك المعاملات.

جدول 7

يوضح معاملات السهولة والتمييزية لفقرات اختبار المعرفة المفاهيمية:

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.70	0.36	11	0.69	0.28
2	0.72	0.32	12	0.64	0.36
3	0.63	0.45	13	0.58	0.24
4	0.49	0.58	14	0.46	0.42

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز
5	0.67	0.29	15	0.68	0.27
6	0.65	0.28	16	0.58	0.27
7	0.74	0.63	17	0.62	0.45
8	0.52	0.52	18	0.71	0.54
9	0.71	0.27	19	0.72	0.65
10	0.66	0.58	20	0.58	0.43

يتضح من الجدول (7) أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين (0.49- 0.74)؛ وتعد معاملات مقبولة. وقد تراوحت قيم معاملات التمييزية المحسوبة ما بين (0.24- 0.65)؛ وهذا يشير إلى قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين الطلاب.

معاملات السهولة والتمييزية لاختبار المعرفة الإجرائية:

تم حساب معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز؛ لمفردات الاختبار بالطريقة السابقة نفسها، بعدها جرى حساب معامل التمييزية لكل مفردة من مفردات الاختبار. ويوضح الجدول الآتي قيم تلك المعاملات.

جدول 8

يوضح معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة الإجرائية

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل التمييز
1	0.46	0.39	11	0.71	0.46
2	0.59	0.41	12	0.62	0.37
3	0.64	0.47	13	0.53	0.48
4	0.49	0.35	14	0.59	0.54
5	0.57	0.49	15	0.63	0.37
6	0.71	0.51	16	0.51	0.29
7	0.67	0.33	17	0.64	0.53
8	0.61	0.44	18	0.62	0.57
9	0.58	0.52	19	0.41	0.35
10	0.47	0.41	20	0.69	0.54

يتضح من الجدول(8) أن معاملات السهولة لمفردات الاختبار التحصيلي تراوحت ما بين (0,41- 0.71)؛ وتعد معاملات مقبولة. وقد تراوحت قيم معاملات التمييزية المحسوبة ما بين (0.29- 0.57)؛ وهذا يشير إلى قدرة مفردات الاختبار على التمييز بين الطلاب.

نتائج الدراسة

1. ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية ضمن مقرر الرياضيات؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول9

درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من المعرفة المفاهيمية الرياضية ضمن مقرر الرياضيات:

الوحدة الدراسية	المفاهيم الرياضية الأساسية	عدد الأسئلة بالاختبار	عدد تكرار الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	عدد تكرار الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	درجة التمكن
الفصل الأول تحليل الدوال	41	4	697	31.86	1491	68.14	منخفضة
الفصل الثاني العلاقات والدوال الأسية واللوغارتمية	13	1	357	65.3	190	34.7	متوسطة
الفصل الثالث المتطابقات والمعادلات المثلثية	9	1	383	70	164	30	عالية
الفصل الرابع القطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية	26	3	527	32.11	1114	67.89	منخفضة
الفصل الخامس المتجهات	32	3	460	28.03	1181	71.97	منخفضة
الفصل السادس الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة	15	2	425	38.85	669	61.15	متوسطة
الفصل السابع الاحتمال والإحصاء	39	4	930	42.5	1258	57.5	متوسطة
الفصل الثامن النهايات والاشتقاق	23	2	240	21.94	854	78.06	منخفضة
الإجمالي	198	20	4019	36.74	6921	63.26	متوسطة

يَتَّضِحُ من النتائج في الجدول (9) أن درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي المعرفة المفاهيمية الرياضية ضمن كتاب الرياضيات جاءت بمستوى متوسط؛ ولم يحقق مستوى عالياً إلا في فصل واحد فقط؛ وهو فصل المتطابقات والمعادلات المثلثية؛ وأظهرت النتائج أيضاً تَبَايُناً في مُؤشرات درجة امتلاك المعرفة المفاهيمية الرياضية بوجه عام؛ فقد جاءت درجة امتلاك المفاهيم الرياضية في أربعة فصول منخفضة، وهذه الفصول وفق الترتيب الآتي:

- النهايات والاشتقاق.
- المتجهات.
- تحليل الدوال.
- القطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة يحيى (2009) التي أشارت إلى تدني مستوى الطلاب في المعرفة الرياضية، ومع دراسة الجلال (2011)التي أشارت إلى تدني مستوى الطلاب في اكتساب المعرفة المفاهيمية.

وقد يكون السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثين راجعاً إلى كثرة المفاهيم الرياضية في هذه الفصول؛ إذ يبلغ عددها 122 مفهوماً، من إجمالي 198 مفهوماً؛ بما يعادل 62%، وقد يكون من الأسباب أيضاً ضعف الخلفية السابقة للمفاهيم لدى الطلاب، التي تعد أساساً لتعلم المفاهيم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجديدة، وقيام المعلمين بعرض المفاهيم الرياضية بصورة تقليدية مجردة، وضعف استخدام الوسائل التعليمية المناسبة التي تقرب المفهوم وتساعد على استيعابه، وضعف إرشاد المعلمين والمعلمات للطلاب والطالبات إلى كيفية التعامل مع المفاهيم الرياضية، وفهم الأفكار المهمة واستخراجها، ومعرفة المصطلحات والرموز ومدلولاتها، إضافة إلى ضعف الاهتمام بتوضيح مفاهيم الدرس وإبرازها بالشكل الكافي من المعلمين والمعلمات قبل الانتقال للجوانب الإجرائية في الدرس.

وأظهرت النتائج أن درجة امتلاك المفاهيم الرياضية الأساسية في ثلاثة فصول جاءت متوسطة، وهذه الفصول وفق الترتيب الآتي:

- الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة.
- الاحتمال والإحصاء.
- العلاقات والدوال الأسي واللوغارتمية.

ويعود السبب من وجهة نظر الباحثين إلى الارتباط الوثيق بين الدالة الأسية واللوغارتمية، إضافة إلى محدودية المفاهيم في الدروس، وتوفر الخلفية المفاهيمية السابقة.

أما سبب ارتفاع المستوى في فصل المتطابقات والمعادلات المثلثية فيرجع إلى قلة عدد المفاهيم، ووجود الخلفية المعرفية السابقة في المرحلة المتوسطة والثانوية.

2-ما درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الإجرائية الرياضية ضمن مقرر الرياضيات؟

جدول 10

درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي من المعرفة الإجرائية الرياضية ضمن مقرر الرياضيات:

الوحدة الدراسية	المعرفة الإجرائية الرياضية	عدد الأسئلة بالاختبار	عدد تكرار الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية	عدد تكرار الإجابات الخاطئة	النسبة المئوية	درجة اكتسابها
الفصل الأول تحليل الدوال	38	3	532	32.42	1109	67.58	منخفضة
الفصل الثاني العلاقات والدوال الأسية واللوغارتمية	39	3	461	28.09	1180	71.91	منخفضة
الفصل الثالث المتطابقات والمعادلات المثلثية	16	1	143	26.1	404	73.9	منخفضة
الفصل الرابع القطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية	30	3	462	28.15	1179	71.85	منخفضة
الفصل الخامس المتجهات	30	3	400	24.38	1241	75.62	منخفضة
الفصل السادس الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة	19	2	373	34.1	721	65.9	متوسطة
الفصل السابع الاحتمال والإحصاء	26	2	202	18.46	892	81.54	منخفضة
الفصل الثامن النهايات والاشتقاق	28	3	428	26.08	1213	73.92	منخفضة
الإجمالي	**226**	**20**	**3001**	**27.43**	**7939**	**72.57**	**منخفضة**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يَتَّضِحُ من النتائج في الجدول (10) أن مستوى امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الإجرائية الرياضية ضمن كتاب الرياضيات جاءت بمستوى منخفض؛ ولم يحقق مستوى متوسطاً إلا في فصل واحد فقط؛ وهو فصل الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة؛ وأظهرت النتائج تَدني مُؤشرات امتلاك المعرفة الإجرائية الرياضية بوجه عام؛ فقد جاءت درجة امتلاك المعرفة الإجرائية في سبعة فصول منخفضة، وهذه الفصول وفق الترتيب الآتي:

- الاحتمال والإحصاء.
- النهايات والاشتقاق.
- المتطابقات والمعادلات المثلثية.
- العلاقات والدوال الأسية واللوغارتمية.
- القطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية.
- تحليل الدوال.
- الإحداثيات القطبية والأعداد المركبة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى الأسباب الآتية:

1-أن المعلمين لا يركزون تركيزًا كبيرًا على الكثير من المسائل الواردة في كتاب الطالب، وتتطلب مهارات إجرائية.

2-قلة الوقت المتاح للمتعلم للممارسة والتطبيق.

3-ضعف التكليفات والواجبات التي يعطيها المعلم للطالب، وضعف تدربه على خوارزميات الحل.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من أحمد (2003) والسامعي (2009) في التأكيد على تدني مستوى الطلاب في المهارات الرياضية؛ واختلفت نتائجها مع نتائج دراسة العبسي (2002) التي أشارت إلى أن مستوى الطلاب كان مقبولاً في المهارات الرياضية والمفاهيم.

3. ما العلاقة بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة المفاهيمية الرياضية ودرجة امتلاكهم المعرفة الإجرائية الرياضية ضمن كتاب الرياضيات؟ الإجابة عن السؤال الثالث تمثلت بتحليل النتائج التي رصدت في كلٍّ من اختبار المعرفة المفاهيمية الرياضية واختبار المعرفة الإجرائية الرياضية، وحساب درجات الطلاب في اختباري المعرفة الرياضية؛ والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ لكل اختبار من اختباري المعرفة الرياضية (المفاهيمية؛ الإجرائية) لعينة الدراسة؛ وحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة في الاختبارين؛ وتوصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول 11

معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في كلّ من اختباري المعرفة الرياضية (المفاهيمية؛ والإجرائية):

نوع الاختبار	الدرجة العظمى	عدد الطلاب	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
اختبار المعرفة المفاهيمية	20	547	7.35	3.20	0.429	دال عند مستوى 0.05
اختبار المعرفة الإجرائية	20	547	5.48	2.61		

يتضح من مراجعة النتائج الواردة في الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي(عينه الدراسة) في اختبار المعرفة المفاهيمية، وبين درجاتهم في اختبار المعرفة الإجرائية؛ وأظهرت النتائج أيضاً أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى أقل من أو يساوى 0.05؛ وهذا يتفق مع دراسة العنزي (2015)، ودراسة الجلال (2011).

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الرياضية (المفاهيمية– الإجرائية)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار(ت) لفروق المتوسطات لمجموعتين متجانستين وغير متساويتين في الحجم (السيد، 2008، 341)؛ وذلك لاختبار صحة فرض الدراسة "يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متوسطي درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول 12

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية:

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الطلاب	258	6.83	3.65	545	3.644	الفرق دال إحصائياً عند مستوى(0,05)
الطالبات	289	7.81	2.65			

- قيمة (ت) الجدولية = (1.65) عند مستوى دلالة (0,05)، ودرجة حرية 0.545

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (3.644)، تجاوزت قيمتها الجدولية (1,65) عند درجة حرية (545)، ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية المفاهيمية لصالح الطالبات (ذات المتوسط الأكبر).

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية؛ وذلك لاختبار صحة فرض الدراسة "يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للمعرفة الإجرائية في اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية"، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول 13

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية:

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الطلاب	258	5.60	3.14	545	0.941	الفرق دال إحصائياً عند مستوى(0,05)
الطالبات	289	5.39	1.99			

- قيمة (ت) الجدولية = (1,65) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية 0.545

يتضح من الجدول (13) أن قيمة (ت) المحسوبة (0.941) لم تتجاوز قيمتها الجدولية (1,65) عند درجة حرية (545)، ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على عدم وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي في اختبار المعرفة الرياضية الإجرائية.

وتم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية عمومًا؛ وذلك لاختبار صحة فرض الدراسة "يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجة امتلاك طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية"، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 14

نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية عمومًا:

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الطلاب	258	12.43	6.12	545	1.855	الفرق دال إحصائياً عند مستوى(0,05)
الطالبات	289	13.20	3.47			

- قيمة (ت) الجدولية = (1,65) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية 545.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (1.855) تجاوزت قيمتها الجدولية (1,65) عند درجة حرية (545)، ومستوى دلالة (0,05)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات الطلاب والطالبات بالصف الثالث الثانوي في اختباري المعرفة الرياضية المفاهيمية والإجرائية عمومًا لصالح الطالبات.

التوصيات

1-الاهتمام بتدريس المفاهيم الرياضية وضرورة إدراك المفهوم الرياضي من قبل الطالب لا سيَّما في فصول النهايات والاشتقاق، والمتجهات ، وتحليل الدوال، والقطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية.

2- تكثيف المهام الإجرائية كي يتمكن الطالب من إجراء المهارة بيسر وسهولة خصوصاً في فصول الاحتمال والإحصاء، والنهايات والاشتقاق، والمتطابقات والمعادلات المثلثية، والعلاقات والدوال الأسية واللوغارتمية، والقطوع المخروطية والمعادلات الوسيطية ، وتحليل الدوال.

3-رفع مستوى الأسئلة المقدمة للطلاب إلى مستويات عليا تنمي التفكير لدى الطلاب.

4- تدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تنمية وتدريس الاستيعاب المفاهيمي وأساليب التدريس للمفاهيم والمهارات.

المراجع:

ابن منظور ، جمال الدين محمد (د.ت)، *لسان العرب*، المجلد 5، دار صادر بيروت.

أبو زينة، فريد (2011م): *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*، الكويت: مكتبة الفلاح.

أبو زينة، فريد كامل & عبابنة، عبدالله يوسف(2007)، *مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى*، دار المسيرة، ط1.

أحمد، مازن (2003م). علاقة جنس طالب الصف السادس الأساسي باكتساب المفاهيم والمهارات الجبرية والمهارات الحسابية الأساسية في محافظة جنين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

بلجون، كوثر (2011م). فاعلية أسلوب التعلم النشط في تنمية المفاهيم العلمية في مجال فيزياء الحركة والجاذبية لدى طالبات المرحلة الثانوية، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، عدد116، ص 94-123.

الجلال، عبده (2011).مدى اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طلبة الثالث الثانوي في مدينة إب وعلاقته بقدرتهم على حل المسائل الرياضية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة ذمار، اليمن.

الحليسي، سعيد بن شبيب؛ السلولي، مسفر بن سعود (2016). واقع الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ع 6.

الزبيدي، السيد (2000م).*تاج العروس من جواهر القاموس*، تحقيق إبراهيم الترزي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الزمطة، نضال (2011).إدارة المعرفة وأثرها على تميز الأداء: دراسة تطبيقية على الكليات والمعاهد التقنية المتوسطة العاملة في قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية: غزة.

الزهراني، يحيى(2006). تحديد المهارات الرياضية الأساسية في اختبارات القبول بكليات المعلمين للطلاب المستجدين "تخصص رياضيات التعليم الابتدائي"، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السامعي، عبدالغني (2009).مدى اكتساب تلاميذ الصف الثامن الأساسي للمهارات الرياضية الأساسية وعلاقته باتجاهاتهم نحو الرياضيات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة صنعاء، اليمن.

عباس، هناء؛ وَالجمل، أماني (2011م). برنامج لتصحيح الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء العضوية وتنمية عمليات العلم لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي باستخدام الوسائط المتعددة، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، ع 168، ص101-130.

العبسي، محمد(2002). مدى اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم والمهارات الرياضية العددية في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عمان العربية، الأردن.

العنزي، عبدالعزيز رواف(2016). درجة اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي المعرفة الرياضية الأساسية المضمّنة مقرر الرياضيات ، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* ، ع7.

غالب، محمد (2001م). *اكتساب المفاهيم الرياضية وعلاقتها بحل المسألة الرياضية لدى طلاب المستوى الثامن الأساسي في الجمهورية اليمنية*، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة صنعاء، اليمن.

المجيدل، عبدالله؛ واليافعي، فاطمة (2009م). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات، *مجلة جامعة دمشق*، ص135-177.

السيد، فؤاد البهي. (2008). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*، ط6، القاهرة: دار المعارف.

خشان ، خالد حلمي ؛ قنديل ،رفعت عبدالصمد ؛ خشان ، محمد مطاوع ؛ النذير ،محمد عبدالله ؛ السلولي ، مسفر سعود (2014). التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية ، ع 2 ، الرياض جامعة الملك سعود.

علام، صلاح الدين محمود. (2006). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

Abbās, Hanā'; and Jamāl, 'Amāni (2011). Program for conceptual errors correction in organic chemistry and development of science processes of Home Economics Department's students using multimedia, studies in curricula and teaching methods, Egypt, p 168, pp. 101-130.

Abssiy, Muḥammad (2002). The extent to which higher elementary students acquire numerical concepts and skills in UNRWA schools in 'Irbid region, unpublished master's thesis, 'Ammān Arab University, Jordan.

Aḥmad, Māzin (2003). Sixth basic grade Student's gender relation with acquisition of Algebra concepts and skills and the arithmetic basic skills in Jenīn governorate, unpublished master thesis, An-Najāḥ National University, Palestine.

Al-'Anzī, 'Abdul'azīz Rawāf (2015). Degree of sixth grade primary students acquisition of mathematical knowledge included in the mathematics course, Master thesis published in the curriculum and teaching methods, the specialized international journal.

'Alhilaysī, Saʿīd bin Shabīb, 'AlSalūlī, Musfeir bin Saʿūd (2016). The reality of teaching practices of the conceptual and procedural knowledge of middle school mathematics' teachers, International Specialized Educational Journal, p.6.

Aljalāl, ʿAbduh (2011). The extent of the acquisition of mathematical concepts among the students of the third grade of secondary school in 'Ibb city and its relationship with their ability to solve mathematical problems, unpublished master thesis, Dhamār University, Yemen.

Almujaydal, 'Abullāh, 'Alyāfi'ī, Fatima (2009). Difficulties in learning mathematics for first cycle of basic education students in Dhofar from the point of view of mathematics teachers, University of Damascus Journal, pp. 135-177

Alsāmi'ī, 'abd ālghanī (2009). Eighth grade students' achievement of basic mathematical skills and its relationship with their attitudes towards mathematics, Unpublished Master Thesis, San'ā' University, Yemen.

Alzahrānī, Yaḥyā (2006). Determination of basic mathematical skills in admissions tests in colleges of teachers for emerging students, "Mathematics of Primary Education, unpublished master thesis, 'Ummu Alqurā University, Makkah, Saudi Arabia.

Alzatmah, Nidāl (2011). Knowledge management and its Impact on performance excellence: An Applied Study on the colleges and institutes of technology in the Gaza Strip, Unpublished Master Thesis, Islamic University: Gaza.

Arabi, Khalafalla Ahmed Mohamed. (2012). Causes of low mathematics' achievement in secondary schools case study newly enrolled students at the University of Bakht Alruda. Global Advanced Research *Journal of Educational Research* and Review (ISSN: 2315-5132), Vol. 1(10), pp. 261-268

Beljūn, Kawthar (2011). Effectiveness of active learning in the development of scientific concepts in the field of movement and gravity physics among high school students, Journal of *Reading and Knowledge*, Egypt, 116, pp. 94-123.

conceptual and procedyral knowledge when learning fractions. *Journal of Education Psychology*, 102 (2), 395-406.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Laswadi., yaya, s., kusumah, s. Darwis ,Jarrawi D.Afgani (2016) Developing conceptual understanding and procedural fluency for junior high school students through model-facilitated learning (MFL) , Indonesia.

