مجلة العلوم التربوية

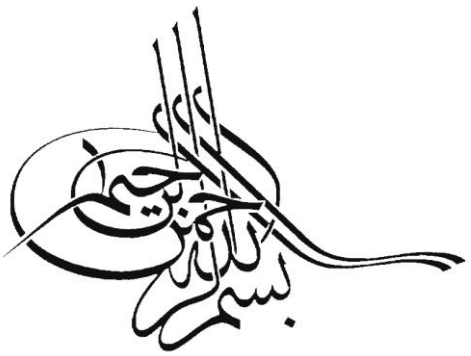
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد التاسع والعشرون
ربيع الآخر ١٤٤٣هـ

الجزء الأول

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

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


بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

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

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

التعريف:

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

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

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

الأهداف:

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

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

* * *

قواعد النشر

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

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A٤، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

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

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

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

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

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم د. فايز بن علي آل صالح الأسمري	١٥
فاعلية استخدام نموذج "درايفر" في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه د. منى بنت شباب المطيري	٧١
واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية د. باسم بن إبراهيم المحيميد	١٤١
مقارنة مرجعية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية د. نزار بن صالح عبد الحفيظ د. قماش بن علي حسين آل قماش	٢١١
فعالية برنامج إثرائي فى تنمية التدفق النفسى والتفكير المُفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم د. جوهرة بنت صالح المرشود	٢٥٩
مستوى تضمين اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية د. بندر بن محمد المطري	٣١٥
فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم د. هدى محمد ناصر الكنعان	٣٧١

درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم

د. فايز بن علي آل صالح الأسمري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم

د. فايز بن علي آل صالح الأسمري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٥/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى معرفة درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، واشتملت عينة الدراسة على (١١٠) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية للمرحة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية، وتم استخدام الاستبانة كأداة للبحث، ولتحقيق الهدف من البحث تم استخدام المنهج الوصفى، ولقد توصل البحث الى مجموعة من النتائج أهمها: أن "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة" جاءت بدرجة متوسطة، وجاءت " ترسيخ قيم المسؤولية الاجتماعية" في الترتيب الأول ، وجاءت "ترسيخ قيم حرية التعبير عن الرأي" في الترتيب الثاني، بينما " ترسيخ قيم المشاركة الاجتماعية "جاءت في الترتيب الثالث، بينما "ترسيخ قيم السلم المجتمعي" جاءت في الترتيب الرابع ، وأشار البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في وجهة نظر أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغيرات (الجنس – عدد سنوات الخبرة في التدريس– عدد الدورات التدريبية)، وأوصى الباحث بالعديد من التوصيات بناء على ما توصل اليه من نتائج أهمها: ضرورة التأكيد على تضمين قيم المواطنة في مناهج التربية الفنية والدراسات الاجتماعية لجميع المراحل الأساسية، وضرورة إثراء المساقات الجامعية أثناء إعداد معلمات التربية الفنية والدراسات الاجتماعية بها.

الكلمات المفتاحية: المواطنة – السلم المجتمعي – الدراسات الاجتماعية – التربية الفنية – المرحلة المتوسطة.

At which degree the Social and National studies and Art Education' teachers originate the values of citizenship and community peace among Intermediate school students

Dr. FAYEZ ALI SALEH ALASMARI
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education
King Khalid University

Abstract:

This research aimed to investigate the degree of embedding values of citizenship and societal peace by teachers of social and national studies and art education through teaching for middle school students, from their point of view. The study sample included (١١٠) male and female middle school teachers of social studies and art education in the Assir education district. The researcher used a questionnaire as the research instrument and also used the descriptive analytical methodology. The research reached several results; the most important of them was: “The degree of embedding values of citizenship and societal peace by teachers of social and national studies and art education through teaching for middle school students” were average on the total degree. “The embedding values of social responsibility” came in the first rank. “The embedding values of freedom of expression of opinion” came in the second. “The embedding values of social participation”, came in the third rank. "The embedding values of societal peace" came in the fourth rank. There were no statistically significant differences at the level of (٠,٠٥) among the point of view of the sample subjects about the questionnaire axes and its total scores, as regards to the variables of (gender - years of experience - number of training courses). Based on the results, the researcher presented several recommendations.

The most important of them were the necessity of emphasis on the inclusion of values of citizenship in the curricula of art education and social studies for all basic education stages and the necessity to enrich university courses during the preparation of female teachers of art education and social studies.

key words: citizenship – societal peace – social studies – art education – middle school.

مقدمة:

لقد شهد العالم في القرن الحادي والعشرين عددًا من الأحداث الهامة والتطورات والتغيرات السريعة في جميع جوانب الحياة اليومية، مثل التطورات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والتعليمية؛ لذلك، فقد ازدادت أهمية المؤسسات التعليمية في جميع البلدان، وذلك لأن المعلمين يلعبون دوراً أساسياً في غرس قيم المواطنة والولاء وتنمية أفراد المجتمع، وهذا يساعد على الحفاظ على التماسك والاعتماد المتبادل وفقًا لثوابت العادات والتقاليد والثقافة في المجتمع.

وتسعى التربية بمفهومها الواسع إلى تنمية شخصية الفرد بصورة متوازنة ومتناسقة، عن طريق تبصيره بمجمل القيم التي تحدد مسؤولياته اتجاه المجتمع بما يتطلبه من سلوك حضاري، وتعمل على إلزام الفرد بقيم مجتمعة واحترامه لأفراده، مراعياً قيم المصلحة العامة، عبر تنظيم فضاء عمومي مشترك بينه وبينهم، مما يترتب عليه وعيه الكامل بمختلف المسؤوليات المنوطة به اجتماعياً، والذي يترجمه في احترام للنظام الاجتماعي والقانون، والمشاركة في الحياة الاجتماعية والثقافية بفاعلية أكبر (فريجة، ٢٠١٥م: ص٢٣٨).

فترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة يعتبر تنمية للطلاب على الوعي بالحقوق والمسئوليات الفردية والجماعية، والتدرب على ممارستها، حيث تستمد المواطنة وظيفتها من مساهمتها في تكوين المواطن القادر على السير بالمجهود التحديثي والتنموي لبلاده إلى

الأمام، فهي تساعد على تقوية التلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية التي هي أهم عوامل قوة الدولة (الجندي، ٢٠١٨م: ص٣١٦).

فالمواطنة من السبل المهمة لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين وهناك علاقة وثيقة بين التربية والمواطنة، لذلك تحرص المؤسسات التعليمية على غرس قيم المواطنة في نفوس طلابها ليكتسب الطلاب القدرة على تحمل المسئولية والمشاركة وممارسة التفكير الناقد، واتخاذ قرارات حول قضايا العصر الجدلية التي تواجه المجتمع، والتغلب على الصراعات السياسية والنفسية والاقتصادية والعرقية، والجنسية سواء داخل المجتمع أو خارجه (السيد، ٢٠١٨م: ص٦٣١).

وتعد المواطنة مطلباً ضرورياً تسعى إليه جميع المجتمعات على مر العصور، وقد برز الاهتمام بقضية المواطنة في المجتمع بصورة كبيرة في ظل ما يهدد الأوضاع المجتمعية من مخاطر عدة من أهمها؛ تحديات عصر العولمة وما أفرزته من متغيرات اجتماعية واقتصادية وثقافية وما صاحب تلك المتغيرات من ثورة تكنولوجية ومعلوماتية واتصالات تركت بصماتها بصورة كبيرة وخطيرة على منظومة القيم في المجتمع خاصةً قيم المواطنة (الكندري، ٢٠١٦م: ص٣٤).

وتأتي مبادرة سمو أمير منطقة عسير الأمير تركي بن طلال ين عبد الغزيز ٢٠٢٠ لإرساء السلم المجتمعي تحت شعار " اصلاح القلوب قبل اصلاح الدروب" لتأكيد مبدأ التلاحم، وحل النزاعات، وتنمية السلم المجتمعي، والمحبة ونبذ الفرقة ونشر ثقافة الإصلاح والتسامح لبناء الوطن والمشاركة في تنميته.

ويعد تعليم قيم المواطنة والسلم المجتمعي عملية شمولية تشاركية تشمل التدريس من أجل وحول الديمقراطية وحقوق الإنسان، واللاعنف، والعدالة الاجتماعية والاقتصادية، والمساواة بين الجنسين، والاستدامة البيئية، وممارسات السلم والأمن البشري؛ وتتضمن الموضوعات المندرجة تحت تعليم السلم المجتمعي حل النزاعات، والتعاون، والترابط، والوعي العالمي والمسؤولية الاجتماعية والبيئية؛ فالسلم هو الاتحاد مع الحياة نفسها، بلا خوف أو وجع، كما أنه أكثر من مجرد السكون أو عدم اتخاذ الأفعال أو ردود الأفعال، فالسلم هو ببساطة الشعور بالأمان والهدوء والراحة؛ لذلك فالحاجة الملحة في الوقت الراهن إلى تنمية الوعي السلمي لدى الطلاب والشباب (Parmar, ٢٠١٤ :٢).

ويرى الباحث أن للمعلم دور كبير في ترسيخ المواطنة وتنمية قيم المواطنة من خلال تشجيع الطلاب على الاشتراك في منظمات المجتمع المدني والجمعيات التطوعية الخيرية في المجتمع المحلي، والمشاركة الإيجابية في بناء الوطن والتأكيد على تحصين الهوية وحمايتها، مع مراعاة حقوق الطلاب وواجباتهم دون تمييز بين طالب وآخر، وذلك في إطار جملة متطلبات سيكولوجية محددة لتربية الطلاب تلتزم بتحقيق أركان المواطنة، ليشعر كل طالب بالانتماء للوطن ويشارك في بنائه والحفاظ عليه وتنميته.

مشكلة البحث:

في ظل ما يشهده العالم من تغيرات على مختلف الأصعدة، بما في ذلك الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أصبح من المهم للغاية الاهتمام بحماية النشء مما يحدق به من تيارات دخيلة تستهدف موروثاته وثوابته الدينية والثقافية الأصيلة، والتي قد تسوقه إلى ما لا تحمد عقباه، مثل الانسياق وراء التيارات الفكرية التي تهدد أمن واستقرار وسلامة المجتمع؛ ويتطلب التصدي لمثل تلك التيارات العمل على ترسيخ قيم المواطنة والسلم الاجتماعي لدى الطلاب؛ وهنا يبرز دور المعلمين بشكل خاص، وتحديداً معلمو مواد الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية؛ وقد تطرقت بعض الدراسات الحديثة إلى الدور الحيوي للمعلمين في هذا الصدد.

فقد أشارت دراسة ليك (Leek, ٢٠١٦) انه يمكن من خلال المواد الدراسية المختلفة تعزيز وترسيخ قيم المواطنة والسلم المجتمعي لدى الطلاب، وذلك من خلال تعزيز مفهوم المواطنة العالمية؛ ويتضمن ذلك تقديم الموضوعات الدراسية من منظور عالمي كلي ولكن في سياق وطني محلي؛ فمن خلال تكوين الفهم لدى الطلاب على هذا النحو، يمكن تنشئة جيل من الطلاب يعتبرون أنفسهم أعضاء في المجتمع العالمي، ولكن دون الانسلاخ من هويتهم الوطنية.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة منها نتيجة دراسة الحصري (٢٠١٦م) التي أكدت على انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة، ونتيجة دراسة هوساوي (٢٠١٥م) التي أثبتت أن مناهج التربية

الفنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية لا تركز على بعض مفاهيم وقيم المواطنة لدى الطلاب.

وفي ذات السياق أشارت دراسات كل من : رابوبورت (Rapoport, ٢٠١٣)، و إرسوي (Ersoy, ٢٠١٣)؛ التي توصلتا إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية يواجهون العديد من الصعوبات في ترسيخ قيم المواطنة والسلم المجتمعي لدى الطلاب؛ حيث أن تعليم تلك القيم يتطلب تعليم الطلاب مفهوم المواطنة العالمية؛ ولكن المواطنة العالمية تعد مفهوماً ناشئاً وحديثاً نسبياً، لذلك يجد المعلمون أنفسهم في حاجة إلى المساعدة والدعم في تعليم هذا المفهوم للطلاب؛ بالإضافة إلى ذلك، فهناك صعوبة تكمن في كون بعض ولمحتويات مادة الدراسات الاجتماعية، وتحديداً في التاريخ، تتعارض مع متطلبات ترسيخ قيم المواطنة والسلم المجتمعي، ومن الأمثلة على ذلك المحتويات التي تتناول الصراعات والنزاعات العسكرية مع الدول الأخرى.

مما أثار دافعية الباحث لإجراء هذا البحث وذلك للتعرف على " **درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم**"

أسئلة البحث:

س١: ما درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم؟

س٢: ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فى درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات : الجنس ، وعدد سنوات الخبرة فى التدريس , و عدد الدورات التدريبية.

أهداف البحث:

- التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.

- التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.
- التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة.
- الكشف عن الفروق فى درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات : الجنس ، وعدد سنوات الخبرة فى التدريس , و عدد الدورات التدريبية.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث كون المواطنة أصبحت توجه محلي وإقليمي وعالمي لمجابهة الانحراف الأخلاقي والاجتماعي الذي لاقى اهتماما كبيراً حيث أصبح من المفاهيم التي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجال العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، وخاصة في ظل التعقيدات والتطورات السريعة والمتلاحقة والتي تتسم بها الحياة الحديثة، وفي ظل التحديات التي تمر بها الأوطان عامة والمملكة العربية السعودية خاصة نتيجة انتشار الأزمات والتوجهات المتعصبة بها كما تنبع أهمية البحث من الفئة المستهدفة منه وهم طلبة المرحلة المتوسطة، لتخريج جيل واعي مدرك المخاطر من حوله؛ وقادر على التصدي لها والتعامل معها.

مصطلحات البحث

قيم المواطنة:

عرفها بودراع (٢٠١٤م: ص١٥٥) بأنها الفهم المبسط احترام هيئات الدولة للقوانين، والإعلاء من شأن المواطن، ونشر الحريات العامة وحقوق الإنسان، فالدول المواطنة يثق بها مواطنوها، وهي الدول التي كسرت حاجز الخوف والريبة والتوجس بينها وبين مواطنيها.

وبوجه عام، تعرف قيم المواطنة على أنها جودة استجابة الفرد لعضويته في المجتمع (Hamutoğlu & Ünal, ٢٠١٥: ٣٩).

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: مجموعة المبادئ التي تحكم علاقة الفرد بالدولة بناءً على التزامه بالقيم السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية والعلمية لهذه الدولة، والتي تقود الفرد نحو إدراك مسئولياته تجاه الدولة وقيامه بدور فعال في بنائها.

السلم المجتمعي:

عرفته الششنية (٢٠١٨م: ص٥٤) بأنه التزام الأفراد بالقيم والمبادئ والمفاهيم والتوجهات والمواقف والسلوكيات الداعمة لتحقيق الاستقرار الاجتماعي، والتفاعل مع الآخرين بإيجابية، وحسن التعايش، واللجوء إلى وسائل الحوار والقانون في حل النزاعات، وممارسة الحقوق والالتزام بالواجبات دون إلحاق ضرر بالآخرين، وبالتالي فإن تحقيق السلم الاجتماعي له أبعاد متعددة منها معرفي، وسلوكي، واجتماعي، وتداخل هذه الأبعاد يجعل السلم

الاجتماعي من الموضوعات المكتسبة التي يتعلمها الفرد من تفاعله مع الآخرين.

ويمكن تعريفه إجرائياً على أنه الوضع الذي يكون فيه المجتمع بكل متسامح ومتعايش بعيداً عن أي تصادمات ضارة، أو فوضى أو غياب للاحترام المتبادل، ويعني أيضا غياب التنمر والترويع الذي يؤدي إلى السلوكيات الاجتماعية السلبية الضارة بالسلم المدني والمعيقة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

***

الإطار النظري للبحث

إن المواطنة الفعالة والمسئولية التي يتطلبها المجتمع تستلزم ليس فقط الفهم والمعرفة وتنمية بعض السمات المعرفية، بل تستلزم في الوقت نفسه بعض السمات المهارية التي يمكن أن نسميها المهارات المدنية والتي تنقسم بدورها إلى مهارات عقلية ومهارية خاصة بالمشاركة، كالقدرة على التفكير الناقد، وتفعيل مشاركة الإنسان في المجتمع ومسئولياته والاحساس بالآخرين، والحفاظ على الممتلكات وغيرها من السلوكيات التي تدعم السلم المجتمعي.

ونظراً لكون مهمة التربية والتكوين من صميم وظائف المؤسسة التعليمية، التي تعتبر من بين أهم فضاءات التنشئة الاجتماعية والإعداد للمواطنة الصالحة والفعالة، فإنها مدعوة إلى ترجمة القيم الواردة في المناهج والبرامج الوطنية إلى أفعال صريحة وممارسات ملموسة، يمكن التأكد من بلوغها بمجرد الملاحظة والقياس، كما أنها ملزمة كمؤسسة تربوية ومن خلال أطرها التعليمية والإدارية بالسهر على إكساب التلاميذ والتلميذات القيم الوطنية والكونية عن طريق المعلم (فاتحي، ٢٠١٢: ص ٦٢٢).

ويشكل مستوى أداء المعلم عاملاً حاسماً في نجاح العملية التعليمية، فدور المعلم في تنمية المواطنة لدى الطلبة كبير، فالطالب هو المحور الرئيسي في العملية التعليمية، وإن الممارسات الإيجابية للمعلم من أجل تربية المواطنة لابد أن تساعده في إيجاد علاقات منسجمة في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية (الأحمد، ٢٠١٨: ص ١٤).

ولمعلمي مواد الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية والتربية الفنية دور مهم في تنمية قيم المواطنة، وذلك من خلال تجسيد دور القدوة الحسنة أمام المتعلمين، ولذلك لابد أن يطور المعلم كفاياته ومهارته ومعارفه في المجال التربوي والمجال التخصصي، وذلك مع المشاركة والتعاون مع الإدارة المدرسية وتطبيق جميع اللوائح والأنظمة في المدرسة.

أبعاد المواطنة:

إن المواطنة التزامات وحقوق وواجبات ومسئولية تتمثل في المبادرة وقيام الإنسان بدوره كاملا تجاه نفسه ومجتمعه، والحقوق والواجبات لا تتوفر إلا في مجتمع عادل وديمقراطي يحرص على المساواه والتكافل الاجتماعي والتضحية، من أجل ترسيخ مثل هذه الأسس الاجتماعية وقنوات تدفقها بروح تتطلع إلى مستقبل أفضل، وبحماسة لا ترجح فيها كفة العاطفة على حكمة العقل.

وترتبط المواطنة الفعالة بإحساس الفرد بالانتماء والمسؤولية، والمشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية، والاحترام المتبادل تجاه الآخرين، وتأييد ومناصرة حقوقهم؛ فالمواطنة الفعالة تعني أن يشارك الفرد في الجهود الرامية إلى تحقيق العدالة الاجتماعية (Altintaş & Karaaslan, ٢٠١٩: ١٥٦٧-١٥٦٨).

فالمواطنة تقوم على مكونات وعناصر لابد من اكتمالها لكي تتحقق بشكل سليم على أرض الواقع، ومن هذه العناصر ما يلي (الكندري، ٢٠١١: ص ٣٣):

تعزيز الانتماء:

إن الانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه، أو هو إحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له واستشعار الفضل في السابق واللاحق، ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته، وتبني خصوصياته وقيمه.

ويمكن وصف الانتماء أيضاً بأنه الارتباط الذي يشعر به الفرد تجاه أفراد المجتمع الآخرين، ويمكن استخدام مصطلحات مثل "العضوية"، و"الترابط"، و"الارتباط العاطفي" لوصف السمات الأساسية لظاهرة الانتماء، ويتكون الشعور بالانتماء لدى الطلاب من خلال تجاربهم مع الاندماج والتقدير من قبل الآخرين، ويرتبط مستوى الانتماء ارتباطاً إيجابياً بمستوى الرضا عن الحياة، والدافع للتعلم، ومستوى الإنجاز الأكاديمي، وإيجابية السلوك المدرسي، والتوجه العام نحو المستقبل (Niemi & Hotulainen, ٢٠١٥: ٣).

ويرى الباحث أن المعلم يستطيع تعزيز الانتماء لدى الطلاب من خلال تطوير مجموعة من الكفاءات الأساسية التي تؤثر بشكل مباشر على هوية الطلاب، وذلك يتم ليس فقط في جعل الحقوق المدنية والسياسية والاجتماعية التي تشكل المفهوم الحديث للمواطنة فعالة بالنسبة لغالبية الطلاب، ولكن أيضاً في بناء هويات جديدة للمواطنة، أكثر معقولية ومرضية للأشخاص الذين يعيشون في سياق من التفاوت الاجتماعي الشديد، وفي عالم تتحول فيه هوية المواطنة كهوية وطنية بينما تقوم الدولة القومية نفسها بتعديل دورها التقليدي.

الحقوق والواجبات:

إن المواطنة عبارة عن مجموعة من الحقوق والمسؤوليات أو الواجبات، والحقوق هي مستحقات المواطن من الدولة، في حين أن المسؤوليات هي الواجبات التي يحق للدولة أن تتوقعها من المواطن؛ فهي مجموعة من الالتزامات القانونية يتم من خلالها التأكيد على وضع المواطن كفرد ينتمي إلى المجتمع؛ وعلى الرغم من أن المفاهيم والحقوق والواجبات التي تشكل مبدأ المواطنة قد تختلف من مجتمع إلى آخر، إلا أنها تشترك في جوانب مشتركة محددة، ولعل أهم هذه القيم المشتركة هو المساواة بين جميع المواطنين في حقوقهم وواجباتهم، وتيسير التعاون المتبادل، وتعزيز الولاء إلى الوطن، ومساعدة المواطنين على تعزيز قبول بعضهم البعض في ظل وجود اختلافات في الرأي.

والحقوق هي الامتيازات التي يجب أن تقدمها أو توفرها الدولة لمواطنيها، بحيث يتمتعون بها ويمارسونها وهي: الحريات الشخصية وتشمل، حرية التملك، والعمل، والاعتقاد، والرأي، وصيانة الملكية والحقوق الخاصة، والتعليم، وتوفير الخدمات الأساسية، والرعاية الصحية، والمساواة أمام القانون (المدخلي، ٢٠١١: ص ٣٢- ٣٣).

وتتضمن الحقوق الأساسية الممنوحة للفرد بصفته مواطناً ما يلي (العتيبي، ٢٠١٨: ص ١١٠):

- حفظ الحقوق الخاصة.
- توفير التعليم.

- تقديم الرعاية الصحية والخدمات.
- توفير الحياة الكريمة.
- والحرية الشخصية.

ويرى الباحث أن الدول تختلف عن بعضها البعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، والبعض الأخر لا يرى المشاركة السياسية حرية شخصية، ومن أهم هذه الواجبات: احترام النظام، عدم خيانة الوطن، الحفاظ على الممتلكات والمرافق العامة، الدفاع عن الوطن، المساهمة في تنمية الوطن، التعاون، والمشاركة مع أفراد المجتمع.

القيم العامة:

إن القيم العامة هي أن يتخلق المواطن بمجموعة من الأخلاق والتي منها: الأمانة، الإخلاص في القول والعمل، الصدق الذي يتطلب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، والصبر الذي يعد من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده، ونجد كذلك التعاضد والتناصح وهي القيمة التي تجعل المجتمع مترابطاً ومتماسكاً (بلعسلة، ٢٠١٧: ص ٢٣).

ويرى الباحث أن القيم العامة أيضاً تتضمن المعرفة، وثقافة المنافسة، والإنتاجية، والجودة الشاملة، والديموقراطية، وحقوق الإنسان، والتسامح، والاحترام، والثقة، والفضيلة والأخلاق، والإخلاص، وعلاقات الحوار، وغيرها من القيم، فالأفراد في كل مجتمع يأخذون القيم العامة على محمل الجد،

ويدافعون عنها، وحتى يموتون من أجلها، وذلك لأن تلك القيم تحدد الأساليب المثالية للتفكير والسلوك.

المشاركة المجتمعية:

إن المشاركة المجتمعية هي توافر فرص الانخراط التلقائي في مختلف مجالات الحياة العامة ونواحيها الاجتماعية والسياسية، ووعي لدى المواطنين بأهمية العمل الاجتماعي لخدمة المجتمع والمصلحة العامة.

والمشاركة المجتمعية الفعالة هي شراكة قائمة على تعزيز مفهوم المواطنة، وذلك المفهوم الذي يقف ثابتاً عند التصور التقليدي باعتباره مجموعة من الحقوق والواجبات يتساوى فيه المواطنون وهو مجرد الحق في المشاركة السياسية والمدنية، وإنما توسع ليشمل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية وضمان الموارد ومظاهر الأمن الضرورية للناس، وأصبح بلوغ حق المواطنة متوقفا على نشاط المواطنين أنفسهم وممارستهم وذلك في كل النظام العالمي الجديد أو ما يطلق عليه العولمة (الباسل، ٢٠١٨: ص ٥٦٤).

***

دور المعلمين في تعزيز قيم المواطنة والسلم المجتمعي:

يتجسد دور معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية في تعزيز وتنمية قيم المواطنة والسلم المجتمعي عن طريق القدوة الحسنة أمام التلاميذ وقيامهم بدور المربين الذين تتجسد في شخصيتهم تلك القيم، فهم أبعد ما يكون عن الديكتاورية والتسلط، بل يكونوا على علاقة ودية مع تلاميذهم ويحترمونهم، ويعطفوا عليهم، ويتلمسوا مشكلاتهم، ويحترموا آرائهم ويتقبلوها حتى يستطيعوا أن يساهموا في تنمية الانتماء في نفوسهم نحو المدرسة، والذي بدوره يشكل أساس الانتماء الوطني.

كما إن النواة الأولى لتحقيق وتعزيز السلم المجتمعي هي إشاعة ثقافة السلم ونبذ التعصب في أرجاء المجتمع، وينبغي أن نستفيد من المنابر الإعلامية والمؤسسات التعليمية في إشاعة هذه الثقافة، التي تهيئ الأرضية المناسبة لمشروع السلم المجتمعي، ومن هنا يأتي دور المعلم في إرساء ثقافة السلم من خلال الحث على تقبل الآخر ونبذ العنف بكافة أشكاله لاسيما العنف المدرسي الذي يرسخ في التلميذ الكراهية والحقد مما ينعكس على تصرفاته في المجتمع (باللموشي، ٢٠١٤: ص ٤١٣).

كما يساهم المعلم أيضاً في إعداد الأطر للقيم وسلوكيات المجتمع لتساهم في السلم والأمن المجتمعي لأنها المعيار الأساسي لسلوك الطالب القابل للتغير والارتقاء بالمسئولية المجتمعية للوصول إلى السلم والأمن المجتمعي، وذلك عن طريق تنمية المفاهيم العقلية والمهارات اللازمة للطالب للانخراط في الحياة المدنية كمواطن صالح، والعمل على تنمية وتعميق العلاقات الاجتماعية القائمة بين الأقران، وتهيئة الجو المناسب للحياة الصالحة للطالب (الجاسم، ٢٠١٨: ص ٣٠٦).

هذا بالإضافة إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية يقومون بتعزيز قيم المواطنة والسلم المجتمعي لدى الطلاب من خلال تطوير قدرتهم على التكيف مع بيئتهم المتغيرة وعلى أن يصبحوا أفراداً مستجيبين ومنضبطين قادرين وراغبين في المساهمة في تنمية المجتمعات، وأيضاً من خلال مساعدتهم على استيعاب القيم السليمة والمناسبة، وتنمية حس الفهم تجاه الآخرين وثقافتهم وتاريخهم، وتنمية القدرة على تمييز الأبعاد المتعددة في الثقافات المختلفة، وتنمية الشعور بالتضامن والمشاركة (Nwaubani & Azuh, ٢٠١٤: ٣٦).

ويرى الباحث ضرورة أن يهتم معلمي الدراسات الاجتماعية والتربية الفنية بتحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل فيما يلي:

١. تمكين الطلاب من فهم تفاعل الناس مع ثقافاتهم وبيئتهم الاجتماعية والمادية.

٢. مساعدة الطلاب على تقدير وطنهم وتراثهم،.

٣. تنمية المهارات والمواقف المتوقعة من الطلاب كمواطنين.

٤. تعليم الطلاب التعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة.

كما يجب عمل معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية على تعزيز المواطنة الديمقراطية لدى الطلاب من خلال تفعيل مهارات التفكير العليا (مثل مهارات التفكير الناقد والتفكير التأملي)، ومناقشة القضايا المثيرة للجدل، واقتراح حلول للمشكلات.

أهمية قيم المواطنة والسلم المجتمعي في تحقيق التنمية وفق رؤية (٢٠٣٠):

تعد قيم المواطنة من أبرز القيم المجتمعية التي تعزز الطاقة الاجتماعية والسياسية للفرد فتجعله قادرا على التكيف مع نفسه ومع مجتمعه، فالفرد بذلك يسهم في الحفاظ على تماسك المجتمع ودرء الأخطار الداخلية والخارجية عنه، فالمواطنة تنمح الفرد مجموعة من الخصائص المعرفية التي تجعله قادرا على فهم وإدراك النظام السياسي القائم، وفهم مشكلات المجتمع وقضاياه الأساسية، كما تمنحه خصائص مهارية تدفع نحو القدرة على المشاركة والالتزام وتحمل المسئولية.

وتتضمن رؤية (٢٠٣٠) العديد من الجوانب، من بينها أنها تهدف إلى تكوين ارتباط مشترك بين الحكومة ومختلف مؤسسات الأعمال للتغلب على الصعاب التي تمر بها في التواصل عالميا؛ وتهدف رؤية ٢٠٣٠ إلى تحويل اقتصاد السعودية إلى نموذج متوازن وقائم على الاستثمار، وتهدف الرؤية أيضًا إلى البحث عن أسس مشتركة لإنشاء ارتباط بين المملكة العربية السعودية وبلدان العالم المختلفة في المجالات التعليمية والاقتصادية والطبية. (Yusuf, ٢٠١٧: ١١١)

كما تؤدي قيم المواطنة دورا في بناء الفرد وتكمن في تربية المواطن بحيث يؤمن بأهمية التعاون المتبادل بينه وبين الآخرين، وتجسد شعورا بالانتماء فتربط بين القيم والعادات الأصيلة، كما هي نسيج متكامل الرؤية من الأعراف والأفكار التي تضمن تحقيق استقرار اجتماعي وسياسي، وتحقيق انتماء

المواطنين للوطن وبمختلف الفئات، ومن ثن يتحقق ولاؤهم لوطنهم ومواطنة كل منهم للآخر (عبيس، ٢٠١٧: ص ١٨).

كذلك تعمل قيم المواطنة على توفير الاستقرار والرفاهية لأفراد المجتمع، بتحقيق الأمن الوطني والاجتماعي، الأمر الذي يوفر لهم الطمأنينة، على اعتبار أن الأمن الوطني والاجتماعي لا يتحقق ما لم يأمن الفرد على نفسه وماله، ويتطلب ذلك أن يكون هناك تماسك بين أفراد المجتمع، وتوافق على سلوك أخلاقي واحد، وتعاطف فيما بينهم، واحترام العقيدة الدينية، وانتشار الاستقرار السياسي، وتحقيق الانتعاش المعيشي والاقتصادي والحياتي (إبراهيم، ٢٠١٧: ص ٤٢٣).

علاوة على ذلك تتمثل أهمية قيم المواطنة في تحقيق التنمية فيما يمكن أن تسهم به في النواحي التالية (حمزة، ٢٠١٦: ص ٤١٨):

١. **المتعلمون:** حيث تنمي المواطنة الثقة بالنفس والمهارات الأساسية لدى الطلاب، كذلك التفكير المستقل، وتقدم الفرص للبحث والاستكشاف، وتنمي الوعي لديهم بمفاهيم الحقوق والمسئوليات التي تساعد على الشعور بالفخر والانتماء.

٢. **المؤسسات:** المساهمة في تعليم أفضل ودافعية وانجاز أعلى، كما تساعد على تحمل المسئوليات الاجتماعية، وتنمية اتجاه إيجابي نحو المدرسة، والمشاركة في المجتمع المحلي.

٣. **المجتمع المحلي**: تساعد على إعداد قادة متميزين يحسن العلاقات المجتمعية، ويقدم الفرص لكل المؤسسات لإشراك الشباب من خلال المشروعات التي تقدم الخدمات للمجتمع.

فيحقق السلم المجتمعي الاستقرار وتغليب لغة الحوار، ويعزز مبدأ تكافؤ الفرص وعدالة توزيع الموارد، كذلك يفصل بين السلطات، ويمنح القضاء الاستقلال الذي يحقق العدالة، وأن ضعف السلم المجتمعي يضعف منظومة المجتمع في التعاون والمشاركة، ويجعل الحياة الاجتماعية أشبة بالغابة التي يسودها العنف، ويأخذ القوي حقوق الضعيف، فلا مجال للحديث عن العدالة والقانون في غياب السلم المجتمعي كونها من المفاهيم المترابطة (الششنية، ٢٠١٨: ص ٥٤- ٥٥).

أما بالنسبة للطلاب، فتمنحهم قيم المواطنة والسلم المجتمعي المعرفة والمهارات والفهم للعب دور فعال في المجتمع على المستويات المحلية والوطنية والدولية، فهي تساعدهم على أن يصبحوا مواطنين مطلعين ومسؤولين وواعين بواجباتهم وحقوقهم، حيث أنها تعزز نموهم الوجداني والأخلاقي والثقافي، مما يجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر إحساساً بالمسؤولية داخل وخارج الصف الدراسي.

***

الدراسات السابقة

تناولت دراسة بلقاسم (٢٠١٦م) التعرف على قيم المواطنة التي تسعى مناهج التربية الفنية إلى تنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة، والتعرف على دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة المتوسطة في منطقة المدينة المنورة، واشتملت عينة الدراسة على (٢٩) معلمة منهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: لا توجد فروق ذات إحصائية بين المعلمات تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وسنوات الخبرة، وأن دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة ظهر بمستوى عالٍ.

اما دراسة الحصري (٢٠١٦م) هدفت الى الكشف عن مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة، والتعرف على أبعاد المواطنة الرقمية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدينة المنورة، واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) معلم ومعلمة منهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت باختبار أبعاد المواطنة الرقمية كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: انخفاض درجة معرفة المعلمين بأبعاد المواطنة الرقمية، ووجود فروق بين المعلمين ترجع لصالح المؤهل العالي والأكثر خبرة وحضور الدورات، وعدم وجود فروق بين المعلمين نتيجة النوع.

وسعت دراسة هوساوي (٢٠١٥م) إلى تحليل مناهج التربية الفنية للكشف عن مفاهيم المواطنة المحققة، وإلقاء الضوء على أبرز مفاهيم المواطنة في الأدب التربوي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مناهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية، واشتملت عينة الدراسة على (منهج الصف الأول والصف الثاني) منهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستمارة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها: أن مناهج التربية الفنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية في الصف الأول بالمرحلة الثانوية لا تركز على بعض مفاهيم وقيم المواطنة لدى الطالبات، وأن هناك قيم ومفاهيم للمواطنة في منهج التربية الفنية تم اختيارها لتنمية بعض قيم ومفاهيم المواطنة لدى طالبات الصف الأول بالمرحلة الثانوية.

هدفت دراسة بيسواس وفاطمة (Biswas & Fatema, ٢٠١٩) إلى استكشاف الوضع الحالي لممارسة تعليم المواطنة في المرحلة الابتدائي في بنغلادش؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب ومعلمي الدراسات البنغالية والعالمية في (٤) مدارس ابتدائية حكومية (٣ منها في مدينة دكا و ١ في منطقة لاكشميبور) في بنغلادش؛ واشتملت العينة على (٤) معلمين و(٢٠) طالب؛ واعتمد الباحثان على المنهج النوعي القائم على الملاحظة الميدانية، وتحليل الوثائق، والمقابلات الشخصية؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: يوجد اهتمام كبير من قبل معلمي الدراسات البنغالية والعالمية لتعليم المواطنة داخل وخارج الفصل، ويتمتع الطلاب بمعرفة واستيعاب جيد للمواضيع المتعلقة بتعليم المواطنة، ويحصل الطلاب على تعليم

المواطنة من خلال أفراد الأسرة، والمعلمين، وزملاء الصف، والأقران والمجتمع، كما يعد التدريب غير الكافي، وازدحام الفصول، ونقص الأدوات، ووقت الصف غير الكافي، وضعف منشآت البنية التحتية وبعد المدارس من المعوقات الرئيسية التي يواجهها المعلمون في طريقهم لممارسة أنشطة تعليم المواطنة.

اما دراسة هالاي و دوراني (Halai & Durrani, ٢٠١٨) **هدفت** إلى التعرف على دور المعلمين في تأسيس السلم المجتمعي في السياقات المتأثرة بالنزاعات من خلال استكشاف واسطة المعلم في التماسك الاجتماعي في باكستان؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة، ومعلمي المعلمين في السند في باكستان؛ واشتملت العينة على (٢٦٦) معلم، و(١٠) من معلمي المعلمين؛ واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي القائم على المقابلات الشخصية، والملاحظات الميدانية، ومناقشات مجموعات التركيز، والاستبانة؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: توجد علاقة دالة إحصائيا بين هوية المعلمين وانتماءاتهم الدينية، كما توجد علاقة دالة إحصائيا بين وعي المعلمين بواسطتهم في الفصل وتغيير ديناميات الفصل من خلال التوزيع المتساو للموارد وحق التعبير على جميع الطلاب.

واكدت دراسة أكين وآخرون (Akin et al., ٢٠١٧) على أهمية استكشاف المعرفة، والمهارات، والسلوكيات والقيم الضرورية للمواطنة الفعالة التي يتم تنميتها لدى الطلاب من خلال مشروع تابع للاتحاد الأوروبي يهدف إلى

تنمية المواطنة الفعالة لدى الطلاب؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب ومعلمي الدراسات الاجتماعية في (٣) مدارس متوسطة في أنقرة بتركيا؛ واشتملت العينة على (٨٢) طالب، و(٣) معلمين؛ واعتمد الباحثون على المنهج النوعي متعدد الحالات القائم على الملاحظة الميدانية، واستمارات التقييم، ومجموعات التركيز والمناقشة، والمقابلات ؛ وأظهرت الدراسة العديد من النتائج، كان أهمها: طور الطلاب العديد من مهارات الخاصة بالتفكير، والمشاركة، والبحث والتواصل، وساعدت الأنشطة التي نفذها الطلاب في تنمية المعرفة حول المشاكل المتعلقة بحقوق الإنسان والديمقراطية؛ ومهارات التعاون وتطوير حلول مبتكرة لمشكلات مجتمعهم.

***

إجراءات البحث:

منهج البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨: ص٢٨٧)

مجتمع البحث وعينته:

أشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية، ومعلمي ومعلمات التربية بالمرحلة المتوسطة بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير البالغ عددهم ٨٤٦ معلم ومعلمة

تكونت عينة البحث الحالي على (١١٠) معلم ومعلمة كعينة لتمثيل مجتمع البحث.

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (الجنس- سنوات الخبرة في التدريس- عدد الدورات التدريبية) ويتضح ذلك من الجدول(١)

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
١	ذكر	٧٦	%٦٩,١
٢	أنثى	٣٤	%٣٠,٩
	المجموع	١١٠	**%١٠٠,٠**
م	**سنوات الخبرة في التدريس**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
١	أقل من ٥ سنوات	٢٦	%٢٣,٦
٢	من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٤٩	%٤٤,٥
٣	١٠ سنوات فأكثر	٣٥	%٣١,٨
	المجموع	١١٠	**%١٠٠,٠**
م	**عدد الدورات التدريبية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
١	لا يوجد	١٤	%١٢,٧
٢	أقل من ٣ دورات	٥٣	%٤٨,٢
٣	٣ دورات تدريبية فأكثر	٤٣	%٣٩,١
	المجموع	١١٠	**%١٠٠,٠**

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة (٦٩,١٪) من أفراد العينة ذكور، بينما نسبة (٣٠,٩٪) من أفراد العينة إناث، كما يتبين أن نسبة (٢٣,٦٪) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة أقل من ٥ سنوات، بينما نسبة (٤٤,٥٪) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات، بينما نسبة (٣١,٨٪) من أفراد العينة لديهم خبرة في التدريس لفترة١٠ سنوات فأكثر؛ ويتضح أن نسبة (١٢,٧٪) من أفراد العينة غير حاصلين على أي دورات تدريبية، بينما نسبة (٤٨,٢٪) من أفراد العينة حاصلين على أقل من ٣ دورات تدريبية، بينما نسبة (٣٩,١٪) من أفراد العينة حاصلين على٣ دورات تدريبية فأكثر.

أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قام الباحث ببناء وتطوير استبانة بهدف التعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة وهي (الجنس- سنوات الخبرة في التدريس- الدورات التدريبية).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (٤٧) عبارة موزعة على خمس محاور رئيسية هي:

- **المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"** ويتكون من (١٠) عبارات.
- **المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"** ويتكون من (١١) عبارة.

➢ **المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"** ويتكون من (١٠) عبارات.

➢ **المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"** ويتكون من (٩) عبارات.

➢ **المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"** ويتكون من (٧) عبارات

تم (استخدام) مقياس ليكرت ((Likartللتعرف على درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم (حيث أن درجة الترسيخ العالية جدا = ٥، درجة الترسيخ العالية = ٤ و درجة الترسيخ المتوسطة = ٣ ، ودرجة الضعيفة = ٢، ودرجة الترسيخ الضعيفة جدا = ١) ولتقدير درجة الترسيخ تم حسابها على النحو التالي:

(أكبر قيمه – اصغر قيمة في مقياس ليكرت ((Likartالذي تم استخدامه = ٥ – ١ = ٤) ثم تم تحديد طول الخلية عن طريق قسمة عدد خلايا المقياس (أي ٤ / ٥ = ٠,٨٠)، وإضافة طول الخلية إلى اصغر قيمة في المقياس (وهي واحد) للحصول على الحد الأعلى للخلية وهكذا حتى يتم

التوصل إلى الحدود الدنيا والعليا لكل خلية، كما يتضح ذلك من جدول(٢).

جدول (٢)

المحك أو درجة الترسيخ لكل مستوى من مستويات الاستجابة

م	المتوسط	درجة الممارسة
١	٤,٢٠– ٥,٠٠	عالية جدا
٢	٣,٤٠– لأقل من ٤,٢٠	عالية
٣	٢,٦٠– لأقل من ٣,٤٠	متوسطة
٤	١,٨٠–لأقل من ٢,٦٠	ضعيفة
٥	١ – لأقل من ١,٨٠	ضعيفة جدا

صلاحية اداة البحث: **اولا: صدق أداة البحث**

أ) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية وقوامها (٣٠) معلم ومعلمة، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول (٣) التالي:

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	.٤٦٥**	٥	.٨٧٤**	٩	.٦٠٦**
٢	.٧٧١**	٦	.٧٩٣**	١٠	.٦٠١**
٣	.٨٣٤**	٧	.٧٨٧**		
٤	.٧٩١**	٨	.٤٤٢*		

المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"					
١	.٤٦٧**	٥	.٧٧٤**	٩	.٧١٩**
٢	.٧٠٥**	٦	.٧٤٦**	١٠	.٧٤٥**
٣	.٧٩٧**	٧	.٦٩٣**	١١	.٧٦٣**
٤	.٨٢٤**	٨	.٣٩٢*		
المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"					
١	.٦١٤**	٥	.٨٩٤**	٩	.٧٥٩**
٢	.٦٧٨**	٦	.٨٣٩**	١٠	.٦٣٧**
٣	.٨٢٣**	٧	.٧٣٦**		
٤	.٦٩٥**	٨	.٦١٨**		
المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"					
١	.٦٧٨**	٤	.٨٦١**	٧	.٧٦٨**
٢	.٧٣٩**	٥	.٨٧٤**	٨	.٦٣٠**
٣	.٨٥٩**	٦	.٨٨١**	٩	.٧٤٤**
المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"					
١	.٦١١**	٤	.٧٢٠**	٧	.٦٩٦**
٢	.٧٠٢**	٥	.٨١٢**		
٣	.٨٢١**	٦	.٨٤٢**		

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)**

يتبين من جدول (٣) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول بين (.٤٤٢*-.٨٧٤**)،

أما في المحور الثاني فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (.٣٩٢*-.٨٢٤**)؛ وتراوحت في المحور الثالث بين (.٦١٤**-.٨٩٤**)؛ كما تراوحت في المحور الرابع بين (.٦٣٠**-.٨٨١**)؛ وأخيراً جاءت في المحور الخامس بين (.٦١١**-.٨٤٢**)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ب) الصدق البنائي لمحاور الاستبانة:

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويتضح ذلك من الجداول (٤) و (٥) التالية :

جدول (٤) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
١	المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	.٩١٥**
٢	المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	.٨٢٣**
٣	المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	.٩٠٢**
٤	المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	.٨٧٩**
٥	المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	.٩٢٢**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)**

يتبين من الجدول رقم (٤) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.٨٧٩**-.٩٢٢**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على توافر

درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

ثانيا: ثبات الاستبانة

تم التحقق من ثبات اداة البحث باستخدام كرونباخ الفا (Coronbach Alpha)لقياس معامل الثبات بالنسبة لمحاور الاستبانة ، والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) معاملات ثبات كرونباخ الفا (Coronbach Alpha)لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	١٠	.٩٤٥
٢	المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	١١	.٩٥٩
٣	المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	١٠	.٩٤٦
٤	المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٩	.٩٥٢

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
٥	المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٧	.٩٤١
المجموع		٤٧	.٩٥٥

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.٩٤١-.٩٥٩) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.٩٥٥)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

***

عرض ومناقشة السؤال الأول للبحث:

والذي ينص على (ما درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة؟)

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محور من محاور الاستبانة ثم ترتيب تلك المحاور ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي ويتضح ذلك من الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة"

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	درجة الاستجابة
١	المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٣,٧٢	.٥٩٦	١	عالية
٢	المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٣,٦٠	.٧٥٤	٢	عالية
٣	المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٣,٤٢	.٧٧٠	٤	عالية
٤	المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٣,١٤	.٧٧٥	٥	متوسطة
٥	المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	٢,٨٥	.٨٥٣	٣	متوسطة
الدرجة الكلية للاستبانة		٣,٣٦	.٣٩٠	---	**متوسطة**

يتضح من جدول (٦) السابق أن "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة" جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط العام للاستبانة (٣,٣٦) بانحراف معياري بلغ (.٣٩٠)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (.٥٩٦-.٨٥٣) وهي قيم منخفضة مما يدل على تجانس إجابات أفراد العينة حول محاور الاستبانة.

وجاء في الترتيب الأول المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، وانحراف معياري بلغ (.٥٩٦)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠)، وانحراف معياري بلغ (.٧٥٤)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، وانحراف معياري بلغ (.٨٥٣).

ويرى الباحث أن "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة" جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد العينة قد يعزى إلى كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على كاهل المعلمين مما يحول دون قدرتهم على

توفير الوقت المناسب والتدريبات العملية للطلاب على تعزيز مستويات المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس، وربما كان السبب في ذلك كثرة المعوقات التي لا تزيد من قدرة المعلمين على إكساب الطلاب للمواطنة الفعالة كالتدريب غير المناسب للمعلمين والذي يهتم فقط بالعملية التعليمية وقلة الأنشطة الصفية التي تخدم أهداف المواطنة.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة بيسواس وفاتيما (Biswas & Fatema, ٢٠١٩) على أن هناك الكثير من المعوقات التي يوجهها المعلمون في طريقهم لممارسة أنشطة تعليم المواطنة منها التدريب غير الكافي، وازدحام الفصول، ونقص الأدوات، ووقت الصف غير الكافي، وضعف منشآت البنية التحتية.

كما يرى الباحث أن حصول المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة" على الترتيب الأول من حيث الموافقة بين إجابات أفراد العينة يرجع بشكل مباشر إلى حرص أغلب المعلمين أفراد العينة على تعزيز مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب من خلال التدريس رغم المعوقات التي يوجهونها قناعة من المعلمين بأهمية المسؤولية الاجتماعية وأنه اذا تحلى بها الطلاب في هذه المرحلة فسيكون ذلك جيلاً واعياً مدركاً للمخاطر التي يتعرض لها الوطن ويعرف كيفية التصدي لها.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة بلقاسم (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة ظهر بمستوى عالٍ.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني للبحث:

س٢ما الفروق ذات الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فى درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم تعزى الى متغيرات : الجنس ، وعدد سنوات الخبرة فى التدريس , و عدد الدورات التدريبية.

أولاً: الفروق وفقاً لمتغير الجنس:

وللكشف عن وجود فروق بين إجابات أفراد العينة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (الجنس) قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) " "Independent Samples Testلتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير (الجنس) ويتضح ذلك من جدول (٧)

جدول (٧) نتائج " اختبار ت " (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	ذكور	٧٦	٣,٧٨	.٥٧٥	١٠٨	١,٥٧٥	.١١٨	غير دالة عند مستوى > ٠,٠٥
	اناث	٣٤	٣,٥٩	.٦٢٩				
المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية	ذكور	٧٦	٣,٧٢	.٧٢٤	١٠٨	٢,٦٤٣	.٤٢١	غير دالة

الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	اناث	٣٤	٣,٣٢	.٧٥٨				عند مستوى > ٠,٠٥
المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	ذكور	٧٦	٢,٨٢	.٨٦٨	١٠٨	-.٥٨٨	.٥٥٨	غير دالة عند مستوى > ٠,٠٥
	اناث	٣٤	٢,٩٢	.٨٢٤				
المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	ذكور	٧٦	٣,٤١	.٧٨٠	١٠٨	-.١٤٧	.٨٨٣	غير دالة عند مستوى > ٠,٠٥
	اناث	٣٤	٣,٤٣	.٧٥٩				
المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	ذكور	٧٦	٣,١٤	.٨٦٦	١٠٨	.٠٤٣	.٩٦٥	غير دالة عند مستوى > ٠,٠٥
	اناث	٣٤	٣,١٣	.٥٢٨				
الدرجة الكلية	ذكور	٧٦	٣,٣٩	.٣٩٨	١٠٨	١,٣٦٠	.١٧٧	غير دالة عند مستوى > ٠,٠٥
	اناث	٣٤	٣,٢٩	.٣٦٨				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير الجنس.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن كلا من المعلمين والمعلمات أفراد العينة يلمسون نفس المعوقات التي لا تساعدهم في تعزيز قيم المواطنة والسلم المجتمعي بالشكل المطلوب لدى طلاب المرحلة المتوسطة بسبب تقارب الانظمة واللوائح بمدارس مراحل التعليم المتوسط، مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية رغم اختلاف الجنس.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة الحصري (٢٠١٦م) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المعلمين نتيجة الجنس .

ثانياً: الفروق وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova)لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الدراسة (عدد سنوات الخبرة في التدريس)؛ وكانت نتائج التحليل حول ما يتضمنه محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول (٨) التالي:

الجدول رقم (٨) نتائج " تحليل " (One Way Anova)لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	١,٥٤٩	٢	.٧٧٤	٢,٢٣٠	.١١٢
	داخل المجموعات	٣٧,١٥٥	١٠٧	.٣٤٧	--	
	المجموع	٣٨,٧٠٤	١٠٩	--	--	
المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي	بين المجموعات	.١٤٦	٢	.٠٧٣	.١٢٦	.٨٨١

الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	داخل المجموعات	٦١,٨٦١	١٠٧	.٥٧٨	--	
	المجموع	٦٢,٠٠٨	١٠٩	--	--	
المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٥٣١	٢	.٢٦٦	.٣٦١	.٦٩٨
	داخل المجموعات	٧٨,٧٠٤	١٠٧	.٧٣٦	--	
	المجموع	٧٩,٢٣٥	١٠٩	--	--	
المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	٣,٨٧٢	٢	١,٩٣٦	٣,٤٠٧	.١٣٧
	داخل المجموعات	٦٠,٨١١	١٠٧	.٥٦٨	--	
	المجموع	٦٤,٦٨٣	١٠٩	--	--	
المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٢٧٥	٢	.١٣٨	.٢٢٦	.٧٩٨
	داخل المجموعات	٦٥,١٤٧	١٠٧	.٦٠٩	--	
	المجموع	٦٥,٤٢٢	١٠٩	--	--	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.٧٥٠	٢	.٣٧٥	٢,٥٣٠	.٦٨٤
	داخل المجموعات	١٥,٨٦٦	١٠٧	.١٤٨	--	
	المجموع	١٦,٦١٦	١٠٩	--	--	

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ويُرجع الباحث تلك النتيجة إلى أن كثرة الاحتكاك بين المعلمين والمعلمات أفراد العينة أثناء التدريس وتبادل الخبرات بينهم حول طرائق وأساليب إكساب الطلاب لمبادئ المواطنة والسلم المجتمعي وتشاركهم حول

ذلك باستمرار من خلال الدروس التي يقومون بتدريسها؛ مما قارب بين إجاباتهم رغم اختلاف عدد سنوات الخبرة بينهم.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أشارت إليه نتيجة دراسة بلقاسم (٢٠١٦م) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات إحصائية بين المعلمات تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

***

ثالثا: الفروق وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار "تحليل التباين الأحادي"(One Way Anova)لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الدراسة (عدد الدورات التدريبية)؛ وكانت نتائج التحليل حول ما يتضمنه محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما هو موضح بالجدول (٩) التالي:

الجدول رقم (٩) نتائج " تحليل " (One Way Anova)لتحديد اتجاه الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٣٧٧	٢	.١٨٩	.٥٢٧	.٥٩٢
	داخل المجموعات	٣٨,٣٢٦	١٠٧	.٣٥٨	---	
	المجموع	٣٨,٧٠٤	١٠٩	---	---	
المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٠٥٩	٢	.٠٢٩	.٠٥١	.٩٥١
	داخل المجموعات	٦١,٩٤٩	١٠٧	.٥٧٩	---	
	المجموع	٦٢,٠٠٨	١٠٩	---	---	
المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	٤,٢٠٠	٢	٢,١٠٠	٢,٩٩٤	.٣٥٤
	داخل المجموعات	٧٥,٠٣٥	١٠٧	.٧٠١	---	
	المجموع	٧٩,٢٣٥	١٠٩	---	---	
المحور الرابع: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم السلم المجتمعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	٢,٩٤٩	٢	١,٤٧٤	٢,٥٥٥	.١٨٢
	داخل المجموعات	٦١,٧٣٥	١٠٧	.٥٧٧	---	
	المجموع	٦٤,٦٨٣	١٠٩	---	---	

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	مستوي الدلالة
المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٣٧٧	٢	.١٨٩	.٥٢٧	.٥٩٢
	داخل المجموعات	٣٨,٣٢٦	١٠٧	.٣٥٨	---	
	المجموع	٣٨,٧٠٤	١٠٩	---	---	
المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٠٥٩	٢	.٠٢٩	.٠٥١	.٩٥١
	داخل المجموعات	٦١,٩٤٩	١٠٧	.٥٧٩	---	
	المجموع	٦٢,٠٠٨	١٠٩	---	---	
المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	٤,٢٠٠	٢	٢,١٠٠	٢,٩٩٤	.٣٥٤
	داخل المجموعات	٧٥,٠٣٥	١٠٧	.٧٠١	---	
	المجموع	٧٩,٢٣٥	١٠٩	---	---	
المحور الخامس: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم احترام الأنظمة والقوانين لدى طلاب المرحلة المتوسطة"	بين المجموعات	.٤٩٠	٢	.٢٤٥	.٤٠٤	.٦٦٩
	داخل المجموعات	٦٤,٩٣١	١٠٧	.٦٠٧	---	
	المجموع	٦٥,٤٢٢	١٠٩	---	---	
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.١٨٥	٢	.٠٩٣	.٦٠٤	.٥٤٩
	داخل المجموعات	١٦,٤٣١	١٠٧	.١٥٤	---	
	المجموع	١٦,٦١٦	١٠٩	---	---	

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة ربما ترجع إلى أن الدورات التدريبية تحرص بشكل أساسي على تنمية الكفايات المهنية لدى المعلمين وتوعيتهم بأحدث

الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الحديثة لتحسين مخرجات العملية التعليمية ولا تركز بشكل مناسب على إكساب الطلاب لمبادئ المواطنة والسلم المجتمعي؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية رغم اختلاف عدد الدورات التدريبية.

وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة الحصري (٢٠١٦م) التي أكدت على وجود فروق بين المعلمين ترجع لصالح الأكثر خبرة وحضور الدورات.

***

ملخص النتائج:

- أن "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المواطنة والسلم المجتمعي من خلال التدريس لطلاب المرحلة المتوسطة" جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث.
- وجاء في الترتيب الأول المحور الأول: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢)، وانحراف معياري بلغ (.٥٩٦)، يليه في الترتيب الثاني المحور الثاني: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم حرية التعبير عن الرأي لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٠)، وانحراف معياري بلغ (.٧٥٤)، بينما جاء في الترتيب الأخير المحور الثالث: "درجة ترسيخ معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية والتربية الفنية لقيم المشاركة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٥)، وانحراف معياري بلغ (.٨٥٣).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في وجهة نظر عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير الجنس.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في وجهة نظر عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في وجهة نظر أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية.

***

توصيات البحث:

- ضرورة تضمين مفاهيم المواطنة والسلم الاجتماعي في المقررات الدراسية خاصة مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الفنية.
- ضرورة إقامة الندوات والمؤتمرات العلمية الهادفة لترسيخ مفهوم المواطنة ومقومات السلم الاجتماعي لدى المعلمين.
- ضرورة التأكيد على تضمين قيم المواطنة في مناهج التربية الفنية والدراسات الاجتماعية لجميع المراحل الأساسية، وضرورة إثراء المساقات الجامعية أثناء إعداد معلمات التربية الفنية والدراسات الاجتماعية.
- ضرورة تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على أبعاد المواطنة الرقمية، وضرورة نشر ثقافة المعرفة بالمواطنة الرقمية للتكيف مع متطلبات العصر.
- ضرورة الاستفادة من مرونة منهج التربية الفنية في تحقيق أهداف التعليم العامة والخاصة، وضرورة تنمية مفاهيم قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال مناهج التربية الفنية.

***

قائمة المراجع

الببلاوي، فيولا (٢٠١٣م). التربية للمواطنة مدخل وظيفي للصحة النفسية المجتمعية، مجلة الإرشاد النفسي، (٣٥): ٢٦٩-٢٨٣.

الجندي، محمد (٢٠١٨م). المواطنة ودورها في تحقيق السلم الاجتماعي: ليبيا أنموذجاً، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسة، (١١): ٢٩٦-٣٢١.

الحصري, كامل (٢٠١٦م). مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأبعاد المواطنة الرقمية وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، (٨): ٨٩-١٤١.

السيد، محمد (٢٠١٨م). المواطنة وعلاقتها بالقيم والتربية، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع بعنوان "التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة"، ١(١٢): ٦٢٩-٦٤٦، سوهاج.

الششنية، منى (٢٠١٨م). مدى إدراك الشباب الجامعي لمفهوم وأهمية السلم الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢(٨): ٥٣-٧٢.

الكندري، يعقوب (٢٠١٦م). دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة لدى عينة من الطلبة في المجتمع الكويتي: دراسة ميدانية، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (١٩): ٣٣-٧٥.

بودراع، أحمد (٢٠١٤). المواطنة: حقوق وواجبات، المجلة العربية للعلوم السياسي، (٤٣-٤٤): ١٤٥-١٥٨.

فريجة، أحمد (٢٠١٥م). قيم المواطنة وعلاقتها بتعزيز المسؤولية الاجتماعية، مجلة العلوم الإنسانية، (٤١): ٢٣٧-٢٥٣.

هوساوي، نسيم (٢٠١٥م). تصميم وحدة تدريسية مقترحة لمنهج التربية الفنية لتنمية المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

إبراهيم، باسم (٢٠١٧). دور الأنشطة الطلابية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة: دراسة على طلاب الجامعة بمدينة الرياض، مجلة الخدمة الاجتماعية، ٣ (٥٨): ٤٢٢- ٤٦٠.

آل عبود، عبد الله (٢٠١١). قيم المواطنة لدى الشباب وإسهامها في تعزيز الأمن الوقائي، ط ١، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
الأحمد، يوسف (٢٠١٨). دور معلمي المرحلة الثانوية في تنمية قيم المواطنة العالمية لدى طلبتهم في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
الباسل، ميادة (٢٠١٨). متطلبات تفعيل دور الإدارة المدرسية لتنمية قيم المواطنة بالمدارس الخاصة، المؤتمر العلمي العربي الثاني عشر الدولي التاسع: التعليم والمجتمع المدني وثقافة المواطنة، ١ (١٢): ٥٤٧- ٥٩٨.
الجاسم، عبد العزيز (٢٠١٨). دور الجامعة في بناء القيم وسلوكيات الطلبة للحفاظ على السلم والأمن المجتمعي، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (٤): ٣٠١- ٣١٨.
الجندي، محمد (٢٠١٨). المواطنة ودورها في تحقيق السلم الاجتماعي: ليبيا أنموذجا، مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، (١١): ٢٩٦- ٣٢١.
الزعبي، إبراهيم (٢٠١٧). دور معلمي التربية الاجتماعية في تنمية قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
الششنية، منى (٢٠١٨). مدى إدراك الشباب الجامعي لمفهوم وأهمية السلم الاجتماعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (٨): ٥٣- ٧٢.
الكندري، يعقوب (٢٠١١). قيم الانتماء الوطني والمواطنة: دراسة لعينة من الشباب في المجتمع الكويتي، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٣٧ (١٤٢): ١٧- ٧٤.
المدخلي، محمد (٢٠١١). دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم المواطنة لطلابها بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
المزيود، الهادي (٢٠١٥). دور المعلم في توظيف المقررات الدراسية لتنمية الانتماء الوطني، مجلة جامعة الزيتونة، (١٥): ٤١٠- ٤٢٩.

أمين، عبير (٢٠١٢). قيم المواطنة في منهج التعلم الذاتي: دراسة تحليلية، مجلة الطفولة والتربية، ٤ (٩): ١٢٥- ٢٠٥.

باللموشي، عبد الرزاق (٢٠١٤). دور المناهج التعليمية في تحقيق ثقافة السلم الاجتماعي، مجلة جيل حقوق الإنسان، (٤): ٤٠٥- ٤١٦.

بلعسلة، فتيحة (٢٠١٧). دور المدرسة الجزائرية في تنشئة الفرد على قيم المواطنة: قراءة تحليلية لبعض الدراسات، أمارابك، ٨ (٢٥): ١٩- ٣٦.

بلقاسم، صفاء (٢٠١٦م). دور مناهج التربية الفنية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، (٢): ١٩٥-٢٢٠.

حمزة، ميساء (٢٠١٦). دراسة تحليلية لقيم المواطنة المتضمنة في كتاب المواطنة وحقوق الإنسان للصف الثاني الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٥): ٤٠٧- ٤٥٠.

سليمان، أميرة (٢٠١٤). دور الأسرة في تعميق قيم الانتماء والمواطنة لدى الشباب، مجلة التربية، ٣ (١٥٨): ١٣٣- ١٨٨.

عبيس، منذر (٢٠١٧). تعزيز مفهوم المواطنة من وجهة نظر الصحفيين العراقيين: دراسة مسحية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة الشرق الاوسط، الأردن.

نعيمي، أم الخير (٢٠١٦م). السلم الاجتماعي وأزمة الدولة الريعية: حالة الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر.

Akin, S. C., B. & Engin-Demir, C. (٢٠١٧). Students as Change Agents in the Community: Developing Active Citizenship at Schools, Educational Sciences: Theory & Practice, ١٧(٣): ٨٠٩-٨٣٤.

Altintaş, I. N. & Karaaslan, H. (٢٠١٩). Study on Effective Citizenship Education and Its Dimensions, Universal Journal of Educational Research, ٧(٧): ١٥٦٧-١٥٧٩.

Awaubani, O. O. & Azuh, D. (٢٠١٤). The Adequacy of Civic Contents in the Basic Education Social Studies Curricula for Effective Citizenship Training of Nigerian Youths, International Journal of Educational Science and Research, ٤(١): ٣٥-٤٦.

Biswas, T. K. & Fatema, R. (٢٠١٩). Exploring The Classroom Practices of Citizenship Education at Primary Level of Bangladesh, Journal Education and Development, ٩(١٧): ٢٩٤-٣٠٤.

Ersoy, A. F. (٢٠١٣). Global Citizenship Education in Social Studies: Experiences of Turkish Teachers and Students in International Conflict and War. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education, ١(١), ٧-٣٠.

Guo, L. (٢٠١٤). Preparing Teachers to Educate for ٢t Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. Journal of Global Citizenship & Equity Education, ٤(١), ١-٢٣.

Halai, A. & Durrani, N. (٢٠١٨). Teachers as Agents of Peace? Exploring Teacher Agency in Social Cohesion in Pakistan. Compare: A Journal of Comparative and International Education, ٤٨(٤): pp. ٥٣٥-٥٥٢.

Hamutoğlu, N. B. & Ünal, Y. (٢٠١٥). Digital Citizenship in Turkey and in The World:Educational Applications and Technology, The Online Journal of Quality in Higher Education, ٢(٣): pp. ٣٩-٤٣.

Iija, V. I. (٢٠١١). An Analysis of the Concept of Citizenship: Legal, Political and Social Dimensions, Unpublished Master Thesis, University of Helsinki, Finland.

Leek, J. (٢٠١٦). Global Citizenship Education in School Curricula. A Polish Perspective. Journal of Social Studies Education Research, ٧(٢), ٥١-٧٤.

Niemi, P. & Hotulainen, R. (٢٠١٥). Enhancing students' sense of belonging through school celebrations: A study in Finnish

lower-secondary schools, International Journal of Research Studies in Education, ١-١٦.

Okam, C. C. & Ibrahim, D. S. (٢٠١١). Exploring Emerging Myths and Realities in Citizenship Education in Nigeria: Towards Overcoming the Dilemmas of Nation-Building, A Paper Presented at *(*International Conference on Teaching, Learning and Change*)*, ٥٨١-٥٩٦.

Parmar, R. M. (٢٠١٤). Role of Teacher for Peace Education, The International Journal for Indian Psychology, ٢(٢): pp. ١-٨.

Rapoport, A. (٢٠١٣). Global Citizenship Themes in the Social Studies Classroom: Teaching Devices and Teachers' Attitudes. The Educational Forum, ٧٧(٤), ٤٠٧-٤٢٠.

Yusuf, N. (٢٠١٧). Changes Required in Saudi Universities Curriculum to Meet the Demands of ٢٠٣٠ Vision, International Journal of Economics and Finance, ٩(٩): pp. ١١١-١١٦.

***

فاعلية استخدام نموذج "درايفر" في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه

د. منى بنت شباب المطيري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام نموذج "درايفر" في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه

د. منى بنت شباب المطيري

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

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج "درايفر" في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أدوات تقويم تمثلت في: اختبار تصويب المفاهيم الفقهية البديلة، واختبار لمهارات التفكير التوليدي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) طالبةً بالصف السادس الابتدائي. وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية. وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: نموذج "درايفر"، التفكير التوليدي، المفاهيم الفقهية

The Effectiveness of using driver model in correction of Fekh misconception concepts and developing Generative thinking skills among sixth female grade primary school students

Dr Mona binet shabab El-Metarey
Department of curricula and teaching methods - College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aimed to identify The effectiveness of using the driver model in the correction of Fekh misconception concepts and developing Generative thinking is among sixth female grade primary school students. The study used the quasi-experimental approach; to achieve the goal of the study. The evaluation tools were prepared and consisted of a test correction of Fekh misconception concepts and a test for generative thinking skills. The study was applied to a sample of (٨٠) sixth female grade primary school students. The study found statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the post-test of correction of Fekh misconception concepts in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the post-application of the Generative thinking skills test in favor of the experimental group..

key words: driver model, Fekh concepts, Generative thinking.

مقدمة:

يشهد العصر الحاضر تقدمًا وتطورًا في شتى مجالات المعرفة، والذي أحدث بدوره تغيرات متسارعة في نمط حياتنا، وجعلت هذا العصر يتسم بتضخم وتضاعف المعرفة، وأصبح الإنسان يحتاج للتكيف مع هذا التقدم العلمي، وأن يشارك في الحياة بصورة إيجابية ليكون قادرًا على مواكبة هذا الكم الهائل من المعلومات.

ومن هنا تبرز أهمية المفاهيم في أنها تقلل من تعقد البيئة، فهي لغة العلم ومفتاح المعرفة العلمية، حيث إنها تنظم وتصنف عدداً كبيراً من الأشياء والظواهر، التي تشكل بمجموعها المبادئ الرئيسية والبنى المفاهيمية التي تمثل نتاج العلم، كما تساعد المفاهيم في حل المشكلات وفهمها خاصةً التي تعترض الفرد في مواقف الحياة اليومية. (خطايبة والخليل، ٢٠٠١).

وتعد المفاهيم مفاتيح العلم الشرعي فهي تزود المتعلم بوسائل يستطيع من خلالها مسايرة المستجدات في الحياة على اختلاف أنواعها، كما تؤدي المفاهيم إلى النمو المعرفي المتراكم لديه، إذ تمثل العناوين الرئيسة للكثير من المسائل الفقهية والقضايا الشرعية التي تندرج تحتها جزئيات كثيرة من المعرفة المتصلة بها، وتتضح أهمية تعليم المفاهيم في كونها تعمل على تحديد الأهداف واختيار الطرق المثلى لتقويمها، ولهذا فهي جزء مهم من العملية التربوية يضاف إلى ذلك أنها تساعد المتعلم على تنظيم الملاحظات والمدركات الحسية مما يجعله يتفاعل بجدية وفاعلية مع المشكلات التي تواجهه في الحياة، وإيجاد

الحلول والأحكام المناسبة لها، وهذا كله يؤدي إلى إحداث ما يسمى بالتعليم الفعال (الحراحشة وحمادنة ، ٢٠١١).

فتنمية المفهوم الفقهي تمثل قدرة المتعلم على معرفة المفهوم، وفهمه، وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية إليه، ومسمياته وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهه له. وأنه ينبغي التأكد من استيعاب الطلبة للمفهوم فإذا كان الفهم سليمًا أفضى إلى سلوك سليم، يتفق مع قواعد الإسلام ومقاصده العامة، وإن كان الفهم مغلوطًا أدى ذلك إلى ظهور سلوكيات منحرفة لدى المتعلمين (الرملي،٢٠١١).

فقد حرص القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة على تعليم المفاهيم وتصحيحها؛ لتيسير عملية التعلم؛ وتثبيت المفاهيم الصحيحة؛ وتصحيح المفاهيم الخطأ، فهناك مفاهيم أخطأ بعض الأعراب في فهمها؛ وصححها لهم القرآن الكريم، ومن أمثلة ذلك ما فهمه بعض الأعراب من أن الإيمان مجرد كلام وتظاهر، فنزل القرآن الكريم يصحح هذا المفهوم (المطرودي، ٢٠١٧).

ومع تسارع وتيرة التطور في مجال العلم والمعرفة، وإحداث ثورة هائلة في حياة الإنسان أصبح ينظر إلى هذا التطور نظرة أكثر اتساعًا وعمقًا، مماُ شكل دافعاً لكثير من الدول لتواكب هذا التطور والتقدم، فتقدم الدول قائم على ما لديها من علم؛ فبه تنهض الأمم وبه تُبنى حضارتها وتنتج جيلاً واعيًا قادرًا على التفكير لحل مشكلاته بطرق إبداعية صحيحة بل قادرًا على توليد الأفكار، وهذا لن يحدث إلا إذا أعدنا النظر في مناهجنا الدراسية.

ويمثل التفكير التوليدي واحدًا من المهام الرئيسة التي يقوم بها العقل البشري أثناء عملية معالجة المعلومات؛ وذلك من خلال فحص واستيعاب المعلومات المتاحة والموجودة من قبل في البنية المعرفية للفرد. والتوصل من خلالها لأفكار جديدة، فالتوليد في طبيعته يحمل البناء المعرفي على ما هو موجود مع التأكيد على الجدة والأصالة فيه (القحطاني، ٢٠١٨).

وترى المنير (٢٠٠٨) أن جوهر التفكير التوليدي يكمن في أن الطالب يقوم بتوليد وإنتاج المعلومات سواء كانت هذه المعلومات عبارة عن استدلالات تتم في ضوء معطيات محددة كالجانب الاستكشافي، أو كانت بدائل إبداعية تتم كاستجابة لمشكلات أو مواقف مفتوحة النهاية ومثيرة كالجانب الإبداعي للتفكير التوليدي.

وتتمثل أهمية مهارات التفكير التوليدي في أنها تساعد الطلاب على إنتاج حلول جديدة ومبدعة لمشكلات واقعية، كما تساعدهم على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الآراء من خلال فحصها بدقة، أو إصدار الأحكام للوصول إلى قرار تجاه المشكلات أو المواقف المختلفة التي تواجههم (جروان، ٢٠٠٧).

ومن ثم فإن تنمية مهارات التفكير التوليدي من الأهداف التي يجب تحقيقها من خلال تدريس مقررات الفقه لأن ذلك سيجنب المتعلمين العديد من الصعوبات وكما تجنبهم الوقوع في الكثير من الأخطاء التي تنتج من سوء عمليات التفكير الاستدلالي في القضايا الفقهية أو نقص في تعلم مهارات التفكير المناسبة للموقف. كما أنها مادة غنية بالمواقف المشكلة التي تثير تفكير الطلاب لإيجاد حلول لها متعددة ومتنوعة وجديدة.

ونظرًا لأهمية تنمية التفكير التوليدي فقد اهتمت العديد من الدراسات بتنميته لدى المتعلمين ومنها: دراسة القحطاني (٢٠١٨)، ودراسة أبو شرخ (٢٠١٧).

ولتحقيق أهداف تعليم المفاهيم والتفكير التوليدي في الفقه لابد من توافر نماذج وطرق تدريسية مناسبة يستخدمها المعلم ليتمكن عن طريقها من إيصال محتوى المنهج وخبراته للمتعلم كي يحفزه للتفاعل النشط مع تلك الخبرات بما يحقق الأهداف المنشودة.

ويعد نموذج درايفر أحد النماذج المستخدمة في تصويب التصورات البديلة وتنمية التفكير والذي انبثق من الفلسفة البنائية وقد وضعت درايفر Driver أنموذجًا مكونًا من خمس مراحل هي: (التوجيه، إظهار الفكرة، إعادة صياغة الأفكار، تطبيقُ الأفكار، ومراجعة تغيير الأفكار) لتسهيل إحداث التغيير المفاهيمي، وذلك من خلال تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة حيث يتيح هذا الأسلوب للمتعلمين فرص المناقشة والحوار مما يسهم في تعديل المعرفة الموجودة لدى المتعلمين واستبدالها بالتفسيرات الصحيحة وإزالة الفهم المغلوط لهذه الموضوعات الموجودة في أبنيتهم العقلية. (قطامي وقطامي، ٢٠٠٠).

ونظرًا لأهمية نموذج درايفر (Driver Model) في تنمية التفكير والمفاهيم وتصويب التصورات البديلة فقد اهتمت العديد من الدراسات باستخدامه في تدريس مختلف التخصصات ومنها: دراسة شى هون لين Che-Hung Lin and others, ٢٠١٠)، وجمعة (٢٠١٦)، وزكي (٢٠١٣)، وسليم (٢٠١٣)، والغمري (٢٠١٤).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من تأكيد العديد من الدراسات والبحوث التربوية على أهمية تنمية المفاهيم الفقهية ومعرفة العلاقة بين دراسة تلك المفاهيم وبعض المتغيرات كالسلوك، وأداء بعض العبادات، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى ضعف اكتساب الطلاب للمفاهيم الفقهية وذلك نظرًا لوجود العديد من التصورات البديلة في البنى المعرفية لديهم وهذا ما أكدت عليه دراسة المطرودي (٢٠١٧)، والشرنوبي (٢٠١٧).

كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها بالإشراف على طالبات التربية الميدانية في مختلف المراحل الدراسية، وما لمسته من صعوبة لدى الطالبات في استيعاب المفاهيم الفقهية وضعف تحصيل المفاهيم لديهن ومرجع ذلك إلى وجود تصورات بديلة للمفاهيم الفقهية، ولأساليب التدريس المتبعة، وهذا ما أكدته نتائج استطلاع الرأي الذي أجرته الباحثة على عدد (٥٠) معلمة من معلمات الفقه بالمرحلة الابتدائية حول مدى وجود صعوبات في تعلم مفاهيم الفقه، وكان من أكثر هذه الصعوبات وجود تصورات بديلة لدى الطالبات يعزى إلى أساليب التدريس المتبعة.

كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضعف مهارات التفكير التوليدي لدى المتعلمين ومن هذه الدراسات: دراسة القحطاني (٢٠١٨)، وأبو شرخ (٢٠١٧).

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في وجود العديد من التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، وعدم تمكنهن من

مهارات التفكير التوليدي، ويعزى هذا إلى الأسلوب المتبع في تدريس الفقه في المدارس الابتدائية؛ لذا جاءت الدراسة الحالية بعنوان "فاعلية استخدام نموذج "درايفر" في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه."

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:

١. ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

٢. ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ((٠,٠٥≥αبين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ((٠,٠٥≥αبين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

٢. التعرف على فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى أنها:

١. محاولة لمعالجة أوجه القصور في أساليب وطرق واستراتيجيات تدريس مقررات الفقه وتعلمها المتبعة في المرحلة الابتدائية.

٢. تقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، اختبار مهارات التفكير التوليدي، يمكن الإفادة منها في تقويم جوانب تعليم الفقه وتعلمها.

٣. تقدم لمعلمي الفقه نموذجًا إجرائيًا لكيفية تصميم دروس وحدتي صلاة الجمعة والعيدين من كتاب الفقه للفصل الدراسي الأول للصف السادس الابتدائي، بما يعينهم على استخدامه، والاسترشاد به.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

١) الحدود الموضوعية تمثلت في:

أ- وحدتي (صلاة الجمعة – صلاة العيدين) المقررة على طالبات الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ.

ب- تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية عند مستويات: (الفهم والتمييز والتفسير).

ج- مهارات التفكير التوليدي التالية:(الطلاقة، المرونة، التوسع، التنبؤ).

٢) الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة بمدرسة ٣٩٢ الابتدائية بالرياض- المملكة العربية السعودية.

٣) الحدود الزمنية: تم تطبيق تجربة الدراسة الأساسية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

٤) الحدود البشرية: مجموعة من طالبات الصف السادس الابتدائي قوامها (٨٠) طالبة.

مصطلحات الدراسة:

نموذج درايفر: (Driver Model**)**

عرفته حسين (٢٠١٢) بأنه: " إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات التي ينتقل فيها الطالب من خطوة إلى أخرى، والتي تبدأ بالتوجيه، وإظهار الأفكار، وإعادة صياغتها، وتطبيقها على المواقف الجديدة، إلى عملية المراجعة الأخيرة، ويدرك الطالب من خلالها اكتساب المفهوم العلمي" (ص ٤١٠).

ويقصد بنموذج درايفر في الدراسة الحالية بأنه: أحد نماذج الفلسفة البنائية يتكون من مجموعة من المراحل هي: التوجيه، إظهار الفكرة، إعادة صياغة الأفكار، تطبيق الأفكار، مراجعة تغيير الأفكار، والتي من خلالها تربط طالبة الصف السادس الابتدائي بين مفاهيمها القبلية عن المفاهيم الفقهية في وحدتي صلاة الجمعة وصلاة العيدين وخبرات التعلم الجديدة المقدمة لها في الدرس، لتعديل البنى المعرفية وتسهيل إحداث التغير المفاهيمي لديها.

التصورات البديلة:

عرفها ضهير (٢٠٠٩) بأنها:" تصورات ومعلومات وتفسيرات توجد في عقول الطلاب عن المفاهيم الموجودة العلمية والتي لا تتفق مع المعرفة العلمية الصحيحة" (ص١٥).

يقصد بالتصورات البديلة للمفاهيم الفقهية في الدراسة الحالية: التصورات والمعلومات والتفسيرات التي تتكون في البنية المعرفية للطالبات عن المفاهيم

الفقهية المتضمنة في وحدتيّ صلاة الجمعة وصلاة العيدين والتي لا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة لهذه المفاهيم وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك الغرض.

مهارات التفكير التوليدي:

يعرفها الصعيدي (٢٠١٤) بأنها:" القدرة علي وضع الفرضيات لحل المشكلات الرياضية الروتينية أو غير الروتينية، والتنبؤ بالنتائج في ضوء معطيات على هذه المشكلات، وانتاج عددا من الحلول لها، وتنوع أفكار هذه الحلول مع ندرة أفكار هذه الحلول بين أقرانه وانتاج علاقات وأنماط رياضية غير مألوفة " (ص١٩٧).

تعرّف إجرائيًا بأنها: قدرة الطالبات على تحديد المعلومات والأفكار ووضع البدائل فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار ذات الصلة بالمعلومات السابق تحديدها، وتوليد أكبر عدد من البدائل المتنوعة فيما يتعلق بمشكلات أو مواقف مثيرة ناتجة عن متغير أو متغيرات جديدة.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإطار النظري: نموذج درايفر وتحقيق أهداف تدريس مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية

نموذج درايفر: (Driver Model)

مفهوم نموذج درايفر:

عرفه الغراوي (٢٠٠٥) بأنه: " إجراءات تعليمية منظمة وفق خطوات التوجيه، إظهار الفكرة أعادة صياغة الفكرة، تطبيق الأفكار على مواقف جديدة، عملية مراجعة للأفكار) لتصحيح المفاهيم العلمية ذات الفهم الخاطئ لدى الطلاب وتحسين فهمهم للتفسيرات العلمية" (ص ١٢).

كما عرفته حسين (٢٠١٢) بأنه: " إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات التي ينتقل فيها الطالب من خطوة إلى أخرى، والتي تبدأ بالتوجيه، وإظهار الأفكار، وإعادة صياغتها، وتطبيقها على المواقف الجديدة، إلى عملية المراجعة الأخيرة، ويدرك الطالب من خلالها اكتساب المفهوم العلمي" (ص ٤١٠).

كما ذكرت زكي (٢٠١٣) بأنه: " إطار تنظيمي لمجموعة من الخطوات المساعدة الطلاب على تعديل وتصويب المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم، الذي يشترط إحداث المواءمة بين ما يعرف الطالب (المفاهيم القبلية)، وبين خبرات التعلم الجديدة في العملية التدريسية " (ص٣١).

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يتضح أن هناك اتفاقًا بينها على أن نموذج درايفر:

أ- أحد النماذج التي تستخدم لتعديل التصورات البديلة للمفاهيم.

ب- يربط بين الخبرة السابقة للمتعلم وخبرات التعلم الجديدة.

أهداف نموذج درايفر:

يهدف أي نموذج بنائي لتحقيق عدد من الأهداف، تتناسق وتتفق جميعها لتحقيق أهداف التعلم البنائي، وبما أن نموذج درايفر يعد أحد تطبيقات النظرية البنائية، فهو يسعي كذلك لتحقيق مجموعة من الأهداف تتضح من خلال كل مرحلة من مراحله هي كما أوضحها علوان ومحمد وسعد (٢٠١٤)، كالتالي:

١. إثارة دافعية الطالبات وتشويقهن وجذب انتباههن لما سيتم عرضه.

٢. الكشف عن الفهم الخاطئ للمفاهيم من خلال عرضه أفكار الطالبات وما تحتويه خبراتهن السابقة حول الدرس والمفاهيم الواردة به.

٣. إحداث تغيير مفاهيمي من خلال إعادة صياغة الأفكار التي تحملها الطالبات والتي، قد تكون خاطئة أو ناقصة أو مشوشة، بالأفكار الصحيحة.

٤. إثراء الطالبات بمواقف جديدة تساعد في تطبيق ما تعلمنه من معلومات، وحل المشكلات التي قد تواجههن في أي موقف.

٥. تنمية التفكير بمختلف أنواعه، من خلال الأنشطة المتضمنة أسئلة مثيرة للتفكير.

٦. إعطاء تغذية راجعة تساعد في ترسيخ ما تم اكتسابه من معلومات.

خطوات نموذج درايفر:

تتمثل خطوات نموذج درايفر كما عرضتها العفون ومكاون (٢٠١٢).

١. التوجيه: Orientation

في هذه المرحلة تقوم المعلمة بعرض الأنشطة أو النماذج عن المحتوى أو الموضوع لتوجيه أفكار الطالبات نحوها وتهيئة ما يمتلكون من المعلومات العلمية التي سبق وأن تعلموها أو أثارت اهتمامهم وحفزتهم على التفكير، بمعنى توجيه مختصر لتعريف الطالبات ماذا سيدرسون، ويشير بعض التربويون في هذا الصدد إلى أنه يجب على المعلمة أن تحدد كيف تدخل في الدرس بما يثير دافعية الطالبات للتعلم ويحفز فضولهن العلمي، ويمكن أن تكون على شكل أنشطة تنجزها أمامهن. لذا فالغرض الأساسي من هذه المرحلة تهيئة أذهان الطالبات للدرس الجديد، وتشويقهم إليه.

٢. إظهار الفكرة: Elicitation of ideas

تجيب الطالبات على الأسئلة من الأفكار الموجودة لديهن ليظهروا التصورات البديلة، ففي هذه المرحلة تعد المعلمة مجموعة من الأسئلة التي تساعد على إظهار ما لدى الطالبة من معلومات، وتوجهها لجميع المجموعات للإجابة عليها في وقت محدد، وتتضمن كل مجموعة (٣-٤) طالبات يتناقشون فيما بينهم. لذا فعلى المعلمة أن تقضي وقتًا كبيرًا لتشخيص التصورات البديلة لدى لطالبات، وتوقع المبررات التي يمكن أن يلجأ إليها هؤلاء في الدفاع عن أفكارهن وقد يعطى للطالبات فرصة لتشجيعهم في تفسير ظاهرة أو إجراء تجربة بأنفسهن لتقوية إدراكهن الحسي،

وإبراز نقاط القوة والضعف لخلق تفاعل وتوافق معنوي بين الطالبة والمعلمة الذي بدوره يسهل تخطيط الإجراءات والأنشطة والأهداف الواجب اتباعها في المرحلة اللاحقة، للتوصل إلى تصويب التصورات البديلة متجاوزًة العقبات والصعوبات في ذلك.

٣. إعادة صياغة الأفكار: Restructuring of ideas

تشترك الطالبات في مجموعات تعاونية لتوضيح الأفكار والآراء وتبادلها، وإجراء الأنشطة والتجارب، وإدراكهن المعاني المتضاربة أو تصوراتهم البديلة، وتقبلهم التخلي عنها وتغييرها، وفي هذه المرحلة تتوصل الطالبات عن طريق عرض المفاهيم إلى وجود عقبات تسبب سوء الفهم، فيحاولن تعديل أفكارهن مع أفراد مجموعتها عن طريق التجريب وعمل الأنشطة ليكتشفن فيها بالتدريج التناقض بين ما يمتلكنه في بنيتهن المعرفية وما قد توصلن إليه فيعدن صياغة الأفكار صياغة صحيحة، حيث أن عرض كل مجموعة لنتاجهن يعد تقويم لهذه الخطوة، وقيام الطالبات بإعادة صياغة ما يسمعون أو ما يكتشفون وقيامهن بمقارنته مع غيرها من النتائج، يجعلهم في حالة عدم اتزان مما يدفعهن إلى مراجعة أفكارهن بروية والتأمل فيها وتحسينها بما يعطي النتائج المثمرة.

٤. تطبيق الأفكار: Application of ideas

بعد ربط الطالبات الأفكار الجديدة بخبراتهن السابقة وقيامهن بتصويب التصورات البديلة وجمع الأدلة عنها بواسطة أنشطة الكشف المتمثلة بالتجريب وأنشطة العرض، تبدأ بعد ذلك مرحلة تطبيق المفهوم، والتطبيق

يكون ببناء الأفكار الجديدة أو صوغها باستعمالها من جديد في مواقف مألوفة وجديدة من خلال تطبيق الطالبة للمعلومات التي حصلن عليها في المرحلة السابقة ، لزيادة استيعابهن ووضوحها لديهن ولهذه المرحلة أهمية كبيرة من الناحية السيكولوجية، فهي تثبت المعلومات التي اكتسبتها الطالبة ضمن ما لديها من تراكيب معرفية، وذلك عن طريق عملية تنظيم نشطة تعليمية تقوم بها الطالبة عند ممارستها لأنشطة تعليمية إضافية مماثلة لأنشطة مرحلة إعادة صياغة الأفكار في مرحلة تطبيق الأفكار، فضلًا عن أنها تعطي الطالبة الثقة بنفسها وتمنحها دافعية أكثر نحو تعلم آخر. فجميع ما يتم تعلمه في المدرسة ما هو إلا وسيلة لتسهيل الحياة العملية والاستفادة من جميع إمكانياتها.

٥. مراجعة التغيير في الأفكار: Review of ideas

يظهر مدى تحسن أداء الطالبات واستيعابهم للأفكار من خلال طرح المعلمة مجموعة من الأسئلة تخص المفاهيم التي سبق ذكرها خلال الدرس، للتعرف من خلال إجابات الطالبات على مدى استيعاب وتعديل الأفكار مقارنة بالإجابات الأولية، فضلًا عن تنبيههن إلى أخطائهن ومحاولة تصحيحها. وللتغذية الراجعة تأثير كبير في تحسين عملية التعلم فهي تعطي تعزيزًا للطالب عن طريقه يثبت المعاني والارتباطات المرغوب فيها ويصحح الأخطاء، ويهذب الفهم الخاطئ، كما تزيد ثقة الطالبة بنتاجاتها وتدفعها لتركيز جهودها وانتباهها، مما يزيد من احتفاظها بالمادة التعليمية لفترة طويلة. وتفيد هذه العملية في تزويد الطالبة بمعلومات عن مدى تقدمها نحو تحقيق

أهدافها المحددة. وكلما كانت النتائج أجود نوعية كلما زادت سرعة التعلم وارتفع مستواها.

مميزات نموذج درايفر:

يتميز نموذج درايفر كما أورد العفون ومكاون (٢٠١٢) بعدة مميزات، منها:

١. وضوح الخطوات وتسلسلها.

٢. المرونة، لاحتوائه على استراتيجيات وأساليب متنوعة كالتعلم التعاوني والحوار والمناقشة.

٣. تحقيقه لذاتية المتعلم في الصف الدراسي.

التصورات البديلة:

مفهوم التصورات البديلة:

عرف عفانة (٢٠٠٥) التصورات البديلة بأنها:" تلك التصورات التي كونت لدي الطلاب المفاهيم نتيجة مرورهم بخبرات وأساليب تدريسية غير ملائمة، أو معالجتها بطريقة ذهنية غير ملائمة، ويقوم الطلاب باستخدام تلك المعتقدات والأفكار في المواقف التعليمية اعتقادًا منهم بأنها سليمة" (ص٦).

وعرفها ضهير (٢٠٠٩) بأنها:" تصورات ومعلومات وتفسيرات توجد في عقول الطلاب عن المفاهيم الموجودة العلمية والتي لا تتفق مع المعرفة العلمية الصحيحة" (ص١٥).

كما عرفها عبد الصاحب وجاسم وإقبال (٢٠١٢) بأنها: " المفاهيم المغلوطة التي يمتلكها الطلاب في البنية العقلية لديهم نتيجة الادراك والفهم المغلوط للعلاقات القائمة بين الظواهر والأحداث والحقائق المرتبطة بالمفاهيم، وهم يستخدموها ويدافعون ويعتقدون بأنها صحيحة في الوقت الذي تتعارض فيه ويخالف تفسيرها التفسير العلمي الدقيق" (ص٩٧)

***

خصائص التصورات البديلة:

للتصورات البديلة العديد من الخصائص التي تتصف بها ويلخص (الفالح ،٢٠٠٥) بعض خصائص التصورات البديلة فيما يلي:

١. أن الطالبة تأتي إلى المدرسة ولديها العديد من التصورات البديلة عن الأشياء والأحداث التي تربطها بما تعلمته.

٢. التصورات البديلة لا تتكون فجأة لدى الطالبة، لكنها تحتاج لوقت في بنائها كما أنها تتصف بصفة النمو والتي قد تبنى عليها مزيد من التصور الخطأ.

٣. أن أنماط التصور الخطأ لا تكون منطقية من وجهة نظر المعلمة لأنها تناقض وتخالف التفسير العلمي لكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم لأنها تتوافق مع بيئته المعرفية.

٤. التصورات البديلة ثابتة بدرجة كبيرة مما يجعل من الصعب تغيرها وخاصة باستخدام طرق التدريس التقليدية، وتكون متماسكة ومقاومة للتغيير.

٥. غالباً ما تكتسب هذه التصورات في سن مبكرة، كما أن وجودها لا يقتصر على سن معين، حيث أثبتت الدراسات وجودها لدى كل الأعمار ومن ثم فهي تتعدى حاجز العمر والمستوى التعليمي.

٦. تشترك المعلمات مع الطالبات في نفس التصورات البديلة.

٧. التصورات البديلة لا تتعلق بثقافة معينة أو بجنس معين لكنها ذات صبغة عالمية بحيث أن مستوى وطريقة تشكل هذه التصورات وتكرار حدوثها في ذهن الطالبة قد تتغير بالعوامل التي يعيشها.

٨. يمكن استخدام استراتيجيات حديثة في تعديل التصورات البديلة داخل الفصل الدراسي والتي تعنى بإحداث التغير المفهومي.

٩. التصورات البديلة للتلاميذ قد تؤثر في تفكيرهم حتى بعد فترة التدريس فتظل الطالبة مقتنعة بأفكارها ومفاهيمها السابقة وتؤثر في تفسيراتها للظواهر العلمية.

١٠. هذه التصورات البديلة تؤثر سلباً على تعلم المفاهيم الصحيحة، فهي تعوق الفهم الصحيح لدى الطالبة بل تدعم أنماط الفهم الخطأ وبالتالي تعيق تعلمها اللاحق.

***

مصادر التصورات البديلة:

تناولت العديد من الدراسات التصورات البديلة بالبحث والتقصي وتوصلت إلى العديد من مصادر تكون التصورات البديلة لدى الطالبات، وبتفحص هذه الدراسات تم رصد الأسباب التالية لتكون التصورات البديلة لدى الطالبات: (أمين، ٢٠١٢)، (الخالدي، ٢٠٠١)، (عبده، ٢٠٠٠)، (العطار، ٢٠٠٢).

أ- الخبرات الشخصية للطالب: تبني الطالبة خبرته الشخصية من مصادر متعددة خلال تفاعله مع البيئة المحيطة به، ومع أقرانه مما يؤدي إلى تكوين تصورات بديلة في ذهنه وبالتالي صعوبة تغييرها وتأثيرها سلبا على المعرفة الجديدة الصحيحة التي يتعلمها.

ب- الكتب الدراسية: تعد الكتب المدرسية أحد مصادر تكوين التصورات البديلة لدى الطالبات نتيجة لما تحمله من لغة غير دقيقة أو غير مناسبة لمستوى الطالبات أو نتيجة لوجود قصور أو أخطاء علمية في تفسير وشرح المفاهيم والرسومات التوضيحية، وأيضا كثرة المادة المعرفية في الكتاب المدرسي ينتج عنها سطحية في معرفة الطالبة، ويصعب معها تحقيق المعرفة المطلوبة من الطالبة.

ج- المعلمون: قد تكون المعلمة مصدر من مصادر تكوين التصورات البديلة لدى الطالبات بما تحمله من تصورات بديله حول المفاهيم العلمية، واستخدامها لبعض التشبيهات والأمثلة التي تحمل أفكار بديله.

د- استراتيجيات التدريس: تلعب استراتيجيات التدريس دورًا أساسيًا في اكتساب الطالبات الأفكار والمفاهيم العلمية السليمة وربطها ببيئة الطالبة حتى يسهل إدراكها ولكن بعضا من هذه الاستراتيجيات خاصة التقليدية تسهم في اكتساب الطالبات للتصورات البديلة وتكسبهن أفكار غير سليمة علمية حول المفاهيم العلمية.

هـ- التقويم: تعتبر أساليب التقويم من مصادر تكوين التصورات البديلة، خاصة الأساليب التي تعتمد على الحفظ للمفاهيم والتعميمات العلمية دون التركيز على الفهم العميق للمفاهيم وتطبيقاتها في الحياة اليومية بما يتيح للطلاب ممارسة التفكير والحوار والتحليل والتجريب للتحقق من صدق المعلومات.

و- اللغة المستخدمة في التعليم خاصة في ظل اختلاف اللغة التي يستعملها الطالب وتلك التي يستعملها المعلم في السياق التعليمي.

ز- الرسوم التوضيحية فالمبالغة في استخدام تجسيدات أو نماذج ممثلة للمفاهيم المجردة تؤدي إلى ألفة الطلاب للنماذج الملموسة دون إدراك للمفهوم الأصلي.

ح- عدم الربط بين المعلومات والمفاهيم التي تعلمتها الطالبات وتطبيقاتها في حل المشكلات المرتبطة بها وكذلك المشكلات الحياتية.

كيفية تعديل التصورات البديلة:

يتطلب تعديل التصورات البديلة أو التخلص منها أن يتحرك التلاميذ عبر مرحلة من التطور يظهر خلالها عدم انسجام واضح ما بين التصور البديل والمفهوم العلمي الصحيح، حيث يحدث ما يسمي بالصراع المعرفي وحالة من عدم الاتزان العقلي، وبالتالي يتم مساعدة التلاميذ على الانتقال إلى المفهوم المقبول علمياً والذي يساعدهم على مناقشة أفكارهم وتصوراتهم ليتوصلوا إلى تفسيرات أفضل تزيل ما لديهم من حالة عدم اتزان معرفي) الفالح، ٢٠٠٥)

ويذكر زيتون (٢٠٠٧) أن هناك شروطًا لابد أن تتحقق لكي يحدث التغير المفهومي وهي:

أ- ألا ترضى الطالبة عن مفاهيمها الآنية.

ب- أن تحقق الطالبة أقل درجة ممكنه من فهم المفهوم الجديد بمعني وضوح المفهوم الجديد.

ج- يجب أن تظهر معقوليته وفائدة المفهوم الجديد لدى الطالبة.

د- يجب أن تظهر قوة المفهوم الجديد التفسيرية والتنبؤية من خلال تقديم استبصارات واستكشافات جديدة لم يستطع تقديمها المفهوم البديل.

نموذج درايفر وعلاقته بتصويب التصورات البديلة:

إن تصويب التصورات البديلة يتطلب من المعلمة أن تدّرس باستخدام استراتيجية التغير المفاهيمي والتي تشتمل على عدة خطوات كما أوردها كل من عبد الصاحب وجاسم (٢٠١٢) وهي:

أ- مرحلة الإدراك: وتكون بإدراك الطالبة أن لديها فهمًا غير سليم لظاهرة ما.

ب- مرحلة عدم الاتزان: وتكون بمقارنة المفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم وما يترتب عليه من خلاف مفاهيمي لدى الطالبات بسبب تعارض المفهومين.

ج- مرحلة إعادة الصياغة: وتكون بتشكيل البنية المفاهيمية الجديدة السليمة ونبذ التصورات البديلة.

وهذا ما يتضمنه نموذج درايفر بالفعل ، حيث تقوم المعلمة بتهيئة أذهان الطالبات للدرس من خلال عرض بعض الأنشطة في مرحلة التوجيه، ومن ثم التعرف على تصورات الطالبات المسبقة عن الدرس في مرحلة إظهار الأفكار، ومن ثم العمل على محاولة تصويب تلك التصورات من خلال مرحلة صياغة الأفكار، ومن ثم تقديم المفهوم السليم والتأكد من فهم الطالبة واستقبالها للمفهوم الجديد، لتأتي مرحلة تطبيق الأفكار من خلال إثراء الطالبة بمواقف جديدة تساعدها على ترسيخ المفهوم الجديد ، ثم مرحلة مراجعة التغير في الأفكار التي تعتبر بمثابة التغذية الراجعة التي تثبت المفهوم. وفي هذه الدراسة سيتم توظيف نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وفق الخطوات السابقة.

المفاهيم الفقهية:

مفهوم المفاهيم الفقهية:

يعرّف المفهوم الفقهي بأنه:" تصور ذهني أو عقلي لأشياء أو أحداث أو مواقف أوقيم أو سلوكيات بينها خصائص متصلة بالدين الإسلامي، ومستمدة من الأدلة الشرعية معبرا عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة". (الشملي ،٢٠٠٤، ص٣٣).

وتؤكد الرملي (٢٠١١) بأن تنمية المفهوم الفقهي تمثل قدرة الطالبة على معرفة المفهوم، وفهمه، وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية له، ومسمياته وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له.

وتعرف تايه (٢٠١٦م) المفاهيم الفقهية بأنها:" مجموعة التصورات الذهنية التي تكونها الطالبة حول المعلومات الخاصة بمادة الفقه على شكل رموز، مع فهم العلاقات بين هذه المعلومات، والقدرة على توضيحها وتصنيفها وتمييزها عن غيرها" (ص٤١).

كما عرفتها الخليوي (١٤١٤هـ) بأنها:" اللفظ أو العبارة التي تشير إلى صفة أو عدة صفات مشتركة، ينطوي تحتها أشياء أو مواقف أو أحداث فقهية" (ص٥٦).

وعرفتها موسى (٢٠١٦) بأنها: "هي معان تصورية لأشياء أحداث أو مواقف أو قيم أو لفئة من المعلومات تتصل بموضوعات الفقه الإسلامي، يجمعها عنصر أو عناصر مشتركة وتتكون عن طريق الخبرات المتتابعة وتستنبط

من القرآن الكريم والسنة الشريفة المتضمنة في خرائط المفاهيم مثل البيع، والصرف والبطاقات المصرفية وغيرها " (ص٢٦١).

المفاهيم الفقهية هي عبارة عن كلمة أو رمز يشير إلى معنى ديني (فقهي) يساعد الطالبة على فهم وتفسير الظواهر أو المواقف أو الأشياء الدينية، وبخاصة تلك التي يوجد بين عناصرها خصائص أو صفات مشتركة، ويتكون أي مفهوم من خمسة عناصر هي (إبراهيم وآخرون ،١٤١٨ هـ):

- اسم المفهوم :Nameويشير الاسم إلى النوع أو الصنف الذي ينتمي إليه المفهوم.
- الأمثلة : Exampleالممثلة وغير الممثلة للمفهوم.
- السمات :Attributeالمميزة وغير المميزة له.
- القيمة المميزة :Value Attributeوتشمل كل ما هو مألوف في المفهوم أما غير المألوف فهو خارج القيمة.
- قاعدة المفهوم أو القانون: وهي العبارة التي تحدد المفهوم مثل: الصلاة أقوال وأفعال مبتدأه بالتكبير ومختتمة بالسليم بنية التقرب إلي الله عز وجل.

***

أنواع المفاهيم في التربية الإسلامية:

حصر (الجهيمي، ٢٠٠٧) المفاهيم الإسلامية في عدة أنواع هي:

- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس، تدرك عن طريق الحواس، ومن الأمثلة على هذا النوع سائر الأحكام التي وردت في كتاب الله عز وجل، وسنة رسول الله صلي الله عليه وسلم، مثل الصلاة، الزكاة، الحج، النكاح.
- مفاهيم إسلامية لها واقع محسوس: تدرك عن طريق الحواس بآثارها الدالة على وجودها، ومن الأمثلة على هذا النوع الاستدلال علي وجود الخالق من خلال مظاهر خلقه العديدة المتنوعة في هذا الكون الواسع.
- مفاهيم إسلامية لها واقع لا يدركه الإنسان بحواسه، لأنها من عالم الغيب، ومثال ذلك: الجن، الشياطين، الملائكة، فهي مفاهيم لها واقع لا يدركه الإنسان بحواسه، ولكن المصدر الذي أخبرنا عنها قد قطع بصدقه.

***

أهمية تعلم وتعليم المفاهيم الفقهية:

١. يساعد تعلم المفاهيم الفقهية على ربط المعرفة السابقة بالمعرفة اللاحقة والاستفادة من الخبرات التي تم تعلمها، وزيادة الدافعية والتحصيل الدراسي في مادة الفقه.

٢. تسهيل التعلم وسرعة الفهم والاستيعاب والإدراك وثبات التعلم لفترة أطول في الذاكرة.

٣. تشكيل قاعدة للسلوك المعرفي والقيمي.

٤. زيادة التوجهات الإيجابية من الطالبة نحو المواد الدراسية التي تم تعلم مفاهيمها بشكل متقن.

٥. مساعدة الطالبة في تنمية عمليات عقلية مثل التصنيف والتنظيم والتمييز والتحليل والتعميم. (المزروع،٢٠١٦م)

***

التفكير التوليدي:

مفهوم التفكير التوليدي:

تعرفه حسام الدين ورمضان (٢٠٠٧) بأنه: "أحد أنماط التفكير يمارس خلاله الطالب مجموعة من العمليات العقلية مثل وضع الفرضيات والتنبؤ في ضوء المعطيات والطلاقة والمرونة والتعرف على الأخطاء والمغالطات" (ص١٣٠).

ويعرفه عبد العزيز (٢٠٠٩) بأنه: "القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو المعلومات أو المشكلات أو غيرها من معارف كالاستجابات لمثيرات معينة مع الأخذ بعين الاعتبار السرعة والسهولة في توليدها" (ص١٥٧).

تعرفه عصفور (٢٠١١) بأنه: "تلك القدرات التفكيرية التي تتوصل لأفكار جديدة من معلومات متاحة وموجودة من قبل ولكن أضيف اليها علاقات وارتباطات جديدة" (ص١٦).