Pietsch,James.(2005).Collaborativelearningin mathematics: Realising reform principles in traditional classrooms. Doctor of Philosophy in Education. University of Sydney.

Qattāmī, Yūsef (1998). Children's thinking, Development and Teaching Methods, 'Ammān: Al Ahlia Publishing.

Sangwin, Christopher James. (2003). Assessing Higher Mathematical Skills Using Computer Algebra Marking Through AIM. LTSN Maths, Stats and OR Network, School of Mathematics and Statistics, University of Birmingham.

Siswono, Tatag Yuli Eko. (2009). Level of student's creative thinking in classroom *mathematics. Educational Research and Review* Vol. 6 (7), pp. 548-553.

Stanley,R. Edward. (2008). Current mathematical concepts critical to success in college algebra. Doctor of Education. Texas A & M University- Commerce.

Star, Jon R., and Gabriel J. Stylianides. 2013. Procedural and Conceptual Knowledge: Exploring the Gap Between KnowledgeType and Knowledge Quality. Canadian Journal of Science , *Mathematics, and Technology Education* 13, no. 2:169-181. Procedural and Conceptual Knowledge: Exploring the Gap

Star, R. (2005). Reconceptualizing Procedural Knowledge. Journal for Research in *Mathematics Education*, 36, 404:411

WIGHT, JULIANNA. (2010). Writing about Mathematical Concepts: How it Affects Problem Solving Skills. MASTER OF ARTS. UNIVERSITY OF CALIFORNIA،

Darey, H; Terzinha, N; Peter, B; Christina, T (2012). Individual differences in conceptual and procedural fraction understanding: The role of abilities and school experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113 (4), 469-486.

Ghālib, Muḥammad (2001). The acquisition of mathematical concepts and their relationship with solving the mathematical problem among eighth level students in the Republic of Yemen, unpublished master thesis, San'ā' University, Yemen.

Hallett, D; Nunes, T; Bryant, P (2010). Individual differences in

Hill, Heather C. & Rowan, Brian & Ball, Deborah Loewenberg. (2005). Effects of Teachers' Mathematical Knowledge for Teaching on Student Achievement. *American Educational Research Journal* Summer 2005, Vol. 42, No. 2, pp. 371–406.

Juter, Kristina. (2006). Limits of Functions: University Students' Concept Development. PhD thesis. Luleå University of Technology .

Kaminski, Jennifer A. &Sloutsky, Vladimir M. & Heckler, Andrew. (2009). Transfer of Mathematical Knowledge: The Portability of Generic Instantiations. *CHILD DEVELOPMENT PERSPECTIVES*, Volume 3, Number 3, Pages 151–155.

Khash-shān, Khalid ḥilmī, Kandīl, Rifʿat ʿAbd As-samad; Khash-shān, Muḥammad Mutāwiʿ, An-nazīr, Muḥammad ʿAbd Allah, As-silūlī, Musfir Saʿūd (2014). The balance between procedural knowledge and conceptual knowledge and the factors affecting it among the mathematics teachers in the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia, Journal of Educational Sciences, 2nd issue, Riyadh, King Saud University..

Koçak, Z. F., Bozan, R. & Isik, Ö. (2009). The importance of group work in mathematics. Procedia Social and Behavioral Sciences .

.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Degree of possession of conceptual and procedural mathematical knowledge among students of the third grade secondary school

Farah bin Masoud Al – Maliki
College of Education - King Saud University

Yahya bin Mohammed Al – Maliki
Al - Dayer Education

Submitted 23-03-2017 and Accepted on 10-08-2017

Abstract: The objective of the current study was to identify the degree of possession of third grade secondary students of mathematical knowledge (conceptual and procedural) at the Educational administration of Sabia, to collect data and analysis it the researcher used descriptive analytical approach, used a two-part test to measure conceptual knowledge and procedural knowledge. The study was applied to a sample of (547) male and female students.

After the analysis of the responses, the study found that the degree of possession of the study sample of conceptual mathematical knowledge at an average level, and the degree of possession of the study sample of procedural mathematical knowledge at a low level.

The study discovered that there is a positive correlation between the scores of students in the third grade secondary in the test of conceptual knowledge and their scores in the test of procedural knowledge, and showed that there is a difference between the average scores of the sample of the study in the test of conceptual mathematical knowledge for the benefit of female students, there is no difference between the average scores of male and female students in the test of procedural mathematical knowledge. The study also showed a difference between the average scores of male and female students in the third grade secondary in the tests of mathematical knowledge of conceptual and procedural as a whole for the benefit of female students.

The study recommended attention to teach mathematical concepts, and the need for student access to understanding the mathematics concept, and the strengthening of procedural tasks to enable the student to perform the skill smoothly and easily, and raise the level of questions provided to the students, and the training of teachers on the conceptual understanding, and methods of teaching mathematics concepts and skills.

Keywords: Degree of possession, Mathematics for third grade secondary, Mathematical knowledge, Conceptual knowledge,Procedural knowledge.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تقويم دليل مُعلِّم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة

محمَّد بن عبدالعزيز النصار

معهد تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر 1438/7/15هـ - وقبل 1438/11/27هـ

المستخلص: يهدف البحث الحالي إلى تقويم دليل مُعلِّم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة، وقد بنى الباحث عددًا من المعايير اللازمة لتقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج؛ ورجع إلى عدد من الوثائق والدراسات ذات العلاقة، وقد تحدَّدت المعايير في ثلاثة وثلاثين معيارًا توزعت على خمسة مجالات رئيسة : الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها، الأهداف، التخطيط لعمليات التدريس، استراتيجيات التدريس، مصادر التعلم والمواد المساندة، تقويم الأداء اللُّغوي. ثمَّ حول الباحث هذه المعايير إلى أداة لتقويم دليل المعلم وللتأكد من صدقها عرضها على عدد من المحكمين، واختار الباحث طريقة إعادة التقويم، فقد اختار الباحث الوحدة الأولى من كتاب المعلم، وأعاد التقويم بعد أسبوعين، وبذا تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها. وقد أظهرت النتائج أنَّ درجة توافر المعايير المقترحة في دليل معلمي اللُّغة العربية للصف الأول في جميع المجالات جاءت بدرجة (1.76) ضعيفة، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في بناء أدلة معلمي اللُّغة العربية وعلى وجه الخصوص دليل معلم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي لما لهذه المرحلة من أهمِّية بالغة.

الكلمات المفتاحية: تقويم، اللُّغة العربية، معلمون، دليل، المرحلة الابتدائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

من التحديات التي تواجه المدرسة في هذا العصر التطورات المختلفة في جميع المجالات "فكلما حققت المدرسة نجاحًا في مخرجاتها كانت هناك تطلعات جديدة تفرضها متطلبات الحياة المتسارعة " من هنا تأتي أهمِّية تطوير الأداء المدرسي وأثره في رفع جودة التعليم بمجالاته الثلاثة التعليم والتعلم والإدارة المدرسية إذ يوجه المدرسة لتطور توقعاتها باستمرار من أجل رفع كفاءة أدائها عن طريق التحسين والتطوير المستمرين للعمليات بشكل صحيح "(العبد الله، 2002، 9).

وتلتقي الأدبيات التربوية على تصور للمنهج الدراسي على " أنَّه خطة عامة شاملة لتحقيق أهداف يتوخاها النظام التعليمي بقصد تزويد الطلاب بمجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات التي تتفق مع الفلسفة العامة لهذا النظام، والمنهج منظومة متكاملة تشتمل على مكونات رئيسة : الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس الأنشطة، والوسائل التقويم "(المركز العربي للبحوث التربوية، 2011، 302)، وحرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على مواكبة هذه التطورات والتغيرات العالمية؛ فتبنت مشروعًا متخصصًا لتطوير المناهج يهدف إلى "توفير مناهج تربوية تعليمية متكاملة ومتوازنة ومرنة ومتطورة، تلبي حاجات الطلاب اللازمة للحياة والتعلم، ومتطلبات خطط التنمية الوطنية، وتستوعب المتغيرات المحلية والعالمية، وترسخ القيم والمبادئ الإسلامية السامية وروح الولاء للوطن وتؤكد على الوسطية والاعتدال" (الإدارة العامة للمناهج، 2012، 1).

ولأهمِّية اللُّغة العربية وكونها أداة التعلم الرئيسة؛ فقد أكَّد عليها المشروع الشامل في مرحلته الأولى مع تخصصات العلوم الإسلامية والعلوم الاجتماعية، وقد انتقل المشروع الشامل لتطوير المناهج بتعليم اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة نقلة نوعية؛ من منهج يعتمد على تقديم اللُّغة العربية في مواد متعددة (قواعد، نصوص، قراءة، إملاء وخط) إلى منهج تكاملي ينظر إلى اللُّغة على أنَّها كلٌ لا يتجزَّأ وتبنَّى المشروع الشامل في تعليم اللُّغة العربية خمسة مداخل الأول "المدخل الضمني ويكون بتعليم قواعد اللُّغة العربية ونظم تراكيبها للمتعلمين دون إشعار بذلك باستخدام الأنماط والأساليب اللُّغوية ونماذج المحاكاة وتوظيف تلك القواعد في نصوص مختلفة يكتسبها الدارس دون تعرض لمفهومه، والمدخل الوظيفي ويُعنى باستخدام اللُّغة في مختلف المواقف الحياتية، والمدخل التكاملي ففروع اللُّغة ما هي إلا اللُّغة نفسها، وأنَّ اللُّغة في طبيعتها متكاملة؛ لذا يجب أن تقدم في موقف التدريس كلاً لا جزءاً، والمدخل الاتصالي ويقوم على التعامل مع اللُّغة على أنها عادات سلوكية اجتماعية وأنها كائن اجتماعي يتطور وينمو في ظل المجتمع وأفراده، والمدخل الدرامي التمثيلي والذي يعتمد على تحويل بعض النصوص إلى أعمال تمثيلية وتوظيف اللعب التمثيلي في تعليم الأطفال" (وزارة التربية والتعليم، 1427، 45).

ولكون هذا المشروع أحدث نقلةً نوعية في تعليم اللُّغة العربية؛ وبما أنَّ أغلب معلمي اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية غير متخصصين في تعليم اللُّغة العربية؛ بل بعضهم لا يحمل مؤهلاً تربوياً؛ تطلَّب هذا أن يواكب المشروع الشامل تدريب مكثف للقائمين على تدريس اللُّغة العربية من المتخصصين وغيرهم، ففعالية أي منهج مطور أو كتاب جديد تعتمد "على نوعية المعلمين الذين يقومون بتدريسه فهم القلب من العملية التعليمية ويتمثل دورهم في تنفيذ المنهج المطور في تطويع المناهج والكتب المطورة لظروف البيئات التي يعملون فيها وقراءة المادة العلمية الجديدة التي تشتمل عليها الكتب الجديدة بتعمق ووضع خطة لتعليم المفاهيم والمهارات التي يشتمل عليها المنهج المطور، واستخدام دليل المعلم للكتاب الجديد ودليل المنهج المطور بكفاءة" (طعيمة 1999، 238).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أدرك القائمون على المشروع الشامل ضرورة وجود أدلَّة تسهم في مساعدة معلمي اللُّغة العربية على تحقيق أهداف المشروع الشامل منطلقين من اهتمام مخططي المناهج بأمر دليل المعلم " فقد اهتموا به بقدر اهتمامهم بتخطيط المنهج وبنائه وتطويره، ويرجع ذلك إلى إدراك قيمته وأهميته بالنسبة للمعلم حينما يقوم بتنفيذ المنهج؛ بل يرى المختصون في المناهج : أنَّ دليل المعلم يعدُّ من مكونات المنهج أو عناصره، ويتفق المعلم الخبير بالمهنة مع المعلم حديث العهد بها في حاجة كل منهم إلى ما يسترشد به في تنفيذ المنهج ". (رمضان، 1989، 29)

فدليل المعلم أشبه ما يكون بمساعد للمعلم داخل غرفة الصف ومن الأدوات المهمة التي تساعده في ترجمة محتوى الكتاب المدرسي ونقل الخبرات والمهارات والمعلومات إلى داخل غرفة الصف؛ لذا فإنَّ دليل المعلم "يجب أن يترافق مع كتاب الطالب وأن يكون بين يدي المعلم أثناء القيام بدوره في عملية التعليم، فالمعلمون محتاجون إلى دليل المعلم كي يكملوا النقص الذي قد يكون لديهم في فهم طبيعة المادة العلمية أو في تبصيرهم بالأساليب المثلى في تخطيطها وعرضها وتقويمها في غرفة الصف "(مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2004، 21).

مشكلة البحث وأسئلته:

تشير الكثير من الجهات التربوية في مجال التعليم إلى أهمِّية أدلَّة المعلمين؛ فقد أعدَّ مكتب التربية العربي لدول الخليج مؤلفًا بعنوان المرشد في تأليف دليل المعلم منطلقين من حاجة شريحة من المعلمين إلى الدعم الفنِّي، وخلو المكتبة العربية بصفة عامة من وجود كتابات متخصصة لإرشاد مؤلفي أدلة المعلمين إلى الكيفية التي ترفع من فعالية أدلة المعلمين وتشجع المعلمين على الإقبال عليها والاستفادة منها في العملية التعليمية (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2004). كما يؤكِّد فريق تطوير التدريس في مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك بالأردن (1985) على أهمِّية دليل المعلم؛ وأن يشتمل على موضوعاتٍ نظرية تثري معرفة المعلم في وظيفته التربوية، وإلى هذه الأهمِّية أشارت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دليل المعلم في العلوم البيولوجية للصف الثاني الثانوي الحادي عشر (فرج، 1978).

وممَّن أكَّد أهمِّية دليل المعلم الصغير (1984) في دليل المعلم لمادة التربية الإسلامية بسلطنة عمان، وفريق التطوير لتدريس الرياضيات في مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك بالأردن في دليل المعلم في تدريس الرياضيات للمرحلة الإعدادية (1985) ووزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية في دليل المعلم لكتاب اللُّغة العربية للصف الثالث الابتدائي (1993)، كما أوصت دراسة حجازي (2000)، ودراسة السعايدة (2013) ودراسة الحوطي (2006) إلى ضرورة الاعتناء بأدلة المعلمين وإعادة بنائها بما يحقق أهداف كل مرحلة دراسية.

ولكون المشروع الشامل لتعليم اللُّغة العربية أحدث نقلةً نوعيةً في تقديم اللُّغة العربية من مواد منفصلة غير مترابطة إلى منهج متكامل تتكامل فيه جميع فروع اللُّغة العربية ولكون تدريس اللُّغة العربية ينهض به معلمون من تخصصات متعدِّدة خصوصًا في المرحلة الابتدائية، يختلفون من حيث إعدادهم وتأهيلهم حسب الجامعات التي يتخرجون فيها؛ هذا التنوع في تأهيل المعلمين وهذه النقلة في بناء منهج تعليم اللُّغة العربية؛ تطلب من وزارة التعليم بناء أدلَّة متخصصة للمعلمين تبنى في ضوء توجهات المشروع الشامل لتطوير المناهج.

ولأهمِّية المعايير وكونها "حركة شاملة تبحث عن الكمال وتصبو إلى تغيير المعتقدات والاتجاهات ومراجعة الممارسات وتحسين البيئة المدرسية بكل تفاصيلها، وتحاول أن تدمج الحديث بالأساليب التقليدية وقد قامت موجة الإصلاح التربوي المبني على المعايير على فلسفة بسيطة ولكن فعالة جدًا وهي إصلاح وتهيئة البيئة المناسبة" (التميمي، 2015،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

9) فإنَّ مشكلة البحث الحالي تحدَّدت في ضرورة تقويم أدلة معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة وذلك بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معايير تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج؟

2.ما درجة توافر المعايير المقترحة في دليل معلمي اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي ؟

3.ما التصور المقترح لدليل معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج ؟

أهداف البحث:

1.بناء معايير علمية مقترحة لأدلَّة معلمي اللُّغة العربية.

2.تقويم دليل مُعلِّمي اللُّغة العربية في الصف الأول الابتدائي في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير مقترحة.

3.تقديم تصور مقترح يتوقع أن يسهم في تطوير أدلَّة معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير التعليم.

أهمِّية البحث :

1. أهمِّية المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية إذ أحدث نقلةً نوعية في تعليم اللُّغة العربية، وانتقل بتعليم اللُّغة العربية من تعليم يعتمد على تقديم فنون اللُّغة العربية في مواد مختلفة إلى تقديمها في ضوء المنهج التكاملي.

2. أهمية وجود معايير علمية تبنى في ضوئها أدلة معلمي اللُّغة العربية.

3. يسهم البحث في بناء أدلة معلمي اللُّغة العربية في ضوء معايير علمية مقترحة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على بناء معايير علمية يتمَّ في ضوئها تقويم أدلَّة معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج، واقتصر التطبيق على دليل معلم اللُّغة العربية في الصف الأول الابتدائي فقط، وطبق البحث في العام الدراسي 1436/1435هـ - 2015/2014م الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات البحث :

دليل المعلم (Teacher's Guidebook):

يمكن اعتبار دليل المعلم مرحلة وسط بين المناهج عند المستويات التخطيطية، وتناولها بالتنفيذ الميداني، أي إنه بمنزلة حلقة وصل بين المخطط والمنفذ (المعلم)، إذ يعرض ما يتصوره المخطط سبيلاً لتحقيق أهداف المنهج الدراسي، فهو يقدم النصح والتوجيه والإرشاد للمعلم في شأن تنفيذ المنهج بهدف تحسين نوعية الموقف التعليمي. (اللقاني والجمل، 1995، 111). ويقصد به الباحث ما تصدره وزارة التعليم ويزود به المعلمون ويسهم في مساعدة المعلم وإرشاده ورفع كفاءته لتحقيق أهداف التعلم بصورة أفضل.

معلِّمو اللُّغة العربية (Arabic Language Teachers):

كل من يكلَّف بتدريس اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدارس التعليم العام الحكومية النهارية داخل مدينة الرياض.

المشروع الشامل لتطوير المناهج (The Comprehensive Project For Developing The Curriculums):

مشروع وطني؛ تنفذه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية والعلمية المعاصرة . وتتولى وزارة التعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية الحكومية والأهلية عمليات تخطيطه وتنفيذه وتقويمه.

المعايير(Standards) :

تُعرَّف المعايير بأنها وصف تفصيلي لما ينبغي أن يعرفه المعلم ويؤمن به ويستطيع أن يقوم به داخل الصف، فهي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة فاعلة يتم من خلالها تحديد ما يجب أن يعرفه المعلم، وما ينبغي أن يقوم به، بالإضافة إلى أنها تحدد مستويات الأداء معرفياً ومهارياً (الأمانة العامة بإدارة التربية والتعليم والبحث العلمي، د.ت). ويقصد الباحث بالمعايير في هذا البحث مجموعة من المواصفات المبنية على أسس علمية ينبغي أن تتوافر في أدلة معلمي اللُّغة العربية.