ويعرفه الصعيدي (٢٠١٤م) بأنه: " القدرة على وضع الفرضيات لحل المشكلات، وإنتاج عدد من الحلول لها، وتنوع أفكار هذه الحلول مع ندرة أفكار هذه الحلول بين أقرانه وانتاج علاقات وأنماط رياضية غير مألوفة " (ص١٩٧).

مهارات التفكير التوليدي:

تتفق معظم الأدبيات والدراسات التربوية التي تناولت مهارات التفكير التوليدي في مجال المناهج وطرق التدريس على أن التفكير التوليدي يتضمن مجموعة من المهارات الاستكشافية والمهارات الإبداعية، (المنير، ٢٠٠٨)، وهي:

١- البعد الاستكشافي:

يتميز بأنه يمكّن الشخص من الوصول إلى استنتاج الحقائق بالاعتماد على مبادئ وقوانين وقواعد صحيحة ومقبولة لينتقل من العام إلى الخاص أو من الكليات إلى الجزئيات أو من المقدمات إلى النتائج، وهذا النوع من التفكير ضروري للتحقق من صحة النظريات والنماذج والمبادئ والقوانين العلمية إذ عن طريقه نستطيع مقارنه الحقائق التنبؤية بالحقائق الواقعية، فإذا كانت التنبؤات متوافقة مع الواقع ازدادت ثقتنا بهذه النظريات والنماذج والمبادئ والقوانين وبغير ذلك نضطر إلى تعديلها أو التخلي عنها والتحول إلى النظريات المنافسة. (Darwzalha, ٢٠٠٢.p, ٨٩) ويتضمن البعد الاستكشافي على المهارتين التاليتين:

أ- مهارة التنبؤ :Predicting Skillهي استخدام المعرفة السابقة لإضافة معنى للمعلومات الجديدة، وربطها بالأبنية المعرفية القائمة، وتوقع أحداث ونتائج مستقبلية، وهي مهارة الطالبة في قراءة المعلومات المتوافرة والاستدلال عن طريقها على ما هو أبعد من ذلك في حدود الزمن والموضوع والعينة والمجتمع. (الخطيب والأشقر، ٢٠١٣).

في هذه المهارة يتم توقع الأحداث، فالطالبة بإمكانها أن تضع احتمالاتها المختلفة من خلال الطبيعة التنبؤية لنظام بنائها المعرفي، وهذا يعني أن الطالبة موجهة أساسًا نحو المستقبل، وأن التوقع لا يتم القيام به من أجل ذاتها فقط، بل يتم القيام به من أجل التمثيل الأفضل للواقع والمستقبل، وإن ما يثير الانسان هو المستقبل وليس الماضي، فهي تصل دائمًا إلى المستقبل عن طريق نافذة الوقت الحاضر، وبالتالي فإن سلوك الفرد كله عبارة عن توقعات.

ب- مهارة الاستدلال :Inferring Skillالاستدلال هو التفكير أبعد من المعلومات المتوفرة، للتوصل إلى استنتاجات أو تخطي المعلومات الموجودة لتحديد ما يمكن أن يكون صحيحة من الناحية العقلية، فهي اختيار وتنظيم وفهم واستبصار؛ لأنها تتضمن: اختيار الخبرات السابقة لحل مشكلة، وإدراك العلاقات الأساس بين الوسائل المحتملة والهدف، وإعادة تنظيم الخبرات السابقة في ضوء هذه العلاقات (غانم، ٢٠٠١).

فالطالبة تحاول استخدام ما لديها من معلومات وبيانات متاحة عن الموقف المشكل الذي يواجهها، وذلك عن طريق السير بخطوات استنتاجية تربط كل سبب بنتيجته، وذلك بإدراك العلاقات بين النتائج لتصل إلى علاقة معينة تؤدي إلى حل للموقف المشكل، وهذه العلاقات قد تكون علاقات زمانية أو مكانية أو عددية أو سيكولوجية، وقد تكون علاقات تشابه أو تضاد. (شعبان، ١٩٩٩).

٢- البعد الإبداعي:

الإبداع هو الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار حول المشكلة التي يتعرض لها (الطلاقة الفكرية) وتتصف هذه الأفكار بالتنوع والاختلاف (المرونة التلقائية وعدم التكرار أو الشيوع (الاصالة).

أ- مهارة الطلاقة :Fluency Skillتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات، أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية للمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها. (مصطفى، ٢٠١١).

ب- مهارة المرونة :Flexibility Skillهي المهارة التي يتم استعمالها لتوليد أنماط أو أصناف من التفكير، وتنمية القدرة على نقل هذه الأنماط وتغيير اتجاه التفكير والانتقال من عملية التفكير العادي أو المعتاد إلى الاستجابة ورد الفعل وإدراك الأمور بطرائق متفاوتة أو متنوعة (سعادة، ٢٠١١).

بمعنى أنه إذا طلب من شخص أن يذكر أكبر عدد من الاستعمالات المختلفة لشيء ما فهو ينتقل في تفكيره من استخدام إلى آخر، ومن فكرة إلى أخرى، وتتمثل أهمية تدريس مهارة المرونة في زيادة الخيارات عن طريق التحرك إلى ما هو أبعد من النصائح التقليدية، والسماح للطلبة بالاطلاع على وجهات النظر الأخرى، وعليه سيكون الطالب قادرة على أن يزيد من

عدد أنماط الاستجابات المطروحة، للمرونة أشكال عديدة، منها: (المرونة التلقائية، المرونة التكيفية) (إبراهيم، ٢٠٠٥).

ج- مهارة الاصالة :Originality Skillتعني الجدة والتفرد، والقدرة على إنتاج أفكار، أو أشكال، أو صور جديدة ومتميزة وفريدة (حنورة، ١٩٩٧). فكل أسلوب جديد ومناسب ويحقق الغرض هو في الحقيقة سلوك إبداعي أصيل، والفكرة تكون جديدة إذا لم تكن موجودة من قبل، أي أن أحدا لم يفكر فيها قبل صاحبها (عويس، ٢٠٠٣). وفي ضوء ذلك يتبين لنا أن الأصالة تقاس بمدى قدرة الفرد على توليد وإنتاج أفكار غير مألوفة سابقة، وكلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

وتتلخص أهمية هذه المهارة في ضرورة تفكير الطلبة بطريقة أصيلة تساعدهم في العمل الجاد على البحث عن الأفكار الجديدة، مما يجعلهم قادرين على أن يستخلصوا الأمور بطريقة متميزة وأصيلة، وأن يعالجوا الموضوعات بطريقة غير عادية أو غير مألوفة، وأن يطبقوا العمليات العقلية الخاصة بمهارة الأصالة (سعادة، ٢٠١١). وتختلف مهارة الأصالة عن بقية المهارات كونها لا تشير الى كمية الأفكار التي يعطيها الفرد، بل تعتمد قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدتها وهذا ما يميزها.

خصائص مهارات التفكير التوليدي:

إن لمهارات التفكير التوليدي خصائص تتمثل بالآتي: (أبو شرخ، ٢٠١٧).

أ- تجعل من الطالبة عنصرًا فاعلًا في عملية التعليم والتعلم عن طريق مشاركتها بتوليد الأفكار والمعرفة.

ب- تعمل على بناء جسر من المعرفة بين ما تمتلكه الطالبة من معرفة سابقة، وما تم بناؤه من معرفة جديدة.

ج- تنمي قدرة الطالبة على التفكير بطلاقة ومرونة وإعطاء استجابات متعددة ومتنوعة.

د- تنمي قدرة الطالبة على التخيل والتفكير بشكل كبير عن طريق وضعها الفروض والبحث عن الحلول.

ويضيف (الشقيري والعاني ،٢٠١٩) الخصائص الآتية:

أ- وسيلة تمكن العقول من التحرر ويمكن استعمال مهارات التفكير التوليدي في معظم لحظات الحياة.

ب- توفير فرص الانتباه للتفكير وتطوير الإحساس بالقوة والتزويد بالأدلة.

ج- تزيد من ثقافة الطلاب وتنمي الوعي لديهم من خلال المشاركة في القضايا المطروحة

د- تساعد الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي لأنفسهم ومراقبة الأنا، وتفحص معارفهم العلمية ومهاراتهم ومواقفهم الشخصية.

هـ- استعمال العقل ككل والاستفادة من التنوع.

و- أداة فعالة لتنمية قدرة الطالبة للإصغاء إلى أفكار الآخرين وتطوير مهارات التواصل والتفاعل معهم.

الدراسات السابقة:

تناولت الباحثة في هذا الجزء بعض الدراسات السابقة التي تناولت نموذج درايفر وتعديل التصورات البديلة وبعض الدراسات التي تناولت التفكير التوليدي كما يلي:

دراسة زكي (٢٠١٣) التي استهدفت التعرف على أثر برنامج مقترح قائم على نموذج درايفر في تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية الاخلاقية لدى طلاب كلية التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة تعليم أساسي كلية التربية بجامعة سوهاج، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وقد توصلت الدراسة إلى فعالية نموذج درايفر في تعديل المفاهيم البيولوجية وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية الاخلاقية لدى عينة الدراسة.

دراسة الغمري (٢٠١٤) التي استهدفت التعرف على أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي وقد اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من ٦٦ طالبًا من طلاب الصف العاشر، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، كل مجموعة تتكون من ٣٣ طالبًا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لتصويب المفاهيم العلمية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية.

دراسة المطرودي (٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية والتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج المختلط (وصفي – شبه تجريبي) وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبًا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية قوامها (٢٦) طالبًا، وضابطة قوامها (٢٢) طالبًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية واختبار تحصيل للأحكام الفقهية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية واكتساب الأحكام الفقهية.

دراسة أبو شرخ (٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على أثر توظيف نموذج لاندا في تنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وطُبقت الدراسة على (٦٨) طالبًة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير التوليدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج لاندا في تنمية مهارات التفكير التوليدي.

دراسة أحمد (٢٠١٦) التي استهدفت التعرف على أثر استخدام نموذج "درايفر" في تدريس الدراسات الاجتماعية على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ولتحقيق

الهدف من الدراسة تم إعداد أدوات تقويم تمثلت في: اختبار تصويب المفاهيم الجغرافية البديلة، واختبار لمهارات البحث الجغرافي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية نموذج "درايفر" في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى المجموعة التجريبية.

تعليق على الدراسات السابقة:

أ- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المنهج التجريبي والوصفي مثل: دراسة المطرودي (٢٠١٧) وأبو شرخ (٢٠١٧).

ب- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام اختبار لتصويب التصورات البديلة وتنمية التفكير التوليدي.

ج- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف من الدراسة حيث لم تستخدم أي منها نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية التفكير التوليدي.

***

ثالثاً: منهجية الدراسة وإجراءاتها:

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

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، لقياس أثر استخدام نموذج درايفر (المتغير المستقل) على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية، وتنمية مهارات التفكير التوليدي (متغيرات تابعة) لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قوامها (٨٠) طالبة بمدرسة ٣٩٢ بمنطقة الرياض التعليمية حيث تم اختيارها عشوائيًا من بين مدارس الرياض، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية عددها (٤٠) طالبة، وضابطة عددها (٤٠) طالبة.

***

إجراءات الدراسة التجريبية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها، اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

١. إعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدتي" صلاة الجمعة – صلاة العيدين".

لإعداد قائمة بالمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدتي " صلاة الجمعة – صلاة العيدين " تم تحليل محتوى وحدتي الدراسة وفق الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من التحليل:** هدف التحليل إلى تحديد المفاهيم الفقهية التي تضمنتها وحدتي الدراسة ويوجد لدى الطالبات تصورات بديلة عنها.

ب- **وحدة التحليل:** تم اختيار الفقرة كأداة لتحليل محتوى وحدتي الدراسة وتقسيم الوحدتين إلى فقرات، تعالج كل فقرة فكرة معينة أو موضوعًا معينًا.

ج- **حساب ثبات التحليل:** تم تحليل محتوى وحدتي الدراسة مرتين بينهما مدة زمنية قدرها أربعة أسابيع، وتم حساب عدد نقاط الاتفاق بين التحليلين، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٩٦٪) مما يعني معامل ثبات عالي للتحليل.

د- **عرض القائمة على مجموعة من المحكمين:** بعد الانتهاء من إعداد قائمة التحليل والتي شملت المفاهيم الفقهية المتضمنة في الوحدتين المختارتين تم عرضها على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حولها وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الفقهية.

٢. إعداد دليل المعلمة لتنفيذ موضوعات الوحدة المختارة وفق نموذج درايفر:

تم اختيار وحدتي ". صلاة الجمعة – صلاة العيدين " من كتاب " الفقه والسلوك" الفصل الدراسي ١١٤٤هـ المقرر على طالبات الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ١٤٤٠-١٤٤١هـ. وذلك لأن الوحدتين تحتويان على العديد من المفاهيم الفقهية.

وقد تطلب إعادة تنظيم وتدريس وحدتي " صلاة الجمعة – صلاة العيدين " وفق نموذج درايفر إعداد دليل للمعلمة وقد تضمن الدليل ما يلي:

أ- مقدمة: توضح أهداف الدليل، والتعريف بنموذج درايفر ومراحل تنفيذه داخل الصف الدراسي.

ب- الأهداف العامة لتدريس الوحدة.

ج- الخطة الزمنية لتنفيذ دروس الوحدتين، وذلك بعد الاطلاع على الخطة الزمنية التي وضعتها وزارة التعليم.

د- خطة السير في دروس الوحدتين ويتضمن: (عنوان الدرس، الأهداف السلوكية، عناصر الدرس، الوسائل التعليمية، خطوات السير في الدرس، ورقة عمل للطالبات).

وبعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى صلاحيته للاستخدام، وقد أجمع المحكمون على صلاحيته وكفايته للتطبيق، مع إبداء بعض الملاحظات التي وضعت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية.

٣. إعداد أداتي الدراسة:

أ- إعداد اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية:

- تحديد الهدف من الاختبار: هَدَفَ الاختبار إلى قياس مدى فهم طالبات الصف السادس الابتدائي للمفاهيم الفقهية المتضمنة في وحدتي " صلاة الجمعة – صلاة العيدين " وذلك عند مستويات (الترجمة، التمييز، التفسير).
- وصف الاختبار ونوعه: تكون الاختبار من (١٦) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، تكشف عن التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية عند مستويات (الترجمة، التمييز، التفسير)، ويعقب كل اختيار تفسير من الطالبة لسبب هذا الاختيار.
- طريقة تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة على الاختيار الصحيح، ودرجة على التفسير الصحيح وبالتالي يكون كل سؤال من (درجتين) وعليه تكون الدرجة العظمى للاختبار (٣٢) درجة والدرجة الصغرى (صفر).
- إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم بناء جدول مواصفات اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١) مواصفات اختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية

م	المستويات	أرقام المفردات	مج	%
١	الترجمة	١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦	٦	٣٨٪
٢	التمييز	٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١	٥	٣١٪
٣	التفسير	١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦	٥	٣١٪
المجموع		١٦		١٠٠٪

- ضبط الاختبار: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات التي أشار إليها المحكمون، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٦) طالبَة من طالبات الصف السادس الابتدائي خارج العينة الأصل وذلك يوم ١٥-١-١٤٤١هـ، وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وإجراء العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك بهدف:

❖ **حساب معامل الثبات**: تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية (spilt – half)باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٢" وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية

❖ **حساب معامل صدق اختبار تصويب المفاهيم البديلة:**

– **الصدق الذاتي (الإحصائي)**: تم حساب معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ " ٠,٩٦" وهو معامل صدق مرتفع.

– **صدق الاتساق الداخلي**: لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار

المستوى	معامل الارتباط
الترجمة	٠,٩٤**
التمييز	٠,٩٢**
التفسير	٠,٨٩**

يتضح من الجدول السابق أن مستويات اختبار المفاهيم البديلة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

❖ **حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار**: تراوحت معاملات السهولة والصعوبة ما بين (٠,٣٧–٠,٦٣)، وهي قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة.

❖ **حسب معامل التمييز لمفردات الاختبار**: وقد تراوحت بين (٠,٢٩–٠,٤٣)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

❖ **حساب زمن تطبيق الاختبار**: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وقد بلغ (٣٠) دقيقة، بخلاف خمس دقائق للوقت المخصص لإلقاء تعليمات الاختبار.

ب- إعداد اختبار مهارات التفكير التوليدي:

- تحديد الهدف من الاختبار: هَدَفَ الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي وذلك عند مستويات (الطلاقة، المرونة، التوسع، التنبؤ).
- وصف الاختبار ونوعه: تكون الاختبار من (٢٥) سؤالاً من النوع المقالي وُروعي في صياغتها ما يلي:

✓ مناسبة الأسئلة لمفهوم مهارات التفكير التوليدي وللمهارات الرئيسة المكونة له.

✓ تحديد السؤال بشكل دقيق ومحدد وواضح.

✓ مناسبة الأسئلة لمستوى الطالبات عينة الدراسة.

✓ أن تكون الأسئلة ذات علاقة بمحتوى وحدة الدراسة.

- طريقة تصحيح الاختبار: تم حساب الدرجة التي تحصل عليها الطالبة عن كل سؤال بإعطاء درجة واحدة إذا كتبت الطالبة بديل أو إجابة أو فكرة مقبولة وتأخذ درجتان إذا كتبت فكرتان وثلاث درجات إذا كتبت ثلاث أفكار فأكثر عن كل سؤال، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي المحدد لكل مهارة من مهارات التفكير التباعدي، وقد جاء توزيع الدرجات كما يلي: مهارة الطلاقة (١٨) درجةً، مهارة المرونة (٢١) درجةً، ومهارة التوسع (٢١) درجةً، ومهارة التنبؤ (١٥) درجةً، بواقع ثلاث درجات لكل سؤال.

- إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم بناء جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير التوليدي كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) مواصفات اختبار مهارات التفكير التوليدي

م	مهارات التفكير التوليدي	أرقام المفردات	مج	%
١	الطلاقة	١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦	٦	٢٤٪
٢	المرونة	٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣	٧	٢٨٪
٣	التوسع	١٤ –١٥– ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠	٧	٢٨٪
٤	التنبؤ	٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥	٥	٢٠٪
المجموع		٢٥		١٠٠٪

- **ضبط الاختبار**: تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حوله، وأجريت التعديلات التي اشار إليها المحكمون، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٦) طالبًة من طالبات الصف السادس الابتدائي، وقد تم تصحيح إجابات الطالبات ورصد الدرجات، وإجراء العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج SPSS وذلك بهدف:

❖ **حساب معامل ثبات اختبار التفكير التوليدي**: تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية ((spilt – half باستخدام معادلة سبيرمان براون، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٩٧" وهذا يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات عالية

❖ **حساب معامل صدق اختبار التفكير التوليدي:**

– **الصدق الذاتي (الإحصائي)**: تم حساب معامل الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ " ٠,٩٨" وهو معامل صدق مرتفع:

– **صدق الاتساق الداخلي**: لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى من مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار

المستوى	معامل الارتباط
الطلاقة	٠,٨٧**
المرونة	٠,٩٦**
التوسع	٠,٩٥**
التنبؤ	٠,٥٥**

يتضح من الجدول السابق أن مستويات اختبار التفكير التوليدي على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

❖ **حسب معامل التمييز لمفردات الاختبار**: وقد تراوحت بين (٠,٢٤–٠,٦٢)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

❖ **حساب زمن تطبيق الاختبار**: تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار وقد بلغ (٦٠) دقيقة، بخلاف خمس دقائق للوقت المخصص لإلقاء تعليمات الاختبار.

إجراءات تنفيذ تجربة الدراسة:

١- تحديد هدف تجربة الدراسة: هدفت تجربة الدراسة إلى تقصي فاعلية استخدام نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مقرر الفقه، وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.

٢- تحديد فصليّ الدراسة: تم اختيار فصلين من فصول الصف السادس الابتدائي بمدرسة " ٣٩٢" بمنطقة الرياض التعليمية، حيث وقع الاختيار على فصل (٢/٦) مجموعة تجريبية تدرس الوحدة المبنية في ضوء نموذج درايفر، وفصل (٤/٦) مجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٨٠) طالبًا.

٣- استغرق تنفيذ تجربة الدراسة (٦) أسابيع حيث بدأت في يوم ١/٢٧، إلى يوم ١٤٤١/٣/١٢هـ بواقع حصة واحدة إسبوعيًا.

٤- القائم بالتدريس: بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنتين من معلمات الفقه للقيام بالتدريس، إحداهما للمجموعة التجريبية، والأخرى للمجموعة الضابطة. وقد روعي أنهما يحملان نفس المؤهل العلمي، ومتساويان في عدد سنوات الخبرة. والتزمت الباحثة بالإشراف على سير تجربة الدراسة.

٥- التحقق من تكافؤ عينة الدراسة: تم تطبيق اختبار تصويب المفاهيم البديلة ومهارات التفكير التوليدي، للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل

البدء في التدريس وذلك يوميّ ٢٧-١/٢٨ /١٤٤١هـ، وتم التصحيح وحساب المتوسطات والانحراف المعياري واستخدام اختبار "ت" (T-Test)لعينتين غير مرتبطتين ن١= ن٢، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (٥) دلالة الفرق بين درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار تصويب المفاهيم البديلة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الترجمة	التجريبية	٤٠	٥,٣٣	١,٠٧	٧٨	٢,٠٠	٠,٣٥	٠,٧٢
	الضابطة	٤٠	٥,٤٣	١,٤٥				
التمييز	التجريبية	٤٠	٤,٤٣	٠,٨٤			٠,٤٥	٠,٦٥
	الضابطة	٤٠	٤,٣٣	١,١٤				
التفسير	التجريبية	٤٠	٤,٦٣	١,٢٩			١,٢٢	٠,٢٢
	الضابطة	٤٠	٤,٢٨	١,٢٦				
الاختبار ككل	التجريبية	٤٠	١٤,٣٨	٢,١٨			٠,٦٣	٠,٥٣
	الضابطة	٤٠	١٤,٠٣	٢,٧٥				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في مستويات اختبار تصويب التصورات البديلة (الترجمة، التمييز، والتفسير) والاختبار ككل بلغت (٥,٣٣ – ٤,٣٣ – ٤,٣٦ – ١٤,٣٨) بينما بلغت متوسطات المجموعة الضابطة بلغت (٥,٤٣ – ٤,٣٣ – ٤,٢٨ – ١٤,٠٣)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠,٣٥-٠,٤٥-١,٢٢-٠,٦٣) وهي قيم أقل من قيمة "ت" الجدولية مما

يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار المفاهيم البديلة.

جدول (٦) دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير التوليدي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الطلاقة	التجريبية	٤٠	٩,٣٨	٢,٨٤	٧٨	٢,٠٠	٠,٣٨	٠,٧٠
	الضابطة	٤٠	٩,٦٣	٣,٠٤				
المرونة	التجريبية	٤٠	١٠,٤٥	٣,٣٥			٠,٥٧	٠,٥٧
	الضابطة	٤٠	١٠,٩٠	٣,٦٩				
التوسع	التجريبية	٤٠	١٠,٨٥	٣,٦٦			١,١٤	٠,٢٦
	الضابطة	٤٠	١١,٨٠	٣,٧٧				
التنبؤ	التجريبية	٤٠	٧,٥٥	٢,٣٧			٠,١٨	٠,٨٥
	الضابطة	٤٠	٧,٦٥	٢,٤٨				
الاختبار ككل	التجريبية	٤٠	٣٨,٢٣	١١,٤٣			٠,٦٧	٠,٥٠
	الضابطة	٤٠	٣٩,٩٨	١١,٩٠				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية للمجموعة التجريبية في مهارات اختبار التفكير التوليدي (الطلاقة، المرونة، التوسع، والتنبؤ) والاختبار ككل بلغت (٩,٣٨ – ١٠,٤٥ – ١٠,٨٥ – ٧,٥٥–٣٨,٢٣) بينما بلغت متوسطات المجموعة الضابطة بلغت (٩,٦٣ – ١٠,٩٠ – ١١,٨٠ – ٧,٦٥ – ٣٩,٩٨)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٠,٣٨–٠,٥٧–١,١٤–٠,١٨–٠,٦٧) وهي قيم

أقل من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبالتالي تكافؤ المجموعتين في اختبار التفكير التوليدي.

٦- **تدريس وحدتي الدراسة " صلاة الجمعة – صلاة العيدين ":**

أ. **المجموعة الضابطة:** سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقًا للطريقة المعتادة التي تتبعها المعلمة مع طالباتها، حيث كانت المعلمة يقوم بذكر عنوان الدرس، وسرد الحقائق، والمفاهيم والتعميمات المتضمنة من خلال الإلقاء، وأحياناً طريقة المناقشة.

ب. **المجموعة التجريبية:** قبل البدء في عملية التدريس التقت الباحثة مع معلمة المجموعة التجريبية عدة مرات، بهدف تدريبها على كيفية التدريس باستخدام نموذج درايفر، وأثناء هذه اللقاءات استفسرت المعلمة عن بعض النقاط المتعلقة بتجربة الدراسة، وقد أكدت الباحثة للمعلمة أنه لا يوجد تغيير في محتوى الوحدة، وإنما تم إعادة بنائها فقط وفقًا لنموذج درايفر، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التعليم، كما سيتم توزيع أوراق عمل للطالبات على جميع طالبات المجموعة التجريبية.

ج. وبعد ذلك تم توزيع أوراق عمل الطالبة المعدة وفقًا لنموذج درايفر على طلاب المجموعة التجريبية، وطلب منهن الاطلاع على الإرشادات الموجودة في الصفحة الأولى منها.

ثم اجتمعت الباحثة ومعلمة المادة مع طالبات المجموعة التجريبية لتوضيح كيفية استخدام أوراق العمل، والخطوات المتبعة في كل درس من دروس الوحدة، والتأكيد على أهمية إحضار هذه الأوراق في كل حصة من حصص مقرر الفقه.

وبعد القيام بهذه الإجراءات، سار تدريس دروس الوحدة وفقًا لخطوات نموذج درايفر، وهي (التوجيه، إظهار الفكرة، إعادة صياغة الأفكار، تطبيق الأفكار، مراجعة التغيير في الأفكار).

١- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تدريس وحدتي " صلاة الجمعة – صلاة العيدين " للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار تصويب المفاهيم البديلة، مهارات التفكير التوليدي على طلاب المجموعتين، وذلك يوميّ ١١-١٤٤١/٣/١٢هـ..

***

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- إجابة السؤال الأول الذي ينص على:

"ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة ككل ولكل مستوى من المستويات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧) دلالة الفرق بين متوسطيّ درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار تصويب المفاهيم البديلة

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الترجمة	التجريبية	٤٠	١١,٢٨	٠,٧٥	٧٨	٢,٠٠	٧,٥٦	٠,٠٠٠	٠,٤٢
	الضابطة	٤٠	٩,٣٠	١,٤٧					
التمييز	التجريبية	٤٠	٨,٦٨	١,٠٠			٥,٩٩	٠,٠٠٠	٠,٣١
	الضابطة	٤٠	٦,٨٣	١,٦٨					
التفسير	التجريبية	٤٠	٨,٣٥	٠,٩٨			٤,٣٠	٠,٠٠٠	٠,١٩
	الضابطة	٤٠	٦,٨٨	١,٩٤					
الاختبار ككل	التجريبية	٤٠	٢٨,٣٠	١,٨٠			٧,٨٣	٠,٠٠٠	٠,٤٤
	الضابطة	٤٠	٢٣,٠٠	٣,٨٨					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في مستويات اختبار تصويب التصورات البديلة (الترجمة، التمييز، والتفسير) والاختبار ككل بلغت (١١,٢٨ – ٨,٦٨ – ٨,٣٥ – ٢٨,٣٠) بينما بلغت متوسطات المجموعة الضابطة بلغت (٩,٣٠ – ٦,٨٣ – ٦,٨٨ – ٢٣,٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٧,٥٦–٥,٩٩–٤,٣٠–٧,٨٣) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار المفاهيم البديلة.

وللتعرف على مدى فاعلية نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية تم حساب حجم الأثر وقد بينت النتائج أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيمة مربع إيتا بين (٠,١٩ – ٠,٤٤). وقد حدد باهي وآخرون (٢٠٠٦، ص ٢٣٥)، مستويات حجم التأثير، كما هو مبُيّن في جدول (٨) الآتي:

جدول (٨) مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
η^2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

مما سبق يتم رفض الفرض الأول والذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي (($\alpha \leq$ ٠,٠٥بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة

التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية".

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن نموذج درايفر:

١) يعمل على إدراك المفاهيم الفقهية والعلاقات بينها وبالتالي القدرة على استقبال التفسيرات الصحيحة بخلاف ما يعتقده المتعلمين.

٢) يساعد على التفاعل بين المعلمة والطالبات أثناء التدريس وإيجاد جو تعليمي وبيئة تعليمية جيدة تساعد على الفهم بشكل صحيح.

٣) يعطي تغذية راجعة وبناء للمفهوم وتفسيراته العلمية بصورة واضحة وسلسة من خلال العمل في مجموعات مع المعلمة.

٤) يشجع الطالبات على اكتشاف المفاهيم والتفاعل المباشر مع الموقف التعليمي من خلال نشاط مباشر يقومون به مما يؤدي إلى تعلم المفاهيم بصورة وظيفية وربطها بما سبق تعلمه وتكوين بنية معرفية سليمة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم ومنها: دراسة حنان زكي (٢٠١٣)، ودراسة الغمري (٢٠١٤)، ودراسة راجي وعلي (٢٠١٦٩، ودراسة أحمد (٢٠١٦).

***

٢- إجابة السؤال الثاني الذي ينص على:

"ما فاعلية استخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طالبات الصف السادس الابتدائي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي ككل ولكل مهارة من المهارات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩) دلالة الفرق بين متوسطيّ درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التوليدي

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
الطلاقة	التجريبية	٤٠	١٤,٨٠	١,٧١	٧٨	٢,٠٠	٦,٦٨	٠,٠٠٠	٠,٣٦
	الضابطة	٤٠	١١,٥٠	٢,٦١					
المرونة	التجريبية	٤٠	١٥,٠٥	٢,٣٤			٤,٣٨	٠,٠٠٠	٠,٢٠
	الضابطة	٤٠	١٢,٥٨	٢,٧٠					
التوسع	التجريبية	٤٠	١٦,٦٠	٣,٢١			٥,١٣	٠,٠٠٠	٠,٢٥
	الضابطة	٤٠	١٢,٨٣	٣,٣٧					
التنبؤ	التجريبية	٤٠	١١,٩٨	١,٧٩			٩,٨٧	٠,٠٠٠	٠,٥٥
	الضابطة	٤٠	٨,١٠	١,٨٧					
الاختبار ككل	التجريبية	٤٠	٥٨,٤٣	٧,٣٩			٧,٢٤	٠,٠٠٠	٠,٤٠
	الضابطة	٤٠	٤٥,٠٠	٩,٤١					

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية في مهارات اختبار التفكير التوليدي (الطلاقة، المرونة، التوسع، والتنبؤ) والاختبار ككل بلغت (١٤,٨٠ – ١٥,٠٥ – ١٦,٦٠ – ١١,٩٨-٥٨,٤٣) بينما بلغت متوسطات درجات المجموعة الضابطة بلغت (١١,٥٠ – ١٢,٥٨ – ١٢,٨٣ – ٨,١٠-٤٥,٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لمستويات الاختبار والاختبار ككل (٦,٦٨-٤,٣٨-٥,١٣-٩,٨٧-٧,٢٤) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير التوليدي.

وقد تم حساب حجم الأثر لنموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التوليدي وقد بينت النتائج أن حجم الأثر كبير حيث تراوحت قيم مربع إيتا بين (٠,٢٠ – ٠,٥٥).

مما سبق يتم رفض الفرض الثاني الذي ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ((α≤٠,٠٥بين متوسطيّ درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي".

***

وتعزي الباحثة تلك النتيجة إلى أن:

١) طرح الأسئلة التشخيصية للمعرفة السابقة أثار لدى الطالبات عديداً من التساؤلات والاستفسارات التي ساعدتهن في التعرف على ما يمتلكونه من معرفة خاطئة لتصحيحها والبناء عليها ومن ثم توليد المعلومات.

٢) نموذج درايفر ساهم في مساعدة الطالبات على التفكير في المعلومات التي يكتسبونها مما أسهم في رفع قدرة الطالبات على مناقشة زميلاتهن أو معلمتهن في موضوع الدرس وبالتالي تنمية قدرتهن على تقديم العديد من المعلومات والأفكار حول تلك الموضوعات.

٣) نموذج درايفر ساعد الطالبات على إعطاء تكوين ربط منطقي للمعلومات والتوسع بالموضوعات الدراسية من خلال الاستنتاجات مما أدى إلى تنمية قدرتهم على التوسع في توليد المعلومات حول المواقف والمشكلات الفقهية المختلفة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة في تنمية التفكير التوليدي ومنها: دراسة محرم ومحمد وأبوشامة (٢٠١٨)، ودراسة خلف (٢٠١٨)، ودراسة الجهني (٢٠١٧).

***

توصيات الدراسة:

١.عقد دورات تدريبة لمعلمات ومشرفات الفقه لتدريبهن على كيفية استخدام نموذج درايفر في تدريس مقرر الفقه.

٢.إعادة بناء وحدات تدريسية من مقرر الفقه بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض نماذج البنائية التي تحفز التفكير والإبداع لدى الطالبات.

٣. مراجعة مقررات الفقه بالمرحلة الابتدائية بحيث تتضمن مواقف تعليمية أو مشكلات ذات نهايات مفتوحة تدفع الطالبات إلى البحث والتفكير المتأني بهدف الوصول إلى أكبر عدد من الحلول لهذه المشكلات.

٤.الاهتمام باستخدام نموذج درايفر في تدريس الفقه؛ حيث إن استخدام هذا النموذج يوفر مواقف تعليمية تسهم في تسريع النمو المعرفي لدي الطالبات بما يساعدهم على توليد الكثير من المعلومات والأفكار المرتبطة بحل المسائل الفقهية.

٥.تدريب معلمات الفقه أثناء الخدمة على كيفية تشخيص التصورات البديلة في المفاهيم لدى تلاميذهن.

***

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقترح الباحث الآتي:

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمقرر الفقه.

٢- أثر استخدام نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير الجانبي وبعض القيم الأخلاقية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي.

٣- أثر استخدام نموذج درايفر في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

***

مراجع الدراسة:

المراجع العربية:

إبراهيم ، أحمد سيد والشيخ ، محمد عبد الرؤف وموسي ، مصطفي إسماعيل وجبريل ، عثمان عبد الرحمن (١٤١٨هـ) ، المفاهيم اللغوية والدينية : تطورها وتنميتها ، دبي – الإمارات العربية المتحدة ، دار القلم .

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥)، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، ط١، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة

أبو شرخ، أسماء يوسف حسن. (٢٠١٧). أثر توظيف نموذج لاندا في تنمية مهارات التفكير التوليدي في مادة العلوم لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

أحمد، محمد بخيت السيد. (٢٠١٦). أثر استخدام نموذج درايفر في تدريس الدراسات الاجتماعية على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٧(١٠٧)، ١٢٩ –١٨٨.

باهي، مصطفي حسين وآخرون. (٢٠٠٦). الإحصاء التطبيقي باستخدام الحزم الجاهزة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تايه, ايمان عبد الله حسن .(٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الفقهية و التفكير الاستنباطي لدى طالبات الصف التاسع الاساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٧). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٣، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

جمعة، ضحى عزات عبدالمجيد. (٢٠١٦). أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.

الجهني، أحلام بنت عبدالكريم. (٢٠١٧). فاعلية استخدام استراتيجية تقصي الويب لتدريس الأحياء في تنمية التفكير التوليدي والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني ثانوي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٦(٣)، ٢١٠ -٢٢٦.

الجهيمي، أحمد(٢٠٠٧)، فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه وأثرها علي التحصيل ولاتجاه لدي طلاب الصف الأول الثانوي ، كلية التربية ، كلية العلوم الاجتماعية، (رسالة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

الحراحشة، عادل عبود موسى، وحمادنة، أديب ذياب سلامة. (٢٠١١). أثر تدريس التربية الإسلامية باستخدام المدخل الدرامي على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس -كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٢(٤)، ١٠٣١ -١٠٥٢.

حسام الدين، ليلى عبدالله حسين، ورمضان، حياة علي محمد (٢٠٠٧). "فاعلية المهام الكتابية المصحوبة بالتقويم الجماعي في تنمية التفكير التوليدي ودافعية الانجاز وتحصيل الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي." المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية مج ١٠ , ع ٢: ١٢١ - ١٧٠.

حسين، خديجة عبيد. (٢٠١٢). أثر انموذج درايفر في اكتساب المفاهيم العلمية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة. مجلة العلوم الإنسانية: كلية التربية-صفي الدين حلي، ١(٩) ٤١٥-٤٢٠.

حنورة، مصري عبد الحميد (١٩٩٧)، الإبداع من منظور تكاملي، ط١، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخالدي، موسى .(٢٠٠١). المفاهيم البديلة التي يحملها الطلبة- اسباب نشوئها وتصويبها. رؤى تربوية، العدد (٤)، مركز القطان للبحث، فلسطين.

خطايبة، عبد الله محمد؛ والخليل، حسين صالح.(٢٠٠١). الاخطاء المفاهيمية في الكيمياء (المحاليل) لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة إربد في شمال الأردن. مجلة كلية التربية: جامعة عين شمس، ع ٢٥، ج١، ص ص ١٧٩-٢٠٦.

الخطيب، منى فيصل أحمد، والأشقر، سماح فاروق المرسي (٢٠١٣). "استخدام نموذج بناء المعرفة المشتركة في تدريس العلوم لتنمية التفكير التوليدي والمفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي." دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ع١٩٢ : ٦١ – ١٠٩.

خلف، أمل السيد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الخريطة الذهنية في تنمية بعض المفاهيم البيولوجية ومهارات التفكير التوليدي لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة العربية: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩(٧٥)، ٣٩ –٦٧.

الخليوي، نورة .(١٤٤١هـ). دراسة تقويمية لمحتوى منهج الفقه للصف الاول الثانوي (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم الفقهية اللازمة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

راجي، زينب حمزة، وعلي، سعاد يحيى. (٢٠١٦). أثر أنموذجي درايفر وبوسنر في تصحيح التصورات البديلة في مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة. مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد –مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٥١، ١٠٩ –١٤١.

الرملي، اسلام طارق عبد الرحمن. (٢٠١١). أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الفقهية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الحادي عشر. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.

زكي، حنان مصطفى أحمد. (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج مقترح قائم على نموذج درايفر في تعديل بعض المفاهيم البيولوجية المستحدثة وتنمية مهارات التفكير الناقد والقيم البيولوجية الاخلاقية لدى طلاب كلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٦(٣)، ١ –٨١.

زيتون، عايش (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. الأردن: دار الشروق.
سعادة، جودت (٢٠١١)، تدريس مهارات التفكير، طه، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
سعادة، جودت (٢٠١١)، تدريس مهارات التفكير، طه، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
سليم، وفاء كاظم. (٢٠١٣). أثر أنموذج درايفر في اكتساب المفاهيم العقائدية في مادة أصول الدين الإسلامي واستبقائها لدى طلبة المرحلة الجامعية. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، ١٦(٣)، ٣٤٩ – ٣٧٥.
الشجيري، ياسر خلف رشيد على، و محمد ماجد طه شهاب العاني. "أثر أنموذج بنتيريش في التحصيل والتفكير التوليدي لدى طلاب الرابع الأدبي في مادة قواعد اللغة العربية." مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية: جامعة الانبار – كلية التربية للعلوم الإنسانية ع١ (٢٠١٩): ٣٨٩ – ٤٢٣.
الشرنوبي، فاطمة مصطفى نجيب. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية التغيير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ في المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة بنها.
الصعيدي، منصور سمير السيد.(٢٠١٤) "فاعلية السقالات التعليمية "مدعومة إلكترونياً" فى تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية." مجلة التربية الخاصة والتأهيل: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل مج ١, ع ٤: ١٨٥ – ٢٤٤.
ضهير، خالد سلمان .(٢٠٠٩). أثر استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طلاب الصف الثامن الاساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

عبد الصاحب، اقبال مطشر؛ وجاسم، أشواق نصيف .(٢٠١٢). ماهية المفاهيم وأساليب تصحح المفاهيم المخطوءة. دار صنعاء، عمان.
عبد العزيز، السعيد الجندي (٢٠٠٩)." برنامج مقترح قائم على الأنشطة الإثرائية في تدريس التاريخ وأثره على تنمية بعض الذكاءات المتعددة المرتبطة بها ومهارات التفكير التباعدي لدي طلاب المرحلة الإعدادية." مجلة كلية التربية ببنها، جامعة بنها، العدد (٨٤)، أكتوبر، ٩٠-١٧٧.
عبده، فايز محمد.(٢٠٠٠). "تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية." المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية مج ٣, ع ٣: ١٢٩ – ١٦٤.
عصفور، إيمان حسنين محمد. (٢٠١١م). "برنامج قائم على استراتيجيات التفكير الجانبي لتنمية مهارات التفكير التوليدي وفاعلية الذات للطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع." دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ع ١٧٧ : ١٣ – ٦٥.
العطار، محمد عبدالرؤوف صابر حسن(٢٠٠١). "فعالية التجارب العملية في تصويب التصورات البديلة حول بعض مفاهيم الكهربية لدى الطلاب المعلمين." المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية مج ٤, ع ٣: ١٣٧ – ١٧٠.
عفانة، عزو؛ وابو ملوح ، محمد.(٢٠٠٥) اثر نموذج مقترح لعلاج التصورات الخطأ للمفاهيم الرياضية لدى الطلاب منخفضي التحصيل في الصف السابع الاساسي بغزة. مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع والطموح المستقبل، المؤتمر التربوي الثاني (٥٦٣-٥٩٧) الجامعة الاسلامية، غزة ، فلسطين.
العفون، نادية ومكاون، حسين سالم. (٢٠١٢) . تدريب معلم العلوم وفقًا لنظرية البنائية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
علوان، يوسف فاضل ومحمد، يوسف فالح وسعد، أحمد عبد الزهرة. (٢٠١٤). المفاهيم العلمية واستراتيجيات تعليمها. عمان: الأردن.

عويس، عفاف احمد (٢٠٠٣)، سيكولوجية الإبداع عند الأطفال، ط١، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
غانم، محمود محمد (٢٠٠١)، التفكير عند الاطفال تطوره وطرق تعليمه، ط٢، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
الغراوي، محمد مهدي صخي. (٢٠٠٥). أثر استخدام انموذج درايفر في تغيير المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة كلية المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين: الجامعة المستنصرية، العراق.
الغمري، زاهر محمد. (٢٠١٤). أثر توظيف نموذج درايفر في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية بغزة.
الفالح، سلطانة .(٢٠٠٥). فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على ادراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض. المجلة التربوية، العدد (٧٧)، المجلد (٢٠)، ٢١٠-٢٣٣.
القحطاني، شاهرة سعيد. (٢٠١٨). فعالية استراتيجية PQ في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير التوليدي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(٢)، ١٠٥ – ١٢٨.
قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
محرم، هبة عبدالحميد محمد ومحمد، زبيدة محمد قرني وأبو شامة، محمد رشدي. (٢٠١٨). فعالية استراتيجية سكامبر SCAMBER في تنمية التفكير التوليدي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد، ع٢٣، ٧٠٦ -٧٢٣.
مصطفي، مصطفى (٢٠١١)، تنمية مهارات التفكير، ط١، عمان، الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع

المطرودي، خالد إبراهيم. (٢٠١٧). أثر استراتيجية التعارض المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الفقهية وللتمكن من معرفة الأحكام لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. المجلة الدولية للأبحاث التربوية: جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٤١(٤) ، ٤٢ – ٨٢.

المنير، راندا عبدالعليم أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس –كلية التربية –الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٧٨، ٣٠ –٧٤.

موسى ، منير صادق (٢٠١٦). "التفاعل بين التفكير المكانى وإستراتيجية أنتج، أفرز، أربط، توسع ((GSCEفى تحصيل العلوم وتنمية مهارات التفكير التوليدى لطلاب الصف العاشر الأساسى." المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية مج١٩, ع٣ (٢٠١٦): ٧٥ – ١٢٨.

***

المراجع الأجنبية:

Che–Hung Lin and others. (٢٠١٠). Utilizing A concept map As the Teaching Strategy Based on Conceptual Change Theory for the Course Information Technology and Society. Joint International IGIP–SEFI Annual Conference. Cheng–Shiu University, Kaohsiung, Taiwan.

Driver, R. (١٩٨٦) . Constructivist Approach to curriculmevelopment in science, studies in science Education . V (١٣), P ; ٢٢–١٠٥, , ERIC.

Darwzaha, A. (٢٠٠٢). Do Practicing Instructional Design Skills Enhance Teachers Performance and Motivation and their Students' achievement. The Arabic Journal for Education, (٢٢).

***

واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. باسم بن إبراهيم المحيميد
قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. باسم بن إبراهيم المحيميد

قسم الإدارة والتخطيط التربوي– كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٦/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٤/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم في سبيل ذلك، كما هدفت إلى تقديم المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال توزيع استبانة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والبالغ عددهم (٢٧٩) عضواً، وكان عدد المستجيبين (١٩٧) عضواً، بنسبة (٧٠ %) من المجتمع الأصلي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاءت موافقة أفراد الدراسة على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة بدرجة (مرتفعة) في جميع أبعادها الأربعة حيث جاءت على التوالي: (المنظور الأخلاقي الداخلي، شفافية العلاقات، الوعي الذاتي، المعالجة المتوازنة). وجاءت موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة بدرجة (متوسطة). بينما جاءت موافقة أفراد الدراسة على المقترحات المناسبة تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة بدرجة (مرتفعة جداً). كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة ومحور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير القسم العلمي.

الكلمات المفتاحية: القيادات الأكاديمية– القيادة الأصيلة.

Reality of practicing Permanent leadership by academic leaders in The College of Education Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr. Basem bin Ibrahim Al-Mohameed
Educational Administration and Planning Department - College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The current study aims at identifying the Reality of practicing Permanent leadership of academic leaders in the College of Education Imam Muhammad ibn Saud Islamic University; and the Difficulties facing them for thatAlso, it aims at proposing proper solutions to improve permanent leadership practicing by academic leaders in Colleges of Education. The study adopted a descriptive survey approach through the distribution of a questionnaire to all staff members in the College of Education Imam Muhammad ibn Saud Islamic University which added up to (٢٧٩) members and study respondents were (١٩٧) members, so the responses reached (٧٠٪) from study community. The study reached a number of results, most notably the following: Study respondents agree on the Reality of practicing Permanent leadership by academic leaders in College of Education Imam Muhammad ibn Saud Islamic University with a (high) degree in all its four dimensions, where came in succession: internal moral perspective, transparency of relationships, self-awareness, balanced treatment. Study respondents agree on 'the Difficulties of practicing Permanent leadership by academic leaders in College of Education Imam Muhammad Bin Saud Islamic University with the (medium) degree. While approval came, Study respondents on 'proper proposals of practicing Permanent leadership by academic leaders in College of Education Imam Muhammad ibn Saud Islamic University with a (very high) degree. Also, there were statistically significant differences in the study with responses on Reality of Practicing Permanent leadership by academic leaders in College of Education Imam Muhammad ibn Saud Islamic University. 'The Difficulties that hinder practicing Permanent leadership by academic leaders in College of Education Imam Muhammad Bin Saud Islamic University due to scientific department.

key words: academic leaders- Permanent leadership.

المقدمة:

لقد أولت الدول عظيم الجهد والاهتمام بتعليم مواطنيها، كون التعليم الركيزة الأساسية لتقدم الأمم وقياس حضارتها؛ والجامعات إحدى مؤسسات التعليم والمحرك الرئيس لعجلة التنمية؛ لذا فقد أصبحت الجامعات بحاجة إلى إعداد وتأهيل كوادرها البشرية لتمكنها من تحقيق التنمية الشاملة المستدامة.

وقد أشار الشمري (١٤٣٣) إلى أن نجاح المؤسسات التعليمية لتحقيق أهدافها ورسالتها مرتبط بالنمط القيادي الذي يمارس فيها، كونه يساهم بشكل فعّال في زيادة إنتاجيتها وعطائها (ص٢). وتعتبر القيادات الأكاديمية من العمداء ووكلائهم ورؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم، من أبرز أعضاء المنظمة الجامعية، ومن أهم عناصرها (محجوب، ٢٠٠٣، ص٢٣). ولذا يتم اختيار القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من أعضاء هيئة التدريس، ممن تتوفر فيهم الكفاءة العلمية والإدارية (أمانة مجلس التعليم العالي، ١٤٢٨، ص٤٦-٤٨).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة للقيادة على أهمية السلوك القيادي الذي يصدر عن القائد، لما له من تأثير كبير في العملية القيادية. وقد ذكر الشهري (٢٠١٧، ص٢) أن القائد التربوي هو المعيار الأساس الذي يُقاس من خلاله أداء المرؤوسين، فنجاح المؤسسة التعليمية مبني على قدرة القائد على القيام بمسؤولياته من إصدار القرارات، وتطوير الأداء، وتنمية العلاقات معهم، وتعزيز مشاركتهم في اتخاذ القرار، وانتمائهم وغيرها من العمليات.

ومؤخراً ظهرت أنماط متعددة للقيادة الإيجابية كالقيادة التحويلية والأخلاقية والخادمة والموزعة وغيرها، ويشير Avolio and Gardner (٢٠٠٥,p٣١٦) إلا أن

جهود الباحثين أسفرت عن ظهور نمط جديد للقيادة الإيجابية هو ما يعبر عنه بالقيادة الأصيلة.

وتعتبر القيادة الأصيلة أحد الأنماط المثالية للقيادة التي تحتاجه الجامعات، وذلك لما يحمله مضمون القيادة الأصيلة من قيم ومبادئ مبنية على النزاهة والشفافية والصدق والموضوعية وتحمل المسؤولية، إضافة إلى قدرتها على التأثير الإيجابي في سلوكيات المرؤوسين، وإخراج طاقاتهم الكامنة وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة (Kets de Vries, ٢٠٠٦, p.٣٧٦).

كما وتعد القيادة الأصيلة النمط المثالي للقيادة الذي تحتاجه مؤسسات التعليم اليوم على وجه الخصوص، وذلك لما يحمله مضمون القيادة الأصيلة من قيم ومبادئ مبنية على النزاهة والشفافية والصدق والموضوعية وتحمل المسؤولية إضافة إلى قدرتها على التأثير الإيجابي في سلوكات المعلمين وإخراج طاقاتهم الكامنة وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المنشودة (Kets de Vries,٢٠٠٦, p.٣٧٦). إن القيادة الأصيلة قادرة على تحقيق الفاعلية التنظيمية، وإشباع احتياجات المرؤوسين بالمنظمة وتوفير كل السبل التي تجعل المنظمة مكاناً رائعاً للعمل.

مشكلة الدراسة:

في ظل ما يعيشه العالم اليوم من ثورة علمية وتكنولوجية ومعرفية في مختلف مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والعلمية والإدارية وغيرها، دعت الحاجة إلى تطوير الجامعات وتحسين مستواها ورفع كفاءتها وجودتها وحسن استثمار مواردها البشرية؛ لذا فقد أصبح التجديد والتطوير في القيادات الأكاديمية مطلباً أساسياً، حيث أن الإدارة التقليدية بأساليبها وأنماط سلوكها لم تعد تصلح لمسايرة متطلبات إدارة الجامعات في الوقت لراهن.

فالقيادة تؤدي دوراً هاماً في استدامة جهود التحسين والتطوير في الجامعات، كون القيادة الفعّالة هي الأداة التي يمكن من خلالها مواجهة تحديات التعليم الجامعي، والقدرة على تحقيق الأهداف (اليحيى، ٢٠١٩، ص٤). والقيادة الأصيلة تتجلى أهميتها في العلاقة القوية التي يبنيها القائد مع مرؤوسيه، والتي تسهم في خلق ثقافة تنظيمية قوية، ومناخ إيجابي ينعكس على العديد من السلوكيات داخل الجامعة. فقد أثبتت نتائج دراسة إسماعيل (٢٠١٥) ودراسة الحجار (٢٠١٧) الأثر الإيجابي للقيادة الأصيلة على العديد من المتغيرات السلوكية ومنها المناخ التنظيمي. ويؤكد Kets de Vries (٢٠٠٦,p.٣٧٦-٣٧٧)إن القيادة الأصيلة قادرة على تحقيق الفاعلية التنظيمية، وإشباع احتياجات المرؤوسين بالمنظمة وتوفير كل السبل التي تجعل المنظمة مكاناً رائعاً للعمل.

ونظرًا للآثار الإيجابية لأبعاد القيادة الأصيلة فقد أظهرت نتائج عدد من الدراسات أهمية أبعاد القيادة الأصيلة كمدخل جديد من مداخل تطوير القيادة التربوية، حيث توصلت دراسة Laida, Nekane and Runr (٢٠١٦) ودراسة Orly (٢٠١٤)، إلى أن أبعاد القيادة الأصيلة لها أثر إيجابي في الاستثمار في رأس

المال البشري والتمكين النفسي. كما أن دراسة Hardwick (٢٠١٦) توصلت إلى أن القيادة الأصيلة عامل من عوامل تحسين بيئة العمل وتحقيق المواطنة التنظيمية، وقد توصلت نتائج دراسة King (٢٠١٦)، Leonard (٢٠١٤)، Maureen (٢٠١٠) إلى أن القيادة الأصيلة تعمل على زيادة معدل الرضا الوظيفي.

كما أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين ممارسة أبعاد القيادة الأصيلة وجودة حياة العمل، وهو ما توصلت له نتائج دراسة مرسي (٢٠١٠)، بيمنا توصلت نتائج دراسة (Sagnak & Kuruoz,٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين ممارسة أبعاد القيادة الأصيلة وسلوك الإيثار لدى المرؤوسين، وخلصت نتائج دراسة حسانين وآخرون (٢٠١٦) إلى وجود علاقة موجبة بين ممارسة أبعاد القيادة الأصيلة وتمكين المرؤوسين، وأكدت نتائج دراسة الحجار (٢٠١٧) على الاستفادة من خصائص القيادة الأصيلة وتضمينها في معايير اختيار القيادات الأكاديمية وتدريبهم، وكذلك في تقويم المهارات القيادية.

وفي ضوء ما سبق من نتائج الدراسات السابقة وتوصيتها، تبرز أهمية التحول من نمط القيادة التقليدية إلى أنماط جديدة تقوم على مبدأ الوعي الذاتي وتبني القيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات والمواقف بموضوعية قبل اتخاذ القرار، وتحقيق الشفافية في العلاقات الإيجابية، لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى للإجابة عن السؤال التالي: ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها؟

٢. ما الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٣. ما المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة تعود للمتغيرات الديموغرافية (القسم العلمي-الدرجة العلمية-سنوات الخبرة العملية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

٢. الكشف عن الصعوبات التي تحد من ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

٣. التوصل إلى المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أفراد الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة اعتبارات:

١. على حد علم الباحث فإن الدراسة الحالية تعد من الدراسات القلائل التي تناولت مفهوم القيادة الأصيلة في التعليم الجامعي؛ لذا من المتوقع أن هذه الدراسة ستضيف مزيداً من المعرفة في هذا المجال.

٢. يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة الحالية -إن شاء الله- المسؤولين بالتعليم الجامعي بشكل عام، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على وجه الخصوص في تطوير القيادات التربوية.

٣. يؤمل أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في اهتمام الباحثين في مجال الإدارة التربوية لتناول الموضوع من جوانب أخرى لم تشملها حدود الدراسة الحالية.

٤. يمكن أن تدعم نتائج الدراسة الحالية تعديل بعض الممارسات السلبية للقيادات الأكاديمية في التعليم الجامعي.

***

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية:

اقتصر موضوع الدراسة الحالية على (معرفة واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لأبعاد القياد الأصيلة الأربعة وهي: الوعي الذاتي، شفافية العلاقات، المنظور الأخلاقي الداخلي، المعالجة المتوازنة).

الحدود المكانية:

طبقت الدراسة الحالية على الأقسام العلمية (أصول التربية، الإدارة والتخطيط التربوي، المناهج وطرق التدريس، التربية الخاصة) بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود الزمانية:

طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

***

المصطلحات:

القيادة الأصيلة:

يعرفها Walumbwa, et al (٢٠٠٨,p.٩٤) بأنها "نمط من السلوك القيادي الذي يعتمد ويعزز كل من القدرات النفسية الإيجابية والمناخ الأخلاقي الإيجابي، لتعزيز الوعي الذاتي، والمنظور الأخلاقي الداخلي، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، والشفافية في العلاقات، وتعزيز التنمية الذاتية الإيجابية".

والتعريف الإجرائي للقيادة الأصيلة هي: ممارسات يقوم بها القائد الأكاديمي لتحسين المناخ الأخلاقي الإيجابي في الكلية أو القسم العلمي لرفع مستوى الوعي الذاتي وتبني القيم الأخلاقية، والمعالجة المتوازنة للمعلومات، وتحقيق الشفافية في العلاقات الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس.

القيادات الأكاديمية:

يعرفها حمرون (٢٠١١م، ص٩٢) بأنها: كل عضو هيئة تدريس مكلف بعمل قيادي بالجامعة، ويشمل رؤساء الأقسام ووكلائهم، ومشرفي الوحدات، ووكلاء الكليات، وعمداء الكليات والعمادات، ووكلاء الجامعة.

والتعريف الإجرائي: أنهم القيادات الأكاديمية الذين يمتلكون السلطة الإدارية بصفة رسمية ويعملون من خلالها للتأثير في أعضاء هيئة التدريس والإداريين الذين يعملون لديهم في محيط العمل الأكاديمي وهم عميد الكلية ووكلائه، ورؤساء الأقسام العلمية ووكلائهم بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الإطار النظري:

القيادة الأصيلة:

- **مفهوم القيادة الأصيلة.**

لقد أصبحت القيادة في الوقت الحاضر أكثر صعوبة، نظرًا للتحديات التي تمر بها المنظمات في جميع أنحاء العالم، الأمر الذي أدى إلى السعي نحو التجديد والتركيز على ما تمثله القيمة الحقيقية للقيادة، وهو ما يعرف بالقيادة الأصيلة (Avolio and Gardner، ٢٠٠٥، p٣١٦).

ومع مطلع الألفية الثانية أصبح الاهتمام متزايدًا بنماذج القيادة الإيجابية بشكل عام، وبالقيادة الأصيلة على وجه الخصوص، فقد قام Luthans (٢٠٠٢) بوضع الإطار المفاهيمي لنظرية القيادة الأصيلة. ثم أصبح تركيز الباحثين منصباً على بناء النموذج الرئيس الذي يستند إلى جميع الأشكال الإيجابية للقيادة وتطورها، والتي أطلق عليها اسم تنمية القيادة الأصيلة (Avolio and Gardner، ٢٠٠٥، p٣٢٠).

لذا تعتبر القيادة الأصيلة من المفاهيم الحديثة للقيادة، الذي يبحث عن الأصالة باعتبارها المعيار والمحك الرئيس للقيادة، وتكمن الغاية وراء استحداث هذا النموذج في إيجاد نوع من القيادة يجمع بين أنماط القيادة الإيجابية كالتحويلية والخادمة. ويؤكد Walumbwa et al (٢٠٠٨,p.٩٢) أن ظهور نظرية القيادة الأصيلة على مدى السنوات الماضية هو نتاج لتقاطع القيادة والأخلاق والسلوك التنظيمي الإيجابي والأدب العلمي.

ويعرف Sinclair (٢٠١٠,p٩) القيادة الأصيلة بأنها: "مزيج من العواطف والقيم والغاية وبناء العلاقات والانضباط الذاتي". كما بضيف Avolio and Gardner (٢٠٠٥,p.٣١٦) بأن: "القيادة الأصيلة هي البناء الأساسي لكل الأشكال

الإيجابية للقيادة. لذا يمكن للقيادة الأصيلة أن تتضمن أشكال القيادة الإيجابية كالكاريزمية أو الخادمة أو الروحية أو غيرها من أشكال القيادة الإيجابية" (George,٢٠٠٣).

ويذكر Kets ed vries (٢٠٠٦, p.٣٦٧) بأن القيادة الأصيلة هي: "التي تشمل كل من الجرأة والتواضع والمقدرة على الشفقة والقدر على خلق الشعور بالمعنى والهدف لدى الأفراد وزيادة قدرتهم على الابتكار". ويشير نجم وآخرون (٢٠١٦م، ص٢١٨) إلى أكثر التعاريف قبولاً في الأدبيات ذات الصلة بالقيادة الأصيلة هو التعرف الذي ذكره Walumbwa et al (٢٠٠٨) بأنها: "نمط من السلوك يحسن كل من الحالة النفسية للعاملين والمناخ الأخلاقي في العمل، لرفع الوعي الذاتي وتبني القيم الأخلاقية وتوفير معلومات متوازنة وتحقيق الشفافية في العلاقات بين القائد والمرؤوسين".

ويمكن مما سبق تقديم مفهوم شامل للقيادة الأصيلة يتمثل بأنها: الممارسات الأساسية للإدارة التي تؤديها القيادية الأكاديمية والتي تقوم على مجموعة من المعارف والمهارات والقيم؛ وتنعكس على زيادة الوعي بالتنظيم الذاتي، وإحداث لمعالجة التوازن للمعلومات، وتحقيق الشفافية في العلاقات بين القائد والمرؤوسين؛ وتحسين المناخ الأخلاقي الإيجابي في بيئة العمل.

خصائص القيادة الأصيلة:

من أهم الخصائص والسمات التي تميز القيادة الأصيلة عن غيرها من أنماط ونماذج السلوك الإيجابي للقيادة، والتي أوردها كل من البردان (٢٠١٧، ص٣٢)، و George (٢٠٠٣,p.١٢)، وShamir and Eilam (٢٠٠٥,pp.٣٩٦:٣٩٧) في النقاط التالية:

١- شخصية تتسم بالالتزام بالقيم والمبادئ في التعامل مع الآخرين.

٢- القرارات تحكمها معايير أخلاقية موجهة لها.

٣- تبنى العلاقات على الشفافية للمشاركة الفعلية للأفكار والمعلومات وتداولها علنياً مع الآخرين.

٤- النزاهة العالية وتطابق الأقوال والأفعال، وعدم التأثر بالضغوط عند صناعة القرار.

٥- تتسم بالتواضع والوعي الذاتي الذي يقوده إلى التطوير المستمر.

٦- تسعى إلى بناء الثقة المتبادلة مع العاملين ضمن إطار قيمي وأخلاقي.

٧- تشجع المرؤوسين على التعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم بكل أريحية.

٨- ينظر فيها القائد بشغف نحو الهدف الذي يريد تحقيقه.

٩- القائد فيها قادر على بناء علاقات طيبة مع الأخرين.

١٠- يتمتع القائد فيها بالانضباط الذاتي.

١١- القائد فيها تتفق تصرفاته مع قيمه ومعتقداته.

وعطفاً على ما سبق فإن القائد الأصيل لديه استعداد لخدمة الآخرين من خلال قيادتهم، فهو يهتم بتمكين المرؤوسين لإحداث الفرق، أكثر من اهتمامه

بالسلطة أو المال أو المكانة لنفسه، لذا فإنه يتصرف بشكل أخلاقي وموضوعي رغم الضغوط التي تؤثر عليه، كما يتصف بالصدق والأمانة، وهو نموذج يقتدى به.

أبعاد القيادة الأصيلة:

من خلال مراجعة عدد من الأدبيات والدراسات التي تناولت القيادة الأصيلة، يتضح مدى التطوير المستمر لنظرية القيادة الأصيلة، قد نشأ عنه تنوع في الأبعاد التي أفرزتها هذه الدراسات؛ وقد توصل Walumbwa et al (٢٠٠٨)إلى النموذج الرباعي لأبعاد القيادة الأصيلة الأكثر شيوعاً واستخداماً في الدراسات التربوية، وهو ما تستند عليه الدراسة الحالية في قياس وتوصيف القيادة الأصيلة، ويقترح هذا النموذج أربعة أبعاد، هي على النحو التالي:

أولاً: الوعي الذاتي: Self- Awareness

تتعدد تعريفات الباحثين للوعي الذاتي حيث أشار Avolio & Gardner (٢٠٠٥,p٣١٨)بأنه: "عملية ناشئة من فهم القائد وإدراكه لمواهبه ونقاط قوته، وشعوره بالهدف، والقيم الأساسية، والمعتقدات، والرغبات".

ويضيف الحجار(٢٠١٧,ص٢٠٩) بأن الوعي الذاتي يدفع القادة نحو التحدث بكل شفافية عن مشاعرهم، ويجعلهم قادرين على الاعتراف بالأخطاء التي ارتكبوها، دون أن ينتابهم شعور بالحرج أثناء الحديث عنها، وهم يميلون كثيرًا إلى النقد البناء، بعكس القادة الذين يتواجد لديهم الوعي الذاتي بمستوى منخفض، فإنهم يعتبرون أي طلب أو حديث حول تحسين أدائهم على أنها تشكيك في قدراتهم أو مؤشر لفشلهم.

ثانياً: شفافية العلاقات: Relational transparency

يسعى القائد الأصيل إلى كسب ثقة من حوله، وجعل العاملين يشعرون أن ما يقدمونه من عمل هو محل تقدير القيادة، من خلال ممارسة الشفافية في علاقاته مع الآخرين، والاعتماد على مشاركة الأفكار والمعلومات والتعبير بصدق عن مشاعر القائد وعواطفه، فالشفافية في العلاقات تخلق مناخ عمل يعزز الثقة بين القائد والمرؤوسين.

وقد أشار Kernis (٢٠٠٣) إلى أن الشفافية في العلاقات هي العملية التي من خلالها يظهر القائد ذاته للأخرين سواءً كان جيداً أم سيئاً. ويرى البردان (٢٠١٧، ص٤١) أن شفافية العلاقات تتضمن الكشف عن دوافع القائد ومشاعره الحقيقية المتضمنة للتعبيرات الإيجابية أو السلبية، إضافةً إلى الإفصاح عن المعلومات وتبادلها مع الموظفين.

كما أشار Opatokun et al (٢٠١٣) إلى أن العلاقات الأصيلة هي التي تتضمن الكشف عن الهوية الذاتية وتنمية الثقة بين القائد والمرؤوسين وتتضمن إظهار الحقائق الداخلية والخارجية بدأً من إظهارها بشكل مختلف داخل أو خارج المنظمة.

***

ثالثاً: المنظور الأخلاقي الداخلي: Internalized Moral Perspective

يعبر المنظور الأخلاقي الداخلي عن التداخل الفكري بين التنظيم الداخلي وأبعاد المنظور الأخلاقي الإيجابي، والذي ينطوي على القيادة الداخلية للقائد الأصيل لتحقيق النزاهة السلوكية، فهو يعبر باختصار عن الاتساق بين القيم والإجراءات .(Walumbwa et al,٢٠٠٨,p.٩٥)

ويرى البردان (٤٠ص,٢٠١٧) أن القائد الأصيل تحكمه قيمه ومعاييره الداخلية، والتي تظهر تصرفاته وردود أفعاله من خلالها رغم ما يتعرض له من الضغوط الداخلية والخارجية، حتى يصل إلى القرارات المتوافقة مع قيم المنظمة وأخلاقياتها.

ويذكر Hsiung (٢٠١٢,p.٣٥٠)أن للمنظور الأخلاقي الداخلي تأثير قوي على سلوك العاملين، فالمعايير الأخلاقية والمعنوية العالية الموجهة لسلوك القائد كالأمانة والنزاهة، ستنعكس إيجابًا على سلوك العاملين وممارساتهم، وسينتج عنه استدامة للمنظمة وجودة لمخرجاتها.

***

رابعاً: المعالجة المتوازنة: Balanced Processing

المعالجة المتوازنة تعنى بجمع واستخدام المعلومات الموضوعية ذات الصلة وموازنة ذلك مع المعتقدات التي يعتقدها القائد، حتى وإن كانت هذه المعلومات تتعارض مع تصوراته. فهي عملية يقوم القائد من خلالها بتحليل موضوعي لكافة البيانات ذات الصلة وتقييمها قبل التوصل إلى قرار.

ويعرفDarvish & Rezaei (٢٠١١,p.٤٣٠) المعالجة المتوازنة بأنها: "العملية التي تبحث في الإيجابيات والسلبيات لموضوع ما قبل اتخاذ القرار، من خلال الاستطلاع للآراء المختلفة". ويذكر البردان (٢٠١٧) أن المعالجة المتوازنة تتضمن إلى جانب التحليل الموضوعي للبيانات، الاستماع إلى جميع الآراء المختلفة، دون التحيز لطرف على حساب الآخر، وتقييمها، من أجل الوصول للقرار السليم (٣٩ص).

كما يذكر Walumbwa et al (٢٠٠٨) إلى أن المعالجة المتوازنة هي التي تتضمن تحليل القائد جميع البيانات بموضوعية قبل التوصل إلى قرار، ومعالجته المواقف بشكل موضوعي دون تحيز لطرف على حساب الأخر واستماعه لوجهات النظر المختلفة.

واستناداً على ما سبق فإن أبعاد القيادة الأصيلة تعكس ممارسات الحوكمة الإدارية، واستشراف مستقبل المنظمة؛ فالقائد الأصيل يدرك نقاط قوته بالوعي الذاتي، كما أنه يسعى إلى كسب ثقة المرؤوسين بممارسته للشفافية في علاقته، ويُعنى بالقيم الأخلاقية والمعتقدات، وبمشاركته للمرؤوسين في عمليات اتخاذ القرار من خلال التحليل الموضوعي للبيانات والاستماع إلى أراء المشاركين.

قياس القيادة الأصيلة:

فقد وضعت كل من Henderson & Hoy (١٩٨٣) مقياساً للقيادة الأصيلة لدى القائد تكون من (٣٢) فقرة، إلا أن هذا المقياس لم يتم استخدامه على نطاق واسع، وقد يعود السبب في ذلك إلى انخفاض الاهتمام العلمي بمفهوم القيادة الأصيلة في الثمانينيات من القرن الماضي، قبل أن يعاود الظهور مجددًا مطلع الألفية الجديدة.

كما صمم Sinclair (٢٠١٠) أداة لقياس القيادة الأصيلة تشمل العناصر الكمية والنوعية على الأبعاد الخمسة للقيادة الأصيلة التي حددها جورج وآخرون George et al (٢٠٠٧) (القيادة بالقلب، القيم، الغاية، بناء العلاقات، الانضباط الذاتي)، وقد تكونت من ٤٥ عبارة إضافة إلى عبارات مفتوحة لجميع الأبعاد الخمسة بحيث يمكن للمجيبين تقديم تعليقات أو شرح استجاباتهم أو تقديم أمثلة لتوصيف ردودهم.

ويعتبر المقياس (ALQ) للقيادة الأصيلة الذي صممه Walumbwa et al (٢٠٠٨) الأكثر استخداماً، وما يميز هذا المقياس عن غيره من المقاييس هو أنه قد تم تطبيقه على مجتمعات مختلفة كالصين وكينيا وأمريكا، بعكس المقاييس الأخرى والتي طبقت على المجتمع الأمريكي فقط قبل اعتمادها، كما أنه يستهدف استجابات المرؤوسين، لذا فإن الدراسة الحالية قد اعتمدت هذا المقياس لقياس درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقيادة الأصيلة ، ويتكون هذا المقياس من (١٦) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي : الوعي الذاتي ، شفافية العلاقات ، المعالجة المتوازنة ، المنظور الأخلاقي الداخلي ، ويحتوي كل بعد على أربع فقرات.

الدراسات السابقة:

دراسة الجهني (٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك القيادة الأصيلة والصحة التنظيمية لدى قادة مدارس التعليم العام في محافظة ينبع من وجهة نظر المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع يمارسون سلوك القيادة الأصيلة بدرجة (متوسطة)، من وجهة نظر المعلمين، وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية (طردية) عالية القيمة وذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام في محافظة ينبع لسلوك القيادة الأصيلة ومستوى الصحة التنظيمية لمدارسهم.

دراسة Karadag el at (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك القيادة الأصيلة لمديري المدارس الابتدائية والثقافة التنظيمية في المدارس الابتدائية في مقاطعة انطاليا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين سلوك القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الابتدائية والثقافة التنظيمية للمدارس محل الدراسة.

دراسة الحجار (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظات غزة لسلوك القيادة الأصيلة وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية المتمثلة في المسمى الوظيفي، وسنوات الخدمة الإدارية للقائد. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة قادة المدارس الثانوية بمحافظات غزة لسلوك القيادة الأصيلة كانت بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المعلمين والمديرين للقيادة الأصيلة لصالح المديرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المديرين للقيادة الأصيلة لديهم تعزى لسنوات الخدمة.

دراسة البردان (٢٠١٧) هدفت إلى تحديد مستوى ممارسة القيادات الإدارية بالمستشفيات التعليمية لسلوك القيادة الأصيلة. وتوصل الباحث إلى أن ممارسة القيادات الإدارية بالمستشفيات التعليمية لسلوك القيادة الأصيلة جاءت بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين أبعاد القيادة الأصيلة ورأس المال النفسي، وأظهرت أن رأس المال النفسي يلعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين القيادة الأصيلة والارتباط بالعمل.

دراسة حسانين وآخرون (٢٠١٦م) والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة القيادة الأصيلة بتمكين العاملين في مصلحة الضرائب بمنطقة شمال الدلتا في جمهورية مصر العربية. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية وذات دلالة احصائية بين القيادة الأصيلة وتمكين العاملين في مصلحة الضرائب موضع الدراسة.

دراسة نجم وآخرون (٢٠١٦) جاءت بهدف الكشف عن العلاقة بين القيادة الأصيلة وكل من محورية العمل ووقت الفراغ لدى العاملين بالإدارة العامة للموارد المائية والري بشرق الدقهلية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود ارتباط معنوي بين أبعاد القيادة الأصيلة وكل من محورية العمل ووقت الفراغ في الإدارة موضع الدراسة.

دراسة Feng (٢٠١٦) التي هدفت إلى قياس درجة ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الأصيلة، وعلاقته برأس المال النفسي للمعلمين في مدارس التعليم العام في تايوان. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الأصيلة كان متوسطًا، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية

وذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديري المدارس لسلوك القيادة الأصيلة ومستوى رأس المال النفسي للمعلمين.

دراسة Demirdag el at(٢٠١٦) والتي جاءت بهدف التعرف على العلاقة بين القيادة الأصيلة واستراتيجيات إدارة الصراع لدى قادة المدارس الابتدائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات منخفضة في العلاقة بين القيادة الأصيلة واستراتيجيات إدارة الصراع لدى قادة المدارس الابتدائية وذلك وفقًا لاستجابات المعلمين.

دراسة King (٢٠١٦) جاءت للتعرف على مهارات القيادة الأصيلة لدى المشرفين من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدراس في شمال الينوى. وأظهرت النتائج أن مستوى توفر القيادة الأصيلة لدى المشرفين كانت متدنية، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الأصيلة للمشرفين والرضا الوظيفي لدى المديرين.

دراسة Leonard (٢٠١٤) جاءت بهدف الكشف عن تأثير القيادة الأصيلة على الرضا الوظيفي في أقسام خدمات التوظيف بالجامعات عامة في ولاية الجنوب الشرقي بالولايات المتحدة. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية قوية بين خصائص القيادة الأصيلة والرضا الوظيفي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الأبعاد ارتباطاً بُعد المعالجة المتوازنة.

***

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

انطلاقاً من طبيعة الدراسة وأهدافها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والذي يعرّفه العساف (١٤٢٧هـ،) بأنه: "ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينه كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب" (ص١٤٢). وذلك من خلال توزيع الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة؛ بهدف التعرف على واقع ممارسة القيادات الأكاديمية للقيادة الأصيلة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والبالغ عددهم (٢٧٩) عضواً (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٠٢٠)، ولمحدودية مجتمع الدراسة فق طبق أسلوب الحصر الشامل لجميع أفراد مجتمع الدراسة، وكان العائد (١٩٧) استبانة بنسبة بلغت (٧٠ %) من المجتمع الأصلي ويمثلون بذلك أفراد الدراسة، وتعد هذه النسبة جيدة يعتمد عليها في تحليل النتائج. وفيما يلي خصائص أفراد الدراسة:

جدول (١) يوضح توزيع خصائص أفراد الدراسة

المتغيرات	الفئات	مجتمع الدراسة	أفراد الدراسة	النسبة
القسم العلمي	أصول التربية	٥٧	٤٠	٢٠,٢
	الإدارة والتخطيط التربوي	٧٦	٦٨	٣٤,٧
	المناهج وطرق التدريس	٩٣	٦٢	٣١,٥
	التربية الخاصة	٥٣	٢٧	١٣,٦
	المجموع	٢٧٩	١٩٧	٪١٠٠
الرتبة العلمية	أستاذ	٣١	٤٧	٢٣,٩
	أستاذ مشارك	٥٤	٥٥	٢٧,٩
	أستاذ مساعد	١٠٠	٧٦	٣٨,٦
	محاضر	٩٤	١٩	٩,٦
	المجموع	٢٧٩	١٩٧	٪١٠٠
سنوات الخبرة العملية	أقل من ٥ سنوات		٢٢	١١,٢
	من ٥ إلى ١٠ سنوات		٥١	٢٥,٩
	أكثر من ١٠ سنوات		١٢٤	٦٢,٩
	المجموع		١٩٧	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- بالنسبة للقسم العلمي:

اتضح أن (٣٤,٧٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وهي أكبر الفئات، بينما اتضح أن (١٣,٦٪) من إجمالي أفراد الدراسة ينتمون إلى قسم التربية الخاصة.

٢- بالنسبة للرتبة العلمية:

اتضح أن (٣٨,٦٪) من إجمالي أفراد الدراسة أساتذة مساعدين، وهي أكبر الفئات، بينما اتضح أن (٩,٦٪) من إجمالي أفراد الدراسة محاضرين.

٣- بالنسبة لسنوات الخبرة العملية:

اتضح أن (٦٢,٩٪) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أكثر من ١٠ سنوات، وهي أكبر الفئات، بينما اتضح أن (١١,٢٪) من إجمالي أفراد الدراسة سنوات خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

الأداة الدراسة:

تعد الاستبانة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداماً؛ وذلك نظراً لإمكانية تطبيقها على نطاق واسع وعلى عينة كبيرة من الأفراد، كما تضمن عدم تحيز الباحث، وتقلل الوقت والجهد المبذول في جمع البيانات وتضمن خصوصيتها وسريتها (أبو النصر، ٢٠١٧م، ص١٨٣).

وبناء على ذلك تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من أفراد هذه الدراسة، وذلك لمناسبتها لطبيعة الدراسة، وأهدافها، ومنهجها، والإجابة عن تساؤلاتها، بالإضافة لمناسبتها لحجم مجتمع أفراد الدراسة، وستتكون الاستبانة أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: البيانات الوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتشمل (القسم العلمي- الرتبة العلمية- سنوات الخبرة العملية).

القسم الثاني: محاور الدراسة وتتمثل في المحاور التالية:

المحور الأول: واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة، ويتكون من (١٦) فقرة، ويشمل (٤) أبعاد فرعية هي (الوعي الذاتي، المنظور الأخلاقي الداخلي، شفافية العلاقات، المعالجة المتوازنة).

المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة، ويتكون من (١٠) فقرات.

المحور الثالث: مقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة، ويتكون من (١٠) فقرات.

ويقابل كل فقرة من فقرات هذه المحاور قائمة تحمل العبارات التالية: (مرتفع جداً – مرتفع – متوسط – منخفض – منخفض جداً). وقد تم إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا على النحو الآتي: مرتفع جداً (٥) درجات، مرتفع (٤) درجات، متوسط (٣) درجات، منخفض (٢) درجتان، منخفض جداً (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة:

يهدف قياس صدق أداة الدراسة إلى التأكد من مدى مناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة الحالية وهي الاستبانة باستخدام كلٍ من:

الصدق الظاهري للأداة:

تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة الإدارية في موضوع الدراسة الحالية، وذلك لتجويد الاستبانة بالحكم على وضوح ومناسبة عباراتها، ووضوح صياغتها، ومدى مناسبتها لمجالات الاستبانة، وطلب منهم أي تعديل أو حذف أو إضافة يرون مناسبتها، وقد تم الأخذ ببعض

أراء المحكمين، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها حذفاً أو إضافة أو إعادة صياغة.

الاتساق الداخلي للأداة:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بحساب معامل الارتباط بيرسون للتعرف على مدى ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ويمكن إيضاح ذلك في الجداول التالية:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحاور الفرعية لمحور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالمحور
البعد الاول: الوعي الذاتي			**البعد الثالث: المنظور الأخلاقي الداخلي**		
١	٠,٨٢٨**	٠,٧٤٧**	١	٠,٨٤٨**	٠,٧٦٠**
٢	٠,٨٧٣**	٠,٧٢٣**	٢	٠,٩٠٥**	٠,٨٤٩**
٣	٠,٨٥٣**	٠,٧١٧**	٣	٠,٨٤٢**	٠,٧٨٩**
٤	٠,٧٢٢**	٠,٦٤٤**	٤	٠,٨٤٥**	٠,٨٣٣**
البعد الثاني: شفافية العلاقات			**البعد الرابع: المعالجة المتوازنة**		
١	٠,٨١٨**	٠,٧٣٣**	١	٠,٨٩٥**	٠,٨٣٤**
٢	٠,٨٩٨**	٠,٨٠٠**	٢	٠,٩١١**	٠,٨١٩**
٣	٠,٩١٨**	٠,٨١٨**	٣	٠,٨٨٨**	٠,٩٢٥**
٤	٠,٨٣٢**	٠,٨٣٣**	٤	٠,٨٦٠**	٠,٧٦٦**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها ومع الدرجة الكلية لمحور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة" الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيا وذات قيم متوسطة

ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى أن أبعاد ومحاور الدراسة تتمتع بدرجة صدق.

الجدول رقم (٣) معاملات ارتباط بيرسون لكل بعد من المحور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة" بالدرجة الكلية للمحور نفسه

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
البعد الاول: الوعي الذاتي.	**٠,٨٦١****
البعد الثاني: شفافية العلاقات.	**٠,٩٢١****
البعد الثالث: المنظور الأخلاقي الداخلي.	**٠,٩٤١****
البعد الرابع: المعالجة المتوازنة.	**٠,٩١٤****

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه هي قيم عالية، حيث تتراوح ما بين (٠,٨٦١) و(٠,٩٤١) وجميعها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات أو مؤشرات الاستبانة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور "الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة" والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٥١**	٦	٠,٧٦٠**
٢	٠,٦٤١**	٧	٠,٧٥٤**
٣	٠,٧٠٦**	٨	٠,٧٧٧**
٤	٠,٧٩٢**	٩	٠,٦٩٣**
٥	٠,٧٠٩**	١٠	٠,٦١٥**

**** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.**

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور " مقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة "والدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٣**	٦	٠,٨٢٣**
٢	٠,٧٩٤**	٧	٠,٨٩٧**
٣	٠,٨٤٨**	٨	٠,٨٣٩**
٤	٠,٨٥٦**	٩	٠,٦٣٤**
٥	٠,٧٣٧**	١٠	.٦٦٥**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل.

يتضح من الجدولين السابقين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه هي قيم عالية، وجميعها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات أو مؤشرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي قيمة معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة كما يلي:

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور والأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات
البعد الاول: الوعي الذاتي.	٤	٠,٨٣٦
البعد الثاني: شفافية العلاقات.	٤	٠,٨٨٤
البعد الثالث: المنظور الأخلاقي الداخلي.	٤	٠,٨٧٨
البعد الرابع: المعالجة المتوازنة.	٤	٠,٩١٠
إجمالي محور" واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة	**١٦**	**٠,٩٥٦**

الأصيلة"		
إجمالي محور" الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية في ممارسة القيادة الأصيلة"	١٠	٠,٨٨٤
إجمالي محور" مقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة"	١٠	٠,٩٢٠
الثبات الكلي للاستبانة	٣٦	٠,٩١٢

من خلال النتائج الموضحة أعلاه بجدول (٦) يتضح أن معامل الثبات لأبعاد ومحاور الدراسة عالٍ، حيث يتراوح ما بين (٠,٨٣٦-٠,٩٥٦)، وبلغت قيمة معامل الثبات العام (٠,٩١٢)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي سيتم تجميعها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة. ولخدمة أغراض الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها من خلال أداة الدراسة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الاحصائية التالية:

١- التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

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

٣- الانحراف المعياري "Standard Deviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

٤- معامل الارتباط بيرسون"person Correlation": لمعرفة درجة الارتباط بين عبارات الاستبانة والمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة من عباراتها.

٥- معامل ألفا كرونباخ (Cronch'lph): لاختبار مدى ثبات أداة الدراسة.

٦- اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov Test)

٧- اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة.

ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٤/٥= ٠,٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٧) مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
منخفض جداً	١	من ١,٠ إلى ١,٨٠
منخفض	٢	من ١,٨١ إلى ٢,٦٠

متوسط	٣	من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠
مرتفع	٤	من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠
مرتفع جداً	٥	من ٤,٢١ إلى ٥,٠

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد محور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة"، وجاءت النتائج كما تبيّنها الجداول التالية:

جدول رقم (٨) استجابات أفراد الدراسة على أبعاد محور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة"

أبعاد واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
البعد الثالث: المنظور الأخلاقي الداخلي	٣,٦٢	٠,٨٢	١	مرتفع
البعد الثاني: شفافية العلاقات	٣,٦٠	٠,٨٢	٢	مرتفع
البعد الأول: الوعي الذاتي	٣,٥٨	٠,٨٥	٣	مرتفع
البعد الرابع: المعالجة المتوازنة	٣,٥٤	٠,٨٦	٤	مرتفع
المتوسط العام	**٣,٥٨**	**٠,٧٦**	**مرتفع**	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد الدراسة على محور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة" جاءت بدرجة (مرتفع)، حيث بلغ المتوسط العام للمحور ككل (٣,٥٨ من ٥)، وجاءت استجاباتهم أيضاً

على جميع أبعاد المحور بدرجة (مرتفع)، حيث جاء بُعد "المنظور الأخلاقي الداخلي" في المرتبة الأولى، بمتوسط (٣,٦٢ من ٥)، وجاء بُعد "شفافية العلاقات" في المرتبة الثانية، بمتوسط (٣,٦٠ من ٥)، ثم جاء بعد "الوعي الذاتي" بالمرتبة الثالثة، بمتوسط (٣,٥٨ من ٥)، بينما جاء بعد "المعالجة المتوازنة" في المرتبة الرابعة والاخيرة، بمتوسط (٣,٥٤ من ٥).

تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجهني (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع يمارسون سلوك القيادة الأصيلة بدرجة (متوسطة). كما تختلف مع نتيجة دراسة البردان (٢٠١٧) التي توصلت إلى أن ممارسة القيادات الإدارية بالمستشفيات التعليمية لسلوك القيادة الأصيلة جاء بدرجة (متوسطة). وتختلف مع نتيجة دراسة Feng (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن ممارسة قادة المدارس لسلوك القيادة الأصيلة كان (متوسطاً).

وتختلف مع نتيجة دراسة King (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن مستوى توفر القيادة الأصيلة لدى المشرفين كانت متدنية.

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلّق بمحور "واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية لأبعاد القيادة الأصيلة "

البُعد الأول: الوعي الذاتي:

جدول رقم (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد "الوعي الذاتي"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٤	يستطيع القائد الأكاديمي أن يؤثر على أعضاء هيئة التدريس بمواقفه وقراراته.	٤	٢	١٠	٥,١	٥٦	٢٨,٤	٨٠	٤٠,٦	٤٧	٢٣,٩	٣,٧٩	٠,٩٣	١	مرتفع
١	يتحمل القائد الأكاديمي المسؤولية عن قراراته في مواقف النجاح والفشل.	٤	٢	١٧	٨,٦	٤٧	٢٣,٩	٩١	٤٦,٢	٣٨	١٩,٣	٣,٧٢	٠,٩٤	٢	مرتفع
٢	يهتم القائد الأكاديمي	١١	٥,٦	٢٥	١٢,٧	٥٠	٢٥,٤	٨٣	٤٢,١	٢٨	١٤,٢	٣,٤٧	١,٠٦	٣	مرتفع

	بتقديم التغذية الراجعة لتحسين التواصل مع أعضاء هيئة التدريس.													
٣	يدرك القائد الأكاديمي أهمية تقييم أعضاء هيئة التدريس للقدرات والمهارات التي يمارسها.	١٩	٩,٦	٢٦	١٣,٢	٥١	٢٥,٩	٧١	٣٦	٣٠	١٥,٢	٣,٣٤	١,١٧	٤	متوسط
المتوسط الحسابي العام												٣,٥٨	٠,٨٥	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بُعد (الوعي الذاتي) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على إجمالي فقراته بدرجة (مرتفع) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للبعد (٣,٥٨ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطات الفقرات ما بين (٣,٣٤ إلى٣,٧٩) وهذه المتوسطات تقع

بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسط/مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما كشفت متوسطات البعد عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٤) والتي نصها "يستطيع القائد الأكاديمي أن يؤثر على أعضاء هيئة التدريس بمواقفه وقراراته" بالمرتبة الأولى وبدرجة (مرتفع)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٣)، وتفسير ذلك أن قرارات القائد تكون دائماً مدروسة بعناية وتراعي جميع المتغيرات والظروف وتتسم تلك القرارات بالموضوعية والقابلية للتطبيق على أرض الواقع.

يليها العبارة رقم (١) والتي نصها "يتحمل القائد الأكاديمي المسؤولية عن قراراته في مواقف النجاح والفشل" بالمرتبة الثانية وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (٠,٩٤)، وتفسير ذلك أن القائد هو المسؤول الأول أمام القيادات العليا بالجامعة عن أي قرار غير مدروس يترتب عليه نتائج وآثار سلبية تضر بمصلحة العمل.

ثم جاءت العبارة رقم (٢) والتي نصها "يهتم القائد الأكاديمي بتقديم التغذية الراجعة لتحسين التواصل مع أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثالثة وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٤٧) وانحراف معياري (١,٠٦)، وتفسير ذلك أن معرفة الجميع بمردود أدائهم وجهودهم المبذولة بشكل سريع يسهم في تعديل مسارات العمل والأداء غير السليمة إلى مسارات صحيحة واتخاذ قرارات سليمة بديلة.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٣) والتي نصها "يدرك القائد الأكاديمي أهمية تقييم أعضاء هيئة التدريس للقدرات والمهارات التي يمارسها" بالمرتبة الرابعة وبدرجة (متوسط)، بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (١,١٧)، ولعل ذلك أن يبرز اهتمام بعض القادة بهذه التقييمات ويضعونها في الحسبان عند وضع خطط استراتيجية في العمل وخاصة فيما يتعلق بالقدرات والمهارات المبذولة وتأثيرها على جودة بيئة العمل بشكل عام.

البُعد الثاني: شفافية العلاقات:

جدول رقم (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد "شفافية العلاقات"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٣	يمتلك القائد الأكاديمي القدرة على كسب ثقة أعضاء هيئة التدريس به لتحقيق ما التزم به.	١	٠,٥	١٠	٥,١	٦٤	٣٢,٥	٨٣	٤٢,١	٣٩	١٩,٨	٣,٧٦	٠,٨٥	١	مرتفع
١	يشجع القائد	٣	١,٥	٥	٢,٥	٧٢	٣٦,٥	٧٩	٤٠,١	٣٨	١٩,٣	٣,٧٣	٠,٨٥	٢	مرتفع

	الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن أفكارهم.													
٤	يخبر القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس عن الحقائق المهنية بصراحة ووضوح.	٣	١,٥	٣٤	١٧,٣	٥٩	٢٩,٩	٦٥	٣٣	٣٦	١٨,٣	٣,٤٩	١,٠٣	٣	مرتفع
٢	يعترف القائد الأكاديمي بالأخطاء عند حدوثها بدون تردد.	٨	٤,١	٢٧	١٣,٧	٧٦	٣٨,٦	٤٧	٢٣,٩	٣٩	١٩,٨	٣,٤٢	١,٠٨	٤	مرتفع
المتوسط الحسابي العام												٣,٦٠	٠,٨٢		مرتفع

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بُعد (شفافية العلاقات) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على

إجمالي فقراته بدرجة (مرتفع) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للبعد (٣,٦٠ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطات الفقرات ما بين (٣,٤٢ إلى٣,٧٦) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسط/مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما كشفت متوسطات البعد عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٣) والتي نصها "يمتلك القائد الأكاديمي القدرة على كسب ثقة أعضاء هيئة التدريس به لتحقيق ما التزم به" بالمرتبة الأولى وبدرجة (مرتفع)، وبمتوسط حسابي (٣,٧٦) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وتفسير ذلك أن القائد يتعهد أمامهم ببذل قصارى جهده من أجل تطوير مستويات الأداء والمهارات وتوفير الاحتياجات اللازمة لذلك.

يليها العبارة رقم (١) والتي نصها "يشجع القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس على التعبير عن أفكارهم" بالمرتبة الثانية وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وقد يفسر ذلك بأن القائد الخبير هو الذي يستثمر أفكار أعضاء هيئة التدريس الابتكارية والإبداعية لتطوير منظومة العمل ككل.

ثم جاءت العبارة رقم (٤) والتي نصها" يخبر القائد الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس عن الحقائق المهنية بصراحة ووضوح" بالمرتبة الثالثة وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٤٩) وانحراف معياري (١,٠٣)، ويعزى ذلك إلى أن هناك

مستوى عالٍ من الشفافية في التعامل مع الأعضاء ومكاشفة دقيقة حول نقاط القوة والضعف في العمل.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٢) والتي نصها "يعترف القائد الأكاديمي بالأخطاء عند حدوثها بدون تردد" بالمرتبة الرابعة وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (١,٠٨)، وتفسير ذلك أن هناك شفافية مع النفس والتزاما واحتراما للآخرين، والهدف هو أخذ مشوراتهم لتعديل مسارات العمل الخاطئة بغض النظر عن من المخطئ في قراراته.

البعد الثالث: المنظور الأخلاقي الداخلي:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد المنظور "الأخلاقي الداخلي"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	يظهر القائد الأكاديمي الصدق والنزاهة في التعامل مع جميع المواقف.	١	٠,٥	١٧	٨,٦	٣٧	١٨,٨	٨٨	٤٤,٧	٥٤	٢٧,٤	٣,٩٠	٠,٩٢	١	مرتفع
٢	يهتم القائد الأكاديمي ببناء بيئة ممتعة وودية لدى أعضاء هيئة التدريس.	٢	١	١٦	٨,١	٧١	٣٦	٧٠	٣٥,٥	٣٨	١٩,٣	٣,٦٤	٠,٩٢	٢	مرتفع

٣	يتخذ القائد الأكاديمي قرارات صعبة بناءً على معايير أخلاقية.	٣	١,٥	٩	٤,٦	٨٦	٤٣,٧	٦٣	٣٢	٣٦	١٨,٣	٣,٦١	٠,٨٩	٣	مرتفع
٤	يعبر القائد الأكاديمي عن اهتمامه بنشاطات أعضاء هيئة التدريس وطموحاتهم.	١٦	٨,١	٢٦	١٣,٢	٥٩	٢٩,٩	٧١	٣٦	٢٥	١٢,٧	٣,٣٢	١,١١	٤	متوسط
المتوسط الحسابي العام												٣,٦٢	٠,٨٢	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بُعد (المنظور الأخلاقي الداخلي) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على إجمالي فقراته بدرجة (مرتفع) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للبعد (٣,٦٢ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطات الفقرات ما بين (٣,٣٢ إلى٣,٩٠) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسط/مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة.

وكشفت متوسطات البُعد عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (١) والتي نصها "يظهر القائد الأكاديمي الصدق والنزاهة في التعامل مع جميع المواقف" بالمرتبة الأولى وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٩٠)

وانحراف معياري (٠,٩٢)، وتفسير ذلك أن القائد يعتبر قدوة في كل شيء في سلوكياته ومواقفه المهنية في إطار أخلاقيات العمل وقواعده التي لا يجب أن يخرج عنها في جميع المواقف المتشابهة.

يليها العبارة رقم (٢) والتي نصها "يهتم القائد الأكاديمي ببناء بيئة ممتعة وودية لدى أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الثانية وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٩٢)، ولعل ذلك يفسر بأن خلو بيئة العمل من الضغوط والتوترات والصراعات التنظيمية يؤدى إلى نتائج ومخرجات عمل ممتازة تحقق رضا جميع الأطراف المشتركة والمستفيدة من العملية التعليمية.

ثم جاءت العبارة رقم (٣) والتي نصها "يتخذ القائد الأكاديمي قرارات صعبة بناءً على معايير أخلاقية" بالمرتبة الثالثة وبدرجة (مرتفع)، وبمتوسط حسابي (٣,٦١) وانحراف معياري (٠,٨٩)، ويعزى ذلك إلى قدرة القائد الأكاديمي على الموازنة بين مصلحة العمل والقرارات اللازمة لذلك وبين الالتزام بالمعايير الأخلاقية وعدم الخروج عنها.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٤) والتي نصها "يعبر القائد الأكاديمي عن اهتمامه بنشاطات أعضاء هيئة التدريس وطموحاتهم" بالمرتبة الرابعة وبدرجة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (١,١١)، وقد يرجع ذلك إلى سبب أن بعض القادة يهتمون بالتعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وتطلعاتهم المستقبلية ومساعدتهم في الوصول إليها.

البعد الرابع: المعالجة المتوازنة:

جدول رقم (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول بُعد "المعالجة المتوازنة"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	يستمع القائد الأكاديمي بعناية إلى وجهات النظر المختلفة قبل الوصول إلى النتائج.	٤	٢	٢١	١٠,٧	٥٠	٢٥,٤	٨١	٤١,١	٤١	٢٠,٨	٣,٦٨	٠,٩٩	١	مرتفع
٤	يتصف القائد الأكاديمي بثبات مواقفه ما دامت تدعم الغايات الاستراتيجية للكلية.	١	٠,٥	١٩	٩,٦	٧٠	٣٥,٥	٧٧	٣٩,١	٣٠	١٥,٢	٣,٥٩	٠,٨٨	٢	مرتفع
٢	يتيح القائد الأكاديمي الفرصة للمختلفين في الآراء للتعبير عن	٢	١	٣٠	١٥,٢	٦٤	٣٢,٥	٦٩	٣٥	٣٢	١٦,٢	٣,٥٠	٠,٩٧	٣	مرتفع

	آرائهم بحرية.													
٣	يجمع القائد الأكاديمي البيانات ويحللها قبل اتخاذ القرار.	٢	١	٤٥	٢٢,٨	٥٣	٢٦,٩	٦٩	٣٥	٢٨	١٤,٢	٣,٣٩	١,٠٢	٤	متوسط
المتوسط الحسابي العام												٣,٥٤	٠,٨٦	مرتفع	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات بُعد (المعالجة المتوازنة) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على إجمالي فقراته بدرجة (مرتفع) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للبعد (٣,٥٤ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطات الفقرات ما بين (٣,٣٩ إلى٣,٦٨) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (متوسط/مرتفع) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما كشفت متوسطات البعد عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (١) والتي نصها "يستمع القائد الأكاديمي بعناية إلى وجهات النظر المختلفة قبل الوصول إلى النتائج" بالمرتبة الأولى وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٦٨) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وتفسير ذلك أن وجهات النظر المختلفة يجب الموازنة بينها وتقريب وجهات النظر فيها قبل اتخاذ قرارات سليمة تجنبا للتناقض والغموض وتداخل الصلاحيات في العمل.

يليها العبارة رقم (٤) والتي نصها "يتصف القائد الأكاديمي بثبات مواقفه ما دامت تدعم الغايات الاستراتيجية للكلية" بالمرتبة الثانية وبدرجة (مرتفع)، بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (٠,٨٨)، ولعل ذلك يفسر بأن التغيير غير المبرر باستمرار في المواقف والقرارات يوجد حالة من التشتت والتناقض الكبير بين المهام والقائمين على تنفيذها.

ثم جاءت العبارة رقم (٢) والتي نصها "يتيح القائد الأكاديمي الفرصة للمختلفين في الآراء للتعبير عن آرائهم بحرية" بالمرتبة الثالثة وبدرجة (مرتفع)، وبمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (٠,٩٧)، ويعزى ذلك إلى أن اتسام القادة بالديمقراطية في الحوار مع العاملين معه يقود إلى التقاء فكري يعمل على تقريب وجهات النظر لمصلحة العمل.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٣) والتي نصها "يجمع القائد الأكاديمي البيانات ويحللها قبل اتخاذ القرار" بالمرتبة الرابعة وبدرجة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (١,٠٢)، وتفسير ذلك ربما يرجع إلى أن القائد الأكاديمي لا تتوفر لديه البيانات الكاملة والمعلومات الحديثة قبل اتخاذ قرار ما لمصلحة العمل.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور "الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة"، كما تم ترتيب العبارات وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول محور "الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٨	الثقافة التنظيمية السائدة تميل إلى المركزية في صنع القرارات.	٠	٠.١	١	٥,٩	٢	١,٥	٤	٧,٦	٠	٠	٣,٠٢	٠,٩٢	١	متوسط
٤	قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية.	٨	٠.١	٨	٩,٣	٨	٤,٧	٣	٦,٩	٠	٠	٢,٨٩	٠,٩١	٢	متوسط
٥	عزوف بعض	٥	٠.٦	٥	٧,٩	٥	٣	٢	١,٥	٠	٠	٢,٨٨	٠,٩٤	٣	متوسط

	أعضاء هيئة التدريس عن طرح الأفكار والمبادرات الجديدة.													
٧	قلة البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الأكاديمية.	٧	.٦	١	٠,٨	٤	٧,٧	٥	٢,٨	٠	٠	٠	٢,٨٥	٠,٨٧	٤	متوسط
٦	نقص توفر القيادات الأكاديمية المؤثرة في إقناع الأخرين.	٧	.٦	٢	١,٣	٦	٨,٧	٢	١,٣	٠	٠	٠	٢,٨٣	٠,٨٦	٥	متوسط
١٠	صعوبة وصول القائد الأكاديمي إلى بعض البيانات والمعلومات الضرورية في الأقسام العلمية.	٣	١,٧	٣	٦,٨	٩	٠,٣	٢	١,٣	٠	٠	٠	٢,٨١	٠,٩٠	٦	متوسط
٣	قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات.	٤	٢,٢	٨	٤,٤	٦	٣,٥	٩	٩,٩	٠	٠	٠	٢,٨١	١,٠٠	٧	متوسط
٢	ضعف المهارات	٦	.١	٧	٣,٩	٤	٧,٧	٠	٠,٣	٠	٠	٠	٢,٨٠	٠,٨٥	٨	متوسط

	القيادية لدى بعض القيادات الأكاديمية.													
٩	زيادة الأعباء اليومية التي يكلف بها القيادات الأكاديمية.	٥	.٦	٨	٩,٤	٦	٨,٦	٨	٤,٤	٠	٠	٢,٨٠	٠,٩٠	٩	متوسط
١	ضعف ثقافة بعض أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق أبعاد القيادة الأصيلة.	٠	٥,٢	٥	٧,٩	٣	٧,٢	٩	.٦	٠	٠	٢,٥١	٠,٨٧	١٠	منخفض
المتوسط الحسابي العام												٢,٨٢	٠,٦١	متوسط	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات محور (الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على فقراته بدرجة (متوسط) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٢,٨٢ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطاتهم الحسابية على العبارات من (٢,٥١ إلى٣,٠٢) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (منخفض/ متوسط) بالنسبة لأداة الدراسة.

ويعزو الباحث انخفاض المتوسط العام لمحور الصعوبات؛ إلى كون أبعاد القيادة الأصيلة ترتبط ارتباط طرديا ببعض المؤثرات ذات العلاقة بالجوانب التنظيمية وعلى رأسها الحوكمة الإدارية التي تتبناها الجامعة في السنتين الأخيرتين والمتوافقة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠.

وكشفت متوسطات عبارات المحور عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٨) والتي نصها "الثقافة التنظيمية السائدة تميل إلى المركزية في صنع القرارات" بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٣,٠٢) وانحراف معياري (٠,٩٢)، وتفسير ذلك قد يكون بسبب أن المركزية الشديدة تؤدي إلى تعطيل إنجاز الكثير من مهام العمل أو اتخاذ قرارات سريعة للتغلب على مشكلاته اليومية.

يليها العبارة رقم (٤) والتي نصها "قلة الصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية" بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢,٨٩) وانحراف معياري (٠,٩١)، وتفسير ذلك ربما يعود إلى استئثار القائد الأكاديمي بغالبية القرارات والصلاحيات والسلطات في يده دون مشاركة أحد فيها من أعضاء هيئة التدريس معه.

ثم جاءت العبارة رقم (٥) والتي نصها "عزوف بعض أعضاء هيئة التدريس عن طرح الأفكار والمبادرات الجديدة" بالمرتبة الثالثة وبدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٩٤)، ويعزى ذلك ربما لعدم وجود تشجيع من القادة الأكاديميين للاستماع إلى تلك الآراء أو مناقشتها، أو أن القرارات تصدر دائماً أحادية الجانب.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٧) والتي نصها "قلة البرامج التدريبية المقدمة للقيادات الأكاديمية" بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافقة (متوسط)، بمتوسط حسابي (٢,٨٥) وانحراف معياري (٠,٨٧)، وتفسير ذلك ربما يعود إلى انغماس القيادات في مهام العمل، ولا يوجد أوقات تسمح بحضور تلك الدورات، أو ربما لعدم وجود دورات تدريبية نوعية متميزة تضيف إليهم مهارات جديدة.