الإطار النظري والدراسات السابقة :

المشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية مشروع وطني؛ يهدف إلى تطوير جميع عناصر المنهج وفق أحدث النَّظريات والأساليب التَّربوية والعلمية المعاصرة. وتتولَّى وزارة التعليم بالاشتراك مع بيوت الخبرة والمؤسسات التعليمية والأكاديمية الوطنية الحكومية والأهلية عمليات تخطيطه وتنفيذه وتقويمه. وقد عُمِم على جميع مناطق المملكة عام1434هـ. ومن أبرز الدواعي التي دفعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى المشروع الشامل لتطوير المناهج الدراسية ما لمسته الوزارة من تطورات داخلية محلية " فقد وُضِعَت المناهج الحالية قبل فترة من الزمن، وكانت مناسبةً للظروف الاجتماعية حينذاك، وقد أدت دوراً بارزاً في خدمة المجتمع طيلة تلك الفترة، ولكن التطور السريع الذي حصل في المجتمع السعودي المعاصر من حيث المستوى الثقافي والاقتصادي، والتقني، وأساليب الحياة اليومية ووسائل العيش ووسائل الإنتاج ووسائل المواصلات والاتصالات والتوسع العمراني في المدن والقرى، وما رافقها من هجرة من الريف والبادية إلى المدينة كان له أثرٌ بالغٌ في تطور كثير من العلاقات الاجتماعية والمجتمع بقطاعاته المختلفة.

ويهدف المشروع الشامل لتطوير المناهج إلى إحداث نقلة نوعية في التعليم من خلال إجراء تطوير نوعي وشامل في المناهج ليستطيع بكل كفاية واقتدار مواكبة الوتيرة السريعة للتطورات المحلية و العالمية، كما يهدف أيضًا إلى توفير وسيلة فعالة لتحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة على نحو تكاملي عن طريق تضمين المناهج القيم الإسلامية والمعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية اللازمة للتعلم، وللمواطنة الصالحة، والعمل المنتج والمشاركة الفاعلة في تحقيق برامج التنمية، والمحافظة على الأمن والسلامة والبيئة والصحة وحقوق الإنسان. وتضمين المناهج التوجهات الإيجابية الحديثة في بناء المناهج مثل مهارات التفكير، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والتواصل الجيد مع مصادر المعرفة. ورفع مستوى التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) وتوجيهه نحو إكساب الفرد الكفايات اللازمة له في حياته الاجتماعية والدراسية والعلمية. وتنمية المهارات الأدائية من خلال التركيز على التعلم من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة. وإيجاد تفاعل واع مع التطورات التقنية المعاصرة وبخاصة التفجر المعرفي والثورة المعلوماتية (الصرايرة، 2017).

وتعدُّ وثيقة سياسة التعليم في المملكة المرجع الأول الذي اعتمد عليه المشروع الشامل لتطوير المناهج إذ نصَّت الوثيقة في المادة السادسة عشرة على " التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب بتتبعها والمشاركة فيها وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم بالإضافة إلى مرجعيات أخرى كحاجات الطلاب العقلية والنفسية والجسمية، وحاجات المجتمع والتنمية وسوق العمل، والتكامل بين المناهج التعليمية والأنشطة و الأساليب التعليمية، والاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة في تطوير المناهج، ونتائج التقويم الشامل ونتائج التجارب الدولية والبحوث والدراسات (اللجنة العليا لسياسة التعليم، 1416).

وطبِّق المشروع الشامل لتطوير المناهج بجميع المدارس الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية على النحو الآتي : المرحلة الأولى : عام 1432/1431هـ بالصفوف الآتية: الصف الأول الابتدائي الصف الرابع الابتدائي، الصف الأول المتوسط . المرحلة الثانية عام 1433/1432هـ في الصف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني الابتدائي، الصف الخامس الابتدائي، الصف الثاني المتوسط .المرحلة الثالثة عام 1434/1433هـ في الصف الثالث الابتدائي الصف السادس الابتدائي، الصف الثالث المتوسط. (وزارة التربية والتعليم، 1427).

ومع أهمِّية المشروع والجهد المبذول لإنجاحه إلا أنَّ معلمي اللُّغة العربية لم يحصلوا على التدريب الكافي الذي يمكنهم من الإسهام في تحقيق أهداف المشروع فمن "أسباب فشل التطوير عدم كفاية أداء المعلم إذ يمكن أن يقوم المعلم بأدوار غير كافية في معالجته للمنهج مثل إعداده وتخطيطه للدروس اليومية ونشاطه غير الفعال داخل حجرة الدرس (سعادة وإبراهيم،88،2004) وهذا ما يؤكده طعيمة (1986، 238) ففعالية أي منهج مطور أو كتاب جديد "يعتمد على نوعية المعلمين الذين يقومون بتدريسه فهم القلب من العملية التعليمية ويتمثل دورهم في تنفيذ المنهج المطور في تطويع المناهج والكتب المطورة لظروف البيئات التي يعملون فيها وقراءة المادة العلمية الجديدة التي تشتمل عليها الكتب الجديدة بتعمق ووضع خطة لتعليم المفاهيم والمهارات التي يشتمل عليها المنهج المطور واستخدام دليل المعلم للكتاب الجديد ودليل المنهج المطور بكفاءة ".

ويشير الحارثي (2012) إلى الأدوار المطلوبة من المعلمين لإنجاح المشروع الشامل تتمثل في التأكيد على التحاق المعلمين بالبرامج التدريبية المرتبطة بكل تخصص والمنفذة حسب خطط التدريب والمقامة بمكاتب التربية والتعليم والتدريب التربوي والوصول إلى نسبة 100% في تدريب المعلمين على حقائب التطوير المهني لمعلمي المشروع الشامل لتطوير المناهج. وتوفير المواد التعليمية (كتاب الطالب، كتاب النشاط ، دليل المعلم) بالتنسيق مع قسم المقررات الدراسية وتوفير المواد المصاحبة (أقراص مدمجة -أشرطة كاست - .....الخ) بالتنسيق مع إدارة التجهيزات والتقنيات والاستفادة من المواقع الإلكترونية بإدارات التربية والتعليم وتجهيز المدرسة من حيث الفصول والأجهزة والوسائل والمستلزمات التعليمية اللازمة، والاطلاع من قبل المعلمين على الكتب المقررة والوثائق الخاصة بالمادة كل حسب تخصصه.

ولتحقيق أهداف المشروع الشامل بنيت عدد من الوثائق التي تخدمه " أدلَّة تربوية للمعلمين، مواصفات الكتاب المدرسي، الدليل الإجرائي للتأليف، كفايات المتعلمين في التعليم العام، معايير الحكم على المواد التعليمية، ووثيقة الإطار العام للمنهج، وثائق المناهج التعليمية، وثيقة التأليف في المناطق التعليمية، الدليل الإجرائي للتأليف، كفايات المتعلمين، معايير الحكم على جودة المواد التعليمية"(وزارة التربية والتعليم، 1427، 2).

ولم يخل المشروع الشامل لتطوير المناهج من الملحوظات فقد رصدت عدد من مؤشرات القصور في المشروع الشامل " كعدم مراعاة خصائص النمو للطلاب، كما أنَّ كتب الطالب لم تَعُدْ تناسب السنة الدراسية المخصصة لها، إمَّا لصعوبة شديدة في الصياغة تناسب مراحل أعلى، أو للتبسيط الشديد الذي لا يحترم عقل الطالب، وسوء الحبكة الفنية للأمثلة القصصية، ويتمثل ذلك في عدم الدقة في اختيار أسماء الأشخاص، تناقض الرواية، ضعف البناء المنطقي للحوار وتواضع شديد للتصميم التعليمي، وبروز ثغرات قد تناقض الأهداف التربوية المرجوة، ويتضح ذلك في ضعف فرق التأليف في اختيار وتوظيف الصور والرسوم في الكتاب المدرسي، وضعف الإخراج بوجه عام، وغرابة الصياغة في بعض الكتب ووجود ملاحظات عديدة لغوية، إملائية إضافة إلى بروز لهجات مختلفة في بعض الكتب الدراسية" (العبدالكريم، 1428،4).

وفي مثل هذا المشروع النَّوعي الذي تبنته وزارة التربية والتعليم لتطوير مناهج اللُّغة العربية يجدر بالقائمين عليه أن يولوا أدلَّة معلمي اللُّغة العربية عناية كبيرة جدًا ولا سيما في المرحلة الابتدائية كون أغلب معلمي اللُّغة العربية من غير المتخصصين في اللُّغة العربية ولم يحصلوا على ما يؤهلهم لتدريس اللُّغة العربية، فمعلمو اللُّغة العربية أحوج ما يكونون

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إلى دليل إجرائي يسهم في إكمال النقص الذي قد يكون لديهم في فهم طبيعة المادة العلمية أو في تبصيرهم بالأساليب المثلى في تخطيطها وعرضها وتقويمها في غرفة الصف، كما أنَّ المعلمين ذوي الخبرة يحتاجون أيضًا إلى دليل من منطلق أنَّه موجه لتدريس كتاب الطالب؛ فإن جاز أن نشبه الدروس في كتاب الطالب بالمركبات فإنَّ قائد المركبة في كل مرة هو في حاجة إلى قراءة دليل الاستخدام حتى لو كان قائد المركبة متمرسًا ولديه الخبرة الكافية في قيادة مركبات أخرى.

لا يختلف المختصون والتربويون على أهمِّية دليل المعلم ولكن لا نجد اتفاقًا على ما يجب أن يتضمنه دليل المعلم أو ما الذي يحتاجه المعلم في دليل المعلم ولأهمِّية هذا الموضوع أصدر مكتب التربية العربي لدول الخليج (1425) المرشد في تأليف دليل المعلم وهو موجه إلى المسؤولين عن تطوير المناهج والكتب المدرسية ومصممي المناهج وإلى الباحثين التربويين، فدليل المعلم لا بد أن " يحدد الأهداف العامة والأهداف السلوكية لكل موضوع، يعرض بعض أساليب التدريس الحديثة، يقدِّم قائمة بالوسائل والأنشطة المصاحبة التي تعين المدرس في شرح موضوعات الكتاب يوضح كيفية الإفادة من الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة في توضيح موضوعات الكتاب، يعمق المادة العلمية للمدرس وذلك بإضافة عمق جديد للموضوعات التي يتناولها كتاب الطالب، يوجه المدرس إلى عدد من الأساليب التي يجدر بالمعلم أن ينفذها في تقويم الطلاب، يتضمن نماذج خاصة لتقويم الكتاب المدرسي عقب كل موضوع ويرى فريق تطوير التدريس في مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك بالأردن (1985) أن يشتمل الدليل على موضوعاتٍ نظريةٍ تثري معرفة المعلم في وظيفته التربوية، ومبادئ التخطيط , ونماذج للتخطيط اليومي، والوسائل التعليمية أهميتها وكيفية استخدامها، القياس والتقويم.

وأشارت الكثير من الدراسات الأجنبية مثل هيمسلى (Hemsley, 1997)، وكوبينجورث وكوز (Cunningsworth & Kuse, 1991) وجيرنج (Gearing, 1999) إلى أهمِّية تقويم دليل المعلم بهدف تطوير الأداء التدريسي للمعلمين وإلى الوصول إلى الفاعلية في عملية التدريس وأن عملية التقييم لدليل المعلم تشمل الأداءات التدريسية والتخطيط للدرس وطرق التدريس المختلفة وتهدف عملية التقويم لأدلة المعلمين إلى تحسين عملية التدريس وإلى التطور المستمر في الاستراتيجيات وآليات التدريس بهدف تحقيق الأهداف التربوية المقصودة .

وفي دراسة للحوطي (2006) هدفت إلى تحديد درجة فاعلية أدلة المعلمين في تحسين الممارسات التعليمية كما يراها معلمو اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية واتجاهاتهم نحو استخدامها أجريت بمملكة البحرين، وقد اختار الباحث عينة عشوائية أربعمائة معلم ومعلمة من معلمي اللُّغة العربية في مدارس وزارة التربية التعليم بمملكة البحرين واستخدم الاستبانة وبطاقة مقابلة للوصول إلى النتائج ، وأظهرت النتائج أنَّ درجة فاعلية أدلة المعلمين جاءت متوسطة، وأن اتجاهات العينة نحو استخدام أدلة المعلمين تتسم بالإيجابية والرغبة في الاستفادة منها.

وفي دراسة لمعروف (1988) بنى فيها دليلاً للمعلم لتدريس المحفوظات وقد وضع هذا الدليل وفق الخطوات الآتية : المحفوظات وأهميتها في اللُّغة العربية، فقد عرَّف المحفوظات وبيَّن أهميتها وردَّ على الذين يقللون من أهمِّية تلك المادة، وأهداف تدريس نصوص المحفوظات وبين أهم الأهداف لمادة المحفوظات وقد حوت اثني عشر هدفاً، وآلية اختيار نصوص المحفوظات وقد ذكر خصائص النص الجيد وبيَّن المناسب من النصوص للمرحلة الابتدائية والإعدادية على سبيل الإجمال، وخطوات تدريس نص المحفوظات، إذ وضع إطارًا لتدريس نص المحفوظات في المرحلتين الابتدائية والإعدادية ودرسًا تطبيقيًا في المحفوظات: وقام بتطبيق الخطوات السابقة على أحد موضوعات كتاب المحفوظات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للصف الخامس الابتدائي، وكذلك على أحد موضوعات كتاب المحفوظات للصف الثاني الإعدادي.

كما نفذت وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (1993) دليل المعلم لكتاب اللُّغة العربية للصف الثالث الابتدائي وقد حاول واضعو الدليل أن يكون وافياً لجميع العناصر التي يحتاجها المعلم في تدريس هذا المقرر فقد تضمن مقدمة للوحدة تتضمن موقع هذه الوحدة من المقرر الدراسي والموضوعات التي تتضمنها، مع إشارة لما تحتاجه الوحدة من إعداد قبل البدء في تدريس الوحدة، يبدأ كل درس بتمهيد مناسب يذكر المعلم بخبرات التلاميذ السابقة، وموقع الدرس وما به من مفاهيم ومهارات، أهداف الدرس، خطوات سير الدرس، التقويم، أنشطة إضافية.

ومن أجل تقويم أدلة المعلمين والوصول بها إلى ما يسهم في تمكين المعلمين من المهارات التدريسية اللازمة سعى الهامي (1995) إلى تقويم دليل المعلم للتربية الفنية للصفين الخامس والسادس الأساسيين من وجهة نظر معلمي التربية الفنية والمشرفين من حيث المقدمة والإرشادات التربوية والمحتوى والأنشطة والوسائل والشكل العام للدليل واستخدم البحث استبانة وزعت على عينة من المعلمين والمشرفين؛ وأظهرت الدراسة أن تقديرات معلمي التربية الفنية لدليل المعلم للصفين الخامس والسادس الأساسين تقديرات مرتفعة لكل مجال من مجالات الدليل كما أن تقديرات المشرفين مرتفعة أيضًا.

كما سعت دراسة حجازي (2000) إلى تقويم دليل معلم التربية الرياضية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية وتوصلت إلى أنَّ صياغة الأهداف غير واضحة وأوصت الدراسة بضرورة تصميم دليل المعلم بصورة تساعد المعلم على الابتكار والإبداع وإبراز طاقاته الكامنة وضرورة تصميم دليل المعلم بصورة تسهم في إثارة التلميذ وإبراز فاعليته.

وينقسم كتاب المعلم في المشروع الشامل إلى ثلاثة أقسام صنفت على النحو الآتي: القسم الأول : الجانب النظري ويقصد به الأطر العامة والمكونات وتتمحور حول العناصر الآتية: مبادئ بناء منهاج اللُّغة العربية، المواد التعليمية لمنهاج اللُّغة العربية وتشمل كتاب التلميذ، كتاب النشاط، كتاب المعلم، الوسائل التعليمية المصاحبة، التقويم وأدواته. القسم الثاني: إجراءات التنفيذ الوحدات، ويشمل : إنجاز تفصيلي للوحدة من كتاب التلميذ ويتضمن كفايات الوحدة المستهدفة والوسائل التعليمية المقترحة وإجراءات تنفيذ نشاطاتها، وإنجاز بقية الوحدات على النحو السابق مع الاقتصار على إجراءات تنفيذ النشاطات النوعية لبقية الوحدات والإحالة في تنفيذ بقية النشاطات على ما ورد في الوحدة الأولى. تضمين جميع الوحدات ما يخصها من كفايات الوحدة المستهدفة دليل الوحدة ونصوص الاستماع والأناشيد، وأكد معدو الدليل على " أنَّ هذا الدليل مهما كانت منطلقاته وتوجهاته لا يشكل أية سلطة على المعلم معرفية أو منهجية إلا أنه إطار تنظيمي يفسح المجال للتجديد والابتكار لدى كل من المعلم وتلاميذه ولا ينبغي بأي حال من الأحوال أن يحدَّ من إمكاناتهما الإبداعية في التعامل مع اللُّغة ومهاراتها المختلفة" (وزارة التربية والتعليم، 14، 4).

إجراءات البحث:

أولاً : بالنسبة للسؤال الأول : ما معايير تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج؟ فقد اطلع الباحث على الآتي:

1. وثيقة منهج اللغة العربية الصادرة من وزارة التعليم.
2. أدلة معلمي اللغة العربية الصادرة من المشروع الشامل.
3. بعض الدراسات العلمية ذات العلاقة بالمعايير وأدلة معلمي اللغة العربية.
4. بناء قائمة المعايير ومن ثم تحكيمها من قبل مختصي اللغة العربية للتأكد من صدقها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. التأكد من ثبات الأداة بإعادة التقويم لوحدة من وحدات الدليل.

ثانياً: بالنسبة للسؤال الثاني: ما درجة توافر المعايير المقترحة في دليل معلمي اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي ؟ فقد عمل الباحث الآتي:

1. تحديد دليل معلم اللغة العربية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الأول.

2. قام الباحث بتحويل قائمة المعايير إلى أداة للتحليل ذات تدرج رباعي (متحقق بدرجة كبيرة، متوسطة، ضعيفة، منعدمة).

3. قراءة الدليل قراءة متأنية مع تركيز الباحث في تحليله على المجالات الخمسة الرئيسة التي اعتمدها وهي : (الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها، الأهداف، التخطيط لعمليات التدريس، استراتيجيات التدريس، مصادر التعلم والمواد المساندة، تقويم الأداء اللُّغوي) وعلى المعايير الفرعية تحت كل مجال.

ثالثاً : بالنسبة للسؤال الثالث: ما التصور المقترح لدليل معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج ؟ فقد عمل الباحث الآتي:

1.اعتمد الباحث في التصور المقترح لدليل معلمي اللغة العربية في المشروع الشامل على قائمة المعايير التي حكمها وتأكد من صدقها وثباتها.

2. ركز التصور المقترح على المجالات الخمسة الرئيسة بحيث تصبح فصولًا رئيسة في الدليل، وتكون المعايير الفرعية لكل مجال موضوعات كل فصل.

منهج البحث:

لمَّا كان هذا البحث يسعى إلى تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج في ضوء معايير علمية مقترحة؛ فإنَّ البحث تطلب الاستعانة بالمنهج الوصفي بتقويم محتوى هذه الأدلة في ضوء معايير علمية مقترحة.

وصف مجتمع البحث وعينته:

يتكوَّن مجتمع البحث من أدلة معلمي اللُّغة العربية في المرحة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وتشكل المرحلة الابتدائية ست سنوات دراسية من الصف الأول إلى الصف السادس، ولكل صف دراسي دليل للمعلم دليل للفصل الدراسي الأول ودليل للفصل الدراسي الثاني، واختار الباحث الصف الأول الابتدائي؛ ويعود السبب في تحديده كونه بداية المرحلة الدراسية التي ينطلق منها التلاميذ إلى بقية المراحل الدراسية ولكون بقية الأدلة تسير وفق المنهجية التي انتُهجت في الصف الأول.