ثم جاءت العبارة رقم (٦) والتي نصها "نقص توفر القيادات الأكاديمية المؤثرة في إقناع الآخرين" بالمرتبة الخامسة وبدرجة موافقة (متوسط)، بمتوسط حسابي (٢,٨٣) وانحراف معياري (٠,٨٦). ثم جاءت العبارة رقم (١٠) والتي نصها "صعوبة وصول القائد الأكاديمي إلى بعض البيانات والمعلومات الضرورية في الأقسام العلمية" بالمرتبة السادسة وبدرجة موافقة (متوسطة)، بمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (٠,٩٠)، وقد يرجع ذلك لانغلاق كل قسم على نفسه، وإحاطة بياناته بإطار من الخصوصية لأعضاء القسم فقط، ولا يسمح للأعضاء من خارجه الاطلاع عليها.

ثم جاءت العبارة رقم (٣) والتي نصها "قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات" بالمرتبة السابعة وبدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢,٨١) وانحراف معياري (١,٠٠)، وتفسير ذلك ربما يرجع إلى انفراد القيادات الأكاديمية بعملية صياغة القرارات الإدارية المؤثرة لتحملهم مسؤولية النتائج بالنهاية.

ثم جاءت العبارة رقم (٢) والتي نصها "ضعف المهارات القيادية لدى بعض القيادات الأكاديمية" بالمرتبة الثامنة وبدرجة موافقة (متوسط)، وبمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٨٥)، ولعل ذلك ربما يرجع إلى تميز بعض القيادات

في الناحية العلمية والتدريس ولكن لا تتوفر فيهم مهارات القيادة الإدارية بشكل كافٍ.

ثم جاءت العبارة رقم (٩) والتي نصها "زيادة الأعباء اليومية التي يكلف بها القيادات الأكاديمية" بالمرتبة التاسعة وبدرجة موافقة (متوسط)، بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وانحراف معياري (٠,٩٠)، ثم جاءت العبارة رقم (١) والتي نصها "ضعف ثقافة بعض أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق أبعاد القيادة الأصيلة" بالمرتبة العاشرة وبدرجة موافقة (منخفض)، بمتوسط حسابي (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٨٧)، ويفسر ذلك أن بعض أعضاء هيئة التدريس بحاجة إلى التشجيع مستمر لتعزيز الممارسات الإيجابية الأبعاد القياد الأصيلة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: ما المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور "المقترحات المناسبة تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة"، كما تم ترتيب العبارات وفقاً للمتوسط الحسابي لها، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول محور "المقترحات المناسبة تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة"

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		منخفض جداً		منخفض		متوسط		مرتفع		مرتفع جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
٧	تطوير معايير اختبار وترشيح القيادات الأكاديمية بحيث تضمن اختيار الكفاءة المناسبة.	٠	٠	٥	٢,٥	١٢	٦,١	٥١	٢٥,٩	١٢٩	٦٥,٥	٤,٥٤	٠,٧٢	١	مرتفع جداً
٨	تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق	٠	٠	٣	١,٥	١٤	٧,١	٦٠	٣٠,٥	١٢٠	٦٠,٩	٤,٥١	٠,٧٠	٢	مرتفع جداً

	الواحد.													
٣	تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات.	٠	٠	٤	٢	١١	٥,٦	٦٥	٣٣	١١٧	٥٩,٤	٤,٥٠	٠,٧٠	٣	مرتفع جداً
٦	تعزيز الثقة والشفافية بين القائد الأكاديمي وأعضاء هيئة التدريس في الكلية.	٠	٠	٤	٢	١٥	٧,٦	٦٢	٣١,٥	١١٦	٥٨,٩	٤,٤٧	٠,٧٣	٤	مرتفع جداً
٢	تصميم برامج تدريبه للقيادات الأكاديمية في الكلية.	٠	٠	٥	٢,٥	١٧	٨,٦	٦٤	٣٢,٥	١١١	٥٦,٣	٤,٤٣	٠,٧٦	٥	مرتفع جداً
١٠	تفعيل الحوار والتفاوض بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.	٤	٢	٥	٢,٥	١٥	٧,٦	٥٤	٢٧,٤	١١٩	٦٠,٤	٤,٤٢	٠,٨٩	٦	مرتفع جداً
٤	دعم وتأييد القيادات العليا لتطبيق سلوك القائد	١	٠,٥	٤	٢	١٩	٩,٦	٧٣	٣٧,١	١٠٠	٥٠,٨	٤,٣٦	٠,٧٨	٧	مرتفع جداً

	الأصيل.													
١	نشر ثقافة ممارسة أبعاد القيادة الأصيلة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الكلية.	٠	٠	٥	٢,٥	٢٢	١١,٢	٧٤	٣٧,٦	٩٦	٤٨,٧	٤,٣٢	٠,٧٧	٨	مرتفع جداً
٩	تخفيف بعض الأعباء اليومية التي يكلف بها القيادات الأكاديمية.	١	٠,٥	١٠	٥,١	٢٨	١٤,٢	٥٠	٢٥,٤	١٠٨	٥٤,٨	٤,٢٩	٠,٩٣	٩	مرتفع جداً
٥	تشجيع القيادات الأكاديمية على استخدام التقنية الحديثة في الأعمال الإدارية.	٢	١	٦	٣	٢٦	١٣,٢	٦٤	٣٢,٥	٩٩	٥٠,٣	٤,٢٨	٠,٨٨	١٠	مرتفع جداً
المتوسط الحسابي العام												٤,٤١	٠,٦٠	مرتفع جداً	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

هناك تقارب في درجة موافقة أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على عبارات محور (المقترحات المناسبة لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية

للقيادة الأصيلة) حيث جاءت استجابات أفراد الدراسة على فقراته بدرجة (مرتفع جداً) على أداة الدراسة، وبلغ المتوسط العام للمحور (٤,٤١ من ٥) وهذا المتوسط ينتمي للفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، كما تراوحت متوسطاتهم الحسابية على العبارات من (٤,٢٨ إلى٤,٥٤) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (مرتفع جداً) بالنسبة لأداة الدراسة.

كما كشفت متوسطات عبارات المحور عن مستويات إجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وقد كانت أعلى فقرة من حيث المتوسط الحسابي هي العبارة رقم (٧) والتي نصها "تطوير معايير اختبار وترشيح القيادات الأكاديمية بحيث تضمن اختيار الكفاءة المناسبة" بالمرتبة الأولى وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، بمتوسط حسابي (٤,٥٤) وانحراف معياري (٠,٧٢)، ويعزى ذلك لوجود معايير مقننة تطبق على الجميع بدون اعتبارات شخصية يضمن بالنهاية اختيار قيادات أكاديمية مميزة تتمتع بقدرات ومهارات متميزة في إدارة مهام العمل.

يليها العبارة رقم (٨) والتي نصها "تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد" بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، بمتوسط حسابي (٤,٥١) وانحراف معياري (٠,٧٠)، ثم جاءت العبارة رقم (٣) والتي نصها "تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات" بالمرتبة الثالثة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، بمتوسط حسابي (٤,٥٠) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وتفسير ذلك أن بعض أعضاء هيئة التدريس يمتلكون وجهات نظر جديدة ومبتكرة في إدارة مهام العمل ويمكن الاستفادة منها عند صياغة القرارات الهامة.

وفي سياق متصل جاءت العبارة رقم (٦) والتي نصها "تعزيز الثقة والشفافية بين القائد الأكاديمي وأعضاء هيئة التدريس في الكلية" بالمرتبة الرابعة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، بمتوسط حسابي (٤,٤٧) وانحراف معياري (٠,٧٣)، ثم جاءت العبارة رقم (٢) والتي نصها "تصميم برامج تدريبه للقيادات الأكاديمية في الكلية" بالمرتبة الخامسة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٦)، ولعل هذه يبرز الرغبة في توفير حقائب تدريبية متميزة في موضوعاتها وتقدم مهارات مبتكرة لإدارة منظومة العمل ككل.

ثم جاءت العبارة رقم (١٠) والتي نصها "تفعيل الحوار والتفاوض بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة السادسة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٤٢) وانحراف معياري (٠,٨٩)، ثم جاءت العبارة رقم (٤) والتي نصها "دعم وتأييد القيادات العليا لتطبيق سلوك القائد الأصيل" بالمرتبة السابعة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٣٦) وانحراف معياري (٠,٨٩)، ثم جاءت العبارة رقم (١) والتي نصها "نشر ثقافة ممارسة أبعاد القيادة الأصيلة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية في الكلية" بالمرتبة الثامنة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٣٢) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وتعزى هذه النتيجة إلى وجود بيئات عمل تتسم بالتعاون والحيوية والاحترام المتبادل وتطبيق مبدأ التشاركية في اتخاذ القرارات وتوزيع الصلاحيات بين الأعضاء وأيضاً تطبيق المعايير الاخلاقية.

ثم جاءت العبارة رقم (٩) والتي نصها "تخفيف بعض الأعباء اليومية التي يكلف بها القيادات الأكاديمية" بالمرتبة التاسعة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٩٣)، ثم جاءت العبارة رقم (٥)

والتي نصها "تشجيع القيادات الأكاديمية على استخدام التقنية الحديثة في الأعمال الإدارية" بالمرتبة العاشرة وبدرجة موافقة (مرتفع جداً)، وبمتوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٨٨)، وتفسير ذلك أن التقنيات الحديثة واستخدام الأساليب والأدوات التكنولوجية يساعد على تسيير مهام العمل اليومية بسرعة ودقة كبيرة وتوفير الوقت والجهد المبذولين.

***

عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول محاور الدراسة تعود للمتغيرات الديموغرافية (القسم العلمي–الدرجة العلمية–سنوات الخبرة العملية)؟

قبل الإجابة على هذا السؤال لابد من التأكد من مدى اعتدالية توزيع البيانات؛ لأن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً، لذلك تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات الخاصة بمحاور الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١٥) اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov–Smirnov Test)

المحاور	كولمجروف–سمنروف		
	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	٠,٠٧	١٩٧	٠,٠٢
الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة	٠,١١	١٩٧	٠,٠١
المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	٠,١٦	١٩٧	٠,٠١

يلحظ أن الجدول رقم (١٤) يبين نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov Test، حيث إن قيم مستوى المعنوية أقل من ٠,٠٥ (٠,٠٥ > sig.)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، وبناء على هذه النتائج يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعملية، وفق شرط التوزيع الطبيعي.

لذلك لمعرفة مدى اختلاف آراء المبحوثين حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية التي تنقسم إلى ثلاث فئات فقط هي: (القسم

العلمي–الدرجة العلمية–سنوات الخبرة العملية) تم استخدام اختبار كروسكال واليس (Kruskall-Wallis)، لمعرفة مدى اختلاف آراء المبحوثين حول محاور الدراسة باختلاف متغيراتهم الشخصية والوظيفية لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

أولاً: الفروق حسب القسم العلمي

جدول (١٦) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقا لمتغير القسم العلمي

المحاور	القسم العلمي	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أصول التربية	٤٠	١٠٣,٩٠	٧,٨٠	٠,٠٤
	الإدارة والتخطيط التربوي	٦٨	٩٥,٠٣		
	المناهج وطرق التدريس	٦٢	٩٢,١٢		
	التربية الخاصة	٢٧	١٣١,٦٨		
الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة	أصول التربية	٤٠	١١٤,٩٣	١٣,٣٢	٠,٠١
	الإدارة والتخطيط التربوي	٦٨	٨٦,١٧		
	المناهج وطرق التدريس	٦٢	١١٤,٦١		
	التربية الخاصة	٢٧	٨٠,٩٥		
المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أصول التربية	٤٠	١٠٤,٩٨	٤,١٨	٠,٢٤
	الإدارة والتخطيط التربوي	٦٨	٩٤,٩١		
	المناهج وطرق التدريس	٦٢	٩٤,٨٣		
	التربية الخاصة	٢٧	١٢١,٦٨		

أظهرت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول السابق:

١–وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير القسم العلمي ، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠٤) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة

(α≤٠,٠٥)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن هذه الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين هم بالقسم العلمي (التربية الخاصة) وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين هم بالقسم العلمي (التربية الخاصة) هم أكثر موافقة على محور واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة .

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير القسم العلمي، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن أفراد عينة الدراسة الذين هم بالقسم العلمي (التربية الخاصة) هم أقل موافقة على محور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة. وتفسير ذلك يرجع إلى حداثة هذا القسم كما أنه يحتاج إلى بعض المتطلبات في العمل، ويحتاج إلى قرارات مستمرة للتغلب على مشكلاته اليومية، وبالتالي يدرك أعضائه عن قرب مدى الجهد الذي يبذله القيادات معهم من أجل تفعيل وتطبيق مبادئ القيادة الأصيلة.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير القسم العلمي، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٢٤) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

ثانياً: الفروق حسب الرتبة العلمية

جدول (١٧) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقا لمتغير الرتبة العلمية

المحاور	الرتبة العلمية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أستاذ	٤٧	٧٩,٥٧	١٦,٨٠	٠,٠١
	أستاذ مشارك	٥٥	١١٤,٢٧		
	أستاذ مساعد	٧٦	١٠٧,٧٠		
	محاضر	١٩	٦٨,٠٥		
الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة	أستاذ	٤٧	١٠٦,٤١	٢,٧٠	٠,٤٤
	أستاذ مشارك	٥٥	٩٦,٣١		
	أستاذ مساعد	٧٦	٩٣,١٤		
	محاضر	١٩	١١١,٨٧		
المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أستاذ	٤٧	٩٣,٩١	٠,٧٩	٠,٨٥
	أستاذ مشارك	٥٥	٩٧,٩٥		
	أستاذ مساعد	٧٦	١٠١,١٩		
	محاضر	١٩	١٠٥,٨٧		

أظهرت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول السابق:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن هذه الفروق لصالح أفراد الدراسة الذين رتبتهم العلمية (أستاذ مشارك) مقارنة بأفراد الدراسة الذين رتبتهم العلمية (محاضر) وهذا يدل على أن أفراد عينة الدراسة الذين رتبتهم العلمية (أستاذ مشارك) هم أكثر موافقة على محور واقع ممارسة القيادات

الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة . وربما يعود ذلك إلى أن هذه الفئة من أعضاء هيئة التدريس- أستاذ مشارك- معظمهم في مناصب قيادية، وبالتالي يدركون بدقة وعن قرب واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة، والسلبيات التي تظهر عند تطبيق ذلك.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٤٤) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير الرتبة العلمية، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٨٥) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

ثالثاً: الفروق حسب سنوات الخبرة العملية

جدول (١٨) نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskall–Wallis) لمعرفة الفروق أو الاختلافات ذات الدلالة الإحصائية في آراء أفراد الدراسة نحو محاور الدراسة طبقا لمتغير سنوات الخبرة العملية

المحاور	سنوات الخبرة العملية	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كا٢	مستوى الدلالة
واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	٨٧,٢٧	١,١٣	٠,٥٧
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥١	٩٨,٥٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٤	١٠١,٢٧		
الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	١٢٦,٠٢	١١,٤٤	٠,٠١
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥١	٧٩,٣٩		
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٤	١٠٢,٢٧		
المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة	أقل من ٥ سنوات	٢٢	١٠٣,٥٧	٠,١٨	٠,٩١
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٥١	٩٧,٤٥		
	أكثر من ١٠ سنوات	١٢٤	٩٨,٨٣		

أظهرت نتائج الدراسة كما هو مبين في الجدول السابق:

١-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور واقع ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٥٧) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الحجار (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين تقديرات المديرين للقيادة الأصيلة لديهم تعزى لسنوات الخدمة.

٢-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية ، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، وقد اتضح من خلال متوسطات الرتب أن أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم العملية (أقل من ٥ سنوات) هم أقل موافقة على محور الصعوبات التي تواجه القيادات الأكاديمية بكلية التربية في ممارسة القيادة الأصيلة. وتفسير ذلك أن تلك الفئة من أعضاء هيئة التدريس قليلة الخبرة نوعاً ما في مجال العمل بالجامعات، وتواجه صعوبات كثيرة في التعامل مع القيادات الأكاديمية في بداية مشوار حياتهم الأكاديمية، كم أن البعض يجد حرج في توصيل وجهات نظرهم ومشكلاتهم للقيادات من خلال قنوات معترف بها.

٣-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥)، بين استجابات أفراد الدراسة نحو محور المقترحات لتحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكلية التربية للقيادة الأصيلة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة العملية، حيث بلغ مستوى الدلالة (٠,٩١) وهي أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥).

***

التوصيات الدراسة:

من خلال نتائج الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات الآتية:

١. تشجيع القيادات الأكاديمية وتعزيز سلوكهم نحو الممارسات الإيجابية لأبعاد القيادة الأصيلة.

٢. ضرورة نشر الثقافة التنظيمية التي تتخلص من حدة المركزية في صنع القرارات، ومنح المزيد من الصلاحيات للقيادات الأكاديمية، وزيادة معدل مشاركة أعضاء هيئة التدريس في صناعة القرارات.

٣. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على طرح الأفكار والمبادرات الجديدة، من خلال توفير القيادات الأكاديمية المؤثرة في إقناع الأخرين.

٤. تكثيف البرامج التدريبية لزيادة مستوى المهارات القيادية المقدمة للقيادات الأكاديمية، وتسهيل وصول القائد الأكاديمي البيانات والمعلومات الضرورية في الأقسام العلمية.

٥. نشر مبادئ ثقافة القيادة الأصيلة بين أعضاء هيئة التدريس، مع تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد.

٦. أهمية تطوير معايير اختبار وترشيح القيادات الأكاديمية بحيث تضمن اختيار الكفاءة المناسبة.

٧. ضرورة تفعيل الحوار والتفاوض بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس.

٨. ضرورة تخفيف بعض الأعباء اليومية التي يكلف بها القيادات الأكاديمية.

٩. أهمية تشجيع القيادات الأكاديمية على استخدام التقنية الحديثة في الأعمال الإدارية.

المراجع:

العربية:

أبو النصر، مدحت ومحمد، ياسمين. (٢٠١٧م). التنمية المستدامة: مفهومها – أبعادها – مؤشراتها. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

إحصائية أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية. (٢٠٢٠). عمادة الموارد البشرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

إسماعيل، عمار فتحي موسى. (٢٠١٥). دور القيادة الأصيلة كمتغير وسيط في العلاقة بين الإخلاء بالعقد النفسي والتهكم التنظيمي: دراسة تطبيقية. مجلة البحوث المالية والتجارية كلية التجارة جامعة بور سعيد. ٣،١٠٤-١٦٠.

البردان، محمد فوزي. (٢٠١٧). دور رأس المال النفسي كمتغير وسيط في العلاقة بين القيادة الأصيلة والارتباط بالعمل دراسة ميدانية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التجارة، جامعة مدينة السادات: مصر .

الجهني، أحمد بن منصور. (٢٠١٩). سلوك القيادة الأصيلة لدى قادة مدارس التعليم العام بمحافظة ينبع وعلاقته بالصحة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبدالعزيز. جدة.

الحجار، رائد حسين. (٢٠١٧). درجة ممارسة القيادة الأصيلة لدى مديري المدارس الثانوية في محافظات غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة الأقصى. مجلد٢١(٢). ٢٠٧-٢٣٤.

حسانين، جاد؛ النجار، حميدة؛ سلامة، أماني. (٢٠١٦). علاقة القيادة الجديرة بالثقة بتمكين العاملين بالتطبيق على العاملين بمصلحة الضرائب المصرية بمنطقة شمال الدلتا .المجلة المصرية للدراسات التجارية. مجلد٤٠(١). ٥٧٣-٥٩٦.

حمرون، ضيف الله بن غضيان. (٢٠١١م). إدارة الأداء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية. مكتب التربية العربي لدول الخليج. ٣٢(١١٩). ٨٥-١٣٤.

الشمري، أحمد مطر. (١٤٣٣). درجة ممارسة الأدوار القيادية لدى عمداء الكليات في جامعة الكويت بالتماثل التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العرفي، عبد الله بالقسم، وعباس، عبد مهدي. (١٩٩٦). مدخل إلى الإدارة التربوية. منشورات جامعة بنغازي، ليبيا.

العساف، صالح بن حمد. (١٤٢٧هـ). المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية. ط(ع) الرياض. مكتبة العبيكان.

مجلس التعليم العالي. (٢٠٠٧). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. ط ٣، الرياض: مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

محجوب، بسمان. (٢٠٠٣). إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية.

مرسي، مرفت محمد السعيد. (٢٠١٠). أثر مركز التحكم كمتغير وسيط على العلاقة بين القيادة الاصيلة وجودة حياة العمل: دراسة ميدانية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة. ٣٣٣،٤-٣٦٠.

نجم، عبدالحكيم أحمد، وشحاته، صالح محمد، وأحمد، محمود عبدالعزيز. (٢٠١٦م). العلاقة بين القيادة الأصيلة وكل من محورية العمل ووقت الفراغ بالتطبيق على العاملين بالإدارة العامة للمواد المائية والري بشرق الدقهلية. المجلة المصرية للدارسات التجارية. ٤٠(٢). ٢١٥-٢٤٩.

نجم، عبدالحكيم، عشري، تامر إبراهيم، النجار، حميدة محمد. (٢٠١٥). أثر القيادة الجديرة بالثقة على السلوكيات المضادة للأداء بالتطبيق على الشركات الصناعية متعددة الجنسيات بالمدن الصناعية بمصر. المجلة المصرية للدراسات التجارية. مجلد٣٩(٤). ٣١٣-٢٨٩.

اليحيى، حصة بنت ناصر. (٢٠١٩). تطوير أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة: تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الأجنبية:

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (٢٠٠٥). Leadership Development: Getting to The Root of Positive Forms of Leadership. **The Leadership Quarterly**, ١٦ (٣), ٣١٥-٣٣٨.

Darvish, H., & Rezaei, F. (٢٠١١). THE IMPACT OF LEADERSHIP ON JOB SATISFACTION AND TEAM COMMITMENT. **Management & Marketing**, ٦ (٣), ٤٢١-٤٣٦.

Demirdag, S., & Kalafat, S. (٢٠١٦). Applying School Administrators' Leadership Skills in Conflict Situations: The Perceptions of Substitute Teachers. **Universal Journal of Educational Research**, ٤ (٧), ١٦٤٤-١٦٥١.

Feng Feng, I. (٢٠١٦). School Principals' Leadership and Teachers' Psychological Capital: Teachers' Perspectives. I**nternational Education Studies,** ٩ (١٠),٩٠٢٠-٩٠٣٩.

George, B. (٢٠٠٣). **Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value**. John Wiley & Sons.

George, B., Sims, P., Mclean, A. N., & Mayer, D. (٢٠٠٧). Discovering Your Leadership. **Harvard Business Review**, ٨٥ (٢), ١٢٩.

Hardwick, Alyssa C. (٢٠١٦). **leadership and organizational citizenship behaviors: The moderation and mediation effect of communication frequency**, M.S. in psychology-industrial/Organizational, san Jose State university Michigan, U.S.A.

Henderson, J. E., & Hoy, W. K. (١٩٨٣). Leader ity: The Development and Test of An Operational Measure. **Educational & Psychological Research**.

Hsiung, H. H. (٢٠١٢). Leadership and Employee Voice Behavior: A Multi-Level Psychological Process. **Journal of Business Ethics**, ١٠٧ (٣), ٣٤٩-٣٦١.

Karadag, E., & Oztekin-Bayir, O. (٢٠١٨). The Effect of Leadership on School Culture: A Structural Equation Model. **International Journal of Educational Leadership and Management,** ٦ (١), ٤٠-٧٥.

Kernis, M. H. (٢٠٠٣). **Toward A Conceptualization of Optimal Self-Esteem. Psychological Inquiry**, ١٤ (١), ١-٢٦.

Kets De Vries, Manfred, F.R. (٢٠٠٦). **The Leader on The Couch**. Clinical; Approach to Changing People and Organizations. Corn Wall Uk: Jossey-Bass.

King, Jeffrey A. (٢٠١٦). **public school senior leadership, principal job satisfaction and the differences between senior leaders' self-assessment and prosocial' evaluation of their leaders' leadership**, Ed.D. In leadership in Educational administration, aurora university Illinois, USA.

Krejcie, R & Morgan, D. (١٩٧٠). Determining Sample Size for Research Activities. **Educational and Psychological Measurement.** ٣٠,٦٠٧-٦١٠.

Laida Agote, Nekane Aramburu, Rune Lines. (٢٠١٦). Leadership Perception, Trust in the Leader, and Followers' Emotions in Organizational Change Processes. **The Journal of Applied Behavioral Science** .٥٢ (١),٣٥-٦٣.

Leonard C., Williams (٢٠١٤). **The Relationship between Leadership and Job Satisfaction in A University Setting**, Ph.D. in Social and Behavioral **Sciences**, Capella University, Minnesota, U.S.A.

Luthans, F. (٢٠٠٢). The Need for And Meaning of Positive Organizational Behavior. **Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior**, ٢٣ (٦), ٦٩٥-٧٠٦.

Maureen, Sinclair, (٢٠١٠). **Leadership Behaviors of Secondary School Principals and Job Satisfaction of the Multigenerational Teacher Workforce**, Ed.D. in Education, University of La Verne, California, USA.

Opatokun, K.A., Hasim, C.N., & Hassan, S. S. (٢٠١٣). Leadership in Higher Learning Institution: A Case Study of International Islamic University Malaysia. **International Journal of Leadership Studies**, ٨(١), ٤٩-٦٦.

Orly, Shapira-Lishchinsky and Sigalit Tsemach, (٢٠١٤). Psychological Empowerment as Mediator Between Teachers' Perceptions of Leadership and Withdrawal and Citizenship Behaviors, **Educational Administration Quarterly**, ٥٠(٤), pp ٦٧٥-٧١٢.

Sagnak, Mesut. & Kuruoz, Mehmet. (٢٠١٧). Leadership and Altruism: The Mediating Role of Meaningfulness. **Universal Journal of Educational Research**, ٥ (٣), ٤٤٧-٤٥٢.

Shamir, B., & Eilam, G. (٢٠٠٥). What's Your Story? **A Life-Stories Approach to Leadership Development. The Leadership Quarterly**, ١٦, ٣٩٥-٤١٧.

Sinclair, M. (٢٠١٠). **Leadership Behaviors of Secondary School Principals and Job Satisfaction of The Multigenerational Teacher Workforce** (Doctoral Dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Database. (Umino. ٣٤٤٧٧٦١)

Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (٢٠٠٨). Leadership: Development and Validation of a Theory-Based Measure. **Journal of Management**, ٣٤ (١), ٨٩-١٢٦.

***

مقارنة مرجعية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية

د. نزار بن صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة طيبة

د. قماش بن علي حسين آل قماش
قسم الفنون البصرية – كلية التربية
جامعة أم القرى

مقارنة مرجعية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية

د. نزار بن صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة طيبة

د. قماش بن علي حسين آل قماش
قسم الفنون البصرية – كلية التصاميم والفنون

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٢/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

يأتي هذا البحث لتطوير برامج إعداد التربيَّة الفنيَّة من خلال تشخيص الوضع الراهن لتسع برامج تقدمها الجامعات السعودية ومقارنتها بخمس برامج مناظرة لها بجامعات أمريكية متبعين منهج تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج وجود فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في الجامعات السعودية ومثيلاتها بأمريكا في مقررات الإعداد التربوي ومقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، والإنتاج الفن، ومهنة التعليم. كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم التربية الفنية، وتاريخ الفن، إلاَّ أنها تظل أقل من مثيلاتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي. وأوصى البحث بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في ضوء معايير الجودة والاعتماد البرامجي والاستفادة من البرامج المناظرة في الدول ذات التعليم الجيد كالولايات المتحدة الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: (الفنون البصرية، تصميم برامج المعلم، دراسة مقارنة، معلم الفنون، المعلم قبل الخدمة، تحليل المحتوى).

Art Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia and the United States of America - A Benchmarking Study

Dr. Nezar Saleh Abdulhafeez
Art Education Department
College of Education
Taibah University

Dr. Gammash Ali H. Al-Gammash
Visual Arts Department
College of Design and Arts
Umm Al-Qura University

Abstract:

This study aims to develop the pre-service art education preparation programs in Saudi Arabia by examining the content of the nine programs offered by Saudi universities and compare them with a sample of five peer programs in America. The content analysis approach was followed and an analysis tool was used to analyze the content of those programs. The results showed a large gap between the Saudi pre-service art education preparation programs and their counterparts in America in the areas of educational preparation, art production, and art interpretation courses. Although the average number of hours of art courses between Saudi and American programs is close, it is still less than its counterparts in American universities. The study recommended to review the current Saudi pre-service art teacher preparation programs in light of quality standards, programs accreditation, and the corresponding programs in countries with good education, such as the United States of America.

key words: (Visual Arts, Teacher program design, A comparative study, Art teacher, Pre-service teacher, Content analysis).

مقدمة

يعتبر التعليم إحدى الركائز الأساسية لمنظومة التطوير والتنمية المستدامة في كثير من دول العالم النامي والمتقدم. وما كان نجاح الاتحاد السوفيتي في الستينات من القرن الماضي في إطلاق قمر صناعي للفضاء إلاَّ نتيجة الاهتمام بالتعليم، وهي الخطوة التي أدركت الولايات المتحدة الأمريكية أهميتها ودفعتها إلى إعادة النظر في العملية التعليمية لجميع المراحل الدراسية (الزهراني، ١٩٩٧).

كما تعتمد العملية التعليمية على عدة ركائز هي: الطالب، والمعلم، والمنهج الدراسي. إلَّا أن المعلم يعتبر جزء أساسي في النظام التعليمي، وفي الوقت ذاته يُعتبر متغيرًا واحدًا من بَيْن مجموعة متغيرات في عملية التعليم، إلاَّ أنَّه متغير له أثر فعال في تحقيق أهداف السياسة التربوية وفي تفكير المتعلمين وسلوكهم (البوصافي، ٢٠١٥م، ص١). وفي هذا الصدد يذكر موقع (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٩م، ص٥) أن هناك دورًا هامًا يلعبه المعلم في العملية التعليمية يجب عدم إغفاله، ولذا من المهم العناية بإعداده بشكل جيد مما ينعكس على قدراته العلمية ومهاراته العملية مع متطلبات مهنته المستقبلية، حيث يبدأ التركيز على معطيات ومخرجات التعليم العالي، وحاجة الميدان التربوي للتعليم العام، بالإضافة إلى التركيز على مستوى الوعي لدى المعلم، وتنمية المسؤولية المهنية لديه كونها أمانة يحملها تجاه أجيال المجتمع لبناء الغد.

ولهذا، تولي مؤسسات التعليم العام والجامعي في دول العالم ذات التعليم الجيد أهمية بالغة في تطوير برامج إعداد المعلم. ونظرًا لأن المملكة العربية

السعودية هي جزء من هذا العالم، كان لزامًا عليها مواكبة التطور الحاصل في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم. ولذلك، جاء الحرص على تطوير مستقبل التعليم وإصلاحه إما بعمل مؤسساتي أو بدعوات فردية أو بفرق بحثية لشحذ الهمم نحو تحقيق التطوير. فمجال التربية الفنية كغيره من مجالات التعلم انطلقت منه دعوات بحثية إصلاحيه نادى بها المتخصصون فِي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية لإعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة كان من أبرزها دراسات (أبو الخير، ١٩٩٢؛ الزهراني ١٩٩٦م، المنتشري، ١٩٩٩م؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ الحميد، ٢٠١٢م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ آل قمّاش، ٢٠١٦م؛ الحربي وآل قمَّاش ٢٠١٨م، آل قمَّاش والحربي، ٢٠١٨م؛ آل قمّاش، ٢٠١٩م).

وتحولت هذه المطالب إلى إنجاز في ميدان إعداد معلم التربية الفنية، حيث كان هذا الإنجاز ينبع يقين وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأهمية التطوير وفق تطلعات التحول الوطني ٢٠٢٠م ورؤية المملكة ٢٠٣٠، تمثلت هذه المساعي في مبادرة وزارة التعليم في "مشروع تطوير كليات التربية"[١].

(١) صدر قرار وزير التعليم (العيسى) رقم ٣٥٦١٨ بتاريخ ١٤٣٨/٢/٩هـ بتكوين لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وعليه أصدر وكيل الوزارة للشؤون التعليمية قرار رقم ١٠٦٧٥٩ بتاريخ ١٤٣٨/٤/٢٥هـ باختيار عضوية الفريق العام، وهم رؤساء المسارات، ثم صدر قرار وكيل الوزارة للبنين رقم ٥٢٥٥٨ بتاريخ ١٤٣٨/٦/٢٣هـ بتكوين فرق العمل، وكان فريق عمل مسار إعداد معلم التربية الفنية برئاسة د. قمّاش بن علي آل قماش، وعضوية كلاً من د. سهيل بن سالم الحربي، د. عبدالله دخيل الله الثقفي، د. نادية بنت حميد الحميد، د. نزار بن صالح عبدالحفيظ، أ. زياد السدحان.

وكان جزء من هذا المشروع تطوير مسار برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة من خلال إعادة النظر فيها بشكل دوري باتباع عددٍ من الآليات المختلفة، منها مقارنة الوضع الراهن للبرامج بمقارنات مرجعية لبرامج مثيلة في الدول ذات التعليم الجيد، حيث يُعد اسلوب المقارنة المرجعية كما أشار حسن (٢٠١٥م)، واحدًا من أهم الأساليب الذي تعتمد عليه عديد من المنظمات في تقويم أداء انشطتها وعملياتها المختلفة من ناحية، والتعرف على أهمية تقويم الأداء الخاص ودوره في الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقوم بتقديمها إلى المستفيدين من ناحية اخرى. والبحث الحالي يسعى في هذا المضمار.

مشكلة البحث

تلوح في الأفق اليوم الحاجة الماسة إلى إيجاد برامج ذات مستوى عالي لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة الذي يمتلك الكفاءة في الأداء التشكيلي الفني أو ما يعرف بالإنتاج الفني، وكذلك الثقافة الفنية العالية في مجال الفن عمومًا ومجال التربية الفنية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على أداء مهنة التعليم بشكل يركز على الممارسات والتطبيقات الصفية. حيث تؤكد عديد من الدراسات في مجال التربية الفنية كدراسة (Nolte-Yupari, ٢٠١٧; Vaughan et al, ٢٠١٧; Evans-Palmer, ٢٠١٦; Travis & Hood, ٢٠١٦, Kuster Bain; Young, ٢٠١٥; Russell-Bowie, ٢٠١٢; Garvis, Twigg, Pendergast, ٢٠١١; Hudson & Hudson, ٢٠٠٧)، ودراسة (شرف، ٢٠١٧؛ آل قمّاش، ٢٠١٦م؛ حسن، ٢٠١٥؛ وبرزنجي، ٢٠١٣، وخليل ٢٠٠٩، والحميد ٢٠١٠) إلى وجود ضرورة ملحة

لإعادة النظر في برامج إعداد وتطوير معلمي التربية الفنية قبل الخدمة وتقويمها وتحسينها. إلاَّ أن هذا التوجه لا يزال يواجه بعض التحديات المختلفة لعل من أهمها مشكلات إعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، مما حدا ببعض الدول المتقدمة في مجال التربية الفنية إلى إعداد برامج مهنية موجهه لإعداد معلمي التربيَّة الفنيَّة قبل الخدمة في التعليم الأساسي.

والجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية، ومن منطلق حرصها على اللحاق بركب التطور، وضعت معايير وطنية من أجل قياس أداء معلمي التربية الفنية، ليس ذلك فحسب، بل وعمدت إلى تطوير مناهج التربية الفنية بالتعليم العام. ولكن من الملاحظ أن تلك الجهود النيرة لم تصاحبها خطوات من قبل أقسام التربية الفنية بالجامعات السعودية لتطوير وتحسين برامجها لإعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة. وقد ظلت كثير من البرامج الحالية- التي مضى عليها عشرات السنين-جامدة بلا حراك، الأمر الذي ربما قد أحدث فجوة عميقة لمخرجاتها بين ما درسه الخريجون وبين التطور الحاصل في مناهج التربية الفنية، ناهيكم عن قيام معلمين غير مختصين في مجال التربية الفنية، بتدريس هذا المقرر في مراحل التعليم العام، الأمر الذي دعا الباحثين للقيام بالدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من برامج المقارنات المرجعية للدول ذات التعليم الجيد (الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجًا) لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

س١: ما الواقع الراهن لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم؟

س٢: ما محتوى برامج المقارنة المرجعية في الولايات المتحدة الأمريكية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم؟

س٣: ما أبرز نقاط الضعف والقوة في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية مقارنة بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف البحث

١. تحليل الواقع الراهن لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٢. تحليل المقارنة المرجعية لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٣. الكشف عن أبرز نقاط الضعف والقوة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من خلال مقارنتها بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية البحث

١. الجانب التشخيصي: اتباع منهجية علمية الكشف عن واقع برامج إعداد معلم التربية الفنية للوضع الراهن بالمملكة ومقارنة بالدول ذات التعليم الجيد (الولايات المتحدة الأمريكية إنموذجًا).

٢. الجانب التنفِيذي: تحليل الواقع الراهن/والمقارنة المرجعية لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٣. الجانب العلاجي: تقديم بعض الحلول والمقترحات لأصحاب القرار؛ والتي تسهم في عمل خطة واضحة للجهات المعنية بتجويد إعداد معلم التربية الفنية والتي تسهم في تحقيق رؤية وزارة التعليم حول تطوير كليات التربية بشكل عام وإعداد معلم التربية الفنية بشكل خاص.

٤. الجانب التطويري: التركيز في برامج اعداد معلم للتربية الفنية على الكشف عن أبرز نقاط الضعف والقوة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية في السعودية بمقارنتها بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

***

مصطلحات البحث

برامج التربية الفنية: يقصد بها إجرائيًا برامج إعداد معلم التربية الفنية المقدمة في مرحلة البكالوريوس وما تشمله من خطة عامة، وتوصيف للمقررات، وعدد الساعات، ومتطلبات التخرج.

معلم التربية الفنية قبل الخدمة: يقصد به إجرائيًا الطالب الذي يتم إعداده في مرحلة البكالوريوس في أحد البرامج التي تعد دارسيها للالتحاق بمهنة التعليم في مجال التربية الفنية بعد تخرجه.

المقارنات المرجعية: يقصد بها إجرائيًا برامج إعداد معلم التربية الفنية التي تم اختيارها كمحكات رئيسة في اختيار الممارسات والتطبيقات الموجودة في البرامج.

الدول ذات التعليم الجيد: ويقصد بها إجرائيًا الدول المتميزة في إعداد برامج إعداد معلم التربية الفنية والتي حققت تقدمًا ملحوظًا في التصنيفات العالمية.

المقررات النظرية: يقصد بها إجرائيًا المقررات ذات الطبيعة النظرية والفلسفية سواء كانت مرتبطة بالمفاهيم النظرية الأساسية للتعريف بالتربية الفنية وأصولها ونظرياتها، وفنون الأطفال والبالغين والفئات الخاصة، والتراث؛ أو مقررات ذات طبيعة نظرية مرتبطة بالفن كمقررات تفسير الفن، وعلم الجمال، والنقد والتذوق الفني، وتاريخ الفن.

المقررات العملية: المقصود بها إجرائيًا المقررات الدراسية التي يغلب عليها الطابع العملي أو التطبيقي وتهتم بتطوير مهارات الطلاب الأدائية وتستخدم

مختلف الأدوات، والخامات، والعدد، لإنتاج أعمالًا فنية، كمقررات الرسم والتصوير، وأشغال الخشب والمعادن والخزف، وطباعة المنسوجات، وغيرها، أو تلك التي تعتمد على الحاسوب لإنتاج أعمالًا فنية رقمية كالتصميم الجرافيكي مثلا.

مقررات مهنة التعليم: يقصد بها إجرائيًا، المقررات ذات العلاقة بمهارات مهنة التعليم، وتحديدًا معلم التربية الفنية قبل الخدمة كمقررات المناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية أو ما يسمى بالتطبيق الميداني.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تحليل الوضع الراهن لبعض ببرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ومقارنتها مرجعيًا ببعض برامج التربية الفنية المختارة لإعداد في الولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الجغرافية: المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الزمنية: طبقت أداة هذه الدراسة نهاية الفصل الصيفي من عام ١٤٤١هـ-٢٠٢٠م، حسب الجدول الزمني للتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة

التطور التاريخي لإعداد معلم التربية الفنية عالميًا

مر تاريخ التربيَّة الفنيَّة بالعالم، كما بينه (فضل، ٢٠٠٧م)، بعدة مراحل ابتداءً من العصور القديمة المتمثلة في الحرف والفنون، ثم أسلوب التتلمذ في عصر النهضة ورسامي بلاط الكلاسيكيات وتحديدًا في دولة إيطاليا في أواسط القرن الرابع عشر الميلادي حيث لم يكن تعلم الفنون يتم على أيدي معلمين للتربية الفنية، بل كانوا يتتلمذون على أيدي كبار الفنانين في ذلك الوقت حيث كان الفن يعتبر حرفة لابد من إتقان مهاراتها، وكان يتم التركيز على تعلم مجالًا محددًا من مجالات الفن كالنحت مثلًا أو العمارة أو غير ذلك، وبعد أن يتقن التلميذ ذلك الفن أو الحرفة يحصل على شهادة مجازة من الفنان الذي تتلمذ على يده.

وأضاف (الزهراني، ١٩٩٧م)، بأنه لم يكن هناك منهجًا متبعًا في تدريس الفنون، بل كان الأمر متروكًا للفنان (المعلم) ولم تكن هناك شروطًا لقبول التلاميذ، أو مدة زمنية لدراسة فن بعينه... واستمر الحال على ما هو عليه إلى أن دعا ليوناردوا ديفينشي إلى ضرورة تدريس الفنون بطريقة أكاديمية، ودعمه في ذلك مايكل أنجلوا فظهرت أول أكاديمية لتعليم الفنون في فلورنسا في عام ١٥٦٣م ثم توالى إنشاء الأكاديميات ببقية المدن الإيطالية ومنها انتشرت إلى دول الجوار الأوروبي، وكانت تلك الأكاديميات لا تعد معلمًا لتدريس التربية الفنية بل كانت تهدف إلى تخريج فنانين احترافيين في مجالات الفن المختلفة. ولم تظهر كليات تعليم الفن إلاَّ في القرن التاسع عشر الميلادي

حين انتشرت الصناعة وظهرت المدارس النظامية، وكان لنتيجة سباق التسلح بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ونجاح الأخيرة في إطلاق قمر صناعي إلى الفضاء، الدافع الأكبر للولايات المتحدة الأمريكية لإعادة النظر في مناهجها التعليمية، ومن بينها منهج التربية الفنية، من أجل الاهتمام بالتصميم والرسم الصناعي وتخريج معلمين لتدريس ذلك المجال تحديدًا، ثم انتقل هذا المفهوم إلى بعض الدول العربية حيث اهتمت بالتصميم الصناعي وبدأ إعداد معلمين لتدريس التربية الفنية التي مرت بعدة كان من آخرها دمج المهن مع التربية الفنية، ثم الاعتماد على التربية الفنية التنظيمية (Discipline Based Art Education) واختصارها (DBAE)، ثم التربية الفنية المعتمدة على المعايير والتي لا تزال في أطوارها الأولى اليوم.

***

المقارنات المرجعية

لقد أضحت المقارنة المرجعية أسلوبًا ناجعًا لقياس وتقويم أداء المؤسسات التعليمية المختلفة. فمن خلال مقارنتها بأفضل المؤسسات الأخرى ممارسةً وتعليمًا سواء المحلية منها أو العالمية، يمكن تحديد الفجوة ومعرفة جوانب القوة لتعزيزها ونواح القصور ومعالجتها. من جانب آخر أكد (حلمي، ٢٠١٧م، ص١٥٩) أنه شاع استخدام المقارنة المرجعية في العديد من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واليابان، وتتميز المقارنة المرجعية بالكشف عن أداء مؤسسة تعليمية محددة بمثيلاتها من المؤسسات المنافسة وخاصة التي تتميز بوضع جيد من الناحية التعليمية والاستراتيجية والتنافسية، بغية معرفة الأداء الأفضل؟ وكيف يمكن أن يكون أفضل؟

أما دراسة (جمال الدين، المنوري، الطوخي، ٢٠١٦م، ص ١٣٦) فقد عرفتها على أنها أسلوب أو تقنية تنفذ مع الوحدات الرائدة أو الأكثر نجاحًا في القطاع بصورة مستمرة بقصد تحسين الأداء داخل المؤسسة. وللمقارنة المرجعية عدة فوائد منها ما ذكره على سبيل المثال لا الحصر (العياشي وكريمة، ٢٠١٤م؛ وجمال الدين وآخرون، ٢٠١٦م؛ وحلمي، ٢٠١٧م، ص ١٠)، في أن المقارنة المرجعية تساعد المنظمة أو المؤسسة في:

(١) معرفة الفجوة بشكل سهل ودقيق بين أداءها وأداء المؤسسات الرائدة الأخرى.

(٢) اختيار أفضل الممارسات والسبل المناسبة لمعالجة القصور لديها.

(٣) تطوير أداءها وتحسينه جنبًا إلى جنب مع معالجة الخلل والقصور.

(٤) العمل على تحسين مدخلاتها ومخرجاتها.

(٥) جعلها قادرة على الصمود والمنافسة في محليًا وعالميًا.

(٦) تحسن مناخها الوظيفي.

(٧) زيادة المهارات والقدرات الابداعية لمنسوبي المؤسسة أو المنظمة.

(٨) وضع استراتيجيات قصيرة وبعيدة المدى لخططها التطويرية.

كما أن للمقارنة المرجعية أنواع عدة، ذكرت منها على سبيل المثال دراسة (إسماعيل، ٢٠١٦م، ص ٩) ما يلي:

(١) المقارنة المرجعية الداخلية: وتتم عادة بين الأقسام والفروع داخل المؤسسات الكبيرة الحجم.

(٢) المقارنة المرجعية الخارجية: وتعنى بمقارنة المؤسسات والمنظمات مع ما ينافسها في النشاط سواء داخل أو خارج الدولة والتي تنقسم بدورها إلى:

(٢-١) المقارنة المرجعية التنافسية، ويتم فيها القيام بعمل مقارنة مباشرة مع الرواد من المنافسين في نفس المجال لتحقيق أداء أفضل وتكون المقارنة في وظائف عدة داخل النشاط، ولذلك تسمى أحيانًا المقارنة المرجعية في الأداء.

(٢-٢) المقارنة المرجعية الوظيفية، وتقتصر على مقارنة وظيفة معينة كالتدريب، أو التسويق، أو الموارد البشرية أو غير ذلك بمثيلتها في المؤسسات الأخرى المنافسة لها في النشاط.

طبيعة برامج إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة

لا يخرج إعداد معلم التربية الفنية عند العودة إلى التجارب العالمية، عن ثلاثة أجزاء: مقررات لمتطلبات الجامعة، ومقررات لمتطلبات تربوية، ومقررات تخصص. فبالنسبة لمقررات التخصص النظرية، أشار آدز (Eads, ١٩٨٠) إلى أن برامج إعداد معلم الفن مثلها مثل برامج إعداد المعلمين الأخرى تشكل قاعدة المعارف الجزء الأساسي للموافقة على البرنامج في هيئة الاعتماد المهنية الأمريكية لإعداد المعلمين (NCATE). ولذلك، تعتبر المقررات النظرية التخصصية بشكل عام جزءً أساسيًا لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة حيث أن معظم الاختبارات المهنية تعتمد عليها بشكل كبير كما هو الحال في اختبار كفايات لمعلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية. ومن المهم أن توجد استدامة في العلاقة بين المعرفة من جهة، والفنون من جهة أخرى من أجل خلق معارف تراكمية، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إعداد وتصميم بيئات تعليمية ذات خلفيات ثقافية متنوعة سواء في المدارس أو المعارض والمتاحف الفنية أو المنازل أو غير ذلك (Efland, ١٩٩٠; & Gregory, ١٩٨٩).

أما بالنسبة لمقررات التخصص العملية، فمن الصعوبة بمكان تدريس الجوانب المعرفية دون ربطها بممارسات وتطبيقات عملية، فالجانب المعرفي في مجال الفنون لابد أن يقابله جانب عملي تطبيقي (Eisner, ١٩٨٨; Wilson, ١٩٩٧; Clark, & Zimmerman, ١٩٨١; Gregory, ١٩٨٩). ومن أجل ذلك أكدت نظريات التربية الفنية الحديثة إلى ضرورة ربط النظريات بالممارسة

العملية وتحقيق التكامل بينهما كنظرية التربية الفنية التنظيمية (DBAE). ويوضح (جدول:١) وزن الساعات التخصصية في برامج الفن والتصميم كما اقترحتها الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم بالولايات المتحدة الأمريكية (ناساد) (NASAD, ٢٠١٨, p. ٩٠).

(جدول: ١): وزن الساعات في الفن والتصميم كما اقترحتها الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم بالولايات المتحدة الأمريكية	
المجال	عدد الساعات التخصص من إجمالي البرنامج
مقررات التخصص	٢٥-٣٠٪
مقررات داعمة في التصميم والتقنيات ذات الصلة والفنون البصرية	٢٠-٣٠٪
تاريخ الفن/التصميم	١٠-١٥٪
إجمالي التخصص	٥٥-٧٥٪
مقررات عامة	٢٥-٣٥٪

وأما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم، فقد أشارت دراسات عدة كدراسة (Nolte-Yupari, ٢٠١٧; ٢٠١٦; Travis & Hood, ٢٠١٦, Kuster Bain; Russell-Bowie, ٢٠١٢; Hudson & Hudson, ٢٠٠٧) إلى أهميتها القصوى في إنجاح مهام المعلمين قبل الخدمة لمستقبلهم المهني. كما أكدت دراسات أخرى كدراسة (Gregory, ١٩٨٩; & Russell-Bowie ٢٠١٢) على مدى التأثير الذي تحدثه الخبرات السابقة للمعلمين قبل الخدمة سواء السلبية أو الايجابية، وثقتهم في أنفسهم في تدريسهم للفن أثناء تطبيقهم للتربية العملية أو التطبيق الميداني في المدارس.

وفي هذا الصدد، أكدت دراسة رسل-باوي (Russell-Bowie ٢٠١٢) على أن تخفيض مقررات الإنتاج الفني العملية وكذلك التدريب العملي بشكلٍ مستمر يؤدي إلى انعدام الثقة لدى المعلم الطالب؛ فنجده في التربية

العملية يتوقع القلق عند تقديمه دروس الفنون البصرية؛ ونتيجة لذلك يشعر إلى أنه غير مستعد بشكل كافٍ لتدريس الإنتاج الفني والحرف اليدوية.

ويرى الباحثان أنه قد يستفاد من هذه الدراسات في صياغة قائمة لتحليل المحتوى بشكل يلائم رؤية المملكة العربية السعودية في تطوير برامج كليات التربية عامة وتطوير برنامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بشكل خاص. وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية والدراسات السابقة والمرتبطة. كما أن الدراسة الحالية تختلف عن مجمل الدراسات السابقة في كونها أكثر شمولية، حيث وضعت في الحسبان ما أشارت إليه تلك الدراسات بغية تطوير وتحسين مستقبل إعداد معلم التربية الفنية، خصوصًا أن التوجه لدى وزارة التعليم هو تجويد إعداد المعلم المختص للتدريس في التعليم العام، وهذا ما يجعل هذا التوجه مفصلي في مستقبل التعليم وتاريخه بالمملكة العربية السعودية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية إضافته إلى الدراسات السابقة.

***

منهج البحث وخطواته الإجرائية

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها المحددة سلفًا، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع البحث وعينته:

المجتمع العام للبحث هو برامج أقسام التربية الفنية، أما المجتمع الخاص فهو على نوعين:

أ- برامج الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية: تم أخذ جميع مجتمع الدراسة والبالغ إحدى عشر برنامجًا تعد معلي/معلمات التربية الفنية قبل الخدمة، كما ورد في (دليل التخصصات المهنية في مؤسسات التعليم العالي، ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ)، وذلك وفقًا لـ (جدول:٢) أدناه:

(جدول: ٢): حصر أقسام التربية الفنية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية

م	الجامعة University	الكلية College	القسم Department	وضع القسم	الصفحة page
١	جامعة أم القرى	التربية	التربية الفنية	قائم	٣٦
٢	جامعة الملك سعود	التربية	التربية الفنية	قائم	٥٩
٣	جامعة الملك عبد العزيز	الاقتصاد المنزلي	الفنون الإسلامية والتربوية	ملغى	٧٩
٤	جامعة الملك فيصل	التربية	التربية الفنية	قائم	٩٩
٥	جامعة القصيم	التصاميم والاقتصاد المنزلي ببريدة	التربية الفنية	قائم	١٢٠
٦	جامعة القصيم	العلوم والآداب بالبكيرية	الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية	تصفيه الخريجين	١٢٧
٧	جامعة طيبة	التربية	التربية الفنية	قائم	١٣٣
٨	جامعة جازان	التربية	التربية الفنية	قائم	١٣٣
٩	جامعة حائل	التربية	التربية الفنية	قائم	١٦١
١٠	جامعة الجوف	التربية	التربية الفنية	ملغى	١٦٩
١١	جامعه الباحة	التربية	التربية الفنية	قائم	١٧٧

وقد تبين بعد النزول للميدان والتواصل مع الأقسام المعنية والحصول عل برامجها؛ أن هناك قسمين ملغيين في كل من: جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الجوف، وبذلك يكون مجموع مجتمع الدراسة تسعة برامج تمثل الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية.

ب–برامج المقارنة المرجعية في الولايات المتحدة الأمريكية: تم اختيار الولايات المتحدة الأمريكية كمقارنة مرجعية لسبب رئيسي وهو أن طبيعة وفلسفة إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية تتبع نفس المدرسة الفكرية الأمريكية لإعداد معلم الفنون البصرية تحديدًا، وقد لا ينطبق هذا على معظم الدول ذات التعليم الجيد في أنحاء متفرقة من العالم. أما فيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم اختيار عينة مقصودة لخمسة برامج لمرحلة البكالوريوس من بين ٣١ برنامجًا من جامعات بالولايات المتحدة الأمريكية تم مسحها، وهي: جامعة ولاية أوهايو (Ohio State University)، جامعة ولاية بنسلفانيا (Penn State University)، جامعة ولاية إلينوي (Illinois State University)، جامعة ولاية جورجيا (Georgia State University)، وجامعة ويسكانسن–ماديسن (University of Wisconsin-Madison). وترجع أسباب اختيار برامج تلك الجامعات تحديدًا لعدد من الأسباب أهمها:

١. احتلال تلك الجامعات مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية (انظر–جدول: ٣) مثل:

(١–١) ٢٠١٦ (ARWU)-Academic Ranking of World Universities.

(٢-١) (QS) World University Rankings, By subject: Art & Design.

(٣-١) (QS) World University Rankings, By subject: Art & Humanities.

(٤-١) (١٠٠٠) CWUR ٢٠١٦-World University Rankings top.

(٥-١) Times Higher Education (THE), By subject: Art & Humanities.

(٦-١) US News by graduate subject (Fine Art)-(خاص بالجامعات الأمريكية).

٢. اعتماد برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة المقدمة في تلك الجامعات من هيئات أمريكية متخصصة في اعتماد برامج إعداد المعلمين (انظر جدول ٣) مثل:

١) الهيئة الوطنية لاعتماد تعليم المعلمين: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

٢) هيئة اعتماد إعداد المعلمين: Council for the Accreditation of Educator (CAEP) Preparation.

٣) الهيئة الوطنية للتربية الفنية National Art Education Association.

٣. اعتماد برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة المقدمة في تلك الجامعات من هيئات أمريكية متخصصة في اعتماد برامج الفنون مثل الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم (انظر-جدول: ٣) The National Association of Schools of Art and Design (NASAD, ٢٠١٨)

٤. مراعاة بعض المعايير الفنية الأخرى في اختيار البرامج من الدول ذات التعليم الجيد، كتوفر ووضوح البيانات في الخطط الدراسية للبرامج، بما فيها من توصيف تفصيلي للمقررات.

(جدول: ٣): مراكز الجامعات الأمريكية المختارة في التصنيفات العالمية والهيئات المعتمدة لبرامجها

Ranking # By			Accredited By			
QS: World University Ranking by subject (Art & Design)	US News by graduate subject (Fine Art)	CWUR ٢٠١٦-World University Rankings top (١٠٠)	Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)	National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)	the National Association of Schools of Art and Design (NASAD)	اسم الجامعة
-	٦٩	٥٢	نعم	نعم	نعم	**The Pennsylvania State University** جامعة ولاية بنسلفانيا
١٨	٣٣	٤٦	نعم	نعم	نعم	**The Ohio State University** جامعة ولاية أوهايو
-	١٣١	٤٨٧	نعم	نعم	نعم	**Georgia State University** جامعة ولاية جورجيا
٥	١٥	٢٥	في الطريق	نعم	نعم	**University of Wisconsin–Madison** جامعة ويسكانسن ماديسون
٥١ in Education	٦٩	٢٥٦	نعم	نعم	نعم	**Florida State University** جامعة ولاية فلوريدا

أداة البحث:

استخدم الباحثان قائمة تحليل محتوى تضمنت أربعة محاور لتحليل محتوى برامج إعداد التربية الفنية قبل الخدمة ومقرراتها سواء في الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية أو في البرامج المناظرة لها في الولايات المتحدة الأمريكية. ولإعداد وتصميم الأداة، تم الرجوع إلى المعايير العالمية لإعداد معلم التربيَّة الفنيَّة من خلال الدراسات والابحاث السابقة التالية (Arnold, ١٩٧٨;

Eads, ١٩٨٠؛ أبو الخير، ١٩٩٢م، أمين، ١٩٩٧م، الزهراني، ١٩٩٧م؛ NAEA, ١٩٩٩؛ المنتشري، ١٩٩٩؛ الزهراني، ٢٠٠١م؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ كاظم، ٢٠٠٥م؛ القباني، ٢٠٠٨م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ الحربي، ٢٠٠٧م، الكيلاني، ٢٠٠٧م؛ الحميد، ٢٠١٠م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ الزايدي، ٢٠١٣م؛ آل قماش، ٢٠١٦م؛ الحربي وآل قماش ٢٠١٨م؛ آل قمّاش والحربي، ٢٠١٨م). وتم تقسيم الأداة إلى أربعة محاور على النحو التالي:

١. **المقررات النظرية**: وهي على ثلاثة مجالات:

أ) علوم التربيَّة الفنيَّة: وهي المقررات المرتبطة بالتربية الفنية بشكل مباشر كمدخل للتربية الفنية وتاريخها، ونظرياتها، وفلسفتها؛ والفئات الخاصة، ورسوم الأطفال، والمتاحف والمعارض.

ب) تبرير الفن وتفسيره: وتشمل المقررات المرتبطة بفلسفة الفن كالتذوق والنقد الفني، وعلم الجمال، والفن والمجتمع).

ج) تاريخ الفن: ويشمل المقررات المرتبطة بمجال تاريخ الفن على مختلف مراحله منذ فجر التاريخ وحتى اليوم.

٢. **المقررات العملية**: وهي على نوعين:

أ) مقررات الإنتاج الفني التقليدي: وتتضمن المقررات المرتبطة بإنتاج الفن من خلال الأدوات والخامات التقليدية، كالرسم، والتلوين، والخزف، والنحت، والنسيج، والتصميم، والمعادن، وغيرها.

ب) مقررات الإنتاج الفني الحاسوبي: وهي المقررات المرتبطة بإنتاج الفن من خلال الوسائط الرقمية والاعلام، كالرسم بواسطة الحاسب، والتصميم الجرافيك، والتصوير الفوتوغرافي، وغيرها.

٣. **مقررات مهنة التعليم:** وهي مقررات ترتبط بمهارات مهنة معلم التربيَّة الفنيَّة، وإذا وجدت هذه المقررات ضمن مقررات الإعداد التربوي، يتم احتسابها من ضمن وزن التخصص. وهي على نوعين:

أ) مناهج/ طرق تدريس التربية الفنية: وهي مقررات تعنى بتدريس التربية الفنية والتخطيط لها ووسائلها وأساليب التقويم وطرق التدريس وتقنيات التعليم الخاصة بالتربية الفنية.

ب) التربية العملية: وهو مقرر التربيَّة الميدانية أو التطبيق الميداني.

٤. **المقررات المشتركة:** ويقصد بها المقررات التخصصية التي لم تحدد في البرامج بشكل خاص ويمكن أن تكون ضمن أحد المحاور مثل المقررات الاختيارية التخصصية التي لم يرد اسمها.

***

صدق الأداة وثباتها:

لاختبار صدق الأداة، تم عرضها على أحد عشر عضوًا هيئة تدريس برتبة أستاذ من داخل وخارج المملكة العربية السعودية في تخصصات: التربية الفنية، وتكنولوجيا تعليم التربية الفنية، ومناهج وطرق تدريس التربية الفنية كما يظهر في (جدول: ٤)، ثم تم تعديل الأداة وفق المقترحات العلمية الموصى بها من قبلهم.

(جدول: ٤): أعضاء هيئة التدريس المحكمين للأداة

م	اسم المحكم Name	التخصص Specialization	الكلية College	الجامعة University
١	أ.د. أحمد حاتم سعيد	تكنولوجيا تعليم التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٢	أ.د. أحمد رفعت سليمان محمد	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٣	أ.د. أحمد محمد علي عبد الكريم	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٤	أ.د. أميره عبد الرحمن منير الدين	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
٥	أ.د. بلال احمد ابراهيم مقلد	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٦	أ.د. سامية احمد مصطفى الشيخ	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٧	أ. د. سهيل بن سالم الصبحي الحربي	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
٨	أ.د. عبد الله ظافر الشهري	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود
٩	أ.د. عبد العزيز بن راشد بن محمد النجادى	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود
١٠	أ.د. عبد الله بن عبده محمد فتيني	التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
١١	أ.د. محمد بن حسين بن عبد الله الضويحي	التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود

ولاختبار ثبات الأداة، تم استخدام طريقة إعادة التحليل، حيث قام الباحثان-بشكل مستقل وبمعزل كلًا منهما عن الآخر-باستخدام الأداة لتحليل كافة مقررات برنامج إحدى الجامعات السعودية-جامعة أم القرى تحديدًا-ثم تم بعد ذلك حساب معامل الاتفاق بطريقة هولستى (Holsti)، فكان المتوسط الحسابي لحاصل جمع معامل الثبات للأربعة محاور في أداة

الدراسة يساوي ٠,٨٨ تقريبًا، وبهذا كان معامل الثَّبات مرتفعًا في الأداة، ولله الحمد.

الأساليب الإحصائية:

يعتمد البحث فِي أساليبه الاحصائية على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية كوصف كمّي بالإضافة إلى القراءة الكيفية للكميات من خلال التعليق النقدي الموضوعي القائم على التحليل ضمن ثلاثة مراحل، تشخيص الوضع الراهن، ثم تشخيص المقارنات المرجعية، ثم المقارنة بينهما.

***

تحليل البيانات وتفسير النتائج

نتائج تحليل الوضع الراهن لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية

تم تحليل كل برنامج على حدة بالرجوع إلى هيكل البرنامج العام وتوصيف كل المقررات داخل كل برنامج بشكل منفصل وفق أداة تحليل المحتوى. وبالنظر إلى (جدول: ٥)، نجد أن برامج أقسام التربية الفنية قد تباينت في الخطط والتوصيف، واشتركت في أجزاء رئيسة تشكل أسس التربية الفنية. فمن الملاحظ أنه تم تقسيم ساعات التخصص إلى: (١) مقررات نظرية وتتكون من ثلاثة أجزاء (أ) علوم التربية الفنية، (ب) تبرير الفن وتفسيره، (ج) تاريخ الفن؛ (٢) مقررات عملية تتكون من (أ) إنتاج الفن اليدوي أو التقليدي، و(ب) الإنتاج الفن المحوسب أو الرقمي؛ (٣) مقررات مهنية لمهنة التعليم وتتكون من (أ) مناهج التربية الفنية وطرق تدريسها، (ب) والتربية العملية.

(جدول ٥): الوضع الراهن لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة الحالية في جامعات المملكة العربية السعودية

تحليل إحصائي للبرنامج	الملك سعود		أم القرى		الملك فيصل		طيبة		حائل		الباحة		جازان		بريدة		البكيرية		المتوسط	%
عدد (ع) الساعات	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	المجموع	%
المجموع الكلي	١٣٤	١٠٠	١٣٤	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٣	١٠٠	١٢٩	١٠٠٪	١٣٠	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٦	١٠٠	١٦٦	١٠٠	١٣٤	١٠٠٪
١-العام (الجامعة)	٣٨	٢٨,٤	٢٣	١٧,١٦	١٥	١١,٩	٢٤	١٨,٠٥	١٥	١٨٪	٢٨	٢١,٥٤	٢٣	١٨,٤	٢٢	١٦,١٨	٢٣	١٣,٨٥	٢٣	١٨٪
٢-التربوي (الكلية)	٢٠	١٤,٩	٢٥	٢٢,٩٧	٣٧	٢٩,٣٧	٢٢	١٦,٥٤	١٩	٢٠٪	٢٤	١٨,٤٦	٣٦	٢٨,٨	٣٦	٢٦,٤٧	٣٦	٢١,٦٩	٢٨	٢٠٪
٣-التخصص	٧٦	٥٦,٧	٨٦	٦٤,١٨	٧٤	٥٨,٧٣	٨٧	٦٥,٤١	٩٥	٦٢٪	٧٨	٦٠	٦٦	٥٢,٨	٧٨	٥٧,٣٥	١٠٧	٦٤,٤٦	٨٣	٦٢٪
تفصيل الإعداد التخصصي																				
٣-١ المقررات النظرية	٢٠	٢٦,٣١	٢٠	٢٣,٢٦	١٩	٢٥,٦٧	١٣	١٤,٩٤	٢١	٢٢,١١	١٩	٢٤,٣٦	١٥	٢٢,٧٣	١٠	١٢,٨٢	١٠	٩,٣٥	١٦	٢١٪
١-أ علوم التربيّة الفنيّة	١٢	١٥,٧٩	١٠	١١,٦٣	١١	١٤,٨٦	٧	٨,٠٥	١٣	١٣,٦٨	١٥	١٩,٢٣	٦	٩,٠٩	٢	٢,٥٦	٢	١,٨٧	٩	١١٪
١-ب تبرير الفن وتفسيره	٢	٢,٦٣	٤	٤,٦٥	٢	٢,٧٠	٢	٢,٣٠	٢	٢,١١	٠	–	٣	٤,٥٥	٢	٢,٥٦	٢	١,٨٧	٢	٣٪
١-تاريخ الفن	٦	٧,٨٩	٦	٦,٩٨	٦	٨,١١	٤	٤,٥٩	٦	٦,٣٢	٤	٥,١٣	٦	٩,٠٩	٦	٧,٧٠	٦	٥,٦١	٦	٧٪
٣-٢ المقررات العملية	٤٢	٥٥,٢٧	٥٨	٦٧,٤٤	٣٦	٤٨,٦٥	٦٠	٦٨,٩٧	٥٨	٦١,٠٥	٤٩	٦٢,٨٢	٣٦	٥٤,٥٤	٥٩	٧٥,٦٤	٨٨	٨٢,٢٤	٥٤	٦٤٪
٢-أ إنتاج فني تقليدي	٣٨	٥٠	٥٦	٦٥,١١	٣٠	٤٠,٥٤	٥٣	٦٠,٩٢	٥٤	٥٦,٨٤	٤٦	٥٨,٩٧	٣٠	٤٥,٤٥	٥٧	٧٣,٠٨	٨٥	٧٩,٤٤	٥٠	٥٩٪
٢-ب إنتاج فني حاسب/إعلام	٦	٧,٨٩	٢	٢,٣٣	٦	٨,١١	٧	٨,٠٥	٤	٤,٢١	٣	٣,٨٥	٦	٩,٠٩	٢	٢,٥٦	٣	٢,٨٠	٤	٥٪
٣-٣ مقررات مهنة التعليم	١٤	١٨,٤٢	٨	٩,٣٠	١٦	٢١,٦٢	١٤	١٦,٠٩	١٦	١٦,٨٤	١٠	١٢,٨٢	١٥	٢٢,٧٣	٩	١١,٥٤	٩	٨,٤١	١٢	١٥٪
٣-أ مناهج/طرق تدريس تربية فنية	٢	٢,٦٣	٤	٤,٦٥	٨	١٠,٨١	٤	٤,٦٠	٤	٤,٢١	٤	٥,١٣	٧	١٠,٦١	٥	٦,٤١	٥	٤,٦٧	٥	٦٪
٣-ب التربية العملية	١٢	١٥,٧٩	٤	٤,٦٥	٨	١٠,٨١	١٠	١١,٤٩	١٢	١٢,٦٣	٦	٧,٦٩	٨	١٢,١٢	٤	٥,١٣	٤	٣,٧٤	٧	٩٪
٣-٤ المقررات المشتركة	–	–	–	–	٣	٤,٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

كما يظهر في (جدول: ٥) أعلاه، يُعد قسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية العلوم والآداب بالبكيرية بجامعة القصيم، أعلى قسم في عدد الساعات الإجمالية بين أقسام التربية الفنية بالمملكة، بعدد (١٦٦) ساعة، يليه قسم التربية الفنية في كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي ببريدة بجامعة

القصيم بعدد (١٣٦) ساعة، ثم يليهما قسمي التربية الفنية بكلية التربية بجامعتي أم القرى والملك سعود بعدد (١٣٤) ساعة، وجامعة طيبة بعدد (١٣٣) ساعة. كما يلاحظ تفاوت نسبة الجانب التخصصي بين أقسام التربية الفنية، حيث كانت أعلى نسبة في جامعة حائل (٧٣,٦٪) من إجمالي البرنامج، وأقلها في قسم التربية الفنية بجامعة جازان بنسبة بلغت (٥٢,٨٪).

ويظهر (الرسم البياني: ١) متوسط عدد ساعات كل جزء من الأجزاء المكونة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية. وقد احتل الجزء الخاص بإنتاج الفن النصيب الأكبر من إجمالي عدد ساعات البرامج بمتوسط بلغ ٥٤ ساعة وبنسبة تجاوزت النصف (٦٤٪). يلي ذلك في الترتيب مقررات علوم التربية الفنية بمتوسط بلغ تسع ساعات ونسبة مئوية (١١٪)؛ ثم مقررات تاريخ الفن بمتوسط بلغ ست ساعات ونسبة مئوية بلغت (٧٪). في حين بلغ أقل جزء في الإعداد التخصصي للبرامج من نصيب تبرير الفن وتفسيره بمتوسط عدد ساعات بلغ ساعتان ونسبة بلغت (٣٪). أما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم فبلغ المتوسط ١٢ ساعة ونسبة مئوية بلغت (١٥٪).

***

نتائج تحليل برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية (المقارنة المرجعية)

بالرجوع إلى (جدول: ٦)، نجد أنه من بين الخمس جامعات الأمريكية، بلغ متوسط عدد الوحدات الإجمالية لبرنامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة (١٣٣) وحدة، أعلاها (١٤٧ وحدة) لصالح جامعة ويسكانسن ماديسون، وأقلها كان من نصيب جامعة ولاية أوهايو بعدد (١٢٤) وحدة. أما من حيث عدد وحدات البرنامج في التخصص فبلغ المتوسط (٨٤) وحدة، وبنسبة مئوية بلغت (٦٣٪)، حيث استحوذت جامعة ولاية بنسلفانيا على المرتبة الأولى في أعلى وحدات بالتخصص وقدرها (٩٦) وحدة متخصصة، وأدناها كان من نصيب جامعة ولاية إلينوي بمقدار (٦٩) وحدة.

كما يُلاحظ أن عدد وحدات المقررات النظرية في التخصص تفوق عدد وحدات المقررات العملية في التخصص حيث خصصت جامعة ولاية بنسلفانيا (٤٧,٩١٪) من برنامجها لصالح المقررات التخصصية النظرية في مجالات علوم التربية الفنية بنسبة بلغت (٢٩,١٦٪)، وتفسير الفن وتبريره بنسبة (١٢,٥٪)، وتاريخ الفن بنسبة (٦,٢٥٪) على التوالي؛ بينما خصصت الجامعة (٢٧,٠٧٪) للمقررات التخصصية العملية بنسبة بلغت (١٧,٧٠٪) لصالح الإنتاج الفني التقليدي، و(٩,٣٧٪) لصالح الإنتاج الفني من خلال الحاسب. وفي المقابل، احتلت جامعة ولاية جورجيا المرتبة الأدنى من حيث نسبة الوحدات المخصصة لمقررات التخصص النظرية بنسبة بلغت

(٢١,٣٣٪) موزعة بنسبة (٥,٣٣٪) لمقررات علوم التربية الفنية، و(١٦٪) لمقررات تاريخ الفن، دون تقديم أي مقررات في مجال تفسير الفن وتبريره، إلاَّ أن الانتاج الفني بها احتل الصدارة بنسبة (٥٠,٦٧٪)، كما لا يوجد أي مقرر في هذا البرنامج للإنتاج الفني الرقمي وهو الحال أيضًا في برنامج جامعة ألنيوي. في حين أن برنامج جامعة بنسلفانيا أحتل الصدارة في مقررات الإنتاج الرقمي بنسبة (٩,٣٧٪). بينما احتلت جامعة ويسكانسن ماديسون المرتبة الثانية في الصدارة بتخصصيها ما نسبته (٤٢,١١٪) من برنامجها لصالح مقررات التخصص العملية أعلاها كان لصالح مقررات الإنتاج الفني التقليدي بنسبة بلغت (٣٨,٥٤٪) مقابل (٣,١٢٪) فقط لمقررات الإنتاج الفني الحاسوبي، كما في (جدول: ٦) أدناه:

(جدول: ٦): يبين متوسط عدد الساعات والنسب المئوية التفصيلية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية (المقارنة المرجعية)

تحليل إحصائي للبرنامج	OHIO State		Penn State		Illinois State		Georgia State		Wisconsin-Madison		المتوسط	
عدد (ع) الساعات	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%
المجموع الكلي	١٢٤	١٠٠	١٣٤	١٠٠	١٣٣	١٠٠	١٣٠	١٠٠	١٤٧	١٠٠	١٣٣	١٠٠
١-العام (الجامعة)	٢٥	٢٠,١٦	١٥	١١,١٩	٣٣	٢٤,٨١	٣٧	٢٨,٤٦	٤٠	٢٧,٢١	٣٠	٢٣٪
٢-التربوي (الكلية)	١٢	٩,٦٨	٢٤	١٧,٩١	٣١	٢٣,٣١	١٨	١٣,٨٥	١٢	٨,١٦	١٩	١٤٪
٣-التخصص	٨٧	٧٠,١٦	٩٦	٧١,٦٤	٦٩	٥١,٨٨	٧٥	٥٧,٦٩	٩٥	٦٤,٦٢	٨٤	٦٣٪
تفصيل الإعداد التخصصي												
٣-١ المقررات النظرية	٢٧	٣١,٠٤	٤٦	٤٧,٩١	٢٧	٣٩,١٣	١٦	٢١,٣٣	٣١	٣٢,٦٣	٢٩	٣٤٪
١-أ علوم التربيَّة الفنيَّة	١٥	١٧,٢٤	٢٨	٢٩,١٦	٩	١٣,٠٤	٤	٥,٣٣	١١	١١,٥٨	١٣	١٥٪
١-ب تفسير الفن وتبريره	٦	٦,٩٠	١٢	١٢,٥	٣	٤,٣٥	٠	٠	١٢	١٢,٦٣	٧	٧٪
١-ج تاريخ الفن	٦	٦,٩٠	٦	٦,٢٥	١٥	٢١,٧٤	١٢	١٦	٨	٨,٤٢	٩	١٢٪
٣-٢ المقررات العملية	٣٩	٤٤,٨٢	٢٦	٢٧,٠٧	٢٧	٣٩,١٣	٣٨	٥٠,٦٧	٤٠	٤٢,١١	٣٤	٤١٪

٢-أ إنتاج فني تقليدي	٣٣	٣٧,٩٣	١٧	١٧,٧٠	٢٧	٣٩,١٣	٣٨	٥٠,٦٧	٣٧	٣٨,٥٤	٣٠	٣٧٪
٢-ب إنتاج فني حاسب/إعلام	٦	٦,٩٠	٩	٩,٣٧	–	–	٠	٠	٣	٣,١٢	٤	٤٪
٣-٣ مقررات مهنة التعليم	٢١	٢٤,١٤	٢٤	٢٤,٩٩	١٥	٢١,٧٤	٢١	٢٨	٢٤	٢٥,٢٦	٢١	٢٥٪
٣-أمناهج/طرق تدريس تربية فنية	٩	١٠,٣٥	٩	٩,٣٧	٣	٤,٣٥	٩	١٢	١٨	١٨,٩٤	١٠	١٢٪
٣-ب التربية العملية	١٢	١٣,٧٩	١٥	١٥,٦٢	١٢	١٧,٣٩	١٢	١٦	٦	٦,٣٢	١١	١٣٪
٣-٤ المقررات المشتركة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

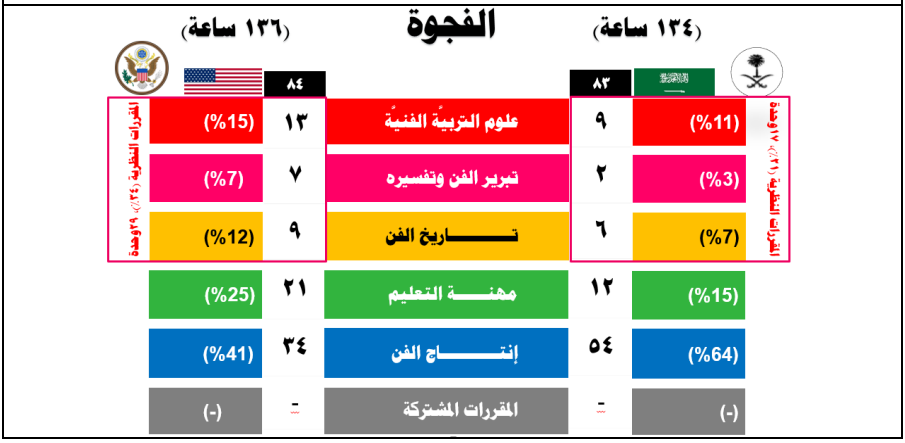
أما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم، فقد كان نصيبها الأقل من البرنامج ككل بنسبة بلغت أعلاها (٢٤,٩٩٪) في جامعتي: ولاية بنسلفانيا وويسكانسن ماديسون، وأقلها كان في جامعة ولاية إلينوي بنسبة بلغت (٢١,٧٤٪). ويلاحظ أيضًا أن أغلب الجامعات قد منحت التربية العملية (التطبيق الميداني) النصيب الأعلى من مقررات مهنة التعليم بنسب تفاوتت بين (١٣,٧٩٪) و(١٧,٣٩٪)، باستثناء جامعة جامعة ويسكانسن ماديسون التي أعطت النسبة الأعلى من مقررات مهنة التعليم لمجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية وتخصيص نسبة قليلة بلغت (٦,٣٢٪) لصالح التربية العملية. أما جامعة ولاية إلينوي، فلم تخصص سوى ثلاث وحدات لمجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بنسبة بلغت (٤,٢٥٪) فقط. وإجمالًا، يوضح لنا (جدول: ٦) أعلاه بأن مقررات التخصص العملية احتلت المرتبة الأولى من إجمالي برنامج إعداد معلم التربية الفنية في الجامعات الأمريكية بمتوسط نسبة بلغت (٤١٪)، يلي ذلك في المرتبة الثانية مقررات التخصص النظرية بمتوسط نسبته (٣٤٪)، وأخيرًا مقررات مهنة التعليم بمتوسط نسبته (٢٥٪).

نتائج مقارنة برامج إعداد معلم التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية بمثيلاتها بالولايات المتحدة الأمريكية

من خلال الرجوع إلى (الجداول: ٥ و٦)، وكذلك (الرسم البياني: ١)، يتضح أن متوسط عدد الساعات الإجمالي لبرامج المملكة العربية السعودية متقارب مع نظيره بالولايات المتحدة الأمريكية بعدد ساعات بلغ (١٣٤ ساعة)، و(١٣٦ساعة) على التوالي. فبالنسبة لمقررات الإعداد العام (متطلبات الجامعة)، يعتبر الوضع في برامج المملكة العربية السعودية جيدا، حيث وجد أن عدد ساعات هذا المحور في الوضع الراهن بلغ ٢٣ ساعة كمتوسط وبنسبة مئوية تبلغ (١٨٪) من مجمل برنامج إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة. في حين أن الساعات تزيد في المقارنة المرجعية إلى ٣٤ ساعة كمتوسط، وبنسبة تصل إلى (٢٥٪). ويعد هذا نقطة إيجابية بحيث يمكن الاستفادة من هذه الساعات حيث يصبح لدينا (١١) ساعة ونسبة (١٣٪) في تخصص لمعالجة الوضع الراهن لصالح الإعداد التخصصي، حيث أن الرسم البياني (١) يوضح وجود فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة (الوضع الراهن) ومثيلاتها (المقارنة المرجعية) بالولايات المتحدة الأمريكية في مقررات الإعداد التربوي وكذلك مقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، ومقررات الإنتاج الفن، ومقررات مهنة التعليم (كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية) التي صنفها الباحثان ضمن مقررات التخصص، وهو ما أيده كلًا من السادة المحكمين وأيضًا دراسات مثل (برزنجي، ٢٠١٣م؛ الحميد، ٢٠١٠م؛ خليل

٢٠٠٩م)، التي أجمعت على وجود نقاط ضعف في برامج إعداد معلم التربية الفنية موصية بضرورة إعادة صياغة تلك البرامج في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

(رسم بياني: ١): حدد الفجوة بين برامج كلًا من الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية والمقارنة المرجعية بالولايات المتحدة الأمريكية



وبالرجوع إلى مقررات الإعداد التربوي (متطلبات الكلية)، تمثل هذه المقررات مشكلة حقيقية لدينا في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية حيث يصل متوسط عدد ساعاتها ٢٨ ساعة ونسبة مئوية (٢٠٪)، في حين أن متوسط الساعات يقل في المقارنة المرجعية إلى ١٨ ساعة فقط، وبنسبة تصل إلى (١٣٪). ولاحظ الباحثان أيضًا وجود فجوة كبيرة فيما يتعلق بمقررات مهنة التعليم كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية أو ما يسمى بالتطبيق الميداني. حيث بلغ متوسط عدد ساعات هذه المقررات ١٢ ساعة بنسبة بلغت (١٥٪) من مجمل عدد ساعات الإعداد التخصصي للبرامج السعودية وهي غير كافية لإعداد معلمي

التربية الفنية قبل الخدمة للنزول للميدان وتدريس الفنون، مما يؤيد نتائج دراسة (حسن، ٢٠١٥م، ص ١٠) التي أكدت على أن برامج إعداد وتدريب المعلمين في كليات التربية وكذلك معاهد المعلمين لا توفر فرصًا مناسبة للتدريب العملي أو الميداني تتوائم مع أهمية هذا التدريب وانعكاساته على المستقبل الوظيفي للمعلم والدور الذي سيضطلع به. وكذلك دراسة (العامري، ٢٠١٦م) أيدت ذلك. ولكن في المقابل، قفز متوسط ساعات مقررات مهنة التعليم في المقارنة المرجعية إلى ٢١ ساعة بنسبة مئوية بلغت (٢٥٪). وهذا يدل على أن الجامعات الأمريكية-عينة الدراسة-تولي اهتمامًا كبيرًا بالجانب التطبيقي الميداني لمعلمي التربية الفنية قبل الخدمة وإعدادهم جيدًا من خلال تكثيف مقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية قبل نزولهم للميدان من أجل بناء ثقتهم في أنفسهم وحصولهم على خبرات سابقة إيجابية في تدريس الفنون بالميدان قبل تخرجهم ومواجهتهم للواقع، وهو ما أيدته دراسات (Russell-Bowie ٢٠١٢، والكيلاني ٢٠١٠).

وبالنظر إلى (الرسم البياني: ١) يتضح جليًا أن هناك فجوة كبيرة في بعض مجالات التخصص. يتضح ذلك عندما يبلغ متوسط عدد ساعات مقررات تبرير الفن وتفسيره ساعتان بنسبة بلغت (٣٪) في برامج الوضع الراهن، في حين تجاوز المتوسط الضعف في برامج المقارنة المرجعية بمقدار ٧ ساعات بنسبة بلغت (٧٪). ولكن عندما يتعلق الأمر بمقررات الإنتاج الفني، نجد الحال معكوسًا. ففي برامج الجامعات السعودية تم تخصيص حزمة كبيرة من مقررات الإعداد التخصصي لإنتاج الفن بمتوسط بلغ ٥٤ ساعة ونسبته

بلغت أكثر من النصف (٦٤٪)، مقابل متوسط بلغ ٣٤ ساعة ونسبة بلغت (٤١٪) خصصتها الجامعات الأمريكية لإنتاج الفن، وقد يرجع سبب تركيز الجامعات السعودية على الإنتاج الفني إلى وجود فجوة كبيرة مدتها ثلاث سنوات تمثل الدراسة في المرحلة الثانوية حيث أن التربية الفنية كمقرر قد تم إلغاؤها من التدريس في هذه المرحلة من عشرات السنين ولا تدرس حتى الآن. بالتالي، ينقطع الطلاب عن ممارسة الفن وإنتاجه خلال دراستهم في المرحلة الثانوية حيث كان آخر عهدهم به في الصف الثالث متوسط. ونتيجة لذلك الانقطاع، يبدأ الطلاب مشوارهم الفني عند قبولهم للدراسة في المرحلة الجامعية بمهارات فنية تكاد تكون ضعيفة إلاَّ فئة قليلة منهم ممن مارسوا الفن بصفة شخصية. ولهذا السبب تحاول الجامعات السعودية تعويض تلك الفجوة وإعادة صقل مهارات الطلاب الفنية من خلال زيادة الجرعة المخصصة للإنتاج الفني في برامجها لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة. وفي المقابل، لا تحتاج الجامعات الأمريكية للتركيز أكثر على مقررات الإنتاج الفني في برامجها الجامعية نظرًا لاستمرار طلابهم بممارسة الفن طيلة المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية. ربما هناك سبب آخر جدير بالبحث وهو طريقة احتساب عدد الساعات العملية بين ما هو معتمد وماهو مطبق بين النظامين التعليميين (السعودي والأمريكي)، وهو موضوع دراسة يستحق البحث والتمحيص في دراسة مستقلة لقراءة نتائج هذا الجزء بشكل أفضل.

وعلى الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم

التربية الفنية (٩ ساعات بنسبة ١٣٪)، و(١٣ ساعة بنسبة ١٥٪)؛ وتاريخ الفن (٦ ساعات بنسبة ٧٪)، و(٩ ساعات بنسبة ١٢٪) على التوالي، إلاَّ أنها تظل أقل من مثيلاتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي، وقد يرجع ذلك إلى السبب المذكور أعلاه. إجمالًا، وربما نستطيع القول إنه بعد بالرجوع إلى (جدول: ١)، نلاحظ أن توزيعه ساعات برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالجامعات الأمريكية قد جاءت متوافقة كثيرًا مع وزن الساعات في برامج التربيَّة الفنيَّة كما اقترحتها الجمعية الوطنية الأمريكية للتربية الفنية (NAEA, ١٩٩٩)، خلافًا لبرامج الجامعات السعودية التي جاءت غير متوافقة.

***

نتائج البحث

وجد الباحثان فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة في الجامعات السعودية ومثيلاتها بالولايات المتحدة الأمريكية في مقررات الإعداد التربوي وكذلك مقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، ومقررات الإنتاج الفن، ومقررات مهنة التعليم كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية. كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم التربية الفنية، وتاريخ الفن، إلاَّ أنها تظل أقل من نظرياتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي. كما يُلحظ سطوة مقدار الإعداد التربوي على حساب الساعات والإعداد التخصصي.

***

التوصيات

١. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة والاعتماد البرامجي والاستفادة من البرامج المناظرة في الدول ذات التعليم الجيد كالولايات المتحدة الأمريكية.

٢. ضرورة تفهم كليات التربية لطبيعة إعداد معلم التربية الفنية، وحذف المقررات التربوية المزدوجة التي تعد عبئًا على برامج الجامعات السعودية مثل: (مقرر في النظام التعليمي ومقرر في تاريخ التربية الفنية، ومقرر في التربية الخاصة ومقرر في التربية الفنية الخاصة) فالأولى لصالح التخصص وليس العكس.

٣. الحاجة لتطوير البحث العلمي في مجال إعداد معلم التربية الفنية، بحيث تعتمد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم على نتائج البحوث والمقارنات المرجعية لتجارب الدول ذات التعليم الجيد كأساس لتطوير وتحسين برامجها.

٤. إيجاد آلية فعالة وإجراءات واضحة تكفل التواصل الفعال بين أقسام التربية الفنية والتطبيق في المدارس والجهات ذات الاهتمام المشترك عند تنفيذ الخبرة العملية.

٥. إدراج مادة التربية الفنية كمادة إجبارية في المرحلة الثانوية الأمر الذي من شأنه تكوين اتجاه إيجابي نحو الفنون مما يزيد عدد الراغبين من البنين في الالتحاق بكليات الفنون وبرامج التربية الفنية.

المقترحات

١) إجراء دراسة مقارنة بين النظام التعليمي السعودي مع برامج المقارنات المرجعية في الدول ذات التعليم الجيد في احتساب المقررات العملية في مجال الفنون والتصميم ومعاملها وآلياتها لتجويد تقديم تلك المقررات.

٢) إجراء مزيد من الدراسات التفصيلية في كل مجال من مجالات النظرية والعملية والممارسات المهنية الجيدة لتطوير برامجنا المحلية والعربية بالاستفادة من تجارب الدول ذات التعليم الجيد عبر دراسات المقارنات المرجعية.

***

أولا: المراجع العربية

أبو الخير، جمال عبد الرزاق (١٩٩٢م). إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة بين الواقع والمأمول والتطلع: دراسة تقويمية لبرنامج الإعداد بكليات المعلمين. اللقاء السنوي الرابع (التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات): محور تقويم البرامج: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص١-٢٣.

إسماعيل، مجبل داوي (٢٠١٦م). المقارنة المرجعية كأداة لتخفيض التكاليف وتقويم الأداء :دراسة مقارنة بين المعهد التقني البصرة والمعهد التقني العمارة. مجلة دراسات إدارية – العراق مج٩، ع١، ص١٥٠-١٨١.

أمين، طلال محمد قاسم (١٩٩٧م). الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التَّربية الفنَّية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

برزنجي، وَليد بن سامي (٢٠١٣م). تقويم برنامج إعداد الطالب/ المعلم بقسم التربيَّة الفنيّة بجامعة طيبة فِي ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيّة، كليَّة التربيَّة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعوديَّة.

البوصافي، ماجد (٢٠١٥م). إعداد المعلم وتطوير التعليم: التعليم في سلطنة عمان. مجلة شرق غرب، مسقط، سلطنة عمان، ع٧، ش سبتمبر، الإنترنت: http://sharqgharb.net/ieadad-almal-em-wttdwer-altalem

جامعة الملك عبد العزيز (٢٠١٩م). الركائز الأساسية للعملية التعليمية. تم الاطلاع عليه بتاريخ ١٤٤٠/٨/٣٠هـ من الموقع الالكتروني: https://www.kau.edu.sa/Files/

جمال الدين، نادية يوسف؛ المنوري، زليخا ساعد؛ الطوخي، هيثم محمد (٢٠١٦م- اكتوبر). المقارنة المرجعية كمدخل لتحسين الأداء. العلوم التربوية. مصر. مج ٢٤، ع٤، ص١٣١-١٥٨

الحربي، سهيل بن سالم الصبحي؛ وآل قمّاش، قمّاش بن علي حسين؛ (٢٠١٨م): تقويم مقررات إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٤، ص٢٠٩-٢٢٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٩٣٤٨١٨

الحربي، سهيل سالم الصبحي (٢٠٠٧م). فاعلية أنموذج للتدريب الإلكتروني لإكساب معلمي ومعلمات التربيَّة الفنيَّة الكفايات اللازمة فِي ضوء الاتجاه التنظيمي D.B.A.E. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربيَّة، جامعة أم القرى.

حسن، عبد المطلب محمد الهاشمي، وفاء أحمد أبو زيد، ونادية يوسف جمال الدين. (٢٠١٥م). تطوير إعداد معلم المعاهد الفنية المتوسطة في ليبيا في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس كلية التربية، ع١٦٠، ص١١٣-١٣٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٧٢١٠٧٧

حلمي، فؤاد أحمد (٢٠١٧م). المقارنة المرجعية. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر: القاهرة. ش يناير، ص١٥٧-١٧١.

الحميد، جميل بن موسى (٢٠١٠م). تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بجامعة الجوف فِي ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ١٠٨، ص١٤٦ – ١٨٢.

خليل، سحر فايق شاكر (٢٠٠٩م). دراسة مقارنة لتقويم تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي فِي برامج التربية الفنية بجامعات مصر والسعودية قياسًا إلى المعايير الدولية-(جامعة حلوان-جامعة الملك سعود). مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي فِي مصر والعالم العربي-الواقع والمأمول، المؤتمر العلمي العربي الرابع-الدولي الأول، مج١، كلية التربية النوعية، مصر، ص٥٥٨-٥٧٠.

الزايدي، ماجد إبراهيم أحمد (٢٠١٣م). مستويات تطبيق الاتجاه التنظيمي DBAE لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيَّة، كلية التربيَّة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزهراني، علي بن يحي (١٩٩٧م). في تاريخ التَّربية الفنَّية ونظرياتها. دار المسافر للنشر والتوزيع، جدة، السعودية.

الزهراني، علي بن يحي (٢٠٠١م). تقييم تحصيل الطالب فِي التربيَّة الفنيَّة: رؤية إلى الاتجاه المعرفي كمرادف للعملية الابتكارية. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مصر مج٧، ع٤، ص١٥٥-١٨١.

شرف، نوال سمير أحمد. (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي: كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين. كلية التربية. جامعة ٦ أكتوبر. الجيزة. مصر. مج٦، ص. ١٤٣٥-١٤٥٧ .مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٨٤١٢٢١

العامري، محمد بن حمود. (٢٠١٦). تجربة جامعة السلطان قابوس في إعداد معلم التربية الفنية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة أمسيا الدولية. مجلد ٥، عدد ٦. ص ٥٠٥-٥٤٤.

العياشي، زرزار؛ وغياد، كريمة. (٢٠١٧م). الإطار المفاهيمي لتطبيق المقارنة المرجعية وأهميتها للمنظمات الحديثة. مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية – مخبر المالية والمحاسبة والجباية والتأمين. جامعة أم البواقي. الجزائر. ع٧. ٢٠٩-٢٢٥

فضل، محمد عبد المجيد (٢٠٠٧م). التربيَّة الفنيَّة مداخلها وتاريخها وفلسفتها. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

القباني، أريج بنت عبد الله فهد (٢٠٠٨م). مُقرَّرات الحَاسِب الآلي فِي برنامج التربيَّة الفنيّة بين الواقع وَالمأمول. مشروع تخرج ماجستير غير منشور، قسم التربيَّة الفنيّة، كليَّة التربيَّة، جامعة الملك سعود، الرياض.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠٠٥م). تحليل برنامج التَّربية الفنَّية بكليات المعلمين فِي ضوء الاتجاه التنظيمي فِي التربية الفنية DBAE، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيَّة، كلية التربيَّة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠١٦م): مدى ملاءمة برامج بكالوريوس التربيَّة الفنيَّة بالمملكة مع منهج التعليم العام الحالي وفق اتجاه (DBAE): المؤتمر التربوي الدولي الأول بكلية التربيَّة، في جامعة الملك خالد، بعنوان. المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير، والمنعقد من ٢٩-٢٠١٦/١١/٣٠م، ص١٩٠٥-١٩٧٨.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠١٩م): رغبة الالتحاق بمهنة تدريس التربية الفنية في المملكة بين الواقع والمأمول: مجلة العلوم التربوية والنفسية، بجامعة أم القرى، م١٠، ع٢، ج٢، ش رجب/إبريل، ص٣١٢-٣٣٧.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين؛ والحربي، سهيل بن سالم الصبحي (٢٠١٨م): تقويم برامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ع٢، ش ذو الحجة/سبتمبر، ص٩٧-١٣١.

كاظم، علي مهدي وجبر، صبيح كلش (٢٠٠٥م). تقويم برنامج التربية الفنية وفقًا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. بحث قدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية/ جامعة اليرموك: العلوم التربوية والنفسية تحديدات وتطبيقات مستقبلية، ٢٢-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥م، إربد، الأردن.

الكيلاني، خالدة (٢٠٠٧م). تطوير أنموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الأردنية استنادًا إلى نماذج عالمية معاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الكيلاني، خالدة (٢٠١٠م). توافق محتوى برامج إعداد مُعلِّمي التَرْبِيّةِ الفَنِيَّةِ في الجامِعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. المؤتمر الدولي حول التميز والإبداع، ٧٠٩ أيار، عمان، الأردن.

المنتشري، عبد الرحمن دخيل الله سلوان (١٩٩٩م). أثر إعداد معلم التَّربية الفنَّية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Arnold, R. (١٩٧٨). The State of teacher education. Art Education, vol.٢٤, issue ٢,٢٧-٢٩.

Clark, G.A. & Zimmerman, E. (١٩٨١). Toward a discipline in art education. Phi Delta Kappan. ٦٣, ٨٢-٨٥.

Eads, H.A. (١٩٨٠). Art education preparation programs in the United States. Un-Published Ph.D. Dissertation, Illinois State University.

Efland, Arthur (١٩٩٠). Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education: Journal of Aesthetic Education, Vol. ٢٤, No. ٣ (Autumn, ١٩٩٠), pp. ٦٧-٨١, University of Illinois Press, Illinois, USA.

Eisner, Elliot W. (١٩٨٨). Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and Its Critics: Art Education, Vol. ٤١, No. ٦ (Nov., ١٩٨٨), pp. ٧-١٣, National Art Education Association, USA.

Evans-Palmer, Teri. (٢٠١٦). Building Dispositions and Self-Efficacy in Preservice Art Teachers, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٧, Iss. ٣. pp.٢٦٥-٢٧٨.

Garvis, Susanne ; Twigg, Danielle; Pendergast, Donna (٢٠١١). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education: Australasian Journal of Early Childhood, Vol. ٣٦: Iss. ٢, June, Australasian.

Gregory, Diane C. (١٩٨٩). Review of Elementary and Junior High School DBAE Instructional Resources: Art Education, Vol. ٤٢, No. ٣ (May, ١٩٨٩), pp. ١٤-٢١, National Art Education Association, USA.

Hudson, Citation P., & Hudson, S. (٢٠٠٧). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art: International Journal of Education & the Arts, ٨(٥). Retrieved. USA.

Kuster, Deborah; Bain, Christina; Young, Jeffry R. (٢٠١٥). Take Five-Fifth-Year Art Teachers' Maturing Understanding of Curriculum, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٦, Iss. ٤, (Summer ٢٠١٥)-٣٦٩-٣٨١.

NAEA, NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION. (١٩٩٩). Standards for Art Teacher Preparation. Reston, VA: National Art Education Association.

NASAD, (٢٠١٨). NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF ART AND DESIGN. NASAD, HANDBOO ٢٠١٨–١٩. United States of America, Retrieved ٢٢ Dec ٢٠١٨ from: (NASAD). https://nasad.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/٣/٢٠١٨/١٢/AD-٢٠١٨-١٩-Handbook-٠٧-١٢-٢٠١٩.pdf

Nolte-Yupari, Samantha T. (٢٠١٧). Everything Into One Place-Beginning Teachers and the K-١٢ Art Room Taskscape. Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٨, Iss. ٣. pp. ٢٢٢-٢٣٣.

Russell-Bowie, Deirdre E. (٢٠١٢): Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers: Australian Journal of Teacher Education, Vol. ٣٥: Iss. ٤, July, Australasian.

Smith, Ralph A. (٢٠٠٢). The New Pluralism and Discipline-Based Art Education: Arts Education Policy Review, September/October ٢٠٠٢, Vol. ١٠٤ Issue ١, p١١-١٦, USA.

Vaughan, Kathleen; Lévesque, Michel; Szabad-Smyth, Linda; Garnet, Dustin; Fitch, Sebastien; et al. (٢٠١٧). A History of Community Art Education at Concordia University-Educating the Artist-Teacher Through Practice and Collaboration, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٨, Iss. ١, pp. ٢٨-٣٨.

Wilson, Brent & Rubin, Blanche (١٩٩٧). DBAE and Educational Change: Visual Arts Research, Vol. ٢٣, No. ٢(٤٦) (Fall ١٩٩٧), pp. ٨٩-٩٧, University of Illinois Press, USA.

***

فعالية برنامج إثرائي فى تنمية التدفق النفسى والتفكير المُفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم

د. جوهرة بنت صالح المرشود
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل

فعالية برنامج إثرائي فى تنمية التدفق النفسى والتفكير المُفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم

د. جوهرة بنت صالح المرشود

قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة الإمام عبدالرحمن الفيصل

تاريخ تقديم البحث: ١٥/ ٣/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إثرائي فى تنمية التدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل. وطُبق هذا البحث على عينة مكونة من (٣٣) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة القصيم بمتوسط عمر زمنى (١٩,١٨) عام وبإنحراف معيارى قدره (١,٧٢). واستخدمت الباحثة مقياس التدفق النفسى إعداد/ جاكسون ومارش (١٩٩٦) تعديل كوين (٢٠٠٥) ترجمة الباحثة، ومقياس التفكير المفعم بالأمل والبرنامج الإثرائي من إعداد الباحثة. وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي للتدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل لصالح القياس البعدي، ووجود حجم أثر مرتفع للبرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة البحث، كذلك عدم وجود دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي للتدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل. وتم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: البرامج الإثرائية، التدفق النفسى، التفكير المفعم بالأمل

The Effectiveness of An Enrichment Program in Development the Psychological Flow and Hopeful Thinking among a Sample of Female Students of the Education Faculty, Qassim University

Dr. Jawharah Saleh ,M AL Marshoud
Department of Psychology - College of Education
Imam Abdulrahman bin Faisal University

Abstract:

This Research aimed at identifying the effectiveness of an enrichment program in the development of psychological flow and hopeful thinking among a sample of students of the Education Faculty, Al-Qassim University. This Research was applied to a sample consisting of (٣٣) female students from the Faculty of Education at Al-Qassim University with an average age (١٩,١٨) years and a standard deviation of (١,٧٢). The researcher used the psychological flow Scale (Prepared by Jackson and Marsh (١٩٩٦), Quinn modification (٢٠٠٥), and translated by the researcher), hopeful thinking scale, and the enrichment program (prepared by the researcher).

The Results of the Research indicated that there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements of psychological flow and hopeful thinking in favor of post-measurement. There is a high effect size of the enrichment program in the development of psychological flow and hopeful thinking among the research sample. There are no statically significant differences between the mean scores of the experimental group students in the post and follow-up measurements of psychological flow and hopeful thinking. The results were discussed and interpreted in light of the theoretical framework and previous studies.

key words: Enrichment Program, Psychological Flow, Hopeful Thinking

مقدمة:

يعد التدفق النفسي من المفاهيم النفسية الحديثة في علم النفس الإيجابي، فهو حالة نفسية تجعل الطالبات تشعرن بحالة نفسية جيدة تمكنهن من تحسن الأداء، وهو ما يقلل تعرض الطالبات للإصابة بالقلق والملل والاكتئاب؛ لذلك فهو من المفاهيم الهامة التي يجب تحسينها خاصةً لدى طالبات الجامعة لتوفير حياة رغدة وتحسين رفاهيتهن الذاتية.

يعد التدفق النفسي من المتغيرات التى ظهرت حديثًا والمرتبطة بعلم النفس الإيجابي، حيث ظهر هذا المصطلح عام ١٩٧٥م على يد العالم ميهالي وهو حالة من المتعة والإثارة تظهر على الفرد عند الاندماج فى المهمة، كما يعد التدفق النفسى مهمًا لرفاهية الإنسان، وشرطًا أساسيًا للمساهمة فى تحسين حياة البشر. وإن وصف هذه الظاهرة وشرحها والتنبؤ بها قد يساعد فى التصرف وتغيير السلوكيات للأفضل (Šimleša, Guegan, Blanchard, Tarpin-Bernard, & Buisine, ٢٠١٨[١]).

ويوصف التدفق بأنه خبرة تحويلية تحدث فى حوالى (٨٥٪) من الأفراد (Csikszentmihalyi, ١٩٩٧). ويرتبط التدفق بحالة ذهنية إيجابية تنتج عن مهارات الفرد التى يتم تحديها، وتتميز بأفكار وتصرفات واضحة وموضوعة، وشعور بالسيطرة (Jackson & Marsh, ١٩٩٦)

(١) تم التوثيق داخل البحث تبعًا لدليل الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA Style of the Publication Manual of the American Psychological Association (٧th Edition).

وتكمن أهمية التدفق النفسى في أنه يوفر للفرد حياة كاملة تستحق العيش، ويحسن الرفاهية الذاتية لديه، كما أنه يمكن الفرد من الاستفادة من العواقب التى تواجهه اجتماعيًا (Csikszentmihalyi, ١٩٩٤). وكلما قضى الفرد المزيد من الوقت فى هذه الحالة، كانت جودة الحياة لديه أفضل: فالناس الذين يمرون بخبرات التدفق يمتلكون مستويات أعلى من التركيز والإبداع والمشاعر الإيجابية (Nakamura & Csikszentmihalyi, ٢٠٠٢). وتشير مجموعة واسعة من الأدلة إلى أهمية التأثيرات والمشاعر الإيجابية. فبجانب الشعور بالمتعة، تجلب المشاعر الإيجابية العديد من الفوائد المترابطة (Fredrickson & Losada, ٢٠٠٥). وعلى سبيل المثال، تؤدى المشاعر الإيجابية إلى إعادة تشكيل عقلية الأفراد: وأظهرت العديد من الأبحاث أن المشاعر الإيجابية توسع نطاق الاهتمام (Fredrickson & Branigan, ٢٠٠٥; Rowe, Hirsch, & Anderson, ٢٠٠٥). وتوسع نطاق السلوك (Fredrickson & Branigan, ٢٠٠٥). ويعزز الإبداع، ويزيد من سرعة البديهة. والتدفق النفسي لا يسمح لنا فقط بإرجاء أو تأجيل انشغالاتنا الزائدة بالمشاعر السلبية ومصادر التهديد بل يجعلنا أكثر قدرة على تأسيس نظام مرن وواضح ويدفعنا باتجاه التطور وتنمية أنفسنا كأفراد (أبو حلاوة، ٢٠١٣، ص١٥).