أدوات الدِّراسة:

أولاً : قائمة بالمعايير الواجب توافرها في أدلة معلمي اللُّغة العربية:

بما أنَّ هذه الدِّراسة تبحث في تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج فإنَّ التوصل إلى النتائج تطلَّب إعداد قائمة بالمعايير اللازم توافرها في أدلَّة معلمي اللُّغة العربية، تهدف إلى تحديد معايير علمية يتم في ضوئها تقويم دليل مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج، ومن ثمَّ بناء بطاقة تحليل محتوى في ضوء هذه القائمة، ورُجِعَ في بناء قائمة المعايير إلى وثيقة منهج اللُّغة العربية الصادرة من وزارة التربية والتعليم (1427) وإلى مواد المشروع الشامل لتطوير مناهج اللُّغة العربية كتاب الطالب كتاب المعلم كتاب النشاط، كما رُجع إلى عدد من الأدبيات في مجال أدلَّة المعلمين مثل المرشد في تأليف دليل المعلم الصادر من مكتب التَّربية العربي لدول الخليج العربي (2004) ودليل مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك بالأردن (1985) ودليل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1978) ، ودراسة الصغير، محمد وإبراهيم وجبر (1404) دليل المعلم في مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي. وإلى ما صدر من مركز البحث والتطوير التربوي بجامعة اليرموك بالأردن في دليل المعلم في تدريس الرياضيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمرحلة الإعدادية (1985) ، ووزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية في دليل المعلم لكتاب اللُّغة العربية للصف الثالث الابتدائي (1993) وخرجت قائمة تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل في صورتها الأولية في خمسة مجالات، وبلغ عدد عباراتها أربعًا وأربعين عبارة، والجدول الآتي يوضِّح مجالات القائمة في صورتها الأولية:

جدول1

قائمة تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في صورتها الأولية

م	المجال	عدد العبارات
1	الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها.	11
2	الأهداف.	7
3	استراتيجيات التدريس.	9
4	مصادر التعلم والمواد المساندة.	8
5	تقويم الأداء اللُّغوي.	9
م	المجموع	44

أ. الصدق الظاهري :

للتحقُّق من الصِّدق الظاهري للأداة وأنَّها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرِضت بصورتها الأولية على عدد من المحكِّمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء في مجال مناهج وطرق تدريس اللُّغة العربية وطُلب منهم إبداء آرائهم في مدى انتماء العبارة إلى المجال ومدى وضوحها، وتُرك مجال للتعديل في العبارات، ولاقتراح عبارات أخرى، وقد خرجت البطاقة بصورتها النهائية في ثلاث وثلاثين عبارة بدلًا من أربع وأربعين، فاستغنى الباحث عن عدد من العبارات في مجال الفلسفة اللُّغوية، فحذفت عدد من العبارات "يقدِّمُ الدَّليل مدخلاً تعريفيًا عن نصوص المشروع " وفي مجال التخطيط حذفت عبارة "يزود الدَّليل معلمي اللُّغة العربية بآلية التخطيط للفصل الدراسي" لكون الخطة محددة من قبل وزارة التعليم، وحذفت عبارة " يزود الدَّليل معلمي اللُّغة العربية بآلية التخطيط للوحدة الدراسية" لكون الخطة الدراسية محددة ومجدولة حسب الأسابيع الدراسية، وفي مجال استراتيجيات التدريس دمجت عبارة "يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات تدريسية متنوعة" وعبارة "يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متعددة في تقديم نص الاستماع" وعبارة "يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات تدريسية متنوعة لتقديم نصوص لدعم الوظيفة النحوية، والأسلوب اللُّغوي، والرسم الإملائي" وفي مجال التقويم حذفت عبارة "يحدد الدليل المهارات التي يتوقع من التلاميذ أن يكتسبوها قبل البدء في تدريس الوحدة".

ب : قياس الثبات للأداة

بعد التأكد من صدق الأداة وتعديل ما اقترحه الزملاء المحكمون؛ اختار الباحث مقياس التدرج الرباعي للحكم على درجة تحقق كل معيار:

جدول 2

مقياس تحقق المعايير في المحتوى

درجة تحقيق الدليل للعبارة			
بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة ضعيفة	منعدمة
من 3إلى أقل من 4	من 2إلى أقل من 3	من 1إلى أقل من 2	أقل من 1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختار الباحث طريقة إعادة التقويم للتحقق من ثبات الأداة وتعتمد الطريقة على إعادة التقويم، فقد اختار الباحث الوحدة الأولى من كتاب المعلم، وأعاد التقويم بعد أسبوعين؛ ولكي يتأكد الباحث من النتائج التي توصل إليها في التحليل الأول والتحليل الثاني، قام الباحث بتطبيق المعادلة الآتية لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين.

نسبة الاتفاق = [تكرار نقاط الاتفاق / (تكرار نقاط الاتفاق + تكرار نقاط الاختلاف)] × 100الجدول الآتي يوضح نسبة الاتفاق بين التقويم الأول والتقويم الثاني:

جدول 3

معامل ثبات بطاقة التقويم ألفاكرونباخ (لمجالات البحث):

م	المجال	عدد العبارات	ثبات بطاقة الملاحظة (متوسط نسب الاتفاق)
1	الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها.	تسع عبارات	0.81
2	الأهداف.	أربع عبارات	0.77
3	استراتيجيات التدريس.	ثماني عبارات	0.80
4	مصادر التعلم والمواد المساندة.	ست عبارات	0.79
5	تقويم الأداء اللُّغوي.	ست عبارات	0.76
م	**المجموع**	**33**	**0.78**

تكرار نقاط الاتفاق	تكرار نقاط الاختلاف	نسبة الاتفاق
25	7	78.13

من الجدول السابق يتضح أنَّ نسبة الاتفاق بين التقويم الأول والتقويم الثاني .78 % وهي نسبة جيدة، مما يدل على أن التقويم يحتل درجة مناسبة من الثبات، ومن ثم فإن الباحث اطمأن على دقة تقويمه.

نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته :

أولاً : المعايير اللازمة لتقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل وقد أشار إليها السؤال الأول من أسئلة البحث بما يأتي :

1.ما معايير تقويم أدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج؟

وللإجابة عن هذا السؤال بنى الباحث قائمة معايير تتكون من خمسة مجالات رئيسة تتمثل في الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها في ضوء المشروع الشامل لتطوير المناهج؛ كأن يُقدِّم الدَّليل مدخلاً نظريًا حول طبيعة اللُّغة العربية، ويُقدِّم تعريفًا عن المداخل التربوية في المشروع الشامل (الضمني، الوظيفي، التكاملي، الاتصالي، الدرامي) ويُعرِّف بمبادئ المشروع الشامل (مبدأ الوحدات، مبدأ التكامل، مبدأ التعلم الذاتي، مبدأ التعلم البنائي، ويُوضح هيكلة بناء الوحدة في المشروع الشامل (دليل الوحدة، مدخل الوحدة، نص الانطلاق، نص الاستماع، نص الدعم، النص الإثرائي) يُوضح الدَّليل الترابط بين مواد المشروع الشامل (كتاب الطالب، كتاب المعلم، كتاب النشاط) ويُقدِّمُ الدَّليل مدخلاً تعريفيًا عن نصوص المشروع (نص الانطلاق، نص الاستماع، نص الدعم، النص الشعري).

وفي مجال الأهداف يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية في ضوء فلسفة المشروع الشامل، ويُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية لكل مرحلة تعليمية في ضوء أهداف المشروع الشامل، ويُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة للوحدة الدراسية في ضوء أهداف المشروع الشامل، و يُقدِّمُ الدليل الأهداف الخاصة لكل درس في ضوء أهداف المشروع الشامل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي مجال **استراتيجيات التدريس** يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا باستراتيجيات التدريس المرغوبة في المشروع الشام (الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، التعلم التعاوني)، و يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات تدريسية متنوعة لتقديم (نص الانطلاق الصنف اللُّغوي، الوظيفة النَّحوية، الأسلوب اللُّغوي، الرسم الإملائي، الرسم الكتابي) ويُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متعددة في تقديم نص الاستماع ويُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متنوعة في تقديم نصوص الدعم (الصنف اللُّغوي، الوظيفة النحوية، الأسلوب اللُّغوي، الرسم الإملائي، الرسم الكتابي) ويُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متنوعة في تقديم النص الشعري.

وفي مجال مصادر التعلم والمواد المساندة يُقدِّمُ الدَّليل أهمِّية الوسائل التعليمية في تنمية الأداء اللُّغوي، ويتضمن الدَّليل تعريفًا بالشريط السمعي المصاحب للمشروع وآلية الاستفادة منه، ويتضمن الدَّليل تعريفًا باللوحات المكبرة المصاحبة للمشروع وآلية الاستفادة منها، ويتضمن الدَّليل تعريفًا بأشرطة الفديو المصاحبة وآلية الاستفادة منها، ويتضمن الدَّليل تعريفًا بالوسائط المتعددة المصاحبة وآلية الاستفادة منها. وفي مجال تقويم الأداء اللُّغوي يوضح الدَّليل المهارات التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ قبل البدء في دراسة الوحدة، ويحدد الدليل المهارات التي يتوقع من التلاميذ أن يكتسبوها قبل البدء في تدريس الوحدة، ويُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن مرتكزات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني) ويُقدِّمُ الدليل تصورًا عن أدوات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (الملاحظة، ملف الأعمال، الاختبارات) ويسهم الدَّليل في تقديم نماذج متنوعة من التقويم تتناسب مع فلسفة المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني) ويسهم الدليل في تنوع أدوات التقويم بما يتناسب مع فلسفة المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني).

ثانياً: درجة توافر المعايير المقترحة في دليل معلمي اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي، وقد أشار إليه السؤال الثاني من أسئلة البحث بما يأتي :

2.ما درجة توافر المعايير المقترحة في دليل معلمي اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي؟

وللإجابة عن السؤال قام الباحث بتقويم دليل المعلم في ضوء ما بناه الباحث من معايير وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

المجال الأول: الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها.

الجدول 4

الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها:

م	المعيار	درجة تحققه	
1	يُقدِّمُ الدَّليل مدخلاً نظريًا حول طبيعة اللُّغة العربية.	منعدمة	1
2	يتضمن الدَّليل نبذة عن خصائص النمو اللُّغوي لتلاميذ الصف الأول.	منعدمة	1
3	يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا عن المداخل التربوية في المشروع الشامل(الضمني، الوظيفي، التكاملي، الاتصالي، الدرامي).	متوسط	3
4	يُوضح الدَّليل الترابط بين مواد المشروع الشامل(كتاب الطالب، كتاب المعلم، كتاب النشاط، كتاب التهيئة والاستعداد).	كبيرة	4
5	يُوضح الدَّليل هيكلة بناء الوحدة في المشروع الشامل (مكونات الوحدة غلاف الوحدة، دليل الوحدة، مدخل الوحدة، دروس الوحدة).	كبيرة	4
6	يُقدِّمُ الدَّليل مدخلاً تعريفيًا عن نصوص المشروع (نص الاستماع، النشيد، النص الرئيس).	متوسطة	3
7	يُقدِّمُ الدَّليل فكرةً شاملةً عن كل وحدة دراسية وفق ارتباطها بحياة الطالب.	منعدمة	1
8	يسهم الدَّليل في تحقيق تكامل المادة مع بقية المواد في المشروع الشامل.	منعدمة	1

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	المعيار	درجة تحققه	
9	يوضح الدَّليل المصطلحات والأفكار والاتجاهات في كل وحدة.	منعدمة	1
			2.11

يتضح من الجدول السابق (4) الذي تضمن تسعة معايير في مجال الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها في ضوء متطلبات المشروع الشامل أنَّ توفر المعايير عمومًا جاء بدرجة متوسطة (2.11)، وقد انعدمت خمسة معايير في هذا المجال؛ فلم يقدِّم الدليل أيَّ حديث عن اللُّغة العربية ومكانتها ومنزلتها، وأهمِّية تعليمها وتعلمها. ولم يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا عن المداخل التربوية في المشروع الشامل، ولم يُقدِّمُ الدَّليل ما يفيد المعلم في علاقة كل وحدة دراسية بحياة التلميذ، ولم يوضح الدَّليل المصطلحات والأفكار والاتجاهات المضمنة في كل وحدة.

وتحقق معياران بدرجة كبيرة فقد وضَّح الدَّليل الترابط بين مواد المشروع الشامل (كتاب الطالب، كتاب المعلم، كتاب النشاط، كتاب التهيئة والاستعداد). بتفصيل عن كل مادة ومكوناتها والأهداف المنشودة منها، كما وضح الدَّليل بدرجة كبيرة هيكلة بناء الوحدة في المشروع الشامل (مكونات الوحدة غلاف الوحدة، دليل الوحدة، مدخل الوحدة، دروس الوحدة) بالحديث عن كل مكون وأنَّ معرفة الإطار النظري لمكونات الوحدة يعين المعلم على الإبداع والتصرف الأمثل عند مواجهة موقف تعليمي لم يُتعرض له في الكتاب، وتحقق معياران بدرجة متوسطة فقد قدّم الدَّليل تعريفًا عن المداخل التربوية في المشروع الشامل إذ أشار الدليل إلى التعلم الذاتي في الكثير من المكونات التي تحثُّ التلميذ على البحث عن كل ما يثري تعلمه، ويعزز ما حصل عليه فهذا المنهاج ينظر إلى التلميذ على أنه قادر على البحث والتعلم الذاتي وبما يتناسب مع سنه وقدراته معززًا دور الأسرة في تأصيل هذه القدرة وتنميتها، كما قدم الدَّليل مدخلاً تعريفيًا عن نصوص المشروع (نص الاستماع، النشيد ، النص الرئيس)، وأورد الدليل عددًا من الإرشادات عن الاستماع مثل يحسن الجلوس والتوجه بالنظر إلى المتحدث، يستمع ويصغي بانتباه، يميز الصفات المتعلقة بالأصوات، يربط الصوت بالمصدر، ينفذ تعليمات مسموعة مكونة من خطوتين أو ثلاث خطوات.

ثانياً : مجال الأهداف:

الجدول 5

مجال الأهداف

	المعيار	درجة تحققه	
1	يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية في ضوء فلسفة المشروع الشامل.	منعدمة	1
2	يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية.	منعدمة	1
3	يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة للوحدة الدراسية في ضوء أهداف المشروع الشامل.	كبيرة	4
4	يُقدِّمُ الدليل الأهداف الخاصة لكل درس في ضوء أهداف المشروع الشامل.	كبيرة	4
			2.5

يتضح من الجدول (5) الذي تضمن أربعة معايير في مجال الأهداف أنَّ درجة تحقق المعايير بوجهٍ عام جاء بدرجة متوسطة (2.5) فقد تحقق معياران بدرجة كبيرة، فقدم الدليل أهدافاً واضحة ومحددة لكل وحدة بعنوان : "المهارات والأساليب المستهدفة" وقد جاءت متسقةً مع عرضها في الوحدة، وقد شملت ستة مجالات الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، الأساليب والتراكيب اللُّغوية، القيم والاتجاهات، وكل مجال يتضمن عددًا من الأهداف، كما تحقق المعيار الرابع بدرجة كبيرة "يقدِّمُ الدليل الأهداف الخاصة لكل درس في ضوء أهداف المشروع الشامل لكل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مجال ففي مجال النشيد يقرأ الأبيات قراءة منغمة مقتديًا بقراءة المعلم ثمَّ يحفظها، يطبق القيم الإيجابية، يجيب عن الأسئلة المتعلقة بالنشيد، يؤدي المعنى صحيحًا في أثناء الإنشاد.

ولم يتحقق المعيار الأول" يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية في ضوء فلسفة المشروع الشامل" مع أهمِّية الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية وأهداف كلِّ مرحلة دراسية وضرورة أن يتعرف معلمو اللُّغة العربية عليها إلا أنَّ الدليل لم يتطرق لها إطلاقًا. وكذا المعيار الثاني "يُقدِّمُ الدليل الأهداف العامة لتعليم اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية" جاء تحققه بدرجة منعدمة فلم يقدم الدليل أهداف تعليم اللُّغة العربية في المرحلة الابتدائية مع أهميتها وضرورة أن يطلع عليها معلم اللُّغة العربية.

ثالثاً : استراتيجيات التدريس:

الجدول 6

مجال استراتيجيات التدريس

	المعيار	درجة تحققه	
1	يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا باستراتيجيات التدريس المرغوبة في المشروع الشامل (الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، التعلم التعاوني).	منعدمة	1
2	يُقدِّمُ الدَّليل خطوات إجرائية لتقديم الحروف والكلمات.	متوسطة	3
3	يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متنوعة في تقديم النص الشعري.	متوسطة	3
4	يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن القراءة في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل.	منعدمة	1
5	يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن المحادثة في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل.	متوسطة	3
6	يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الكتابة في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل.	منعدمة	1
7	يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الاستماع في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل.	ضعيفة	3
8	يشرح الدَّليل النشاطات المتضمنة في الوحدة وفلسفة اختيارها وبنائها.	منعدمة	1
			2.0

يتضح من الجدول (6) تحقق معايير مجال استراتيجيات التدريس بوجه عام بدرجة متوسطة (2.0) فقد جاءت أربعة معايير بدرجة متوسطة وهي "يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متنوعة في تقديم الحروف والكلمات " فقد وضح الدليل خطوات إجرائية نصوص الدعم (الصنف اللُّغوي، الوظيفة النحوية، الأسلوب اللُّغوي، الرسم الإملائي، الرسم الكتابي)، و معيار "يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الاستماع في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل" فقد أورد الدليل بعض التعليمات عن الاستماع يراعي آداب الاستماع من حيث الجلسة، الإصغاء بانتباه عدم مقاطعة المتحدث، يستمع ويصغي بانتباه، يميز الأصوات المتعلقة بالأصوات (هادئ، مرتفع، منخفض) يربط الصوت بالمصدر، ينفذ تعليمات مكتوبة مكونة من خطوتين أو أكثر، يستنتج المعنى العام للنص المسموع، يسمي الشخصيات التي ذكرت في النص المسموع، يربط بين الشخصيات والعمل الذي تقوم به، يكون توجهًا إيجابيًا نحو أسرته، وجاء معيار (يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن المحادثة في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل) بدرجة متوسطة؛ فقد أورد الدليل بعضًا من التعليمات التي تفيد التلاميذ في مجال المحادثة كأن يلتزم التلميذ النظام عند طلب الاشتراك في المناقشة والحوار، يشكر من يسدي له معروفًا بعبارة مناسبة، يعتذر عن الخطأ، يحيي بتحية الإسلام، يجيب عن أسئلة شخصية مبسطة، يصف أحداثًا عايشها، يعبر شفهيًا عن أحداث قصة مصورة، يتحدث بوضوح عما يريد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما جاء معيار (يُقدِّمُ الدَّليل استراتيجيات متنوعة في تقديم النص الشعري) بدرجة ضعيفة فقد قدم الدليل إرشادات يسيرة جدًا في تقديم النص الشعري مثل يقرأ الأبيات قراءة منغمة مقتديًا بقراءة المعلم يطبق القيم الإيجابية في النص يجيب عن الأسئلة المتعلقة بالنص، ولم تتحقق بقية المعايير فلم يُقدِّمُ الدَّليل تعريفًا باستراتيجيات التدريس المرغوبة في المشروع الشامل (الاستقصاء، الاكتشاف، حل المشكلات، تمثيل الأدوار، التعلم التعاوني)، ولم يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن الكتابة في ضوء فلسفة وأهداف المشروع الشامل، ولم يشرح الدَّليل النشاطات المتضمنة في الوحدة وفلسفة اختيارها وبنائها.