وأشار Csikszentmihalyi (٢٠٠٨) أن التدفق النفسى يمكن الأفراد من الوصول إلى حالة عقلية مرغوبة وممتعة للغاية، ويتميز بالخصائص التالية: التوازن بين التحدى والمهارات، ووضوح الأهداف، والتغذية الراجعة الفورية،

والإثابة الداخلية، والتركيز المفرط، وفقدان الوعى المؤقت بالذات، وتشويه الوقت الزمنى، والشعور بالسيطرة، واندماج المهام والوعى. وأضاف (٢٠١٢) Abuhamdeh& Csikszentmihalyi خاصية إلى الخصائص التسع السابقة وهى المشاركة الوجدانية.

وأفادت العديد من الدراسات منها (Eliasa; Mustafa; Roslan & Noah, ٢٠١٠; Örjande, Manzano, Almeida, Magnusson, Pedersen, Nakamura, Csíkszentmihályi, Madison, ٢٠١٢; Michels, ٢٠١٥; Ya-Hui, Yi-Chun& Huei-Tse, ٢٠١٦) بأن التدفق النفسي يرتبط إيجابياً بالعديد من المتغيرات المعرفية وغير المعرفية مثل الاندماج، وأهداف الإنجاز، وأداء التعلم، والضمير، والذكاء. وفي ذات الصدد ترى الباحثة أن التدفق النفسي يمكن الطالبة من تبني أهداف واضحة والاندماج فى المهام، وتحقيق التوازن بين التحديات والمهارات، والإحساس بالضبط والسيطرة والاستمتاع الذاتي؛ وعليه تستخلص الباحثة أن كل هذه الإمكانات التى يتيحها التدفق النفسي من شأنها أن تحسن من نواتج أدائها ومن ثم ترفع مستوى الأمل والطموح لديها.

ويرتبط الأمل بالعديد من المفاهيم النفسية الأخرى مثل التفاؤل وفعالية الذات وتقدير الذات والقدرة على حل المشكلات. وفي حين أن العديد من هذه المتغيرات آنية (في الوقت الحالي)، إلا أن الأمل له تأثير قوي في المستقبل "حيث أن المستقبل الإيجابي أصبح أكثر ترجيحًا من خلال الأفكار الموجهة نحو الأهداف والأفعال التي تحدث في الوقت الحالي، ويؤثر الحصول على درجة مرتفعة من الأمل تأثيرًا إيجابيًا على الصحة، والنتائج الرياضية، ودرجات

الطالبات بالكليات، والتوافق النفسي الأفضل (in Braithwaite ٢٠٠٣, p٧). كذلك يرتبط الأمل بشكل إيجابي بحل المشكلات والأداء الأكاديمي ومستوى الهدف لدى طالبات الجامعات (Feldman and Dreher, ٢٠١٢).

ولقد تجلت أهمية الأمل مرارًا وتكرارًا على مدار العقد الماضي. وتكمن أهمية الأمل فى التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي، والصحة العقلية، والصحة البدنية. ووجد Cheavens, Michael, and Snyder (٢٠٠٥) أن الطالبات ذوي الأمل المرتفع أظهروا أداءً أكاديميًا متفوقًا مقارنة بالطالبات ذوي الأمل الضعيف في جميع مستويات التعليم. وبالمثل، أثبتت الأبحاث تأثير الأمل على الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية مثل (Snyder et al., ١٩٩٧)، والمرحلة الإعدادية مثل (Gilman et al., ٢٠٠٦)، والمدرسة الثانوية مثل (Gilman et al., ٢٠٠٦; Snyder et al., ١٩٩١) والمرحلة الجامعية مثل (Snyder et al., ١٩٩١; Snyder et al., ٢٠٠٢). وللأمل أثر كبير وقوى على الأداء الأكاديمي لدرجة أن Ciarrochi, Heaven, and Davies (٢٠٠٧) توصلوا إلى أن الأمل يتنبأ بقدر أكبر من التباين في الدرجات المدرسية من تقدير الذات أو أسلوب الإسناد الإيجابي.

ويوضح Snyder et al (٢٠٠٥) أن الطالب ذى المستوى المرتفع للأمل أكثر مرونة، ويصبح الأمل جزءًا من مرونته أمام الضغوطات الخارجية أو الحواجز. وعندما يواجه الفرد مرتفع الأمل مثل هذا الحاجز، يكون قادرًا بطبيعة تفكيره المفعم بالأمل، على التفكير في حلول متعددة للمشكلة.

وقد وجد الباحثون مثل (Coduti & Schoen, ٢٠١٤; Snyder, ٢٠٠٢; Snyder et al, ٢٠٠٢) أن الأفراد الذين لديهم مستويات عالية من الأمل أكثر قدرة على الوصول إلى أهدافهم من الأفراد الذين لديهم مستويات منخفضة. ويلعب الأمل دوراً كبيراً في مجالات مثل تقديم المشورة لإعادة التأهيل، والتي تركز على الأدوات اللازمة لبناء وتسهيل الأمل للأشخاص ذوي الإعاقة (Coduti & Schoen, ٢٠١٤).

كما يساعد التفكير المفعم بالأمل على تسهيل تحقيق الأهداف بنجاح عند مواجهة العقبات في الحياة. والأمل هو مكون يساعد الفرد في التحرك نحو هدف (القوة) ويضع استراتيجيات للوصول إلى هذا الهدف (المسار) للتغلب على العقبات والحواجز المختلفة التي تحدث في الحياة (Patrick & Hagtvedt, ٢٠١٤).

وأفادت نتائج العديد من الدراسات منها (Feudtner, Santucci, Frehe, ٢٠٠٧)، (Feinstein, Snyder, Rourke& Kang, ٢٠٠٧)، (Moraitou, Efklides, ٢٠١٣)، (سليم، ٢٠١٦) بأن التفكير المفعم بالأمل يحسن من الرضا عن الحياة، والتحصيل الدراسي، والقدرة على إدارة المعوقات والصعوبات، كما أنه يرتبط إيجابيًا بالحكمة، وسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية؛ وعليه ترى الباحثة ضرورة البحث عن طرق مختلفة لتنمية التفكير المفعم بالأمل لدى طالبات الجامعة؛ نظرًا لجدواه وفعاليته فى العديد من المتغيرات. وفي ذات الصدد أفاد (Faria, ٢٠١٧, P٥) بأن التدفق النفسي والأمل يرتبطان بالجوانب المختلفة للنجاح الأكاديمي، فالطالبات اللاتي يمتلكن مستوى مرتفع من التدفق النفسي أو الأمل يكن أكثر سعادة من

الطالبات اللاتي تعانين من مستويات أقل منهما. كما أن الطالبات اللاتي تمتلكن مستوى مرتفع من التدفق النفسي أو الأمل لديهن نوعية أفضل من العلاقات الاجتماعية مع الأصدقاء والعائلة.

***

مشكلة البحث:

وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالى فى الأسئلة الآتية:

س١- ما فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسى لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم؟

س٢- ما فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم؟

س٣- ما درجة استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسى لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم؟

س٤- ما درجة استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم؟

***

أهداف البحث:

١- التعرف على فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسى لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم.

٢- التعرف على فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم.

٣- الكشف عن درجة استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسى لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم.

٤- الكشف عن درجة استمرارية فعالية البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم.

***

أهمية البحث:

١- يُعد هذا البحث بمثابة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات والبحوث السابقة التى بحثت فى الحكمة واليقظة العقلية ومهارات فعالية الحياة وأوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لاستجلاء هذه المتغيرات وكشف علاقاتها بالمتغيرات الأخرى وترسيخها فى البيئة العربية.

٢- حداثة المتغيرين الذى يتناولهما البحث الحالى فى البيئة العربية وفى البيئة السعودية بصفة خاصة.

٣- قد يخدم مقياس التدفق النفسى الذى تم ترجمته ونقله للبيئة السعودية فى هذا البحث الباحثين فى العلوم التربوية والنفسية كأداة صادقة وثابتة لقياسها.

٤- قد يخدم مقياس التفكير المفعم بالأمل الذى تم إعداده فى هذا البحث الباحثين فى العلوم التربوية والنفسية كأداة صادقة وثابتة لقياسها.

٥- قد يُثير هذا البحث لفت انتباه العديد من المعلمين والطالبات إلى ضرورة التحلى بمهارات التفكير المفعم بالأمل والتدفق النفسي عند أداء عملهم.

٦- تقدم نتائج البحث معلومات علمية مُفيدة حول كيفية تنمية التدفق النفسي والتفكير المفعم بالأمل لدى طالبات الجامعة كفئة مهمة ينبغى رعايتها والاستثمار وهو ما يؤدى إلى التقدم والرقى.

***

مصطلحات البحث:

١- البرنامج الإثرائي: تُعرفه الباحثة بأنه مجموعة من المهارات والأنشطة المتكاملة والتى يتم تقديمها للطالبات من خلال أنشطة تدريبية وجلسات تدريبية يركز محتواها على تحقيق مجموعة من الأهداف المنشودة المراد من الطالبة اكتسابها وتعلمها.

٢- التدفق النفسي: تُعرفه الباحثة بأنه حالة من الإثارة والبهجة والمتعة يشعر بها الفرد عندما يندمج فى المهمة مما يترتب عليه فقدانه الإحساس بالزمن والوقت والمكان.

٣- التفكير المفعم بالأمل: تُعرفه الباحثة بأنه مجموعة من القدرات والمهارات التى تدفع الطالبة على إيجاد المسارات الصحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتكمن تلك القدرات فى المسارات والقوة والأهداف.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التدفق النفسي:

يعد التدفق النفسي من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي، والتي تمكن الطالبة من الاندماج في المهمة الموكلة لها، والتركيز التام على هذه المهمة والاندماج كليًا في أدائها، والعمل على إنجازه في الوقت الحالي وعدم تأجيله.

ويتناسب أداء الفرد للأنشطة الصعبة فى بعض الأحيان مع صعوبة المهمة ومع مستوى مهارة الفرد، ويكون ذلك مصحوبًا بحالة نفسية تسمى التدفق (Csikszentmihalyi& Csikszentmihalyi, ١٩٨٨). والتدفق هو حالة من الاهتمام والتركيز الشديد بالمهمة، لكنه يختلف بشكل موضوعى نتيجة لتركيز الجهد العقلى؛ مما يؤدى إلى الشعور بالجهد، كما يشعر الأفراد بالتصرف التلقائى نحو المهمة(Csikszentmihalyi& Nakamura, ٢٠١٠) . في حين أن التدفق النفسي هو الخبرة أثناء أى نشاط حيث يكون الفرد فى حالة نشطة فعليًا أو معرفيًا، ويركز الأفراد الذين يتدفقون بشكل أكبر على النشاط في متناول اليد، ويصبحوا أقل تشتتًا عن طريق المحيط، وقد يؤدون أداءً أفضل (Csikszentmihalyi,١٩٩٠).

وعرفته آمال باظة (٢٠٠٩) بأنه الاستغراق التام أو الانشغال بالأداء، وسرعة الأداء للوصول إلى مستوى عالى من الأداء، والشعور بالسعادة وانخفاض الوعى بالزمان والمكان أثناء الأداء، ونسيان احتياجات الذات، والاستفادة القصوى من الحالة الوجدانية فى التعرف والتعلم ودقة الأداء. وأشار البهاص (٢٠١٠، ص١٢١) بأنه خبرة مثالية تحدث لدى الفرد من

وقت لآخر، عندما تؤدى المهام بأقصى درجات الأداء، ويتحدد هذا التدفق من خلال الانشغال التام بالأداء وانخفاض الوعى بالزمان والمكان أثناء تأدية العمل.

في حين عرفه أبو حلاوة (٢٠١٣، ص٨) بأنه حالة فناء الفرد في المهام والأعمال التي يقوم بها فناءً تامًا ينسى به ذاته والزمن والآخرين، ليتجه باتجاه المثابرة ليصل في نهاية الأمر إلى إبداع إنساني من نوع فريد. وأفاد البحيري وعبدالفتاح وشاهين (٢٠١٧، ص٢٠٣) بأنه حالة عقلية يكون فيها الفرد مغمورًا بشعور من التركيز والانهماك الكامل فى النشاط؛ مع الاهتمام بالنجاح فى هذا النشاط، والتركيز مع نقص الشعور بالذات أى دمج العمل بالوعى، وعدم الفصل بين الذات والنشاط يؤدى إلى دمج الذات والنشاط وفقد الوعى الذاتى والزمان والمكان. ومما تقدم ترى الباحثة أن التدفق النفسى هو حالة من الإثارة والبهجة والمتعة يشعر بها الفرد عندما يندمج فى المهمة مما يترتب عليه فقدانه الإحساس بالزمن والوقت والمكان.

وفيما يختص بطبيعة التدفق النفسي أشار (Nakamura& (٢٠٠٩, P٩٠ Csikszentmihalyi بأنه حالة من الاستمتاع الذاتى للفرد نتيجة لاندماجه فى التحديات والمهام التى يمكن التحكم فيها عن طريق معالجة سلسلة من الأهداف، مع الاستمرار فى تقديم التغذية الراجعة من أجل التقدم، والتكيف مع المهمة من خلال تقديم التغذية الراجعة. وفى ظل هذه الظروف، تتكشف الخبرات بسلاسة من لحظة إلى لحظة، ويدخل الفرد حالة ذاتية لها الخصائص التالية: التركيز التام والمركّز على ما يفعله الفرد فى الوقت الحاضر، واندماجه

في المهام والوعى، وفقدان الوعى بالذات (أى فقدان الوعى بنفسه)، والشعور بأنه بإمكان الفرد التحكم فى أعماله بمعنى أنه يمكن للفرد من حيث المبدأ التعامل مع الموقف لأن الفرد يعرف كيف يستجيب لما يحدث بعد ذلك، وتشويه الخبرة الزمنية (الشعور بمرور الوقت بشكل أسرع من المعتاد)، والاستمتاع والإثابة الداخلية. وأضاف (Csikszentmihalyi, ١٩٩٠) أن أهم خاصية وسمة للأنشطة التى تؤدى إلى التدفق النفسى هى تلك الخاصية التى توازن بين مهارات الشخص فى النشاط وتحديات النشاط(Rathunde, ٢٠٠٣) فعندما يكون تحدى النشاط أكبر من قدرات الشخص يشعر بالقلق؛ وعلى العكس عندما يوفر النشاط تحديًا منخفضًا أو فرصة لاستخدام قدرة الفرد فإن النتيجة هي الملل أو اللامبالاة.

ويشير أبو حلاوة (٢٠١٢) أن أبعاد التدفق النفسى حسب تصورات تنبوم وفوجارتى وجاكسون (١٩٩٩) فى دراسة لهم هي:

١- التوازن بين التحدى– المهارة: Challenge-Skill balance ففى حالة التدفق يتوافر لدى الفرد إحساساً بأن قدراته ومهاراته تتسق أو تتطابق مع المطالب التى تقتضيها المهام والأعمال والأنشطة التى يقوم بها.

٢- اندماج الفعل – فى الوعى أو الإدراك: Action –Awareness Merging مما يوفر سياق يتحقق فيه اندماج عميق جداً فى المهام وبالتالى صدور أفعال تلقائية ذاتيه من قبل الفرد غالباً ما تكون ذات طابع سلس تنقله إلى ما يعرف بالعادات السلوكية.

٣- أهداف شديدة الوضوح: Clear Goals ويقترن بذلك إحساس بالثقة واليقين والقدرة فيما يتعلق بما يقوم به المرء.

٤- تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة Unambiguous Feedback ففى حالة التدفق يتلقى المرء تغذيةً راجعةً فوريةً وواضحةً، ويصاحب ذلك ثقة وتأكد من أن كل شيء يسير وفق خطة شديدة الوضوح.

٥- تركيز تام فى المهمة: Concentration on Task at Hand مع إحساس تام بالاستغراق أو ما يعرف بأسر المهمة للمرء.

٦- الإحساس بالضبط والسيطرة: Sense of Controlفالخاصية المميزة لهذا الإحساس أن حالة التدفق تحدث بدون مجهود شعورى.

٧- غياب الشعور بالذات: Loss of Self-Consciousness فالاهتمام بالذات يتناقص إذ يصبح المرء متوحداً مع المهمة وجزء منها.

٨- تبدل إيقاع الزمن أو الوقت: Transformation of Time فإما يمتلك المرء إحساسًا بأن الزمن يمر بسرعة شديدة أو ببطء شديد.

٩- الاستمتاع الذاتى: Auto telic experiences وهى غاية كون المرء فى حالة تدفق، وتمثل إحساس يمتلك المرء بالقيام بالعمل أو المهمة أو النشاط كغاية فى حد ذاته دون انتظار لإثابات أو مكافآت أو فائدة فى المستقبل.

في حين أشار Moon and Kim (٢٠٠١) أن أبعاد التدفق النفسى هى:

١- التمتع المدرك: ويعنى أنه عندما يكون الفرد فى حالة من المرح، سيجد مهمةً جوهريةً مثيرّة للاهتمام، ومن ثم يندمج فيها من أجل المتعة والسعادة بدلاً من المكافآت الخارجية.

٢- التركيز: ويعنى عندما يفقد الفرد وعيه الذاتى، ويصبح مستغرقًا ومندمجًا فى النشاط، يكون أكثر وعيًا بعملياته العقلية عندما يكون فى حالة من المرح.

٣- التحكم المدرك: ولا يتم اختيار التحكم المدرك؛ لأنه يشبه التحكم السلوكى المتصور فى نموذج نظرية السلوك المخطط.

٤- الفضول: ويشير إلى الحالة التى يظل فيها الفرد فضولياً ويحاول أن يحقق الكفاءة التكنولوجية أثناء مشاركته واندماجه فى المهمة.

واهتم علم النفس اهتمامًا محدودًا بتطوير طرق للقياسات المنهجية للخبرة الذاتية. حيث كان ينظر إلى هذه الظاهرة باعتبارها خارج نطاق البحث العلمى على مر السنين منذ تراجع علم النفس الاستبطانى. وقد ازداد الاهتمام بالخبرة الذاتية فى الآونة الأخيرة (Richardson, ١٩٩٩) ومع ذلك، تزايد الاهتمام بطرق القياس المستخدمة فى الأبحاث المرتبطة بالتدفق. وقد تم تصميم العديد من أدوات التقرير الذاتى من أجل دراسة هذه الظاهرة الموضوعية غير المستقرة، والفاقدة للوعى بالذات، ومن هذه الأدوات:

١- المقابلة: Interview ظهر مفهوم التدفق من خلال المقابلات التى أجريت حول طبيعة الخبرة (Csikszentmihalyi, ١٩٧٥/٢٠٠٠). وتوفر

المقابلة تقريرًا شاملًا عن خبرة التدفق فى سياق الحياة الواقعية. كما كانت المقابلة أداةً حاسمةً فى البداية لتحديد وتعريف أبعاد وديناميكيات خبرة التدفق. وإنها لا تزال النهج المختار فى الدراسات الموجهة نحو الوصف المتكامل. فعلى سبيل المثال، طلب جاكسون (١٩٩٥) Jackson من نخبة من الرياضيين وصف خبرة التدفق، وتمييز خصائص هذه الحالة، والعوامل التى تساعد وتعوق الدخول لحالة التدفق، والعوامل التى تعيقها، ودرجة التحكم والسيطرة عليها.

٢- الاستبيان: Questionnaireتستخدم مقاييس الورق والقلم الرصاص لمرة واحدة عندما لا يكون الهدف هو تحديد أبعاد خبرة التدفق و / أو الاختلاف فى حدوثها عبر السياقات أو الأفراد. ويقدم استبيان التدفق للمشاركين فقرات متعددة تصف حالة التدفق وتطلب منهم (أ) معرفة ما إذا كان لدى المشاركين الخبرة، (ب) وعدد المرات، و (ج) وفى أى سياقات النشاط (Csikszentmihalyi&Csikszentmihalyi, ١٩٨٨). ومن هذه المقاييس مقياس التدفق لمايرس (Mayers, ١٩٧٨) والذى يستخدم لتقدير مدى خبرات الفرد فى واحد من الأبعاد العشرة لخبرة التدفق (على سبيل المثال "أتدخل"، "أحصل على أدلة مباشرة حول مدى أدائى"). وتم استخدام الأداة كقياس متكرر لتقييم الفروق فى مدى معرفة أبعاد التدفق. واستخدم كل من Delle Fave and Massimini (١٩٨٨) استبيان التدفق ومقياس التدفق بالترادف لتحديد أنشطة تدفق الفرد ثم مقارنة تقييم الفرد لأبعاد التدفق من خلال أنشطة التدفق الأولية

مع تلك الأنشطة اليومية القياسية الخاصة بالأفراد (مثل العمل، مشاهدة التلفزيون). وفي الآونة الأخيرة، تم تطوير مقاييس الورق والقلم لقياس حالة التدفق فى سياقات محددة، بما في ذلك الرياضة والممارسة العلاجية النفسية(Nakamura& Csikszentmihalyi, ٢٠٠٩, PP٩٣-٩٤).

كذلك أوضح Jackson & Marsh (١٩٩٦) أنه يمكن قياس التدفق النفسى باستخدام مقياس حالة التدفق الذى يقيس تسعة أبعاد (عوامل)، وهذه الأبعاد هى:

١- يحدث التوازن بين التحدى – المهارة: عندما يُنظر إلى تحديات المهمة على أنها تساوى مستوى مهارة الفرد.

٢- اندماج الفعل – فى الوعى: يشتمل اندماج الفعل – فى الوعى على اتخاذ إجراءات تلقائية.

٣- تحديد أهداف واضحة: يعطي هدفًا واضحًا لما يقوم به الفرد.

٤- تلقي تغذية راجعة مفهومة ولا لبس فيها: تلقى تلك التغذية الراجعة يخبر الفرد ما إذا كانت هذه أهداف المهمة قد تحققت أم لا.

٥- التركيز التام على المهمة: يشير إلى تركيز الفرد على المهمة.

٦- الشعور بالسيطرة: هو إدراك أن الفرد يتحكم فى الموقف.

٧- التصرف بفقدان الوعى الذاتى: يشتمل على مشاركة الفرد بشكل متزايد في أى نشاط، وأقل قلقًا من العرض الذاتى.

٨- تحول الوقت: يشير إلى إدراك الوقت إما بالتسريع أو التباطؤ.

٩- الاستمتاع الذاتى (الخبرة الذاتية): وتعنى ببساطة التمتع من القيام بهذه المهمة.

وتوجد العديد من المقاييس لقياس التدفق النفسي مثل مقياس التدفق لـ (Mayers, ١٩٧٨). ومقياس واستبيان التدفق لـ(Delle Fave & Massimini, ١٩٨٨)ومقياس تدفق حالة النشاط لـ (Payne, Jackson, Noh, & Stine-Morrow, ٢٠١١) ومقياس الميول للتدفق لـ(Jackson & Eklund, ٢٠٠٢) ومقياس التدفق الموجز لـ (Rheinberg, Vollmeyer, & Engeser, ٢٠٠٣) وبعض مقاييس الورق والقلم المستخدمة في الألعاب الرياضية لـ(Jackson & Marsh, ١٩٩٦) أو العلاج النفسي لـ (Parks, ١٩٩٦).

ومما سبق اعتمدت الباحثة على مقياس التدفق النفسى من إعداد جاكسون ومارش (١٩٩٦) تعديل كوين (٢٠٠٥)، الذي تكون من تسعة أبعاد هى: التوازن بين التحدى– المهارة، اندماج الفعل – فى الوعى أو الإدراك، أهداف شديدة الوضوح، تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة، تركيز تام فى المهمة، الإحساس بالضبط والسيطرة، غياب الشعور بالذات، تبدل إيقاع الزمن أو الوقت، الاستمتاع الذاتى.

وترى الباحثة ضرورة تنمية التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة بصفة خاصة، فالمرحلة الجامعية تعد مرحلة هامة وفارقة في حياة الطالبة؛ والتي تؤهلها للعمل وتكوين حياة أسرية جديدة، ولذلك فإن تمتع الطالبة بحالة من التدفق النفسي يجعلها أكثر شعورًا بالقدرة على النجاح، وتحقيق الأهداف،

وأكثر رفاهية ذاتية وأقل تعرضًا للقلق والضغوط والتوتر؛ وأكثر رضا عن الحياة، وأكثر تفاؤلاً؛ أى يجعل تفكيرها تفكيرًا مفعمًا بالأمل.

ثانياً: التفكير المُفعم بالأمل:

يعد الأمل من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي الذي ظهر حديثًا، فهم مجموعة من المشاعر الإيجابية النابعة من داخل الفرد بقدرته على تحقيق وإنجاز الأهداف وحل المشكلات التي تعترضه.

بداية يعد التفكير المفعم بالأمل، من العناصر المعرفية التي لا يمكن تجاهلها، الأكثر اهتمامًا بمشاعر الإنسان، وفي هذا الصدد، ينظر إليه على أنه ثقل معرفي (Tarhan, Bacanl, Dombayc & Demir, ٢٠١١, P٥٦٩) .

وهناك بعض المفاهيم التي تشبه الأمل، ولكن تختلف هذه المفاهيم عنه، ومنها مفهوم التفاؤل. ففي أنموذج Seligman أشار أن التفاؤل يساعد الفرد على الابتعاد عن النتائج غير المرغوب فيها، وتركز نظرية الأمل على عملية الوصول إلى الأهداف المنشودة والمكونات النشطة ومسارات هذه العملية. والمفهوم الثاني المشابه لمفهوم الأمل هو فعالية الذات المدركة. ففي فعالية الذات المدركة، هناك تصور حول ما إذا كان الفرد يمكن أن ينفذ الأهداف أم لا، ويختلف ذلك عن الأمل، حيث تلعب الثقة بالنفس وإيمان الفرد بقدرته على تنفيذ الهدف دورًا مهمًا. ومفهوم آخر متعلق بالأمل هو حل المشكلات. ففي حل المشكلات، يُعد تحديد المسارات التي تؤدي إلى الوصول للهدف، وتطبيق المسار الأنسب أمرًا مهمًا أيضًا في التفكير المفعم

بالأمل. كما يتطور وينمو احترام الذات مع النجاح في تنفيذ الأهداف. (Snyder, ٢٠٠٢, ٢٠٠٤).

ويمكن تعريف الأمل على أنه "حالة تحفيزية إيجابية تستند إلى شعور مشتق بشكل تفاعلي من (١) القوة (طاقة موجهة نحو الهدف) و (٢) مسارات (التخطيط لتحقيق الأهداف) (Snyder, Irving, & Anderson, ١٩٩١, P٢٨٧). ويصف Snyder (٢٠٠٢) الأمل من حيث العمليات المعرفية، بأنه المشاعر التى يتم التعرف عليها على أنها تلعب دورًا مهمًا.

ويعرف التفكير المفعم بالأمل بأنه توقع الأفضل والعمل على تحقيقه (Seligman, Steen, Park& Peterson ٢٠٠٥, p. ٤١٢). كما عرفه (٢٠٠٤) Peterson & Seligman بأنه قوة شخصية يمكن أن تحمي من المحن وتساهم في ازدهار الإنسان. كذلك فالتفكير المفعم بالأمل هو أفعال الشخص الواعي بشأن الأهداف القابلة للتحقيق، والتي تنتج بعد ذلك طرقًا مختلفة للتفكير لتحقيق تلك الأهداف (Smedema et al., ٢٠١٤; Snyder, ٢٠٠٢)، وعرف سليم (٢٠١٦، ص٢٠٢) التفكير المفعم بالأمل بأنه اعتقاد الفرد بقدرته على إيجاد مسارات وسبل لتحقيق الأهداف المرغوبة فيها، كما يصبح الفرد مدفوعًا لاستخدام هذه المسارات وتلك السبل.

وتعرف الباحثة التفكير المفعم بالأمل بأنه مجموعة من القدرات والمهارات التى تدفع الطالبة على إيجاد المسارات الصحيحة لتحقيق الأهداف المنشودة، وتكمن تلك القدرات فى المسارات والقوة والأهداف.

وأشار Kobau et al (٢٠١١) إلى أن المستويات المرتفعة من الأمل قد تؤدي إلى نتائج حياة أفضل بشكل عام، وليس فقط نتائج أكاديمية؛ نظرًا لأن الأمل يرتبط بعلاقة إيجابية مع مجموعة متنوعة من النتائج الصحية والتعليمية، فقد عرفه علماء علم النفس الإيجابي على أنه بناء مهم للبحوث التعليمية. ويمكن أن يساعد التفكير المفعم بالأمل الناس عندما يشعرون بالألم أو الخسارة أو اليأس أو الضعف، ويساعد الأشخاص على التعامل مع كل ما تجلبه لهم الحياة (Johnstone, ٢٠١٤; Rawdin et al., ٢٠١٣; Sun et al., ٢٠١٤).

كما يمكن أن يساعد التفكير المفعم بالأمل، ويحقق الاستقلالية، ويسهل الهروب من القيود سواء الجسدية أو العقلية أو الاجتماعية أو الروحية(Allen, ٢٠١٣; Bossons & Cole,٢٠١٢)، وكما أشار Marques et al (٢٠١٤, P٧٨١) أن الأمل مهم بالنسبة للازدهار البشري، والتنمية، والرضا عن الحياة، والكفاءة الاجتماعية، والعمل، والأداء الأكاديمي والرياضي، والصحة وطول العمر. كما يلعب الأمل دوراً كبيراً في مجالات مثل تقديم المشورة، والتي تركز على الأدوات اللازمة لبناء وتسهيل الأمل للأشخاص ذوي الإعاقة (Coduti & Schoen, ٢٠١٤). كذلك يعد الأمل قوة تدفع الناس إلى أن يكونوا واثقين عندما يشعرون بأنهم مستنفذون أو متوقفون (Kwan, ٢٠١٠).

مما سبق ترى الباحثة أن التفكير المفعم بالأمل يساهم في شعور الطالبة بالهناء الذاتي والهناء في الحياة، كما يجعلها أكثر إيمانًا بقدرتها على مواجهة الأزمات والشدائد التي تواجهها، وأنها تمتلك القدرة على تحقيق أهدافها.

وإن مساعدة الأفراد في قدرتهم على تحديد وتوضيح الأهداف بشكل واضح ومتسق (التفكير في الأهداف)، ووضع وتطوير خطط خطوة بخطوة للوصول إلى أهدافهم المرجوة (التفكير في المسارات)، والمثابرة في مواجهة الحواجز (القوة) هى جوهر هذه النظرية (Lopez, et al, ٢٠٠٩).

وأشار Snyder (٢٠٠٠) أن أبعاد التفكير المفعم بالأمل تتمثل فى: القوة وهى شعور بالتصميم في تحقيق الأهداف، وهى العنصر التحفيزي للأمل، ويتمتع الأشخاص ذوي القوة المرتفعة بالدوافع القوية لتحقيق أهدافهم، حتى عند تعرضهم للصعوبات، وتشير المسارات إلى قدرة الفرد على إيجاد أساليب وخطط لتحقيق الأهداف، ومن المرجح أن يستنتج الأشخاص الذين يفكرون في مسارات عالية أكثر من مسار للوصول إلى هدف معين، ويعد الأمل هو مجموع القوة والمسارات؛ ويتفاعل كلا المكونين ويدعم كل منهما الآخر.

ويوضح الباحثون أن هناك ثلاث خصائص أساسية (أبعاد) للتفكير المفعم بالأمل: الأهداف والمسارات والقوة. ووفقًا لنظرية الأمل، فإن التفكير بطريقة موجهة نحو الأهداف، وإيجاد طرق مختلفة لتحقيق أهدافك، ثم الاعتقاد بأن بإمكانك إثارة التغيير هى المكونات الرئيسية للتفكير المفعم بالأمل وأحد أكبر محددات النجاح في المستقبل (Mind Tools, ٢٠١٤, P٣).

وعلى وجه التحديد، يتكون نموذج Snyder الخاص بالأمل، من ثلاثة عناصر رئيسية: الأهداف والمسارات والقوة (Snyder, Rand, & Sigmon, ٢٠٠٢)، وقد تكون الأهداف إما أهداف قصيرة أو طويلة الأجل، ويجب ألا تشعر بسهولة الوصول إليها، ولكنها واقعية ومليئة بالتحديات. ويعد المستوى الأمثل للتحدي أمرًا بالغ الأهمية في مكون تحديد الأهداف. وتشير المسارات إلى الطرق أو الإستراتيجيات التي يجب على الشخص ابتكارها في محاولات تحقيق الأهداف؛ وتعتبر المرونة والاستعداد لتغيير المسارات جزءًا مهمًا في عملية المسارات، وتشير القوة، أو الجوانب التحفيزية لتحقيق الهدف. وبالتالي فإن المكونات من "الإرادة" و "الطرق" معًا تؤثر في سلوك البحث عن الأهداف والأفكار المفعمة بالأمل(Gray, ٢٠٠٣, PP٢-٣).

وترى الباحثة أن التفكير المفعم بالأمل يتكون من بعدين وهما: قوة التفكير ويعني قدرة الطالبة على التفكير في حلول متعددة عند مواجهة الصعوبات، وكذلك البحث عن أهداف بديلة، وتحفيز نفسها بصفة مستمرة بأنها ناجحة وقادرة على الوصول للأهداف، والبعد الثاني هو: مسارات التفكير: ويعني قدرة الطالبة على تعلم مهارات جديدة للوصول إلى أهدافها، والتفكير في طرق عديدة للخروج من العقبات التى تواجهها، وتقسيم الهدف بعيد المدى إلى أهداف فرعية.

ويشير (Allen, ٢٠١٣; Crain & Koehn, ٢٠١٢; Sun et al., ٢٠١٤) أن علم الوراثة، والبيئة، أو اتخاذ قرارات فى الحياة قد تؤثر على التفكير المفعم بالأمل. وقد تكون هذه العلاقات مكونات بيولوجية ونفسية وروحية

واجتماعية في التعبير عن التفكير المفعم بالأمل. وتتمثل طرق توليد التفكير المفعم بالأمل لدى البالغين في:

١- الأهداف: يمكن أن يتولد التفكير الموجه نحو الهدف من خلال التأكد من أن الأهداف التي يتم تحديدها مهمة بالنسبة للفرد بدلاً من أن يحددها الآخرون. ويمكن بعد ذلك توعية الفرد بعمليات صنع القرار التي تتعلق بتحديد الأهداف المهمة، ويجب إعطاء الأولوية لهذه الأهداف من الأقل إلى الأكثر أهمية من أجل تركيز الجهد والوقت الكاف للتركيز على الأهداف المهمة.

٢- القوة: تم تطويرها من خلال استخدام الحديث الذاتي الإيجابي، وينبغي تشجيع الأفراد على التفكير في المشكلات باعتبارها تحديات، ويمكن توجيههم لضرورة استدعاء الخبرات السابقة في مواجهة التحديات الحالية، كما أن القدرة على الضحك في ظل الظروف التي يمر بها الفرد تعد أداة مفيدة خاصة في أوقات ظهور العقبات، ويحتاج الأشخاص ذوي مستويات الأمل المنخفضة إلى تعلم كيفية الاستمتاع بتحقيق الأهداف، وليس فقط التركيز على الهدف نفسه.

٣- المسارات: هى القدرة على تقسيم هدف طويل المدى إلى أهداف أصغر قصيرة المدى والبدء في العمل على أول هدف يمكن الوصول إليه لإثارة المشاعر الإيجابية. وبمجرد أن يتم تحقيق الهدف الأول، يتم استخدم خريطة ذهنية تتضمن طرق بديلة للهدف في حالة العقبات أو الضغوطات. وإذا لم ينجح السعي وراء الهدف، فينبغي تشجيع الفرد على

إسناد هذا إلى الإستراتيجية والإجراءات بدلاً من إلقاء اللوم على النفس والشك الذاتي، فالفرد بحاجة إلى إدراك أن الاعتماد على الذات يمكن أن يخنق المسارات، ويتذكر طلب المساعدة إذا لزم الأمر (Morrow, ٢٠٠٦, PP٦١٥-٦١٦).

والأشخاص ذوو التفكير المفعم بالأمل يكونوا أكثر إصرارًا حول مسارهم إلى تحقيق أهدافهم، ويمكنهم استعادة طاقتهم عندما يواجهون مشكلة. كما أنهم أفضل في إنشاء مسارات بديلة واستخدامها بطريقة فعالة (Irving, Snyder & Crowson, ١٩٩٨; Snyder et al, ١٩٩١, cited Snyder et al, ٢٠٠٢). كما أن الأشخاص ذوو التفكير المفعم بالأمل أكثر مرونةً في عملية الإدراك، وبذلك فهم قادرين على التفكير السريع واتخاذ الإجراءات (Snyder, ٢٠٠٢; Snyder, Feldman, Shorey & Rand, ٢٠٠٢). وهؤلاء الأفراد لديهم سمات إيجابية مثل العمل والمسارات عالية المستوى، والحالة العاطفية الإيجابية، والتغلب على العقبات، والتركيز على النجاح بدلاً من الفشل. كما أنهم لا يستنفذون عندما يواجهون شرطًا يمنع أهدافهم، بل يقاتلون من أجل حل المعضلات الناشئة عن تلك العقبة. لذلك، فإن الأشخاص ذوي التفكير المفعم بالأمل يصممون المزيد من الخطط من أجل تجاوز العقبات والوصول إلى أهدافهم (Snyder et al, ٢٠٠٢, cited Snyder, ٢٠٠٢; Snyder, Feldman, Shorey & Rand, ٢٠٠٢). وتشير الدراسات إلى أن الطالبات والمراهقين والبالغين ذوي التفكير الإيجابي أكثر نجاحًا في المدرسة وفي الرياضة، ويهتمون بصحتهم، ولديهم مهارات أفضل وقدرة تنافسية مرتفعة (Snyder, ٢٠٠٢; Snyder, Cheavens & Michael, ١٩٩٩, cited

(Lopez et al, ٢٠٠٤). ولذلك يجب تعليم الأفراد طرق التفكير الإيجابي من أجل التخلص من المشاعر السلبية مثل اليأس والاكتئاب. ووفقًا لبلوش (Bloch (٢٠٠٧ المعروف بفيلسوف الأمل، يمكن أن يتم تعليم الأمل. وينقل الكبار معرفتهم عن التفكير الإيجابي إلى طلابهم؛ حتى يتمكنوا من الاستمرار والمواصلة والنمو، وينتج عن ذلك قدرة الطلاب على التغلب على المشكلات المستقبلية (Snyder, ٢٠٠٠).

مما سبق ترى الباحثة أن التفكير المفعم بالأمل ذات أهمية بارزة للطالبات، فهو يقلل من أعراض القلق والاكتئاب والتوتر، ويمكنها من تحقيق الأهداف المنشودة، والشعور بالسعادة والمتعة في السعي لتحقيق الأهداف، كما أنه ينمي الإبداع والطلاقة والأصالة لدى الطالبات، ويجعلهن قادرات على التفكير في حلول أخرى بديلة من أجل الوصول للهدف.

***

فروض البحث:

بعد الدراسة النقدية للإطار النظري والدراسات السابقة يُمكن للباحثة صياغة الفروض الآتية:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التفكير المفعم بالأمل ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التفكير المفعم بالأمل ومجموعها الكلى.

***

إجراءات البحث:

١- منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبى، والتصميم التجريبى ذو المجموعة الواحدة One-Group Pretest- Posttest Design،.

٢- حدود البحث: التزمت الباحثة بالحدود الآتية:

- حدود الموضوع: برنامج إثرائي لتنمية التدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل.
- الحدود الزمنية: تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث خلال الفترة الزمنية من ١٤٣٥/٦/١ إلى ١٤٣٥/٨/١٠
- الحدود المكانية: تم تطبيق الشق الميداني لهذا البحث بكلية التربية جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٣- عينة البحث:

تكونت العينة الاستطلاعية للبحث من عدد (٧٨) طالبة بجامعة القصيم، في حين تكونت العينة الأساسية للبحث من (٣٣) طالبة بجامعة القصيم بمتوسط عمر زمنى (١٩,١٨) عام وبإنحراف معيارى قدره (١,٧٢).

٤- أدوات البحث:

أ- مقياس التدفق النفسي: (إعداد/ جاكسون ومارش (١٩٩٦) تعديل كوين (٢٠٠٥) ترجمة الباحث)

(١) الهدف من المقياس ووصفه:

يهدف هذا المقياس إلى قياس أبعاد التدفق النفسي لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم، واشتمل المقياس على الأبعاد الآتية للتدفق النفسي: (التوازن بين التحدى – المهارة، اندماج الفعل – فى الوعى أو الإدراك، أهداف شديدة الوضوح، تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة، تركيز تام فى المهمة، الإحساس بالضبط والسيطرة، غياب الشعور بالذات، تبدل إيقاع الزمن أو الوقت، الاستمتاع الذاتى) وبلغ عدد المفردات المخصصة لكل بعد من هذه الأبعاد فى المقياس (٤) مفردات، بإجمالى عدد (٣٦) مفردة، وجميع المفردات موجبة. وتم تصحيح المقياس تبعًا لتدريج ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة – غير موافق– محايد– موافق– موافق بشدة) بتقدير درجات (١–٥) على الترتيب.

(٢) صدق المقياس:

- صدق المحكمين وصدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (٨) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى بالجامعات السعودية والمصرية وتراوحت نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على مفردات مقياس التدفق النفسي بين (٨٧,٥–١٠٠٪). وبنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٣,٤٥٪)، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى ((CVRللاوشى لمقياس التدفق النفسي ككل (٠,٨٦٨) وهى نسبة صدق مرتفعة.
- الصدق العاملى: استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية

Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره وتم انتقاء المفردات ذات التشبعات التى تزيد على (٠,٣) وفقًا لمحك جليفورد. كما استخدمت الباحثة اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة؛ مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، وأسفر التحليل العاملي عن تسعة عوامل تشبع عليها (٣٦) مفردةً، ولم يتم حذف أي مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي للعوامل (٦٨,٧٠٪) حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٥,٩٥) وفسر نسبة (١٣,٧٤٪)، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٥,٤٢)، وفسر نسبة (١٢,٥٢٪)، كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث (٤,٣٧) وفسر نسبة (١٠,٠٩٪)، كما بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع (٣,٨٥) وفسر نسبة (٨,٨٩٪)، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الخامس (٢,٩٣) وفسر نسبة (٦,٧٧٪)، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل السادس (٢,٦٩) وفسر نسبة (٦,٢١٪)، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل السابع (١,٩٤) وفسر نسبة (٤,٤٨٪)، بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل

الثامن (١,٥٠) وفسر نسبة (٣,٤٧٪)، وأخيرًا بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل التاسع (١,٠٩) وفسر نسبة (٢,٥٢٪) من التباين الكلي.

(٣) ثبات المقياس:

- ❖ الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات ثبات مفردات المقياس (٠,٧٧٤- ٠,٨٠٩)، واتضح للباحثة أن معاملات ثبات مفردات المقياس تقل عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل والذى بلغ (٠,٨١٧).
- ❖ الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٦٢**) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب صدق المقياس بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشى والصدق العاملى يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول، كذلك من خلال حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالى، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

ب- مقياس التفكير المفعم بالأمل: (إعداد/ الباحثة)
(ملحق ٢)

(١) الهدف من المقياس ووصفه:

يهدف هذا المقياس إلى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم، واقتصر هذا المقياس على بعدين للتفكير المفعم بالأمل، وهما (قوة التفكير- مسارات التفكير) وبلغ عدد المفردات المخصصة لبعد قوة التفكير (١٠) مفردات وبلغ عدد مفردات بعد مسارات التفكير (٧) مفردات، بإجمالى عدد (١٧) مفردة، وجميع المفردات موجبة ما عدا (٤) مفردات سالبة تُصحح عكسياً وهم المفردات رقم (٤، ٩، ١١، ١٧) فى بعدي المقياس. وتم تصحيح المقياس تبعًا لتدريج ليكرت الخماسي (خاطىء تمامًا - خاطىء- محايد- صحيح- صحيح تمامًا) بتقدير درجات (١-٥) على الترتيب.

(٢) صدق المقياس:

❖ صدق المحكمين وصدق المحتوى: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد (٨) من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس التربوى بالجامعات السعودية والمصرية وتراوحت نسب اتفاق السادة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على مفردات مقياس التفكير المفعم بالأمل بين (٨٧,٥-١٠٠٪). وبنسبة اتفاق كلية بلغت (٩٢,٢٦٪)، كذلك بلغت نسبة صدق المحتوى (CVR) للاوشى لمقياس التفكير المفعم بالأمل ككل (٠,٨٦١) وهى نسبة صدق مرتفعة.

❖ الصدق العاملى: استخدمت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Components Method مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimx Method من أجل الحصول على العوامل من خلال اختيار المفردات الأكثر تشبعاً لكل عامل بعد تدويره وتم انتقاء المفردات ذات التشبعات التى تزيد على (٠,٣) وفقًا لمحك جليفورد. كما استخدمت الباحثة اختبار بارتلت Bartlett's Test of Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة، وكانت نتيجة اختبار بارتلت Bartlett's Test دالة إحصائيًا عند مستوي (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى خلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة؛ مما يوفر أساسًا سليمًا إحصائيًا لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، وأسفر التحليل العاملي عن عاملان تشبع عليهما (١٧) مفردةً، ولم يتم حذف أي مفردة، وبلغت قيمة التباين الكلي للعاملان (٦٠,٣٠٪) حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٩,٣٣) وفسر نسبة (٣٤,٢٤٪) من التباين الكلي، وبلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٧,١٠)، وفسر نسبة (٢٦,٠٦٪) من التباين الكلي.

(٣) ثبات المقياس:

❖ الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وتراوحت معاملات ثبات

مفردات المقياس (٠,٧٨٨- ٠,٨١٠)، واتضح للباحثة أن معاملات ثبات مفردات المقياس تقل عن قيمة معامل ثبات المقياس ككل والذى بلغ (٠,٨١١).

❖ الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق: قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، حيث بلغت قيمة معامل ثبات المقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق (٠,٨٥٠**) وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ومما تقدم ومن خلال حساب صدق المقياس بطرق صدق المحكمين وصدق لاوشى والصدق العاملى يتضح أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مقبول، كذلك من خلال حساب ثبات المقياس بطريقتى ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في البحث الحالى، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

جـ- البرنامج الإثرائي: (إعداد/ الباحثة). (ملحق ٣)

(١) الهدف من البرنامج: يهدف هذا البرنامج إلى تنمية التدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم.

(٢) الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

المحاضرة- المناقشة- مجموعات العمل – حل المشكلات- لعب الدور- (فكر/زاوج/شارك)- التفكير بصوت مرتفع- KWL.

(٣) جلسات البرنامج:

تكون البرنامج من عدد (١٦) جلسةً بالإضافة إلى جلسة تمهيدية وأخري ختامية بإجمالي (٥٢) ساعةً وبإجمالي عدد (٦٤) نشاط فردي وجماعي، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (١) مخطط زمن وأنشطة جلسات البرنامج الإثرائي

م	عنوان الجلسة	الزمن بالساعة	عدد الأنشطة	م	عنوان الجلسة	الزمن بالساعة	عدد الأنشطة
١	الجلسة التمهيدية (الافتتاحية)	٢	----	١٠	الثقة بالنفس	٣	٤
٢	المرونة المعرفية	٣	٤	١١	المرونة العقلية	٣	٤
٣	مهارات التواصل الفعال	٣	٤	١٢	صناعة الأمل	٣	٤
٤	التفكير الفعال	٣	٤	١٣	اليقظة العقلية	٣	٤
٥	إدارة الذات	٣	٤	١٤	الحكمة	٣	٤
٦	التفكير الإيجابي	٣	٤	١٥	مهارات التفكير الناقد	٣	٤
٧	أسرار الطموح	٣	٤	١٦	قوة التفكير	٣	٤
٨	ما وراء المزاج	٣	٤	١٧	مسارات التفكير	٣	٤
٩	صناعة الذات	٣	٤	١٨	الجلسة النهائية (الختامية)	٢	----

(٤) صدق البرنامج: تم عرض البرنامج التدريبي الإثرائي في صورته الأولية على عدد (٨) أساتذة من أساتذة علم نفس الطفل التربوي والصحة النفسية بالجامعات السعودية والمصرية مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تضمنت توضيحاً لمجال البحث، والهدف منه، والتعريف الإجرائي لمصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته وصدق بنائه وقدرته على تنمية التدفق النفسى والتفكير المفعم بالأمل لدى عينة من طالبات كلية التربية جامعة القصيم، ويوضح الجدول الآتي نسب إتفاق السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي الإثرائي.

جدول (٢) نسب إتفاق السادة المحكمين حول البرنامج الإثرائي (ن=٨)

م	معايير التحكيم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق
١	وضوح أهداف البرنامج الإثرائي.	٨	----	١٠٠
٢	الترابط بين أهداف البرنامج ومحتواه الإثرائي.	٧	١	٨٧,٥٠
٣	التسلسل المنطقي لمحتوى البرنامج الإثرائي.	٨	----	١٠٠
٤	الترابط بين جلسات البرنامج الإثرائي.	٧	١	٨٧,٥٠
٥	كفاية المدة الزمنية المخططة للبرنامج الإثرائي.	٨	----	١٠٠
٦	فعالية الاستراتيجيات التدريسية ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج الإثرائي.	٨	----	١٠٠
٧	فعالية الوسائل التعليمية المستخدمة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج الإثرائي.	٧	١	٨٧,٥٠
٨	فعالية الأنشطة المختلفة ومدي ارتباطها بأهداف البرنامج الإثرائي.	٧	١	٨٧,٥٠
٩	التكامل بين الأنشطة المختلفة داخل البرنامج الإثرائي.	٧	١	٨٧,٥٠
١٠	كفاية وملائمة أساليب التقويم المستخدمة فى البرنامج الإثرائي.	٨	----	١٠٠
النسبة الكلية للإتفاق على البرنامج الإثرائي		**٩٣,٧٥٪**		

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية من قبل السادة المحكمين علي صلاحية البرنامج الإثرائي بلغت (٩٣,٧٥٪) وهى نسبة اتفاق مرتفعة؛ مما يُشير إلى صلاحية البرنامج الإثرائي للتطبيق والوثوق بالنتائج التى سيُسفر عنها البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء اختبار صحة فروض البحث وتفسير ومناقشة النتائج فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، وتختتم الباحثة هذا الجزء بتوصيات البحث والبحوث المقترحة. واستخدمت الباحثة في التحليل الإحصائي

للبيانات حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS ٢٠)، وفيما يلي اختبار

١- اختبار صحة الفرض الأول: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة وحجم التأثير مربع إيتا (η٢)، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٣) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى (ن=٣٣)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η٢)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
التوازن بين التحدى – المهارة.	٩,٣٣	١,٢٢	١٤,٤٨	٢,٣١	١٠,٩٣٨	.٠١	٠,٧٨٩	مرتفع
اندماج الفعل – فى الوعى أو الإدراك.	٨,٧٣	١,٤٦	١٣,٧٦	٢,٤٥	١٠,٩٩٧	.٠١	٠,٧٩١	مرتفع
أهداف شديدة الوضوح.	٨,٧٠	١,٣٣	١٤,١٢	٢,٠٧	١١,٨٢٩	.٠١	٠,٨١٤	مرتفع
تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة.	٩,٢٧	١,٣٣	١٤,١٠	٢,٦٩	٨,٩٤٥	.٠١	٠,٧١٤	مرتفع
تركيز تام فى المهمة.	٩,٠٣	١,٤٥	١٤,٧٣	١,٩٦	١٦,٣٠٢	.٠١	٠,٨٩٣	مرتفع
الإحساس بالضبط والسيطرة.	١٠,١٢	١,٣٦	١٥,٣٣	٣,٠٣	٩,٢٤٧	.٠١	٠,٧٢٨	مرتفع
غياب الشعور بالذات.	٩,٧٣	١,٣٨	١٤,٢٤	٢,٨٩	٧,٨١٨	.٠١	٠,٦٥٦	مرتفع
تبدل إيقاع الزمن أو الوقت.	٩,٣٦	١,٥٦	١٤,٧٣	١,٩٦	١٤,٢٤٩	.٠١	٠,٨٦٤	مرتفع
الاستمتاع الذاتى.	٨,٢٧	٢,٠٤	١٤,٤٥	٣,٢٨	٧,١٤٣	.٠١	٠,٦١٥	مرتفع
المجموع الكلى	٨٢,٥٥	٣,٣٨	١٢٩,٩٧	١٢,٨٣	٢١,٥٧١	.٠١	٠,٩٣٦	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي. كما يتضح وجود حجم أثر مرتفع للبرنامج الإثرائي فى تنمية أبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى لدى عينة البحث.