رابعا :مصادر التعلم والمواد المساندة:

الجدول 7

مجال مصادر التعلم والمواد المساندة:

	المعيار		درجة تحققه
1	يُقدِّمُ الدَّليل أهمِّية الوسائل التعليمية في تنمية الأداء اللُّغوي.	متوسطة	3
2	يتضمن الدَّليل تعريفًا بالشريط السمعي المصاحب للمشروع وآلية الاستفادة منه.	منعدمة	1
3	يتضمن الدَّليل تعريفًا باللوحات المكبرة المصاحبة للمشروع وآلية الاستفادة منها.	منعدمة	1
4	يتضمن الدَّليل تعريفًا بأشرطة (الفديو) المصاحبة وآلية الاستفادة منها.	منعدمة	1
5	يتضمن الدَّليل تعريفًا بالوسائط المتعددة المصاحبة وآلية الاستفادة منها.	منعدمة	1
6	يوضح الدليل المصادر والوسائل والمواد والتقنيات اللازمة لتدريس كل وحدة.	منعدمة	1
		1.33	

يتضح من الجدول السابق(7) تحقق مجال مصادر التعلم والمواد المساندة بوجهٍ عام بدرجة ضعيفة (1.33) فقد جاء معيار واحد بدرجة متوسطة؛ "يُقدِّم الدليل أهمِّية الوسائل التعليمية في تنمية الأداء اللُّغوي" وأشار إلى الوسائط المتعددة وأنها من أهم الثوابت التي يقوم عليها هذا المنهاج، فطالبُ اليوم أتى إلى المدرسة وقد اكتسب الكثير من التجارب في فضاء التقنية الحديثة وما كانت الوسائط والوسائل التعليمية إلا لتصل بنا إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد وأمتع طريقة ومن هنا كانت الوسائط والوسائل شريكًا حقيقيًا من أجل تعليم ناجع وجيل أكثر وعيًا والتصاقًا بالتطور وهذه الوسائط (قرص مضغوط، CD،شريط سمعي (cassette) شريط مرئي (Video) لوحات مكبرة، بطاقات، شفافيات، موقع إلكتروني تفاعلي على شبكة الإنترنت).

ولم يتحقق في الدليل خمسة معايير فلم يتضمن الدَّليل تعريفًا بالشريط السمعي المصاحب للمشروع وآلية الاستفادة منه، ولم يتضمن الدَّليل تعريفًا باللوحات المكبرة المصاحبة للمشروع وآلية الاستفادة منها ولم يتضمن الدَّليل تعريفًا بأشرطة (الفيديو) المصاحبة وآلية الاستفادة منها، ولم يتضمن الدَّليل تعريفًا بالوسائط المتعددة المصاحبة وآلية الاستفادة منها، ولم يوضح الدليل المصادر والوسائل والمواد والتقنيات اللازمة لتدريس كل وحدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

خامساً: التقويم للأداء اللُّغوي

الجدول 8

مجال التقويم للأداء اللُّغوي:

	المعيار		درجة تحققه
1	يوضح الدَّليل المهارات التي ينبغي أن يكون التلاميذ قد اكتسبوها قبل البدء في دراسة الوحدة.	منعدمة	1
2	يحدد الدليل المهارات التي يتوقع أن يكتسبها التلاميذ قبل البدء في تدريس الوحدة	كبيرة	4
3	يُقدِّمُ الدَّليل تصورًا عن مرتكزات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني).	متوسطة	3
4	يُقدِّمُ الدليل تصورًا عن أدوات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (الملاحظة، ملف الأعمال، الاختبارات).	منعدمة	1
5	يسهم الدَّليل في تقديم نماذج متنوعة من التقويم تتناسب مع فلسفة المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني).	منعدمة	1
6	يقترح الدَّليل آليات متنوعة لمعالجة الضعف اللُّغوي. تتناسب مع أهداف المشروع الشامل.	منعدمة	1
	الدرجة الكلية		1.83

يتضح من الجدول السابق (8) تحقق معايير مجال التقويم للأداء اللُّغوي بوجهٍ عام بدرجة ضعيفة (1.83)، فقد جاءت، ومع تحقق المعيار الثاني بدرجة كبيرة فقد وضَّح الدَّليل المهارات التي ينبغي أن يكون التلاميذ قد اكتسبوها قبل البدء في دراسة الوحدة؛ ففي مقدمة كل وحدة حددت المهارات التي ينبغي أن يكتسبها التلاميذ كأن يتعرف التلاميذ على أشكال الحروف بصريًا، ويرتبط بحروف الوحدة من خلال تلوينها، يقرأ بعض الكلمات متضمنة الحرف ويقرأ جملاً مقترنة بالصور.

وتحقق المعيار الثالث وهو (تقديم الدَّليل تصورًا عن مرتكزات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (التشخيصي) بدرجة متوسطة فقد أوضح الدليل أنواع التقويم (التكويني) وهو تقويم مستمر يصاحب عملية تعلم الوحدة الدراسية ويهدف إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو إتقان المهارات المستهدفة وقد حدد لكل وحدة مجموعة من الكفايات النوعية المستهدفة والتي تعد معايير يستفيد منها المعلم وهو يقوم بعملية التقويم المستمر التجميعي: وهو تقويم يتم في نهاية الوحدة الدراسية يهدف إلى كشف مكتسبات التلاميذ في مختلف مكونات الوحدة الدراسية للوقوف على مدى تحقق أهداف الوحدة المعفية والمهارية.

ولم تتحقق خمسة معايير من معايير التقويم فلم يوضح الدَّليل المهارات التي ينبغي أن يكون التلاميذ قد اكتسبوها قبل البدء في دراسة الوحدة، ولم يُقدِّم الدليل تصورًا عن أدوات التقويم التي تتطلبها عمليات المشروع الشامل (الملاحظة، ملف الأعمال، الاختبارات)، ولم يسهم الدَّليل في تقديم نماذج متنوعة من التقويم تتناسب مع فلسفة المشروع الشامل (التشخيصي، البنائي، التكويني)، ولم يقترح الدَّليل آليات متنوعة لمعالجة الضعف اللُّغوي تتناسب مع أهداف المشروع الشامل.

ثالثًا: التصور المقترح لأدلَّة مُعلِّمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج وقد أشار إليها السؤال الثالث من أسئلة البحث بما يأتي :

ما التصور المقترح لدليل معلمي اللُّغة العربية في المشروع الشامل لتطوير المناهج ؟

خرج الباحث بتصور مقترح لدليل معلمي اللغة العربية يتضمن خمسة فصول كل فصل يتضمن عدداً من الموضوعات:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول: الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها، ويتضمن الحديث عن تسعة موضوعات رئيسة بالاستفادة من معايير هذا المحور.

الفصل الثاني: الأهداف والتخطيط لعمليات التدريس.، ويتضمن الحديث عن أربعة موضوعات رئيسة بالاستفادة من معايير هذا المحور.

الفصل الثالث: استراتيجيات التدريس.، ويتضمن الحديث عن ثمانية موضوعات رئيسة بالاستفادة من معايير هذا المحور.

الفصل الرابع: مصادر التعلم والمواد المساندة ويتضمن الحديث عن ستة موضوعات رئيسة بالاستفادة من معايير هذا المحور.

الفصل الخامس: تقويم الأداء اللغوي ويتضمن الحديث ستة موضوعات رئيسة بالاستفادة من معايير هذا المحور.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يوصي الباحث بضرورة إعادة النظر في بناء أدلة معلمي اللُّغة العربية وعلى وجه الخصوص دليل معلم اللُّغة العربية للصف الأول الابتدائي لما لهذه المرحلة من أهمِّية بالغة، كما يوصي بضرورة تضمين دليل المعلم مقدمة عن الفلسفة اللُّغوية لتعليم اللُّغة العربية وتعلمها في ضوء متطلبات المشروع الشامل. وتزويد المعلمين بآلية التخطيط لعمليات التدريس. وتزويدهم باستراتيجيات التدريس المناسبة لكل وحدة، وتزويدهم بمصادر التعلم والمواد المساندة. وتعريفهم بأنواع التقويم المناسبة لكل وحدة.

كما يقترح الباحث إجراء دراسة مشابهة للتخصصات الأخرى في المشروع الشامل لتطوير المناهج. وإجراء دراسة لتعرف درجة رضا معلمي اللغة العربية عن هذه الأدلة، وإجراء دراسة لتعرف متطلبات معلمي اللُّغة العربية غير المتخصصين في اللُّغة العربية إذ إنهم يشكلون نسبة كبيرة في المرحلة الابتدائية ولهم احتياجات ومتطلبات تختلف عن بقية زملائهم المتخصصين في اللُّغة العربية يتم في ضوء هذه المتطلبات بناء أدلة خاصة بهم. وتخصيص أدلة لمعلمي اللُّغة العربية من غير التربويين الذين لم يدرسوا ساعات تربوية كافية ولم يحصلوا على دبلوم تربوي.

المراجع:

العبد الله، إبراهيم. (2002). *رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية*. بيروت: لبنان. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (2011). *بناء وثائق مناهج اللُّغة العربية واستراتيجيات تدريسها*. الكويت، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الإدارة العامة للمناهج. (2012، 25 فبراير). من مشروعات الإدارة العامة للمناهج: المشروع الشامل لتطوير المناهج. **مجلة المعرفة**. تم استرجاعه بتاريخ: 1438/4/22هـ من:
http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=393&SubModel=138&ID=1402

وزارة التربية والتعليم. (1427هـ). *وثيقة منهج اللُّغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الرياض: مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

طعيمة، رشدي أحمد. (1999). *المعلم كفاياته إعداده تدريبه*. القاهرة: مصر، دار الفكر العربي.

رمضان، كافية عبد الموجود. (1989). *تقويم المناهج وطرق التدريس وتقنيات التعليم في الكويت*. الكويت : مطبعة حكومة الكويت.

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2004). *المرشد في تأليف دليل المعلم*. الرياض: المؤلف.

جامعة اليرموك، فريق تطوير تدريس الرياضيات. (1985). *دليل المعلم في تدريس الرياضيات للمرحلة الإعدادية*. الأردن: مركز البحث والتطوير التربوي.

فرج، عدلي كامل. (محرر). (1978). *العلوم البيولوجية للمرحلة الثانوية: دليل المعلم للصف الثانوي. (الحادي عشر)*. القاهرة: مصر، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

وزارة التربية والتعليم. (1993). *دليل المعلم لكتاب اللُّغة العربية للصف الثالث الابتدائي بجمهورية مصر العربية*. القاهرة، مصر: المؤلف.

حجازي، جمال الشناوي إبراهيم. (2000). تقويم دليل معلم التربية الرياضية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة الشرقية. *مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق*، *23*(53)، 189-203.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السعايدة، منعم عبدالكريم. (2013). *واقع استخدام معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لأدلة المعلمين ومقترحاتهم لتطويرها وتحسين توظيفها*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الحوطي، نهاد عيسى محمد. (2006). *فاعلية أدلة المعلمين في تحسين الممارسات التعليمية كما يراها معلمو اللُّغة العربية في التعليم الابتدائي واتجاهاتهم نحو استخدامها بمملكة البحرين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

التميمي، أحمد بن عبدالعزيز. (2015). حركة إصلاح التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية الإصلاح المبني على المعايير في المساءلة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل . 3*.(9)، 1-11.

اللقاني، أحمد حسين، والجمل، علي. (1995). *معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: مصر، عالم الكتب.

الصرايرة، ماجدة أحمد. (2017). *الإعلام التربوي*. عمان: الأردن: دار الخليج للصحافة والنشر.

الصغير، محمد إبراهيم وجبر، أحمد يوسف. *دليل المعلم في مادة التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي*. سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، الطبعة الثانية، 1404هـ.

اللجنة العليا لسياسة التعليم. (1416). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض، وزارة التربية والتعليم (سابقًا) وزارة التعليم (حاليا). تم استرجاعه بتاريخ: 1438/4/22هـ من: hail1.net/bbb/1-10/الأمانة/المدير.doc

سعادة، جودت أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد. (2004). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: الأردن، دار الفكر.

الأمانة العامة بإدارة التربية والتعليم والبحث العلمي. (د.ت). *الإطار الاسترشادي لمعايير أداء المعلم العربي: سياسات وبرامج*، ج1. عمان، الأردن: مطبعة جامعة الدول العربية. تم استرجاعه في: 1438/4/18هـ من:
http://tarbiyah21.org/new/files/unescoreports/Arab%20 teachers%20-Arab%20League.pdf .

طعيمة، رشدي أحمد. (1986). *المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. (ج1). مكة المكرمة. جامعة أم القرى، وحدة البحوث والمناهج.

العبدالكريم، صالح عبدالله. (1428هـ). *رؤى عامة حول المشروع الشامل لتطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم*. تم استرجاعه في: 1438/4/20هـ من:
http://fac.ksu.edu.sa/dawerd/publications.

معروف، نايف محمود. (1988). دليل المعلم لتدريس المحفوظات. بغداد، العراق: دار الكتب والوثائق الوطنية، وزارة الثقافة.

الهامي، زياد أحمد علي. (1995). *تقويم دليل المعلم للتربية الفنية للصفين الخامس والسادس الأساسيين من وجهة نظر معلمي التربية الفنية والمشرفين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، جمهورية مصر العربية (1993) *دليل المعلم لكتاب اللغة العربية الصف الثالث الابتدائي*.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي (المملكة العربية السعودية). (1428). *دليل المعلم لغتي الجميلة للصف الأول الابتدائي*.

وزارة التربية والتعليم، التطوير التربوي (المملكة العربية السعودية).. (1428). *لغتي الجميلة للصف الأول الابتدائي كتاب الطالب*.

Alhami, Z. Ahmed Ali. (1995). Evaluation of teacher's guide for art education for grades 5 and 6 from the point of view of the teachers of art education and supervisors. A magister message that is not published. University of Jordan, Jordan

Cunningsworth, A. & Kuse, P. (1991). Evaluating teachers' guides. **ELT Journal, 45**(2), 128-139. Retrieved 15/4/1438H from: https://academic.oup.com/eltj.

Gearing, K. (1999). Helping less-experienced teachers of English to evaluate teachers' guides. **ELT Journal, 53**(2), 122-127. Retrieved 17/4/1438H from: https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ENL264/textbook%20evaluation%203.pdf.

Hemsley, M. (1997). The evaluation of teachers' guides - design and application. *English Language Teacher Education and Development Journal*, 3(1), 72-83. Retrieved 15/4/1438H from: http://www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/v3mikehelm1.pdf.

Hijazi, J. Al-Shennawi. (2000). Evaluation of the teacher guide of physical education in the second cycle of basic education in Sharkia Governorate. Journal of Physical Education Research, Faculty of Physical Education, Zagazig University, 23 (53), 189-203.

Houti, N. Mohammed. (2006). Effectiveness of teachers' evidence in improving educational practices as seen by teachers of Arabic in primary education and their attitudes towards their use in the Kingdom of Bahrain. A magister message that is not published. University of Jordan, Jordan

Saida, M. Abdul Karim. (2013). The use of the teachers of the basic stage in Jordan for teachers' evidence and suggestions for their development and improvement of employment. Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Jordan.

Tamimi, A. bin Abdulaziz. (2015). Special Education Reform Movement in the United States Reform based on standards in accountability. Journal of Special Education and Rehabilitation, Foundation of Special Education and Rehabilitation. 3 (9), 1-11.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Assessment of Arabic teacher's guidebook for primary first grade in the comprehensive project for developing the curriculums in the light of suggested scientific standards

Mohammed Bin Abdullaziz AlNassar

Institute of teaching Arabic language for non-native speakers- Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Submitted 31-03-2017 and Accepted on 19-08-2017

Abstract: The current research aims at the assessment of the Arabic teacher's guidebook for the 1st year of the elementary in the comprehensive project for developing the curriculums by suggested scientific standards. The researcher depended on a number of necessary criteria for evaluating Arabic teachers' guides in the comprehensive project for developing curriculums, he depended on a number of documents and studies that have relations and the criteria were shown in thirty three phrases distributed on five main fields. The linguistic philosophy for teaching the Arabic language and learning it, goals, planning for teaching operations, teaching strategies, sources of learning and supported subjects and evaluation linguistic performance. The researcher changed these criteria into a means for evaluating the guide and making sure of its reliability, he showed them on a number of jury. The researcher selected a method for reevaluation and the method depends on reevaluation. The researcher selected unit one of the teacher's guide and reevaluated it after two weeks. So, the researcher made sure of reliability and validity. Results showed keeping suggested criteria in the Arabic language teachers' guide for the 1st year in all fields with (1.76) weak. According to the results of the research, the researcher recommended the necessity rethinking for building Arabic language teacher, guides especially, for the 1st year elementary as this stage has its extremely importance.

Keywords Assessment, Arabic language, Teachers, Guidebook, Primary school.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في محافظة الأحساء

مالكة بنت محمد بن أحمد الراجح

مشرفة تربوية في إدارة الموهوبات في محافظة الأحساء

قدم للنشر 1438/7/27هـ - وقبل 1439/1/29هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) في محافظة الأحساء، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة بعد تقنينه على البيئة السعودية على عينة مكونة من (288 معلمة : 167 من المرحلة الابتدائية، 121 من المرحلة المتوسطة) تم اختيارهن عشوائيًا من المدارس التي بها طالبات موهوبات في محافظة الأحساء، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الرياضيات أكثر ميلًا إلى تبني النظريات الضمنية النمائية في الذكاء والموهبة من الفطرية، ولا يختلف هذا الميول باختلاف المرحلة الدراسية، في حين يختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس، مثل هذه النتائج لها أهمية كبيرة في تعديل التوجهات لدى المعلمات بصفة عامة ومعلمات الرياضيات على وجه الخصوص وتطوير مستوى الممارسات الصفية والخدمات المقدمة للطالبات الموهوبات في الصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: النظريات الضمنية، الموهبة، الذكاء.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مقدمة الدراسة:

استثارت المفاهيم المتعلقة بقدرات الطلبة كالذكاء والموهبة اهتمام عدد من الباحثين خلال العقدين الماضيين وذلك بهدف فهم طبيعة هذه القدرات وكيفية تقديم الرعاية المثلى لها وتوظيفها للاستفادة منها في شتى المجالات .

وقد ظهرت الكثير من النظريات العلمية التي تفسر طبيعة هذه القدرات، وتباينت آراء الباحثين فيها وفي مدى تأثرها بالعوامل الخاصة بالبيئة والوراثة، إذ يصف بعض الباحثين الذكاء على أنه قدرة عامة تحددها نسبة (IQ)، في حين يصنفه بعضهم الآخر إلى قدرات (ذكاءات) مختلفة يتباين فيها الأفراد ويتمايز بعضهم عن الآخر (أبوريه،2013 ؛وهبه، 2012) .

وبالمثل يصف بعض الباحثين الموهبة على أنها قدرة استثنائية ترتبط بالذكاء؛ كتيرمان الذي جعل الحد الفاصل بين الطالب الموهوب وغيره درجة الذكاء (140) أوأكثر، في حين يصف آخرون الموهبة على أنها قدرة استثنائية تختلف عن الذكاء وقد يتم تصنيفها إلى عدد من القدرات (المواهب) المتنوعة (جروان، 1999؛ديفز وريم، 2001/1998).

إن هذا التنوع الذي أظهره الباحثون في نظرياتهم العلمية حول المفاهيم المتعلقة بالذكاء والموهبة ؛ فتح المجال لإجراء الكثير من الدراسات والأبحاث بهدف رعاية الطلبة الموهوبين من خلال ما يقدم لهم من برامج تربوية مناسبة لقدراتهم وميولهم (جروان، 1999)،كما ظهرت بعض النظريات العلمية الأخرى التي تركز على طبيعة المعتقدات التي قد يتبناها الأفراد حولهما وعلاقتها بسلوكياتهم ويعبر عن هذه المعتقدات بالنظريات الضمنية (Implicit Theories) (Sternberg, 1985) .

وقد اقترحت دويك نوعين متباينين من النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة: أحدهما فطريٌ لا يمكن التعديل عليه أو التحكم فيه، والآخر مكتسبٌ يمكن التعديل عليه وتطويره من خلال التعلم والخبرة، ولهاتين الرؤيتين تأثير كبير في تحديد الأهداف والإنجاز والجهد المبذول لتحقيق أهداف التعلم (Dweck , 1986 , 2007 ; Dweck & Leggett , 1988) .

ويتبنى الأفراد عدداً من النظريات الضمنية لمدًى واسعٍ من القدرات العقلية الأخرى كالإبداع والحكمة، ويستخدمونها ليس فقط في فهم طبيعة هذه القدرات بل أيضاً في فهم أنفسهم والآخرين، وتكمن أهميتها في أنها تمثل حقيقةً بالنسبة لأصحابها ويمكنها التحكم في سلوكياتهم، كما يمكنهم استخدامها كمعايير مرجعية للحكم على سلوكيات الأفراد من حولهم أوتوقع ممارساتهم (Sternberg ,1985).

ويؤكد بعض الباحثين العلاقة التي تربط النظريات الضمنية التي يتبناها المعلمون بصفةٍ عامةٍ بسلوكياتهم وممارساتهم الصفية إذ يمكن لهذه النظريات أن تشكل عوائق في تعليم الطلبة وخاصة الموهوبين منهم والعكس صحيح (الزهراني, 1997 ;Epler, 2011 Williams , 2012;).

فعندما يعتقد المعلمون أن أداء طلبتهم لا يتغير أياً كان حجم الجهد المبذول في تعليمهم ومتابعة تقدمهم؛ فإن ذلك سينعكس سلباً على أدائهم وممارساتهم الصفية إذ لا مجال لتطويرها من خلال اتباع الأساليب التربوية التي تتوافق مع احتياجات وميول طلبتهم خاصة الموهوبين منهم، وستقدم الخبرات التعلمية لهؤلاء الطلبة بالشكل الذي يشعرهم بالملل وعدم الدافعية للتعلم، كما أن الإصرار على اتباع نفس المنهجية في تعليمهم سيولد لديهم انطباعاً سيئاً عن ذواتهم وقدراتهم (الزهراني، 1997)، في حين سيصبحون أكثر كفاءةً وفاعليةً في تدريسهم عندما يعتقدون بأن أداء طلابهم قد يتغير من خلال التعلم والخبرة (Li –xin & Ting , 2008).كما يمكن أن تساعدهم معتقداتهم حول المفاهيم المرتبطة بالموهبة على تحديد طلبتهم الموهوبين وترشيحهم لبرامج الرعاية المناسبة (Cepero, Caridad, & Betsyp 2008).

وبناء على ما سبق؛ يتضح أن المعتقدات الضمنية التي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبناها القائمون على تعليم الطلبة بصفةٍ عامةٍ والموهوبين بصفةٍ خاصةٍ قد تقف عائقاً ليس فقط في التعرف عليهم وتحديدهم، وإنما قد يتعدى ذلك إلى الخلل عند اختيار أساليب الرعاية المقدمة لهم بما فيها تحديد وتطبيق أساليب وطرق التدريس الأنسب لهم خاصةً إذا كان مجال الرعاية المستهدف هوالقدرات الخاصة كالقدرات الرياضية، فضلاً عن ذلك ترى الباحثة أن عدم الوعي بالمعتقدات الضمنية حول مفاهيم القدرات كالذكاء والموهبة والإبداع ورعايتها قد يترتب عليه إهمال شريحة مهمة من أفراد المجتمع من ذوي القدرات الفائقة جدًا والذين يمكن أن يكون لهم دور في نهضة بلادهم وتقدمها، أوقد يؤدي إلى تسربهم من مقاعد الدراسة، ولذلك برزت الحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات العلمية التي تكشف عن طبيعة هذه النظريات لدى (المعلمين / المعلمات).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يؤكد الكثير من الباحثين على الأثر الذي قد تحدثه النظريات الضمنية التي يتبناها (المعلمون / المعلمات) على الممارسات الصفية (Mohamed ,2006 ;poliquin ,2010)، والقدرة على تحديد الطلبة الموهوبين وإلحاقهم ببرامج الرعاية التي تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم وميولهم التعلمية (Moon & Brighton,2005)، وترى الباحثة أن عدم الوعي بتلك النظريات قد يترتب عليه الآتي :

1. عدم مواءمة أسلوب التدريس المستخدم مع أسلوب تعلم الطلبة الأنسب، ومن ثم إهمال شريحةٍ كبيرةٍ من الطلبة لعدم المعرفة بنقاط القوة لديهم لاستثمارها في خدمة أنفسهم ومجتمعهم ونقاط الضعف لعلاجها ؛ الأمر الذي قد يؤدي إلى عزوفهم عن عمليات التعلم والتعليم وتسربهم من مقاعد الدراسة.
2. عدم قناعة (المعلمين / المعلمات) بحاجة الطلبة ذوي القدرات العالية إلى برامج خاصة تحتضن قدراتهم وتنميها إلى أبعد الحدود؛ ومن ثم إحجامهم وقصورهم في عمليات الكشف عنهم وإلحاقهم بهذه البرامج .
3. إهمال جوانب التطوير المختلفة لكل عناصر المنهاج المكونة من (المحتوى المعرفي، العمليات، المنتجات التعليمية، البيئة التعليمية) وجعلها بالمستوى الذي يتحدى قدرات الطلبة وخاصة الموهوبين منهم، وحتى إن تم تبنيها بجوانب تعديل ذات جودةٍ عاليةٍ إلا أن ذلك قد لا يؤتي ثماره بالشكل المطلوب مع وجود المعلم غير القادر على تكييفها وفق حاجات وقدرات وميول الطلبة التعلمية .
4. ابتعاد بعض (المعلمين / المعلمات) عن الالتحاق ببرامج التأهيل التربوي والتدريب العملي لاعتقادهم بعدم حاجتهم إليها .

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي اكتسبتها النظريات الضمنية حول القدرات المختلفة للأفراد خلال السنوات الأخيرة الماضية والنتائج العلمية التي تم التوصل إليها في هذا المجال، فإن هذا النوع من النتائج بحاجة إلى مزيدٍ من التعمق نظرًا لقلة عدد الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال في الدول العربية على حد علم الباحثة، كما أننا بحاجة إلى فهم طبيعة هذه النظريات لدى معلمات الرياضيات بوجه خاص وتوظيف النتائج فيما يخدم العملية التعليمية الموجهة للطالبات وخاصةً الموهوبات منهن وهوما تركز عليه هذه الدراسة، لذا يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما مستوى النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تميل معلمات الرياضيات إلى تفعيلها في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة) ؟
2. هل تختلف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات باختلاف المرحلة الدراسية والخبرة في مجال التدريس؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهداف الدراسة

1. دراسة النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة التي تميل معلمات الرياضيات إلى تفعيلها في المرحلتين (الابتدائية، المتوسطة) سواء أفطرية كانت أم مكتسبة.
2. دراسة تباين معلمات الرياضيات في نظرياتهن الضمنية المتعلقة بالموهبة والذكاء .

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تعد النظريات الضمنية أو المعتقدات التي يكونها المعلمون حول طبيعة القدرات ونظريات التعلم والتعليم بصفة عامة أحد العوامل التي تؤثر في ممارساتهم وقراراتهم التدريسية بغض النظر عما إذا كانت هذه المعتقدات صحيحةً أم خاطئة (أبوهولا والدولات , 2009 ؛ Mohamed , 2006)، وعلى الرغم من أهمية هذه المعتقدات فإن الدراسات والأبحاث العلمية التي تكشف عن طبيعتها لدى (المعلمين / المعلمات) بوجهٍ عامٍ و(معلمي / معلمات) الرياضيات بوجهٍ خاصٍ تعد قليلةً على حد علم الباحثة خاصةً في المكتبة العربية، مما يجعل التركيز على هذا الجانب أمراً بالغ الأهمية في ظل التطورات الحديثة في الميدان التربوي والتي أصبحت تنادي بضرورة إجراء التدخلات العلاجية والتطويرية المناسبة لتكوين جيلٍ قادرٍ على مواجهة تحديات المستقبل وتلبية الاحتياجات الفردية لجميع الطلبة بمن فيهم الموهوبون (بدر، 2006 ؛ مريزيق ودرويش، 2008).

الأهمية التطبيقية

تتلخص الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من وجهة نظر الباحثة في قدرتها على تشخيص الواقع الفعلي للنظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة سواء أفطرية كانت أم مكتسبة في الميدان التربوي، وتقديم الحلول العلاجية والتطويرية بالوجه الذي يسهم في تعديل الممارسات التدريسية بما يتناسب مع الطلبة الموهوبين .

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالمحددات الآتية :

1. الحدود الموضوعية: دراسة النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة في ضوء ما تم اقتراحه من قبل الباحثين (, Dweck 1986 , 2007 ; Dweck &Leggett, 1988)، وما تم تطويره من قبل الباحثين (أيوب وعبد المجيد، 2011).
2. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على عينة عشوائية من معلمات الرياضيات في محافظة الأحساء يُدرسن الطالبات المصنفات كموهوبات وفقًا للمعايير العلمية المطبقة على مستوى المحافظة ولا تشتمل العينة على من يدرسن المرحلتين معًا .
3. الحدود المكانية: مدارس المرحلتين (الابتدائية، المتوسطة) في محافظة الأحساء للقطاعات الداخلية (الهفوف، المبرز، القرى الشرقية، القرى الشمالية) .
4. الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2012 – 2013).

مصطلحات الدراسة

النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة (Implicit Theories of Intelligence and Giftedness) يمكن تعريفها على أنها: مجموعة من التصورات والمفاهيم الموجودة في أذهان الأفراد حول طبيعة القدرات المتعلقة بمفهومي الذكاء والموهبة وتؤثر على أهدافهم وإنجازاتهم والجهد المبذول من قبلهم وقد تكون (فطريةً) لا يمكن تعديلها أو(نمائيةً) يمكن التعديل عليها من خلال التعلم والخبرة (Dweck & Leggett, 1988, ;2007, 1986 Dweck).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويقصد بها في هذه الدراسة المعتقدات (مجموعة الآراء والأعراف والأفكار) التي تتبناها معلمات الرياضيات حول طبيعة القدرات المتعلقة بمفهومي الذكاء والموهبة إما كسمةٍ (فطريةٍ) ثابتةٍ لا يمكن تعديلها أو التحكم فيها وإما كسمةٍ (نمائيةٍ) يمكن التعديل عليها وتطويرها من خلال التعلم والخبرة وتقاس بالدرجة التي تحققها معلمات الرياضيات نتيجة استجاباتهن على عبارات المقياس المحدد لهذا الغرض .

الإطار النظري والدراسات السابقة

على الرغم من التقدم الكبير الذي أحرزته الأبحاث والدراسات العلمية في مجال العلوم الإنسانية والتربوية في السنوات الأخيرة، فإن بعض المفاهيم المرتبطة بالأفراد كالموهبة والذكاء ما زال يكتنفها بعض الغموض ويصعب تحديدها تحديدًا دقيقًا.

ويميز الكثير من الباحثين بين نوعين متباينين من النظريات المرتبطة بقدرات الأفراد وهما: النظريات الصريحة (Explicit Theories) والنظريات الضمنية (Implicit Theories) إذ تشير النظريات الصريحة إلى مجموعةٍ من البنى والتصورات التي يضعها الخبراء في مجال علم النفس بناءً على بحوث ودراساتٍ علميةٍ تجريبية، في حين تشير النظريات الضمنية إلى مجموعةٍ من البنى والتصورات الموجودة في أذهان الأفراد وليس بالضرورة أن يكون لها تعريفٌ واضحٌ لديهم (Zhang &Sternberg ,1998 ;Sternberg, 1985).

وقد اقترحت دويك أن الأفراد يطورون نظريتين متباينتين حول المفاهيم المتعلقة بالذكاء والموهبة وهما النظرية النمائية (Incremental Theory) والنظرية الفطرية (Entity Theory) ويرى أنصار النظرية النمائية أن خصائص الأفراد المرتبطة بالذكاء والموهبة قابلةٌ للتطور والتعديل في حين يرى أنصار النظرية الفطرية أن هذه الخصائص هي سماتٌ موروثةٌ ويشار إلى المجموعة الأولى باسم أصحاب نظرية الاكتساب والإضافة في حين يشار إلى المجموعة الثانية باسم أصحاب نظرية الكينونة والثبات (Dweck ,2000 , 2007).

إن الفرق الأساس بين أصحاب النظريات الضمنية المتعلقة بمفاهيم الذكاء والموهبة سواء أفطرية كانت أم مكتسبة هو الإجراءات الموجهة نحو إثبات القدرة في مقابل تحسين القدرة إذ يميل أصحاب النظرية الضمنية النمائية إلى تنمية الجهد المبذول من خلال أهداف التعلم ويظهر ذلك في كيفية تعاملهم مع مواقف الفشل المختلفة التي قد يتعرضون لها إذ يعمدون إلى بذل مزيدٍ من الجهد بهدف تحسين قدراتهم مستقبلاً ومن ثم سيظهرون تمكناً أكبر من غيرهم في أثناء تعلمهم من خلال استخدامهم لاستراتيجيات التعلم العميقة التي تفوق أهداف تنافسهم مع الآخرين (عبدالحميد، 2011; Dweck, 1986; Mercer & Ryan, 2010; Yihong, Yue chiu, Dweck, Lin, & Wan, 1999)، وعلى النقيض تماماً فإن أصحاب النظرية الضمنية الفطرية يميلون إلى تنمية هذا الجهد من خلال أهداف الأداء وتبني أساليب تحفيزيةٍ غير قادرةٍ على التأقلم مع البيئة، فهم يعتقدون أنه لا حيلة لهم لتحسين قدراتهم والرفع من كفاءة أدائهم وهذا يعني أنهم عندما يتعرضون لمواقف الفشل في حياتهم فإنهم يتجنبون المواجهة وسيصبحون أمام خيارين إما الاستسلام أوالسعي بشتى الطرق لإخفاء عدم كفاءتهم (عبدالحميد، 2011; Dweck ,1986 , 2000 ; Dweck & Leggett , 1988; Yihong et al., 1999)

وتؤثر النظريات الضمنية للمعلمين بصفةٍ عامةٍ على ممارساتهم الصفية وتطورهم المهني (Mohamed,2006) ومتى ما كان لديهم وعي بها فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين أدائهم ومن ثم يؤدي ذلك إلى توفير فرص التعلم الأفضل للطلبة (أبوهولا والدولات، 2009).

كما يختلف المعلمون فيما بينهم وفقاً لنظرياتهم الضمنية الخاصة حول مفاهيم القدرات المتعلقة بالطلبة كالذكاء والموهبة وتكمن أهمية هذا الاختلاف في تأثيراته على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سلوكياتهم وتقديرهم لذاتهم من جهة وعلى طلبتهم من جهة أخرى، إذ يظهر المعلمون أصحاب النظرية النمائية في الموهبة تقديرهم لذاتهم من خلال تنويعهم للممارسات الأكاديمية والاجتماعية المناسبة للطلبة وفي ترشيح الموهوبين منهم للبرامج التي تتناسب مع حاجاتهم وقدراتهم (Moon & Brighton, 2005)، كما يظهر المعلمون أصحاب النظرية النمائية في الذكاء هذا التقدير من خلال تحقيق مستوى أعلى من الفعالية والقدرة فيما يتعلق بمشاركة طلبتهم واستخدامهم التدخلات المناسبة بهدف تنمية القدرات لديهم.

كما تؤثر النظريات الضمنية للمعلمين على أداء وإنجازات طلبتهم، فالمعلمون أصحاب النظريات الضمنية النمائية يمكنهم استخدام التدخلات العلاجية المناسبة لطلبتهم ومن ثم يصبح الطلبة أعلى في مستوى إنجازهم من أقرانهم الذين لم يحصلوا على مثل هذا النوع من التدخل، وليس ذلك فحسب وإنما أيضاً سيصبحون الأفضل على الإطلاق (Fredericks ,2011) .

وتشهد العوامل المؤثرة في تحديد النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى المعلمين اختلافات عدة من قبل بعض الباحثين القائمين على دراستها، فقد أكد بعضهم أنها لا تختلف باختلاف المرحلة الدراسية التي يقومون بتدريسها (Strosher ,1997)، كما أكد بعضهم الآخر أن النظرية الضمنية المتعلقة بالذكاء تختلف باختلاف عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس فالمعلمون الأقل خبرةً في التدريس يعتقدون أن الذكاء صفةٌ ثابتةٌ ومستقرةٌ على خلاف المعلمين الأكثر خبرةً (أيوب وعبدالمجيد ، 2011)، في حين أكد آخرون عدم وجود أي تأثيرٍ لعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على النظريات الضمنية المتعلقة بالموهبة (Zhang & Sternberg , 1998).

كما يلعب التخصص دوراً مهماً في النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى المعلمين، فمعلمو الموهوبين أكثر قدرةً من معلمي الفصول العادية على ترشيح الطلبة الموهوبين وفق نوع الموهبة لديهم (أيوب وعبد المجيد ، 2011) ومعلمو العلوم الاجتماعية والعلوم العملية الأخرى أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية النمائية في الذكاء من معلمي الرياضيات إذ إنهم أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية الفطرية (Jonsson , Beach , Korp & Erlandson , 2012).

تعليق الباحثة على الإطار النظري والدراسات السابقة:

لقد أظهر الكثير من الباحثين من خلال دراساتهم وبحوثهم العلمية نقاط اتفاقٍ ونقاط اختلافٍ حول ما يتبناه الأفراد بصفةٍ عامةٍ والمعلمون بصفةٍ خاصةٍ من نظريات ضمنية متعلقة بالذكاء والموهبة يمكن تلخيصها في عدة جوانب، فقد شملت نقاط الاتفاق الآتي:

1. أن الأفراد يمتلكون نظرياتهم الضمنية الخاصة المتعلقة بمفاهيم الذكاء والموهبة ويطورونها، وهي إما أن تكون فطريةً أومكتسبةً . (Sternberg , 1985 ; Strosher, 1997)
2. تؤثر النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة على اختيار الأهداف والممارسات السلوكية لمعالجة مواقف الإنجاز والمثابرة والتعلم (Moon & Brighton, 2005).
3. توجد علاقة بين النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة وبين الإجراءات التصحيحية التي يمكن أن ينفذها الأفراد وفعاليتهم في ذلك (Hamilton ; Williams , 2012 ,2006 ; Li –xin & Ting , 2008) .
4. أن (معلمي، معلمات) الرياضيات بصفةٍ عامةٍ أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية الفطرية في الذكاء من المكتسبة (Jonsson , Beach , Korp & Erlandson , 2012).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما نقاط الاختلاف التي ظهرت ما بين نتائج الدراسات والبحوث العلمية التي تم التوصل إليها من قبل القائمين عليها فهي على النحو الآتي :

1. تأثير عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء لدى المعلمين (أيوب وعبد المجيد، 2011) .

2. عدم وجود أي تأثيرٍ لعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على النظرية الضمنية في الموهبة لدى المعلمين (Zhang & Sternberg , 1998) .

مما سبق يتضح أنه على الرغم من الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت بهدف التعرف على الاستراتيجيات الفاعلة لتدريس الطلبة بصفة عامة والموهوبين بصفة خاصة للوصول بهم إلى إنجازٍ عال، فإنها قد تبقى محدودة الأثر وفق ما يتم تبنيه من تقاليدَ تربويةٍ أوتصوراتٍ ذاتيةٍ لم تحدد طبيعتها تحديدًا دقيقًا، لذا فقد جاءت هذه الدراسة تحمل في طياتها الكثير من نقاط التركيز، وذلك على النحو الآتي:

1. دراسة النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة والتي تميل إلى تفعيلها معلمات الرياضيات دون غيرها في محافظة الأحساء .

2. دراسة تأثيرات العوامل المختلفة كالمرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس على النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على تتبع الأدبيات المتاحة في مجال النظريات الضمنية المتعلقة بالموهبة والذكاء وتحليلها.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات للمرحلتين (الابتدائية، المتوسطة) في المدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم في محافظة الأحساء والتي بها طالبات موهوبات للعام الدراسي (2012 – 2013) وعددهن (578) معلمة، علمًا بأن الهدف الأساس من اختيار هذا النوع من المدارس هووجود معلمة أومسؤولة موهبة في المدرسة تتولى جانب التوعية ونشر الثقافة المتعلقة بالموهبة والذكاء داخل المدرسة بالإضافة إلى توفير جانب الرعاية الخاصة للطالبات الموهوبات في المدرسة.

عينة الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على عينةٍ عشوائيةٍ من معلمات الرياضيات بطريقة النسبة والتي تشترط مناسبة حجم العينة من أي طبقة مع حجم الطبقة نفسها، إذ تتكون العينة من (296 معلمة : 171 من المرحلة الابتدائية، و125 من المرحلة المتوسطة) في المدارس التي بها طالبات موهوبات، وتمثل (75%، 70%) على الترتيب من حجم الطبقة المقترح لكل مرحلة دراسية، وتعد هذه النسبة مقبولة إحصائيًا، كما لا تشمل العينة معلمات الرياضيات اللاتي يُدرسن المرحلتين معًا، وقد بلغ إجمالي عدد المستجيبات لأدوات الدراسة في العينة النهائية وبعد استبعاد الأدوات غير المستكملة (288 معلمة: 167 من المرحلة الابتدائية، 121 من المرحلة المتوسطة، ويوضح الجدول (1) أعداد معلمات الرياضيات المشاركات في الدراسة وتوزيعهن وفق متغيري (المرحلة الدراسية، عدد سنوات الخبرة في مجال التدريس).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول1

أعداد معلمات الرياضيات المشاركات ضمن عينة الدراسة تم توزيعهن حسب المرحلة الدراسية وسنوات الخبرة في مجال التدريس:

المرحلة	(1– 5) سنوات	(6– 10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع الكلي	النسبة المئوية
الابتدائية	25	114	28	167	%%51.54
المتوسطة	16	72	33	121	%%47.64
المجموع الكلي	41	186	61	288	-

رابعا / أدوات الدراسة

تم تطبيق مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات بهدف الكشف عن النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة التي تتبناها معلمات الرياضيات وذلك في ضوء المقترح الذي قدمته دويك (1986 Dweck , 2007 ; Dweck & Leggett , 1988)، وقد ألفها (Dupeyrat & Marine, 2005) وقام بتعريبها وتطويرها الباحثان (أيوب وعبد المجيد، 2011) وتطبيقها من قبلهما على عينةٍ مؤلفةٍ من 235 معلماً ومعلمة من العاملين في مدارس المرحلة الابتدائية من مختلف مناطق المملكة (الدمام، الجبيل، تبوك، الرياض، جدة، أبها) .

وتتألف الأداة من أربعة مقاييسٍ فرعيةٍ هي: مقياس النظرية الضمنية للذكاء، ومقياس النظرية الضمنية للموهبة، ومقياس النظرية الضمنية للإبداع، ومقياس النظرية الضمنية للشخصية، ويتضمن كل مقياس بعدين أساسين إذ يعكس البعد الأول أن الموهبة أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية مكون فطري ثابت تحدده المكونات الجينية منذ الميلاد، وفي المقابل يشير البعد الثاني إلى أن الموهبة أو الذكاء أو الإبداع أو الشخصية مكون نمائي يتطور من خلال التعلم والخبرة، كما يتألف كل مقياسٍ من هذه المقاييس من عشر مفردات تصف خمس فقرات منها المفهوم كسمةٍ فطريةٍ وتصف الخمس الفقرات الأخرى المفهوم ذاته كمكون نمائي قابل للتعديل، وتتم الاستجابة من قبل أفراد العينة باستخدام العبارات (موافق بدرجة كبيرة جدًا، موافق، إلى حد ما، غير موافق، غير موافق على الإطلاق) .

وحسب متطلبات الدراسة فقد تم الاستعانة بمقياسي الذكاء والموهبة فقط، وهما مكونان من (19) بنداً.

صدق المقياس:

1. صدق التكوين الفرضي: تم تطبيق المقياس على عينةٍ استطلاعيةٍ من معلمات الرياضيات بلغ عددها (94معلمة)، ثم حساب صدق التكوين للبنود المكونة للمقياس من خلال حساب قيمة معاملات الارتباط بيرسون (معامل الارتباط بين درجة كل بعدٍ والآخر، ومعامل الارتباط بين درجة كل بندٍ والدرجة الكلية للبعد المضمنة فيه)، وتشير النتائج التي تم الحصول عليها والموضحة في الجدولين (2،3) إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدقٍ مقبولةٍ على النحو الآتي:

أ. الارتباط بين درجة كل بعدٍ والآخر: تشير النتائج الموضحة في الجدول (2) إلى أن قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل بعدٍ من الأبعاد (الموهبة المكتسبة، الموهبة الفطرية، الذكاء المكتسب، الذكاء الفطري) دالة إحصائياً عند المستوى (0.01) إذ تراوحت هذه القيم ما بين الجيدة والمرتفعة (0.70- 0.89) وجميعها قيمٌ مقبولةٌ إحصائياً، وتدل الإشارات السالبة على وجود العلاقات العكسية بين أبعاد النظرية الضمنية والإشارة الموجبة إلى العلاقات الطردية بينها.

ب. الارتباط بين درجة كل بندٍ والدرجة الكلية للبعد المضمنة فيه: تشير النتائج الموضحة في الجدول (3) إلى أن قيم معاملات الارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند المستوى (0.01) إذ تراوحت ما بين المقبولة والمرتفعة جدًا (0.66 – 0.97) .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من النتائج (أ، ب) الموضحة أعلاه فإن المقياس صادق ويقيس ما أعد لقياسه .

2. التحليل العاملي التوكيدي: تم التحقق من صدق البناء العاملي لمقياس النظريات الضمنية في الموهبة والذكاء من خلال تطبيق التحليل العاملي التوكيدي، وتشير النتائج التي تم الحصول عليها والموضحة في الجدولين (4، 5) إلى أن المقياس صادق ويقيس ما أعد لقياسه على النحو الآتي:

أ. مقياس النظرية الضمنية في الذكاء:

تؤكد النتائج الموضحة في الجدول (4) البناء الثنائي لمقياس النظرية الضمنية في الذكاء، نظراً لتشبع البنود المكونة له على كل عاملٍ تشبعاً دالًا إحصائيًا ومرتفعًا بالأبعاد التي تنتمي إليها، فقد تشبع على العامل الأول (5) بنودٍ وهي البنود الخاصة بالبعد النمائي للنظرية الضمنية في الذكاء، وتشبع على العامل الثاني (4) بنودٍ وهي البنود الخاصة بالبعد الفطري للنظرية الضمنية في الذكاء، كما بلغت قيمة مربع كاي $\chi 2$ (66.68) وهي غير دالةٍ إحصائياً، أما مؤشرات حسن المطابقة فقد كانت على النحوالآتي : (جذر مربعات البواقي RMSEA (0.06)، حسن المطابقة GFI (0,96)، حسن المطابقة المصحح AGFI (0,93)، المطابقة المعياري NFI (0,97))، وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظرية الضمنية في الذكاء متفقٌ مع البيانات وأن المقياس صادقٌ عاملياً، وتشير قيم المعاملات إلى أن البعدين معاً (النمائي، الفطري) يشكلان مفهوماً واحداً للذكاء، كما بلغت قيم ألفا للعامل الأول (0.88) وللعامل الثاني (0.92) وهي قيمٌ مقبولةٌ إحصائياً.

ب. مقياس النظرية الضمنية في الموهبة:

تؤكد النتائج الموضحة في الجدول (5) البناء الثنائي لمقياس النظرية الضمنية في الموهبة، نظراً لتشبع البنود المكونة له على كل عاملٍ تشبعاً دالًا إحصائيًا ومرتفعًا بالأبعاد التي تنتمي إليها، فقد تشبع على العامل الأول (5) بنودٍ وهي البنود الخاصة بالبعد النمائي للنظرية الضمنية في الموهبة، وتشبع على العامل الثاني (4) بنودٍ وهي البنود الخاصة بالبعد الفطري للنظرية الضمنية في الموهبة، كما بلغت قيمة مربع كاي $\chi 2$ (104.88) وهي غير دالةٍ إحصائياً، أما مؤشرات حسن المطابقة فقد كانت على النحوالآتي: (جذر مربعات البواقي RMSEA (0.10)، حسن المطابقة GFI (0,94)، حسن المطابقة المصحح AGFI (0,87)، المطابقة المعياري NFI (0,92))، وهذه القيم تعني أن النموذج المقترح للنظرية الضمنية في الموهبة متفقٌ مع البيانات وأن المقياس صادقٌ عاملياً، وتشير قيم المعاملات إلى أن البعدين معاً (النمائي، الفطري) يشكلان مفهوماً واحداً للموهبة، كما بلغت قيم ألفا للعامل الأول (0.77) وللعامل الثاني (0.87) وهي قيمٌ مقبولةٌ إحصائياً.

من النتائج (أ، ب) الموضحة أعلاه فإن المقياس صادق ويقيس ما أعد لقياسه.

ومن النتائج (1، 2) الموضحة أعلاه فإن المقياس صادق ويقيس ما أعد لقياسه.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق طريقة التناسق الداخلي وحساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، إذ بلغت قيمته للأبعاد (الموهبة المكتسبة، الموهبة الفطرية، الذكاء المكتسب، الذكاء الفطري) (0.92، 0.88، 0.93، 0.90) على الترتيب وتدل على تمتع المقياس

بدرجة ثباتٍ مرتفعةٍ وأن جميع بنود المقياس تسير باتجاه مسمى الاختبار (انظر الجدول(6)):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول2

علاقة الأبعاد في مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة ببعضها حسب المرحلة الدراسية

النظريات الضمنية	الموهبة كمكون نمائي	الموهبة كمكون فطري	الذكاء كمكون نمائي	الذكاء كمكون فطري
الموهبة كمكون نمائي	1	-0.70-**	0.86**	-0.71-**
الموهبة كمكون فطري	-0.70-**	1	-0.77-**	0.78**
الذكاء كمكون نمائي	0.86**	-0.77-**	1	-0.89-**
الذكاء كمكون فطري	-0.71-**	0.78**	-0.89-**	1

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

جدول3

علاقة بنود مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة بالدرجة الكلية لكل بعد:

م		البنود	معامل	م		البنود	معامل
1	الذكاء الفطري	يولد الفرد بقدر ثابت من الذكاء لا يمكن تغييره بدرجة كبيرة	0.67**	11	الموهبة الفطرية	أعتقد أن الموهبة تتحدد بشكل كبير منذ لحظة الميلاد	0.78**
2		لا أعتقد أنني سوف أصبح أكثر ذكاءً في المستقبل مما أنا عليه الآن	0.91**	12		أعتقد أن البيئة تؤثر في إيجاد الموهبة ولكنه ليس تأثيرًا كبيرًا جداً	0.86**
3		يستطيع الفرد أن يتعلم أشياء جديدة ولكنه لا يستطيع أن يغير من مستوى ذكائه العام	0.90**	13		الموهبة كالذكاء كلاهما يوجد بمقدار ثابت يصعب تعديله أوالتحكم فيه	0.89**
4		لدى كل فرد نسبة الذكاء محددة ولا يمكن فعل الكثير لتغييرها	0.92**	14		التعلم والخبرات لا يمكن أن تحول طالبًا عادياً إلى طالب موهوب	0.90**
5		ذكاء الفرد سمة موروثة لا يمكن التحكم فيها أوتعديلها بدرجة كبيرة	0.84**	15		أعتقد أن دور البيئة والرعاية أكبر من دور الوراثة في نمالموهبة وتطورها	0.88**
6		ذكاء الفرد هوفي الأساس نتاج لخبراته	0.66**	16		التعلم والخبرة يمكن أن تجعل الطالب موهوباً في مجالات مختلفة حتى لوكانت نسبة ذكائه متوسطة	0.88**
7	الذكاء النمائي	تزيد نسبة ذكاء الفرد كلما اجتهد وتعلم أكثر	0.97**	17	الموهبة النمائية	بإمكان أي فرد أن يصبح موهوباً بغض النظر عن حقيقة قدراته وإمكاناته	0.88**
8		قدرات الفرد العقلية قابلة للتعديل والتطور بدرجة كبيرة	0.97**	18		ليس مهمًا مقدار ما يملكه الطالب من قدرات، فالموهبة يمكن أن تتألق في كل المستويات	0.83**
9		يتأثر ذكاء الفرد بدرجة كبيرة بالبيئة التي يعيش فيها	0.90**	19		أعتقد أن هناك موهوبين كثرًا لم يولدوا موهوبين وإنما بالاهتمام والرعاية أصبحوا كذلك	0.90**
10		أعتقد أن ذكائي اليوم قد زاد عما كان عليه في الماضي	0.87**				

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 4

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النظريات الضمنية في الذكاء:

العوامل	النظريات الضمنية	البند	التشبع	الخطأ المعياري	ت
العامل الأول	الذكاء كمكون نمائي	ذكاء الفرد هوفي الأساس نتاج لخبراته	0.61	–	–
		تزيد نسبة ذكاء الفرد كلما اجتهد وتعلم أكثر	0.90	0.16	11.70
		قدرات الفرد العقلية قابلة للتعديل والتطور بدرجة كبيرة	0.89	0.15	11.66
		يتأثر ذكاء الفرد بدرجة كبيرة بالبيئة التي يعيش فيها	0.87	0.16	11.48
		أعتقد أن ذكائي اليوم قد زاد عما كان عليه في الماضي	0.76	0.14	10.52
العامل الثاني	الذكاء كمكون فطري	يولد الفرد بقدر ثابت من الذكاء لا يمكن تغييره بدرجة كبيرة	0.63	–	–
		لا أعتقد أنني سوف أصبح أكثر ذكاءً في المستقبل مما أنا عليه الآن	0.84	0.13	11.55
		يستطيع الفرد أن يتعلم أشياء جديدة ولكنه لا يستطيع أن يغير من مستوى ذكائه العام	0.80	0.13	11.07
		لدى كل فرد نسبة الذكاء محددة ولا يمكن فعل الكثير لتغييرها	0.83	0.12	11.38
		ذكاء الفرد سمة موروثة لا يمكن التحكم فيها أوتعديلها بدرجة كبيرة	0.74	0.11	10.45

جدول 5

نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس النظريات الضمنية في الموهبة

العوامل	النظريات الضمنية	البند	التشبع	الخطأ المعياري	ت
العامل الأول	الموهبة كمكون نمائي	أعتقد أن دور البيئة والرعاية أكبر من دور الوراثة في نمالموهبة وتطورها	0.63	–	–
		التعلم والخبرة يمكن أن تجعل الطالب موهوباً في مجالات مختلفة حتى لوكانت نسبة ذكائه متوسطة	0.87	0.11	11.68
		بإمكان أي فرد أن يصبح موهوباً بغض النظر عن حقيقة قدراته وإمكاناته	0.74	0.10	10.39
		ليس مهمًا مقدار ما يملكه الطالب من قدرات، فالموهبة يمكن أن تتألق في كل المستويات	0.73	0.10	10.28
		أعتقد أن هناك موهوبين كثيرًا لم يولدوا موهوبين وإنما بالاهتمام والرعاية أصبحوا كذلك	0.83	0.11	11.34
العامل الثاني	الموهبة كمكون فطري	أعتقد أن الموهبة تتحدد بشكل كبير منذ لحظة الميلاد	0.53	–	–
		أعتقد أن البيئة تؤثر في إيجاد الموهبة ولكنه ليس تأثيرًا كبيرًا جداً	0.59	0.15	7.33
		الموهبة كالذكاء كلاهما يوجد بمقدار ثابت يصعب تعديله أوالتحكم فيه	0.78	0.16	8.55
		التعلم والخبرات لا يمكن أن تحول طالبًا عادياً إلى طالب موهوب	0.79	0.15	8.61

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول6

قيم ألفا كرونباخ للأبعاد المكونة في مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة:

النظريات الضمنية	معامل ألفا كرونباخ
الموهبة كمكون نمائي	0.92
الموهبة كمكون فطري	0.88
الذكاء كمكون نمائي	0.93
الذكاء كمكون فطري	0.90

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال البحثي الأول وهو:(ما مستوى النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة التي تميل معلمات الرياضيات إلى تفعيلها في المرحلتين (الابتدائية والمتوسطة)؟

تم تطبيق مقياس النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة على عينة الدراسة من قبل الباحثة ثم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بند من بنود المقياس وفقًا للمرحلة الدراسية للبعدين (الفطري، والنمائي)، وتشير نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول (7) إلى تبني معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) لنوعين متباينين من النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة وهما: الفطري أوالوراثي الذي لا يمكن التعديل عليه، والنمائي أوالمكتسب الذي يمكن التعديل عليه من خلال التعلم والجهد، وفقًا لقيم المتوسط الحسابي لكلٍ منها والتي تم احتسابها من أصل خمس درجاتٍ، إذ بلغت قيمته للبعد النمائي (3.91، 3.77) على الترتيب لدى معلمات المرحلة الابتدائية، في حين بلغت قيمته (4، 3.72) على الترتيب لدى معلمات المرحلة المتوسطة، وجميعها قيمٌ مرتفعةٌ، وفي المقابل بلغت قيمته للبعد الفطري (2.37، 2.41) على الترتيب لدى معلمات المرحلة الابتدائية، في حين بلغت قيمته (2.22، 2.25) على الترتيب لدى معلمات المرحلة المتوسطة، وجميعها قيمٌ منخفضةٌ، وتؤكد هذه النتيجة ما توصل إليه الباحثان (Dweck &Leggett , 1986 , 2007 ; Dweck , 1988) .

كما تشير النتائج إلى تبني معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) البعد النمائي للنظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة أكثر من البعد الفطري، وفقًا لقيم المتوسطات الحسابية لكل منها، وتخالف هذه النتيجة ما توصل إليه الباحثون (Jonsson , Beach , Korp & Erlandson , 2012) ويرجع السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى عدة أمورٍ أهمها انتشار التوعية في مجال الموهبة والذكاء على مستوى المحافظة في السنوات الأخيرة، فقد شملت العينة العشوائية المضمنة في الدراسة معلمات الرياضيات للمرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) في المدارس التي بها طالبات تم تصنيفهن كموهوبات، وهذا يعني أن كل مدرسةٍ منها تم تخصيص (معلمة أومسؤولة) موهوبات فيها من قبل إدارة الموهوبات في المحافظة تتولى جانب التوعية في مجال الرعاية، إضافةً إلى أن الإدارة التعليمية في السنتين الأخيرتين وفق ما تم الاطلاع عليه من قبل الباحثة من خططٍ تدريبيةٍ على مستوى المحافظة أصبحت تتبنى البعد النمائي في النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة من خلال نشر الوعي بين المعلمات بصفةٍ عامةٍ وبين معلمات الرياضيات بصفةٍ خاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 7

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للنظريات الضمنية في الذكاء والموهبة للمرحلتين (الابتدائية، المتوسطة):

ن	استجابات ناقصة	المرحلة	النظريات	الموهبة النمائية		الموهبة الفطرية		الذكاء النمائي		الذكاء الفطري	
				م	ع	م	ع	م	ع	م	ع
171	5	الابتدائية		3.77	0.86	2.41	0.81	3.91	0.93	2.37	0.77
125	3	المتوسطة		3.72	0.83	2.25	0.94	4	0.88	2.22	0.80

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني وهو: (هل تختلف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات باختلاف المرحلة الدراسية والخبرة في مجال التدريس؟)

تم تطبيق اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) ذي التصميم العاملي ((2×3) Multimanova) لدراسة اختلاف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة وفقًا لمتغيري المرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة في التدريس والتفاعلات بينها، وبعد التأكد من توافر الشروط الخاصة بالتطبيق .

ويوضح الجدول (8) اختلاف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة وفقًا لمتغيري (المرحلة، وعدد سنوات الخبرة في مجال التدريس) وذلك على النحوالآتي:

1. لا يوجد تأثير مشترك للتفاعل الثنائي بين المرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة في التدريس على النظريات الضمنية المتعلقة بالموهبة والذكاء، إذ إن قيمة P الاحتمالية أكبر من 0.05 ($p > 0.05$) .

2. لا تختلف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) باختلاف المرحلة الدراسية إذ إن قيمة P الاحتمالية أكبر من 0.05 ($p > 0.05$).

3. تختلف النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس إذ إن قيمة P الاحتمالية أقل من 0.05 ($p <0.05$)، كما بلغت قيمة (ف = 375.45، 269.75) للنظريات الضمنية النمائية في الذكاء والموهبة على الترتيب بين معلمات الرياضيات في المجموعات الثلاث، في حين بلغت قيمة (ف = 196.96، 127.47) للنظريات الضمنية الفطرية في الذكاء والموهبة على الترتيب بين معلمات الرياضيات في المجموعات نفسها التي سبق ذكرها.

وللتحقق من الملاحظات التفسيرية للفروق بين مجموعات معلمات الرياضيات استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (scheffe) لدلالة الفروق بين المتوسطات والموضحة نتائجه في الجدول (9)

جدول 8

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة في النظريات الضمنية للذكاء والموهبة وفقًا لمتغيري (المرحلة الدراسية، الخبرة في التدريس)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	F	sig
المرحلة	النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	21.56	1	21.56	3.41	0.1
	النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	0.10	1	0.10	0.07	0.80
	النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	4.03	1	4.03	0.68	0.41
	النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	0.71	1	0.71	0.11	0.74
الخبرة	النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	3408.81	2	1704.40	269.75	0.00
	النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	393.51	2	196.76	127.47	0.00

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	F	sig
	النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	4477.35	2	2238.67	375.45	0.00
	النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	2520.49	2	1260.25	196.96	0.00
(المرحلة × الخبرة)	النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	0.86	2	0.43	0.07	0.93
	النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	7.14	2	3.57	0.07	0.80
	النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	8.74	2	4.37	0.73	0.48
	النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	18.04	2	9.02	1.41	0.25
الخطأ	النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	1756.52	278	6.32		
	النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	429.12	278	1.54		
	النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	1657.61	278	5.96		
	النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	1778.83	278	6.40		
المجموع	النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	103457				
	النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	6920				
	النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	114827				
	النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	40172				

جدول 9

نتائج فروق المتوسطات للنظريات الضمنية في الذكاء والموهبة في اختبار scheffe:

النظرية	سنوات الخبرة1	سنوات الخبرة2	فروق المتوسطات	sig
النظرية الضمنية النمائية في الموهبة	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	-8.71- *	0.00
		أكثر من 10 سنوات	-11.67-*	0.00
	(6-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	-2.96-*	0.00
النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	*3,19	0.00
		أكثر من 10 سنوات	*3.80	0.00
	(6-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	*0.60	0.01
النظرية الضمنية النمائية في الذكاء	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	-10.36-*	0.00
		أكثر من 10 سنوات	-13.38-*	0.00
	(6-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	-3.02-*	0.00
النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء	(1-5) سنوات	(6-10) سنوات	*8.26	0.00
		أكثر من 10 سنوات	*9.29	0.00
	(6-10) سنوات	أكثر من 10 سنوات	1.03	0.02

*** دالة عند مستوى الدلالة 0.05**

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي الموضحة في الجدول (9) بصفة عامة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند المستوى (0.05) في النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة بين معلمات الرياضيات استنادًا إلى متغير الخبرة في مجال التدريس لصالح المعلمات الأكثر خبرة ؛ وهذا يعني أنه كلما كانت معلمات الرياضيات أكثر خبرةً في مجال التدريس كلما كن أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية النمائية من الفطرية إذ:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (1 – 5) سنوات والأكثر خبرة (6 -10، أكثر من 10) سنوات في النظرية الضمنية النمائية في الموهبة لصالح معلمات الرياضيات الأكثر خبرة، إذ بلغت قيمة فرق المتوسط (8.71، 11.67) على الترتيب .
- يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (6-10) سنوات والأكثر خبرةً في النظرية الضمنية النمائية في الموهبة لصالح معلمات الرياضيات الأكثر خبرة، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (2.96) .
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (1- 5) سنوات والأكثر خبرةً (6 -10، أكثر من 10) سنوات في النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة لصالح معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن (1 – 5) سنوات، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (3.19، 3.80) على الترتيب.
- يوجد فرق بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (6- 10) سنوات والأكثر خبرةً (أكثر من 10 سنوات) في النظرية الضمنية الفطرية في الموهبة لصالح معلمات الرياضيات الأقل خبرةً في مجال التدريس، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (0.60).
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (1- 5) سنوات والأكثر خبرة (6 -10، أكثر من 10) سنوات في النظرية الضمنية النمائية في الذكاء لصالح معلمات الرياضيات الأكثر خبرة، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (10.36، 13.38) على الترتيب.
- يوجد فرق بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (6- 10) سنوات والأكثر خبرةً (أكثر من 10 سنوات) في النظرية الضمنية النمائية في الذكاء لصالح معلمات الرياضيات الأكثر خبرةً في مجال التدريس، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (3.02) .
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (1- 5) سنوات والأكثر خبرة (6 -10، أكثر من 10) سنوات في النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء لصالح معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن (1 -5) سنوات، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (8.26، 9.29) على الترتيب.
- يوجد فرق دال إحصائياً بين معلمات الرياضيات اللاتي خبرتهن في مجال التدريس (6- 10) سنوات والأكثر خبرة (أكثر من 10 سنوات) في النظرية الضمنية الفطرية في الذكاء لصالح معلمات الرياضيات الأقل خبرةً في مجال التدريس، فقد بلغت قيمة فرق المتوسط (1.03).

ومن خلال ما سبق توصلت الباحثة إلى الآتي:

1. النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة لا تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Strosher ,19 97).

2. النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة تختلف باختلاف الخبرة في مجال التدريس، فمعلمات الرياضيات الأكثر خبرةً في مجال التدريس أكثر ميلاً إلى تبني النظريات الضمنية النمائية في مقابل المعلمات الأقل خبرةً بصفةٍ عامة، وتعد هذه النتيجة مؤيدةً لما توصل إليه الباحثان (أيوب وعبد المجيد, 2011)، ومخالفةً لما توصل إليه الباحثان (Zhang & Sternberg , 1998)، وقد يرجع السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى أنه مع تقدم سنوات الخبرة في مجال التدريس للمعلمة فإنها تكون أكثر قدرةً على فهم واقع الصف الدراسي واحتياجات الطالبات وفق المرحلة العمرية، فضلًا عن عمليات الإصلاح التربوية في مجال التعلم النشط للسنوات الأخيرة والمنفذة من قبل الإدارة التعليمية في المحافظة وموجهة إلى المعلمات بصفة عامة ومعلمات الرياضيات بصفةٍ خاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

يمكن أن تقدم نتائج الدراسة الحالية عدداً من التوصيات التربوية المهمة بالنسبة لصناع القرار التربوي أو القائمين على تعليم الطلبة الموهوبين في المؤسسات التعليمية المختلفة (إدارة التعليم في المحافظة، والجامعات، والكليات التربوية، والمدرسة)، فضلًا عن أهميتها بالنسبة للمهتمين بدراسة العوامل التي تؤثر على الممارسات التدريسية لـ(المعلمين / والمعلمات) بصفة عامة ولـ(معلمي / ومعلمات) الرياضيات بصفة خاصة، ويمكن إيجاز التوصيات التي خرجت بها هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1. ضرورة أن تتبنى المؤسسات التعليمية المختلفة (إدارة التعليم في المحافظة، والجامعات، والكليات التربوية، والمدرسة)، جانب التوعية والتدريب في مجال النظريات الضمنية المتعلقة بالذكاء والموهبة خاصة النمائية منها في خططها التأهيلية والتنموية وتكون موجهة للمعلمات بصفةٍ عامةٍ ولمعلمات الرياضيات بصفةٍ خاصةٍ من خلال تفعيل الأساليب الإشرافية المنوعة والمناسبة لهن كالدورات أوالورش التدريبية والقراءات الموجهة والنشرات التربوية ...إلخ، مع ضرورة التركيز على المعلمات اللاتي تقل عدد سنوات الخبرة لهن في مجال التدريس عن خمس سنوات، كما يجب أن يقاس أثر هذا التدريب باستخدام أدوات علمية مقننة.

2. ضرورة الاستفادة من معلمات الرياضيات اللاتي تزيد عدد سنوات الخبرة لهن في مجال التدريس عن عشر سنوات ويتبنين البعد النمائي في النظريات الضمنية للذكاء والموهبة في عمليات التوعية والتدريب الموجهة إلى المعلمات الأقل في عدد سنوات الخبرة.

3. ضرورة مناقشة معلمات الرياضيات فيما يتبنينه من نظرياتٍ ضمنيةٍ حول مفاهيم الذكاء والموهبة في أثناء توجيههن العملي، وتكون تلك نقطة انطلاقة لهن في عمليات الإصلاح التربوية بهدف زيادة فاعلية التدريس لديهن والارتقاء بالمستوى العلمي للطالبات بصفةٍ عامةٍ وللطالبات الموهوبات بصفةٍ خاصةٍ والوصول بهن إلى إنجازٍ عال .

4. ضرورة توحيد إجراءات عمليات الإصلاح التربوي الموجهة نحو النظريات الضمنية في الذكاء والموهبة لدى معلمات الرياضيات في المرحلتين (الابتدائية، والمتوسطة) والمنفذة من قبل المؤسسات التعليمية المختلفة، خاصةً وأن الكثير من الدراسات التربوية تشير إلى إمكانية التعديل على تلك المعتقدات من خلال التأهيل والتدريب.

المراجع:

أبوريه، محمد محيي الدين. (2013). *الذكاءات المتعددة وتدريس الرياضيات*. القاهرة: عالم الكتب.

أبوهولا، مفضي، والدولات، عدنان. (2009). تصورات معلمي العلوم عن نظريات التعلم وعلاقتها بممارساتهم التعليمية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأردن، (59)، 159 – 211.

أيوب، علاء، وعبد المجيد، أسامة. (2011). *النظريات الضمنية كمنبئات لتحيز المعلمين في ترشيح الطلاب لبرامج الموهوبين*. دراسة علمية غير منشورة، كلية التربية – المركز الوطني لأبحاث الموهبة والإبداع، جامعة الملك فيصل.

بدر، بثينة (2006). طرائق تدريس الرياضيات في مدارس البنات بمكة المكرمة ومدى مواكبتها للعصر الحديث. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (26)، 81 - 134.

جروان، فتحي (1999). *الموهبة والتفوق والإبداع*. عمان: دار الكتاب الجامعي.

ديفز، ج، وريم، س (2001). *تعليم الموهوبين والمتفوقين*، ترجمة عطوف ياسين وزهير مصطفى. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر (النسخة الأصلية نشرت بتاريخ 1988).

الزهراني، زايد (1997). *دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى الطلاب المكفوفين وأقرانهم من المبصرين في مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عبد الحميد، أسماء (2011). توجهات الهدف بالمرحلة الجامعية كناتج للنظرية الضمنية للذكاء وفعالية الذات والاتجاه نحو المقرر وخصائص التقييم. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، (145)، (ج2)، 285 – 339.

مريزيق، هشام، ودرويش، محمد. (2008). *أساليب تدريس الرياضيات*. الجبيهة: دار الراية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهبة، زين العابدين. (2012). *تنبؤ الذكاءات المتعددة بالدافعية الذاتية*. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Abdulhameed, Asma'. (2011).Goal Orientations in the undergraduate stage as an outcome of the implicit theory of intelligence, 'self' effectiveness, attitude toward the syllabus and evaluation characteristics, *Bulletin of the Faculty of Education, AlAzhar University*, issue 145, vol. II, pp. 285-339 .

Abu Hola, Mufdi. Aldulat, 'Adnan. (2009). Science teachers' perspectives on theories of learning and their relation to their teaching experience, *Arab Universities Federation, Jordan*, (59), 159-211.

Alzahrani, Zayed. (1997).*Motivation of achievement and the concept of the 'self' in relation to blind students versus their sighting counterparts in Makkah Almukarramah*, an unpublished M.A thesis, Umm AlQura University, Makkah, Saudi Arabia.

Ayyob, 'Alaa'. Abdulmajeed, Usama. (2011). *Implicit Theories as indicators of teachers' bias in nominating students for the gifted programs*, an unpublished study, Faculty of Education- National

Badr, Buthaina.(2006).Teaching Methods of Mathematics in Girls' schools in Makkah Almukarrama and the extent of their keeping up with modern time, *Journal of the Message of Education and Psychology,* issue. 26, pp. 81-134.

Cepero,G. ,Caridad , M. ,& Betsyp , M . (2008) . Educators´ Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica* , 8 (2)،295-310.

Dupeyrat, C. & Mariné, C . (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement , and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults .*Contemporary Educational Psychology* , (30) , 43-59.

Dweck , C. S ., & Leggett , E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality . *Psychological Review*, 95 (2) , 256-273.

Dweck, C.S.(2000).*Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. NewYork: fsychology press.

Dweck, C. S. (2007). *Mindset : The New Psychology of Success* . NewYork : Random House .

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, (41), 1040-1048.

Epler, M. (2011). *The Relationship Between Implicit Theories of Intelligence, Epistemological Beliefs, and the Teaching Practices of In-service Teachers: A Mixed Methods Study* . Unpublished Ph.D. thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.

Fredericks,A.(2011) .The effects of Belief Change and Teacher Expetations on Acadmic performance . *pro Quest fsychology Journal* in stiuteLink *http://sdl.summon.serialssolutions.com/search?s.q=The%20effects%20of%20Belief%20Change%20and%20Teacher* And retrieved in 14/3/1436 .

Hamilton, L. p(2006). implicit theories ability: teacher constructs and classroom consequencses. *Scohish Educational Review* ,38 (2) , 201 – 212.

Jonsson , A., Beach , D ., Korp ,H ., & Erlandson ,P. (2012). Teachers implicit theories of intelligence: influences from different dsciplines and scientific theories . *European Jornd of teacher Education* ,35 (4) , 387–400.

Li-xin , Y, & AI- Ting , L. (2008). Aresearch on the relation ship of intelligences of the teacher in primary and mi addle – school and their teaching efficiency . *Jornal of Guangdong Education* in stiute Link http://en.cnki.com.cn/Article_en/CJFDTOTAL-GJXY200806010.htm And retrieved in 30/7/1435 .

Mercer , s ., & Ryan , s. (2010) . Amindset for Eflilearners beliefs about the role of natural talent . *ELT Journal* , 64 , 436 – 444 .

Mohamed, N.(2006) . *An Exploratory Study of the Interplay between Teachers' Beliefs, Instructional Practices & Professional Development*. Unpublished Ph.D. thesis, The University of Auckland , Auckland .

Moon,T.,& Brighton,C.(2005).primary teachers conceptions of giftedness. *proQUestfsychologyJournal* ,3/4 (28) ,447 – 480 , 505 – 506 .

Poliquin , A . (2010) . Exploring preservice teachers views of intelligence . *proQUest fsychology Journal,* (3412394), 1 - 206.

Research Center for Gifted and Creative Students, King Faisal University, Ahsa.

Sternberg , R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, (49), 607-626.

Strosher, H. (1997). *propesctive and practicing teacher's. beliefs : Astudy of implictit theories of intelligence and teacher Efficacy* .Unpublished scientific study, University of Calgary - the Department of Educational Psychology and Leadership Studies, Australia .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Williams , A. (2012) . Applications of Dwecks Model of implicit it theories to teachers self – Efficacy and Emotional Experiences . *proQUest fsychology Journal* , (3543617) , 1 - 207.

Yihong , Y . ,yue Chiu , C ., dweck , C.,Lin,D., , & wan,w . (1999) . implicit theories , Attributions , and coping : Ameaning system Approach . *jornal of personality and social psychology* , 3 (77) , 588 – 599 .

Zhang , L., & Sternberg, J. (1998). The pentagonal implicit therry of giftedness revisited : Across – validation in hongkong . *proQ Uest fsychology Journal* ,21 (2),149.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The implicit theories of intelligence and Giftedness which mathematics teachers adopt

In the primary and intermediate grades in Al-Ahsa

Malekh Mohammed Al- rajeh

Educational Supervisor
Talent Management in Al - Ahsa Governorate

Submitted 12-04-2017 and Accepted on 19-10-2017

Abstract: This study aimed to explore implicit theories in intelligence and gifted that math female teachers have in primary and middle schools in Al- hasa.

To achieve this goal, the researcher applied the implicit theories scales in intelligence and gifted after standardizing it on Saudi environment on a sample of 288 Math female teachers (167 in the primary stage and 121 in the preparatory stage) who were randomly selected from schools, which have enrolled gifted students in the governorate of Al-Ahsa.

The results showed that Math female teachers were more likely to adopt the incremental implicit theories of intelligence than the innate ones. In addition, the results showed no variance in the teacher's attitudes based on the education stage, while there was variance in their orientation depending on the number of years of teaching. These results have a big importance to modify female teacher's attitudes in general and specifically math female teachers. This allows an opportunity to improve classroom practices and services for female gifted students.

Keywords: Implicit Theories, Giftedness, Intelligence.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.

٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.

٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.

٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.

٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.

٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.

٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.

٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.

٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.

٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.

٧. يزود الباحث بعشرين مستله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.

٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.

٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.

١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.

٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.

٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.

٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.

٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.

٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.

٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.

٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.

٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.

٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.

٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.

١٠. التنسيق مع الناشر.

١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com