٢- اختبار صحة الفرض الثانى: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى (ن=٣٣)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوازن بين التحدى – المهارة.	١٤,٤٨	٢,٣١	١٥,٠٩	٢,٩٢	.٨٩٩	غير دالة
اندماج الفعل – فى الوعى أو الإدراك.	١٣,٧٦	٢,٤٥	١٣,٢٧	١,٨٦	.٩٠٦	غير دالة
أهداف شديدة الوضوح.	١٤,١٢	٢,٠٧	١٤,٤٥	٢,٨٢	.٧٣٥	غير دالة
تغذية راجعة مفهومة وغير غامضة.	١٤,١٠	٢,٦٩	١٤,٨٨	٣,١٨	.٩٦٤	غير دالة
تركيز تام فى المهمة.	١٤,٧٣	١,٩٦	١٤,٣٠	١,٤٢	.٩٧٠	غير دالة
الإحساس بالضبط والسيطرة.	١٥,٣٣	٣,٠٣	١٤,٩٧	٢,٩٦	.٣٩٣	غير دالة
غياب الشعور بالذات.	١٤,٢٤	٢,٨٩	١٣,٨٥	٢,٧٢	.٥١٩	غير دالة
تبدل إيقاع الزمن أو الوقت.	١٤,٧٣	١,٩٦	١٥,٤٢	٢,٤٩	١,٢٢٣	غير دالة
الاستمتاع الذاتى.	١٤,٤٥	٣,٢٨	١٤,٨٨	٣,٧٠	.٤٩٨	غير دالة
المجموع الكلى	١٢٩,٩٧	١٢,٨٣	١٣١,١٢	١٣,٣٧	.٤١٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التدفق النفسى ومجموعها الكلى.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التفكير المفعم بالأمل ومجموعها الكلى لصالح القياس البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة وحجم التأثير مربع إيتا (η٢)، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لأبعاد التفكير المُفعم بالأمل ومجموعها الكلى (ن=٣٣)

المتغيرات	القياس القبلي		القياس البعدي		دلالة الفروق		حجم التأثير (η٢)	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	القيمة	الدلالة
قوة التفكير.	٢٩,٥٢	٣,٧١	٣٧,٩٧	٤,٠٤	٧,٥٧٩	.٠١	.٦٤٢	مرتفع
مسارات التفكير.	١٦,٣٦	٣,١٦	٢٦,٢٤	٢,٥٥	١٣,٧١٩	.٠١	.٨٥٥	مرتفع
المجموع الكلى	٤٥,٨٨	٤,٩٥	٦٤,٢١	٥,٢٤	١٢,٨٥١	.٠١	.٨٣٨	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لبعدي التفكير المفعم بالأمل ومجموعهما الكلى لصالح

القياس البعدي. كما يتضح وجود حجم أثر مرتفع للبرنامج الإثرائي فى تنمية لبعدي التفكير المفعم بالأمل ومجموعهما الكلى لدى عينة البحث.

٤- اختبار صحة الفرض الرابع: "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التفكير المفعم بالأمل ومجموعها الكلى". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار "ت" t_Test للمجموعات المرتبطة، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد التفكير المُفعم بالأمل ومجموعها الكلى (ن=٣٣)

المتغيرات	القياس البعدي		القياس التتبعي		دلالة الفروق	
	م	ع	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قوة التفكير.	٣٧,٩٧	٤,٠٤	٣٦,٢٧	٣,٩٩	١,٨١٧	غير دالة
مسارات التفكير.	٢٦,٢٤	٢,٥٥	٢٥,٩١	٣,١٥	.٤٧٤	غير دالة
المجموع الكلى	٦٤,٢١	٥,٢٤	٦٢,١٨	٥,٠٦	١,٥٦٤	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي والتتبعي لبعدي التفكير المفعم بالأمل ومجموعهما الكلى.

تفسير ومناقشة النتائج:

أولًا: أثر البرنامج الإثرائي فى تنمية التدفق النفسي لدى عينة البحث:

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج الإثرائي وتأثيره الواضح في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات كلية التربية، وأن البرنامج تضمن العديد من الجلسات المتنوعة التى تناولت العديد من الأنشطة الإثرائية المناسبة والملائمة للطالبات والتي أثرت فكر الطالبات، وجعلتهن أكثر اندماجًا فيها حتى أن الطالبات لم تشعر بالوقت الذى مضى عند تنفيذ هذه الأنشطة، كما أن البرنامج تضمن العديد من الاستراتيجيات التي استخدمتها الباحثة أثناء الجلسات والتي أدت إلى جذب انتباه الطالبات لمحتوى الجلسات، والتركيز التام والاندماج فيها، والاستمتاع بها، والثقة واليقين بالقدرة على تنفيذ الأنشطة، كما أن الطالبات كانوا في حالة توحد مع المهمة وجزء منها؛ وهو ما أدى إلى بدوره إلى تنمية التدفق النفسي لدى الطالبات، وما يؤكد أيضًا أن البرنامج الإثرائي كان فعالًا هو استمرارية أثر البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية؛ وهو ما يدل على أن الطالبات كانوا في حالة اندماج وتركيز تام، وأن البرنامج أثر فيهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة عبدالرازق (٢٠١٤) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات ما وراء المعرفة في تنمية التدفق النفسي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العام الموهوبين، ودراسة العطار (٢٠١٤) والتي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية التدفق النفسي لدي طلاب الجامعة، واستمرار فاعلية

البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تنمية التدفق النفسي لدي المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة التي تصل إلى شهر ونصف، ودراسة Stefanos& Loizos (٢٠١٧) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية تكنولوجيا الواقع المعزز فى تحسين التدفق النفسى لدى الطالبات، ودراسة فاضل وخضير (٢٠١٨) والتي أسفرت نتائجها عن أن للبرنامج الإرشادي أثرًا في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة، كما تتفق مع نتيجة دراسة بنهان (٢٠١٩) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأخيرًا تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة عثمان (٢٠٢٠) والتي أسفرت نتائجها عن أن للبرنامج الارشادي بأسلوب التنظيم الذاتي تأثيرًا واضحًا في تنمية التدفق النفسي والتنظيم الانفعالي،

ثانيًا: أثر البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل لدى عينة البحث:

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى تأثير البرنامج الإثرائي فى تنمية التفكير المفعم بالأمل، حيث جاءت أنشطة البرنامج مناسبة لتنمية التفكير المفعم بالأمل، فقد تنوعت الأنشطة داخل الجلسات، كما أن محتوى الجلسات تركز على تنمية التفكير المفعم بالأمل، ومن هذه الجلسات قوة التفكير، مسارات التفكير، الحكمة، صناعة الأمل، واليقظة العقلية، وأسرار الطموح، وصناعة الذات، والتفكير الإيجابي، والمرونة المعرفية، والثقة بالنفس، فقد ركزت أنشطة جميع هذه الجلسات على تنمية التفكير المفعم بالأمل، حيث أن الأنشطة كانت غنية بالعديد من المشكلات التي مكنت الطالبات من التفكير فى

العديد من الحلول لها، والشعور بالمتعة والسعادة، والسعي لتعلم واكتساب مهارات جديدة، وكذلك التفكير في طرق عديدة للخروج من هذه المشكلات، كما أن الفنيات المستخدمة داخل كل جلسة كانت مناسبة وساعدت الباحثة على تنفيذ أنشطة الجلسة بنجاح، كذلك تهيئة الباحثة لمناخ مناسب للطالبات لتلقي البرنامج، وحسن معاملتها لهن أدى إلى نجاح البرنامج في تقيق أهدافه، كما أن استمرارية أثر البرنامج بعد انتهاء تطبيقه لدى الطالبات، وتأثر تفكيرهم بالأنشطة يؤكد أن البرنامج كان فعالًا في تنمية التفكير المفعم بالأمل لديهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة محسن (٢٠٠٧) والتي أسفرت نتائجها عن فعالية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الأمل لدى طلاب الجامعة.

***

توصيات ومقترحات البحث:

فى ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث الحالى توصي الباحثة بضرورة:

١- توجيه أعضاء هيئة التدريس للاهتمام بالتدفق النفسي في العملية التعليمية من خلال تهيئة المناخ والظروف التي تساعد على وجود حالة التدفق النفسي لدى الطالبات الجامعيات.

٢- عقد دورات تدريبية وندوات لتوعية طالبات الجامعة بدور التفكير المفعم بالأمل في حياتهن ودورها في مواجهة الطالبات للمشكلات التي تواجههن.

٣- عقد دورات تدريبية وندوات لتوعية طالبات الجامعة بأهمية التدفق النفسي لهن.

٤- إجراء بحث يتناول فعالية برنامج قائم على اليقظة العقلية في تحسين أبعاد التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة.

٥- إجراء بحث يتناول فعالية برنامج قائم على أبعاد التفكير المفعم بالأمل في خفض بعض الضغوط النفسية لدى طالبات الجامعة.

***

المراجع

أبو حلاوة، محمد السيد السعيد (٢٠١٢). حالة التدفق المفهوم الأبعاد والقياس. ع (٢٩)، الكتاب الإلكتروني لشبكة العلوم النفسية.

أحمد، أسماء فتحى وعبد الجواد، ميرفت عزمى (٢٠١٣). التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبئات بأبعاد التدفق النفسي لدي عينة من المتفوقين دراسياً من الطالبات الجامعيين، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج (٢٢)، ع (٧٨)، ٦٣٢-٦٨٠.

باظة، آمال (٢٠٠٩). مقياس التدفق النفسى. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البحيري، محمد وعبدالفتاح ، هديل وشاهين، هيام (٢٠١٧). التدفق النفسي وعلاقته بالإيثار لدى عينة من المراهقين ذوي المشكلات الانفعالية. مجلة دراسات الطفولة –مصر، مج (٢٠)، ع (٧٥)، ص ص٢٠١-٢١٣.

بنهان، بديعة حبيب. (٢٠١٩). فعالية الإرشاد بالمعنى في تنمية التدفق النفسي ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية .مجلة الإرشاد النفسي: جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، ع٥٩ ، ٣٠٩-٣٧٨.

سليم، عبدالعزيز (٢٠١٦). الحيوية الذاتية وعلاقتها بسمات الشخصية الاجتماعية الإيجابية والتفكير المفعم بالأمل لدى معلمي التربية الخاصة. مجلة الإرشاد النفسي، ع (٤٧)، ص ص١٧١-٢٦٢.

عبدالرازق، محمد محمد منصور (٢٠١٤). مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالتفكير الابتكارى والتدفق النفسى, وفعالية برنامج تدريبى قائم على مهارات ما وراء المعرفة لتنمية التدفق النفسى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية العامة الموهوبين. رسالة دكتوراه، كلية الآداب- جامعة المنصورة.

عثمان، ژيان جمال (٢٠٢٠). تأثير اسلوب التنظيم الذاتي في تنمية التدفق النفسي لدى لاعبات الفريق النسوي بكرة الطائرة. رسالة دكتوراه، كلية التربية البدنية علوم الرياضة للبنات جامعة بغداد.

العطار، محمود مغازي على (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تنمية التدفق النفسي والإقدام علي المخاطرة المحسوبة لدي طلاب الجامعة. رسالة دكتوراه، كلية التربية– جامعة كفر الشيخ.

فاضل، ندى رزاق وخضير، عبد المحسن عبد الحسين (٢٠١٨). تأثير الإرشاد الانتقائي في تنمية التدفق النفسي لدى طالبات الجامعة من ذوي ضحايا الإرهاب. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. مج (٤٣)، ع (٣)، ص ص١٨-٤١.

محسن، رائد ابراهيم (٢٠٠٧). برنامج ارشادي مقترح لتنمية الامل لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد.

Abuhamdeh S., Csikszentmihalyi M. (٢٠١٢a). Attention involvement and intrinsic motivation.Motivation and Emotion, ٣٦(٣), ٢٥٧–٢٦٧.

Allen, J. G. (٢٠١٣). Hope in human attachment and spiritual connection. Bulletin of the Menninger Clinic, ٧٧, ٣٠٢–٣٣١.

Bossons, K., & Cole, S. (٢٠١٢). Husband dearest: The ranting of one wife's narrow escape (Vol.١). CreateSpace Independent Publishing Platform.

Braithwaite, V (٢٠٠٣). The Hope process and social inclusion', Hope Seminar Series ٢٠٠٣, Australian National University, The Annals of the American Academy of Political and Social Science, Vol. ٥٩٢, Hope, Power and Governance, ١٢٨-١٥١.

Cheavens, J. S., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (٢٠٠٥). The correlates of hope: Psychological and Physiological benefits. In J. Elliot (Ed.) Interdisciplinary Perspectives on Hope, New York: Nova Science Publishers Inc.

Ciarrochi, J. W., Heaven, P. & Davies, F. (٢٠٠٧). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents school grades and emotional well-being: A longitudinal study. Journal of Research in Personality, ٤١, ١١٦١-١١٧٨.

Coduti, W. A., & Schoen, B. (٢٠١٤). Hope model: A method of goal attainment with rehabilitation services clients. Journal of Rehabilitation, ٨٠(٢), ٣٠–٤٠.

Crain, M., & Koehn, C. (٢٠١٢). The essence of hope in domestic abuse support work: A hermeneutic-phenomenological inquiry. Journal of Mental Health Counseling, ٣٤, ١٧٠–١٨٨.

Csikszentmihalyi, M. (١٩٩٠). Flow: The Psychology of Optimal Experience. New York, NY: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M. (١٩٩٤). A psychology for the third millennium: The evolving self. New York, NY, USA: Harper Perennial.

Csikszentmihalyi, M. (١٩٩٧). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. New York: Basic Books

Csikszentmihalyi, M. (٢٠٠٨). Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY, USA: Harper Perennial Modern Classics.

Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (١٩٨٨). Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness. Cambridge, England: Cambridge Univ. Press.

Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (٢٠١٠). Effortless attention in everyday life: A systematic phenomenology. In B. Bruya (Ed.), Effortless attention: A new perspective in the cognitive science of attention and action. Cambridge, MA: The MIT Press.

Egbert, J. (٢٠٠٣). A study of flow theory in the foreign language classroom. The Modern Language Journal, ٨٧, ٤٩٩–٥١٨.

Eliasa, H; Mustafa, S; Roslan, S& Noah, S. (٢٠١٠). Examining potential relationships between flow and motivational forces in Malaysian secondary school students. Procedia Social and Behavioral Sciences ٩, ٢٠٤٢–٢٠٤٦.

Faria, N. (٢٠١٧). Positive Psychology and Student Success: How Flow, Mindfulness, and Hope are Related to Happiness, Relationships, and GPA, California State University.

Feldman, D., & Dreher, D. (٢٠١٢). Can hope be changed in ٩٠ minutes? Testing the efficacy of a single-session goal-pursuit intervention for college students. Journal of Happiness Studies, ١٣(٤), ٧٤٥–٧٥٩.

Feudtner, C., Santucci, G., Feinstein, J. A., Snyder, C. R., Rourke, M. T., & Kang, T. I. (٢٠٠٧). Pediatrics, ١١٩, ١٨٦-١٩٢.

Fredrickson B. L., Losada M. F. (٢٠٠٥). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. The American Psychologist, ٦٠(٧), ٦٧٨–٦٨٦.

Frehe, V. (٢٠٠٧). Relationship between Hope, Management of Academic Impediments and Academic Performance. Faculty of the Graduate School of the University of Kansas.

Gillman, R., Dooley, J. & Florell, D. (٢٠٠٦). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. Journal of Social and Clinical Psychology, ٢٥(٢), ١٦٦-١٧٨.

Gray, L. (٢٠٠٣). Hopeful thinking within aspects of successful aging: a study of older adults. PhD dissertation, Michigan State University.

Hong, J; Chiu, P; Shih, H& Lin, P. (٢٠١٦). Computer Self-Efficacy, Competitive Anxiety And Flow State: Escaping From Firing Online Game. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, ١١(٣), ٧٠-٧٦.

Jackson, S. A., & Marsh, H. W. (١٩٩٦). Development and validation of a scale to measure optimal experience: the flow state scale. Journal of Sport & Exercise Psychology, ١٨(١), ١٧-٣٥.

Johnstone, C. (٢٠١٤). Active hope: A practice for resilience in troubled times. Journal of Holistic Healthcare, ١١(٢), ٤–٦.

Kirchhoff, C. (٢٠١٣). L٢ extensive reading and flow: Clarifying the relationship. Reading in a Foreign Language, ٢٥(٢), ١٩٢–٢١٢

Kobau, R., Seligman, M. E. P., Peterson, C., Diener, E., Zack, M. M., Chapman, D., & Thompson, W. (٢٠١١). Mental health promotion in public health:

Perspectives and strategies from positive psychology. American Journal of Public Health, ١٠١(٨), e١-e٩.

Kwan, S. M. (٢٠١٠). Interrogating 'hope'—Pastoral theology of hope and positive psychology. International Journal of Practical Theology, ١٤(١), ٤٧–٦٧.

Lopez, S. J., Rose, S., Robinson, C., Margues, S., and Pais-Ribeiro, J., (٢٠٠٩). Measuring and Promoting Hope in School Children. Handbook of Positive Psychology in Schools. New York, NY: Routledge.

Lopez, S.J., Snyder, C.R., Magyar-Moe, J.L., Edwards, L.M., Pedrotti, J.T., Janowski, K., Turner, J.L. & Pressgrove, C. (٢٠٠٤). Strategies for Accentuating Hope, in P.A. Linley & S. Joseph (eds.) Positive Psychology in Practice. New Jersey: John Wiley & Sons.

Lu, Y., Zhou, T., Wang, B. (٢٠٠٩). Exploring Chinese users' acceptance of instant messaging using the theory of planned behavior, the technology acceptance model, and the flow theory. Computers in Human Behavior ٢٥ (١), ٢٩–٣٩.

Marques, S.C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (٢٠١٤). Validation of a Portuguese version of the Snyder Hope Scale in a sample of high school students. Journal of Psychoeducational Assessment, ٣٢(٨), ٧٨١-٧٨٦.

Michels, L. (٢٠١٥). Relationship between achievement goals and psychological flow. University of Wisconsin-Stout Journal of Student Research, ١٤, ١٧٤-١٩٠.

Mind Tools (٢٠١٤). Snyder's Hope Theory: Cultivating aspiration in your life. Retrieved from http://www.mindtools.com/pages/article/snyder-hope-theory.htm

Moon, J.-W., Kim, Y.-G. (٢٠٠١). Extending the TAM for a World-Wide-Web context. Information & Management ٣٨ (٤), ٢١٧–٢٣٠.

Moraitou, D& Efklides, A. (٢٠١٣). Wise Thinking, Hopeful Thinking, and Positive Aging: Reciprocal Relations of Wisdom, Hope, Memory, and Affect in Young, Middle-Aged, and Older Adults. Springer Science+Business Media Dordrecht, ١٨٩-٢١٨.

Morrow R (٢٠٠٦) Hope, entrepreneurship and foresight. Regional frontiers of entrepreneurship research: compilation of papers of the third AGSE international entrepreneurship research exchange. Melbourne: Swinburne university, ٦٠٦-٦١٨.

Nakamura, J& Csikszentmihalyi, M. (٢٠٠٩). The Concept of Flow. In Snyder, C.R., & Lopez, S. J. (Ed). Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press, USA, ٨٩-١٠٥ .

Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (٢٠٠٢). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology. New York, NY, USA: Oxford University Press.

Örjande, F; Manzano, Ö; Almeida, R; Magnusson, P; Pedersen, N; Nakamura, J; Csíkszentmihályi, M& Madison, G. (٢٠١٢). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. Personality and Individual Differences, Volume ٥٢, Issue ٢, ١٦٧-١٧٢

Patrick, V. M., & Hagtvedt, H. (٢٠١٤). "I don't" versus "I can't": When empowered refusal motivates goal-directed behavior. Journal of Consumer Research, ٤١[Suppl.], S١١٢–S١٢٢.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (٢٠٠٤). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association/Oxford University Press.

Rathunde, K. (٢٠٠٣). A comparison of Montessori and traditional middle schools: Motivation, quality of experience and social context. NAMTA Journal, ٢٨(٣), ١٣–٥٢.

Rawdin, B., Evans, C., & Rabow, M. W. (٢٠١٣). The relationships among hope, pain, psychological distress, and spiritual well-being in oncology outpatients. Journal of Palliative Medicine, ١٦(٢), ١٦٧-١٧٢.

Rowe, G., Hirsch, J., & Anderson, A. K. (٢٠٠٥). Positive mood broadens the attentional spotlight. Manuscript in preparation. ٢.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (٢٠٠٥). Positive psychology progress. American Psychologist, ٦٠(٥), ٤١٠–٤٢١.

Šimleša, M; Guegan, J; Blanchard, E; Tarpin-Bernard, F& Buisine, S. (٢٠١٨). The Flow Engine Framework: A Cognitive Model of Optimal Human Experience. Eur J Psychol, Mar; ١٤(١), ٢٣٢–٢٥٣.

Smedema, S. M., Chan, J. Y., & Phillips, B. N. (٢٠١٤). Core self-evaluation and Snyder's hope theory in persons with spinal cord injuries. Rehabilitation Psychology, ٥٩, ٣٩٩–٤٠٦.

Snyder CR. (٢٠٠٠). Hypothesis: There is hope. In: Snyder CR, editor. Handbook of hope: Theory, measures, & applications. San Diego: Academic; ٣–٢١.

Snyder, C. (٢٠٠٢). Hope theory: Rainbows in the mind. Psychological Inquiry, ١٣, ٢٤٩–٢٧٥.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (١٩٩١). The will and the ways: Development and validation of an individual differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, ٦٠, ٥٧٠-٥٨٥.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Rubinstein, H., & Stahl, K. (١٩٩٧). The development and validation of the Childrens Hope Scale. Journal of Pediatric Psychology, ٢٢(٣), ٣٩٩-٤٢١.

Snyder, C. R., Rand, K. L., King, E. A., Feldman, D. B., & Woodward, J. T. (٢٠٠٢). "False" hope. Journal of Clinical Psychology, ٥٨, ١٠٠٣–١٠٢٢.

Snyder, C.R. (٢٠٠٤). Hope and Hopelessness. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, ٦٩٠٧-٦٩٠٩.

Snyder, C.R., Feldman, D.B., Shorey, H.S. & Rand, K.L. (٢٠٠٢). Hopeful Choices: A School Counselor's Guide to Hope Theory. Professional School Counseling. ٥ (٥), ٢٩٨-٣٠٨.

Snyder, C.R., Rand, K.L. & Sigmon, D.R. (٢٠٠٢). Hope Theory: A Member of the Positive Psychology Family. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (eds). Handbook of Positive Psychology. USA: Oxford.

Stefanos, G& Loizos, S. (٢٠١٧). Flow Experience and Educational Effectiveness of Teaching Informatics Using AR. Educational Technology & Society, ٢٠(٤), ٧٨-٨٨.

Sun, H., Tan, Q., Fan, G., & Tsui, Q. (٢٠١٤). Different effects of rumination on depression: Key role of hope. International Journal of Mental Health Systems, ٨, ٦٢–٧٢.

Tarhan, S; Bacanl, H; Dombayc, M& Demir, M. (٢٠١١). Quadruple Thinking: Hopeful Thinking. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY ٢٠١٠), Procedia Social and Behavioral Sciences, ١٢ , ٥٦٨–٥٧٦.

Ya-Hui, H ; Yi-Chun, L& Huei-Tse, H. (٢٠١٦). Exploring the Role of Flow Experience, Learning Performance and Potential Behavior Clusters in Elementary Students' Game-Based Learning. Interactive Learning Environments, v٢٤, n١, ١٧٨-١٩٣.

***

مستوى تضمين اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. بندر بن محمد المطري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة طيبة

مستوى تضمين اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. بندر بن محمد المطري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة طيبة

تاريخ تقديم البحث: ٢/ ٥/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٨/ ٦/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية للمسارين: المشترك والإنساني. ولتحقيق ذلك، فقد تم بناء أداة؛ تضمنت قائمة من اتجاهات المفسرين، واستخدامها في تحليل الكتب المستهدفة. هذه الاتجاهات هي: اتجاه التفسير بالرواية، والاتجاه العقدي، والاتجاه الفقهي، والاتجاه اللغوي، والاتجاه التاريخي، والاتجاه العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة صدارة الاتجاه اللغوي بمجموع تكرارات (٨١١)، في حين احتل الاتجاه العلمي الأقل في مستويات التوافر بمجموع تكرارات (٢٨). أيضًا أظهرت الدراسة ضعفًا في مستويات النمو المعرفي لهذه الاتجاهات في المسار المشترك وصولًا إلى المسار الإنساني. كما أظهرت الدراسة مواطن التوافر لهذه الاتجاهات في كتب التفسير؛ حيث جاءت الفقرة الشارحة (تمهيد، معاني المفردات، الفوائد والأحكام) في صدارة مستويات التوافر لاتجاهات المفسرين، بنسبة قدرها (٦٣,٢٥٪)، بينما جاءت مستويات التوافر كأهداف أو نواتج تعلم الأقل (٦,٤٤٪).

الكلمات المفتاحية: اتجاهات المفسرين – كتب التفسير – المرحلة الثانوية.

The level of including the trends of interpreting the Holy Quran in the content of the Tafseer at the Secondary Stage, in the KSA.

Dr. Bander M. Almatari
Department of Curricula and Teaching Methods College of Education
Taibah University

Abstract:

The current study aims to analyze the trends of the interpreters of the Holy Quran at the secondary stage of the two tracks: the common and the Humanity. The research instrument was been built; Included a list of the trends. These trends are the trend of the Narrative interpretation, the Islamic Creed trend, the jurisprudential trend, the linguistic trend, the historical trend, and the scientific trend. The study results showed that the linguistic trend received the highest ranking with a total of (٨١١), while the scientific trend ranked the least in the levels of availability with a total of (٢٨) occurrences. It also showed weak growth levels for these trends in the common track to the Humanity track. The study also showed the availability of these trends in books of interpretation. Where the explanatory section (introduction; meanings of vocabulary, benefits, and Islamic teachings) received the highest level (٦٣,٢٥٪), while the levels of availability came as goals or learning outcomes were the least (٦,٤٤٪).

key words: Trends of the Interpreters of the Holy Quran – Textbooks of the Interpretation of the Holy Quran – High School.

المقدمة

الفهم أرقى وأسمى أهداف تعليم القراءة لأي نص من النصوص؛ سواء أكان ذلك النص وحيًا مقدسًا أم غير مقدس؛ شأنه شأن باقي النصوص في مختلف العلوم والمعارف. فالفهم عملية معقدة لا تتم إلا بعد اكتمال سلسلة من العمليات العقلية؛ تأتي وفق تفاعل متدرج، ونسق محدد، بين المتعلم والنص المقروء. فالفهم القرائي يتدرج سهولة وصعوبة عبر مستويات تبدأ من فهم الكلمة، ثم فهم العبارة والفقرة، ثم فهم العمليات العقلية التي يحملها النص المقروء، مرورًا لمستويي الفهم القرائي: الحرفي والتفسيري، أو ما يمكن إضافته من مستوى آخر؛ عبر عنه بعضهم بفهم ما بين السطور من أفكار لم ترد صراحة في النص؛ وهو ما يعبر عنه في الدراسات الإسلامية بمفهوم النص في مقابل منطوقه، وصولًا إلى المستويات العليا في الفهم؛ كالاستيعابي، والتطبيقي، والنقدي (القحطاني، ٢٠١٨).

أما الفهم في المنظور القرآني، فقد عرفه فرج (٢٠٠١) بأنه "ترجمة لمعاني مفردات القرآن الكريم وتوضيح لأفكارها، ومفاهيمها، وتراكيبها، وحقائقها، واستفهاماتها، ومناقشاتها، واستنباط للدروس المستفادة منها، والوقوف على اتجاهاتها بأسلوب مبسط يحقق الإدراك الواعي لهذه النصوص" (١٢٦). وعند بعضهم، الفهم للنص القرآني هو عملية تفاعل بين المتعلم وكتاب الله عز وجل؛ بحيث يقوم هذا التفاعل على "تنظيم البنية التركيبية للنص القرآني، والضبط والتحكم؛ والتي تتضمن التخطيط، والمراقبة الذاتية، وتقويمها،

وعمليات التنظيم الذاتي؛ لفهم معانيه، والإلمام بما يتضمنه من أحكام، ودروس، وعبر" (العتيبي، ٢٠١٦، ٧).

وإن كان الفهم أرقى وأسمى أهداف تعليم القراءة، فإن الفهم يزداد شرفًا ورقيًا وسموًا عندما يتعلق بفهم القرآن الكريم. فالفهم عند البياني مثلًا؛ يستجلي من خلال صور القرآن الكريم التعبيرية، وتراكيبها اللغوية، وهو عند المؤرخين ومتخصصي الحضارة يكمن في سبر أخبار الأولين والسابقين، في استقراء محكم لأحكام النص القرآني وتقديراته؛ وفي سرد لأحداث التاريخ ومواقفها، ومحاكمتها، واستخلاص ما يستفاد منها من دروس وعبر قل نظيره بين وثائق المؤرخين. والفهم القرآني عند علماء الكلام يكمن في استجلاء حجج هذا الكتاب وبراهينه؛ وما نتج عنها من أحكام وفلسفات. ولذا جعل علماء الكلام والمنطق من حجج القرآن نماذج يستشهد بها في أبواب الجدل وفنون المناظرات. والفهم عند أهل الفقه واسع وكبير، حيث أدرك الفقهاء إعجاز التشريع فيه؛ فتسابقوا في استخراج أحكامه، حتى استفرغ بعضهم الجهد في استخراج العشرات من المسائل الفقهية في آية واحدة؛ في استنطاق للنص – دون تكلف – قل نظيره عند علماء التشريع، وفقهاء الدساتير. وعند علماء الكون والطبيعيات، يتجلى فهم النص القرآني في الكشف عن تحقيقاته حول حقائق العلم في الخلق والكون؛ فوقفوا طويلًا عند تعبيرات القرآن الكريم، وفي أوصافه للظواهر الطبيعية.

ولأنه كلام الباري عز وجل فقد عجز المفسرون عن إدراك مراميه ومعانيه، فخدموه كل حسب اختصاصه. فمنهم من فسره بتتبع الأسانيد، والآثار؛ وهي مدرسة الأثر؛ كما في "جامع البيان عن تأويل القرآن" لا بن جرير الطبري، و"تفسير القرآن العظيم" لابن كثير. ومنهم من فسره بالتأويل والدراية بموجب وجهة نظر خاصة في كل فن من فنون العلم، وحسب ما أوتيه المفسر من فنون اللغة والشريعة والعلوم؛ وتعرف بمدرسة التفسير بالرأي. إذ جاءت متنوعة حسب مدارس العلم. ففي تفسير "البحر المحيط" لأبي حيان الأندلسي مثلًا؛ حيث التوظيف لقواعد اللغة، وفقهها، وأساليب البلاغة من بيان وبديع ومعان في استخراج معاني الآيات. أما تفاسير الفقهاء فمجال بحث تناولوه في مؤلفاتهم ومطولاتهم. فهذا أبوبكر الرازي؛ والمعروف بالجصاص يبدع في تفسير أحكام القرآن؛ مستنبطًا الشواهد والأدلة في تقرير فقه أبي حنيفة رحمه الله. وعند المالكية يأتي تفسير أحكام القران لابن العربي الحافظ، و"الجامع لأحكام القرآن" للإمام القرطبي؛ والذي أبحر في استخراج الأحكام؛ محللًا منطوق الآيات ومفهومها. وفي فقه الإمام الشافعي، جاء الإمام علي بن محمد بن علي المعروف بإلكيا الهراسي في تفسيره لأحكام القرآن؛ مستفرغًا طاقته في تعزيز شواهد المذهب وأدلته. وقدم الإمام ابن جوزي في تفسيره "زاد المسير" مسائل الفقه عند الإمام أحمد ابن حنبل.

وفي تقرير أحكام الاعتقاد؛ تنوع أيضًا التأليف فيها وفق مدارس المفسرين واتجاهاتهم الفكرية. يأتي في مقدمتهم تفسير الفخر الرازي؛ كما في كتابه

الشهير المسمى "تفسير مفاتح الغيب"؛ تناول فيه تفاصيل أدلة المتكلمين، وحججهم في تقرير مسائل الاعتقاد. وعند المعتزلة مرجعهم المعتمد في التفسير للإمام الزمخشري المسمى "الكشاف عن أسرار التأويل". جمع فيه حججهم وبراهينهم. ولأهمية هذا التفسير في تقرير فنون البلاغة، والإعجاز في النص القرآني، فقد اهتم العلماء من جميع المذاهب والمدارس في تحقيقه، ومراجعته. إذ كان الإمام الزمخشري رحمه الله دقيقًا في عباراته؛ ولذا أخذها العلماء بمحمل الجد؛ مفندين منطوقها ومفهومها. فقد نقل الإمام السيوطي في الإتقان عن البلقيني قوله: "استخرجت من الكشاف اعتزالًا بالمناقيش"؛ يقصد بذلك غموض الوصول إليها ووعورتها. منها على سبيل الإيضاح تفسيره لقوله تعالى: "فمن زحزح عن النار وأدخل الجنة فقد فاز" (آل عمران: ١٨٥) قال الزمخشري " فقد حصل الفوز المطلق" يشير بذلك إلى دعم قول أهل الاعتزال في نفي رؤية العباد لربهم سبحانه وتعالى (الزمخشري، ٢٠٠٩، ٢٣٥).

وفي الاتجاه العلمي لتعزيز معاني القرآن وفق الحقائق العلمية يأتي في مقدمتها "تفسير الجواهر" لطنطاوي جوهري، وتفسير الدكتور محمد محمود في كتابه "مظاهر كونية في معالم قرآنية" وغيرها الكثير. كما بلغت عناية العلماء بالسياق التاريخي للنص القرآني أيما مبلغ؛ إذ تناولوا القصص القرآني، وما فيها من أخبار، وتحقيقات حول الأمم والحضارات السابقة. ومنهم من زاد على ذلك بأن جعل القرآن الكريم مرجعًا ومصدرًا في علوم الاجتماع. إذ قدم

أصحاب هذه المدرسة رؤى القرآن في الحياة ومشكلات الحضارة والتخلف؛ يتجلى ذلك ويتصدره تفسير "التحرير والتنوير" للشيخ محمد الطاهر بن عاشور؛ والذي عمل فيه على استنباط مقاصد القرآن وأهدافه في الحياة؛ أشبع فيها المفسر الكثير من هموم المجتمعات وأحوال الناس.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الجهود الكبيرة التي يبذلها العلماء – على اختلاف تخصصاتهم واتجاهاتهم – في فهم النص القرآني، واستخراج أسراره، ما هو إلا محاولة منهم للوصول إلى هدايته؛ التي أشار لها الله عز وجل بقوله: "يَهْدِي بِهِ اللَّهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلَامِ وَيُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُّسْتَقِيم" (المائدة: ١٦). "فمن خلال القرآن الكريم يحدث الانسجام بين المرء وفطرته المجبولة على عبادة الله عز وجل، وبه يحدث السلام بينه وبين نفسه، وبين من حوله من أفراد، وكذلك مع الكون المحيط به". ولن يتحقق هذا المقصد العظيم إلا من خلال الغوص في فهم معاني هذا الكتاب، والوقوق على "معالم الحياة التي يريد القرآن الكريم إيجادها، ومناهج الإصلاح التي يقررها" (العتيبي، ٢٠١٦). ولذلك يعتبر فهم النص القرآني هو المقصود من تلاوته حق التلاوة، والعمل هو ثمرته التالية لعمليات الفهم والاستيعاب.

وعلى الرغم من السباق الكبير الذي يبذله العلماء في بيان جمال هذا الكتاب وكماله، وعلى الرغم أيضًا من الأهمية الكبرى المؤملة من تدريس القرآن الكريم وعلومه، وإقرارها في جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية

السعودية، إلا أن الباحث قد لاحظ – ومن خلال زياراته الميدانية لمعلمي التربية الإسلامية – السطحية الشديدة التي يتم فيها تناول النصوص القرآنية بالتفسير والتحليل؛ تتركز في مجملها على بيان لمعاني المفردات، مع استخراج محدود لبعض الأحكام والفوائد. وقد انعكست سطحية التناول في تفسير القرآن الكريم على ما أكدته نتائج بعض الدراسات؛ كما في دراسة السميري وسعد (٢٠١٠)؛ حيث أظهرت الدراسة ضعف الطلاب في مجموعة من المهارات المطلوبة في فهم النص القرآني. الأمر نفسه جاء واضحًا وصريحًا في دراسة العتيبي (٢٠١٦)؛ حيث التدني الملحوظ لمستويات طلاب المرحلة الثانوية في ممارسة العمليات العقلية المصاحبة لفهم النص القرآني. وعليه جاءت هذه الدراسة في استكشاف مستويات التضمين للعديد من اتجاهات ومناهج المفسرين في التفسير؛ والتي يعتقد أن في تضمينها في كتب التفسير تحقيقًا لأعلى مستويات الفهم والإتقان، وفي إثرائها تحقيقًا للتكامل بين تفسير كتاب الله عز وجل وشتى العلوم والمعارف. ويمكن معالجة مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستويات تضمين اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما نسب تضمين اتجاهات المفسرين في كتب التفسير في المرحلة الثانوية؟

٢) ما مستوى نمو اتجاهات المفسرين بين مساري المرحلة الثانوية: المشترك والإنساني؟

٣) ما الأساليب المستخدمة في عرض اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي:

١) الكشف عن اتجاهات المفسرين المضمنة في كتب التفسير للمرحلة الثانوية.

٢) تحديد مستويات تمثيل اتجاهات المفسرين في المرحلة الثانوية للمسارين المشترك والإنساني.

٣) الكشف عن الأساليب المستخدمة في عرض اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية؛ حيث شملت أساليب العرض أربعة أساليب: عرض اتجاهات المفسرين كهدف أو ناتج تعلم، وعرض لاتجاهات المفسرين كفقرة شارحة؛ وتشمل: التمهيد، ومعاني المفردات، والفوائد والأحكام، وعرض لاتجاهات المفسرين في أنشطة الدروس، وعرض لاتجاهات المفسرين في أسئلة التقويم.

***

أهمية الدراسة:

١) تميزت الدارسة بأصالتها، إذ لم توجد دراسة سعت إلى تحليل اتجاهات المفسرين في كتب التفسير بالمرحلة الثانوية على حد اطلاع الباحث.

٢) تكمن أهمية الدراسة في ارتباطها الوثيق بالمصادر والمراجع المعتمدة في تفسير القرآن الكريم؛ من خلال إبراز جهود المفسرين واتجاهاتهم المختلفة في تفسير كتاب الله عز وجل.

٣) تظهر الدراسة جوانب من الإعجاز البلاغي والعلمي في النص القرآني.

٤) تكشف الدراسة للعاملين في تطوير المناهج الدراسية بوزارة التعليم عن مستويات التضمين لمختلف اتجاهات المفسرين، وأساليب معالجتها، وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب القصور والضعف لمعالجتها.

٥) تقدم الدراسة أدوات لتحليل كتب التفسير، ليستفيد منها الباحثون، ولتكون مرجعًا في الدراسات التقويمية للمناهج الدراسية.

***

حدود الدراسة:

- تقتصر عينة التحليل على كتب الطالب لفرع التفسير المطبقة في المملكة العربية السعودية عام ١٤٤٠هـ.
- يقتصر نطاق التحليل على نوعين من كتب التفسير: التفسير بالرواية والتفسير بالدراية. كما يقتصر التفسير بالدراية على خمس اتجاهات، وهي: الاتجاه العقدي، والاتجاه اللغوي، والاتجاه الفقهي، والاتجاه التاريخي، والاتجاه العلمي، واستبعاد عدد من الاتجاهات؛ كالاتجاه الفلسفي الكلامي، أو الاتجاه العقلي، لعدم مناسبتها لطبيعة قواعد التأليف في كتب التفسير؛ ولبعدها عن خصائص المراحل العمرية للمتعلمين في المرحلة الثانوية.
- لم تشمل عمليات التحليل الوحدة الثانية في المسار الإنساني، وتبدأ من الصفحة ٣٨ وحتى الصفحة ٥٥؛ وذلك لعدم مناسبتها لعمليات وإجراءات التحليل حيث تدور مواضيع الوحدة حول: جمع القرآن الكريم، والقراءات والقراء، والرسم العثماني، وترجمة معاني القرآن الكريم.

***

مصطلحات الدراسة:

- اتجاهات المفسرين: هو مسار معرفي يسلكه المفسر عند تفسيره لكتاب الله عز وجل؛ كما في الاتجاه اللغوي، والاتجاه الفقهي، وغيرها من الاتجاهات. فكل اتجاه منها يشكل مسارًا من مسارات المعرفة (الرومي، ١٩٩٧).
- مناهج المفسرين: هو مجموعة السبل والتوجهات داخل الاتجاه الواحد. مثال ذلك: اتجاه التفسير بالرواية يشمل العديد من المناهج؛ كما في بيان المحكم والمتشابه، وبيان الناسخ والمنسوخ، والتعريف بالقراءات وأثرها في التفسير، وبيان الروايات ومراتبها، وكشف الإسرائيليات منها. وفي الاتجاه اللغوي مناهج كثيرة؛ من فقه لغة ومفردات، واستطراد بأقوال العرب وشواهدهم، وآخر ينهج إعراب الآيات لبيان المعاني، وثالث ينهج استخراج القواعد البلاغية وربطها بما تدل عليه من معاني، ورابع ينهج في تفسيره الحجج المنطقية وقواعد الفلسفة (الرومي، ١٩٩٧).
- أساليب العرض: ويقصد به موضع توافر المؤشر الخاص بأي من اتجاهات التفسير، وهي أربعة مواضع: التوافر كهدف أو ناتج تعلم، أو توافر من خلال الفقرة الشارحة؛ وتشمل (التمهيد، ومعاني المفردات، والفوائد والأحكام)، أو التوافر من خلال أنشطة الدروس، أو التوافر من خلال أسئلة التقويم.

- كتب التفسير: الكتب المقررة تدريسها لطلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسة ٢٠١٩/٢٠٢٠.
- المسار المشترك: وهو المسار ما قبل الاختيار التخصصي، والذي يأتي في السنة الأولى من المرحلة الثانوية.
- المسار الإنساني: وهو المسار اللاحق للمسار المشترك؛ ويتمثل في السنتين الثانية والثالثة من المرحلة الثانوية.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة

التفسير في اللغة من الفسر؛ بمعنى الإبانة، والكشف، وإظهار المعنى. ويختص التفسير عند الراغب الاصفهاني (١٩٩٧) في مفرداته في بيان مفردات الألفاظ وغريبها. ومنه قوله تعالى "وَلَا يَأْتُونَكَ بِمَثَلٍ إِلَّا جِئْنَاكَ بِالْحَقِّ وَأَحْسَنَ تَفْسِيرًا" (الفرقان: ٣٣). وفي اصطلاح المفسرين هو "علم يعرف به فهم كتاب الله المنزل على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم، وبيان معانيه، واستخراج أحكامه وحكمه" (الزركشي، ١٩٧٢). وأضاف بعضهم على التعريف "بقدر الطاقة البشرية" (الزرقاني، ١٩٨٨). وفي محترزات التعريف، ذكر الزرقاني سببين لإضافته لقيد "الطاقة البشرية". أولهما حتى لا يقدح في المفسر عند عجزه عن العلم بمعاني المتشابهات التي استأثر الله بعلمها، وثانيهما حتى لا يقدح في المفسر عدم إصابته العلم بمراد الله في الواقع ونفس الأمر؛ فذاك خارج عن قدرته، كما أنه لا طاقة له بمعرفته.

وعلم التفسير واحد من البحوث والدراسات المتعلقة بالقرآن الكريم؛ حيث تفرعت دراسات القرآن الكريم لتشمل ناسخ القرآن ومنسوخه، ومحكمه ومتشابهه، ومكيه ومدنيه، وقراءاته، وتجويده، ورسمه، وغيرها الكثير، حتى عد الزركشي (١٩٧٢) علوم القرآن الكريم في كتابه "البرهان" ٤٧ علمًا، وأوصلها جلال الدين السيوطي (٢٠٠٥) في كتابه "الإتقان" إلى ٨٠ علمًا. ولذلك لما كثرت تآليف العلماء على مر العصور؛ ضمت جميع هذه الدراسات والبحوث تحت ما اصطلح عليه لاحقًا بـ ‘‘علوم القرآن" أو "علوم

الكتاب" أو "علم التنزيل" إلا أن الاصطلاح الأول أشهرها استعمالًا بين الباحثين. ثم تفرع عن علم التفسير علوم أخرى؛ تكاثرت حسب مدارس المؤلفين واختصاصاتهم. "فالفقهاء والأصوليون عنوا منها بعلم الناسخ والمنسوخ، وعلماء التفسير والكلام اهتموا من ذلك بعلم المحكم والمتشابه والقراءات، وعلماء العربية انصرفوا إلى مباحث الإعجاز والأسلوب وعلم إعراب القرآن...وهلم جرا" (البوطي، ٢٠٠٢، ٨٣).

وقد تباينت وتنوعت أنواع التفسير للقرآن الكريم من عدة اعتبارات. فمنهم من ينظر إلى جهة الاستمداد في التفسير؛ فقسموه إلى قسمين: تفسير بالمأثور وتفسير بالرأي. وفريق آخر نظر إلى التفسير من جهة كونه جمع لمعاني الألفاظ في اللغة، ثم لمعانيها مركبة في الجمل أو الآية، أو على سبيل التحليل والتفصيل للآي القرآني؛ فقسم التفسير إلى تفسير إجمالي وتفسير تحليلي. وفي اعتبار ثالث نظر إلى التفسير من جهة خصوص تناول موضوع ما بعينه من موضوعات القرآن الكريم؛ فقسم التفسير إلى تفسير عام وتفسير موضوعي. وعلى الرغم من كثرة هذه الاعتبارات في التفسير، إلا أن جماهير المفسرين نهجوا الاعتبار الثاني؛ من حيث الاستمداد، واقتصار غالب المؤلفين على هذين النوعين: التفسير بالمأثور والتفسير بالرأي (عباس، ٢٠١٦).

الجدير بالذكر، فإن علم التفسير قد مر بمراحل متعددة شأنه شأن باقي العلوم والمعارف. فقد استفاض عباس (٢٠١٦) بشرح المراحل التي مر بها علم التفسير؛ حيث قسمها إلى ثلاثة مراحل: التفسير قبل التدوين، والتفسير في

عصر التدوين، والتفسير في العصر الحديث. ففي المرحلة الأولى وهي ما قبل عهد التدوين، والمراد بها التفسير في عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، وفي عهد الصحابة، والتابعين رضوان الله عليهم. وقد تميزت هذه المرحلة بمحدودية علم التفسير؛ حيث يفسر الصحابة ما تدعو الحاجة إليه، دون الخوض في تفسير المتشابه، وعويص المسائل. وعلى الرغم من اتساع دائرة الاختلاف في التفسير في عهد ما قبل التدوين؛ إلا أنها في الجملة تعتبر من باب اختلاف التنوع لا التضاد؛ كما أشار لهذا ابن تيمية – رحمه الله – في مقدمته في أصول التفسير؛ حيث قال: "وغالب ما يصح عنهم – أي السلف – من الخلاف؛ يرجع إلى اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد، وذلك صنفان: أحدهما أن يعبر كل واحد منهم عن المراد بعبارة غير عبارة صاحبه، تدل على معنى في المسمى غير المعنى الآخر، مع اتحاد المسمى....والصنف الآخر أن يذكر كل منهم من الاسم العام بعض أنواعه على سبيل التمثيل وتنبيه المستمع على النوع" (آل الشيخ، ٢٠٠٩، ٢٦).

وأما التفسير في عصر التدوين فلا شك أنه يرجع إلى القرن الثاني من الهجرة. إذ يعتبر هذا القرن ميدانًا للتدوين والتأليف، واشتهر في هذا العصر نوعان من التدوين: التفسير بالمأثور، والتفسير من خلال الدراسات اللغوية في القرآن الكريم (عباس، ٢٠١٦). ففي التفسير بالمأثور؛ حيث المهمة تكمن في نقل الروايات والأسانيد؛ كما في تفسير ابن جرير الطبري. وفي الدراسات اللغوية للتفسير يأتي في صدارتها تفسير "مجاز القرآن" لأبي عبيدة، و"معاني

القرآن" للفراء؛ حيث اشتهر أبو عبيدة في تفسيره بالمعاني اللغوية للكلمات، وأساليب التراكيب عند العرب، فيما اشتهر الثاني بقواعد الإعراب. وتعتبر هذه المرحلة من أثرى عصور التدوين في التفسير؛ امتلأت فيها خزائن المكتبات بالمجلدات من المؤلفات في شتى مناهج المفسرين واتجاهاتهم.

وفي المرحلة الثالثة في التدوين في علم التفسير ما أسماها بعضهم بالتفسير في العصر الحديث (عباس، ٢٠١٦). ويرجع بداية هذا العصر في التفسير إلى نهاية القرن التاسع عشر؛ وتحديدًا عند ظهور تفسير الشيخ محمد عبده. إذ يعتبر تفسيره توجه جديد؛ مختلف تمامًا عمن سبقه من المفسرين. فالبون الشاسع في تفسيره سببه خروجه عما ألفه الناس من المفسرين؛ حيث التناول التقليدي هو السمة الغالبة في منهجية التأليف. ويمتاز هذا العصر باتساع دائرة الاتجاهات بين المفسرين؛ فبالإضافة إلى الاتجاهات الكلاسيكية؛ كالبيانية، والفقهية، والعلمية، والعقدية، انضمت اتجاهات جديدة في هذا العصر؛ كالاتجاهات السياسية، والاجتماعية، والأدبية، والموضوعية. بيد أن هذه الكتب قد حملت في طياتها العديد من التفسيرات البعيدة عن جادة الصواب؛ المخالفة لمناهج البحث وقواعده المتعارف عليها في تفسير النصوص الشرعية (عباس، ٢٠١٦).

***

الدراسات السابقة:

يأتي في مقدمة ما نستعرضه من دراسات حول كتب التفسير ما أجراه عبد الجواد وعبد الله (٢٠٠٩) في دراستهما حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تحليل النص القرآني ومهارات تدريسه لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية. وقد قام الباحثان بقياس مستوى تمكن المعلمين في مهارات فهم النص القرآني؛ حيث تم تقسيمها إلى عدد من مستويات الأداء، وهي: مهارات أداء أحكام تلاوة النص القرآني، ومهارات فهم المفردات والتراكيب اللغوية، ومهارات الفهم العام للنص، ومهارات إدراك الخصائص اللغوية في النص، ومهارات إدراك مظاهر الإعجاز في النص، ومهارات استنباط الأحكام الشرعية والقيم من النص. وقد تراوحت مستويات المعلمين بين المستوى الضعيف جدًا، والمستوى المقبول. وبناء على هذه النتيجة تم تدريب المعلمين لاستهداف مستويات عليا في فهم النص القرآني.

وفي دراسة السميري وسعد (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد مهارات فهم النص القرآني اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط، لعينة قدرها (٦٠)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وقد أعد الباحثان قائمة بمهارات فهم النص القرآني، واختبار في مهارات فهم النص القرآني. ثم تعرضت المجموعة التجريبية للتدريس بطريقة التدريس التبادلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف مستويات فهم النص القرآني للمجموعة الضابطة، في حين

تفوقت المجموعة التجريبية في عدد المهارات، مثل: فهم الكلمات القرآنية، وفهم الآيات القرآنية، وتذوق جمال التعبير القرآني، وتوظيف الآيات القرآنية. كما تساوت المجموعتان في مهارة التعامل مع مصادر التفسير.

وقريبًا من الدراسة السابقة ما قام به عبد القادر (٢٠١٨) من قياس فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات تفسير القرآن الكريم، والتفكير التباعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي. كما حدد الباحث ثلاث مهارات رئيسة؛ اشتق منها ١٥ مهارة فرعية في تفسير القرآن الكريم، وهي: مهارات فهم الكلمات القرآنية، ومهارات فهم الآيات القرآنية، ومهارات توظيف الآيات القرآنية، وفي مهارات التفكير التباعدي؛ حيث التركيز ينصب على ثلاث مهارات، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة. وقد أظهرت الدراسة ارتفاعًا طفيفًا — رغم دلالته الإحصائية – في مستويات الفهم للنص القرآني لدى المجموعات التجريبية في مقابل المجموعات الضابطة؛ سواء باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، أو التفكير التباعدي.

وفي الدراسات المتعلقة بقياس مهارات فهم النص القرآني، أجرى العتيبي (٢٠١٦) دراسة تناول فيها العمليات الذهنية المصاحبة لفهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية. إذ أعد الباحث قائمة بالعمليات الذهنية المصاحبة لمهارات فهم النص القرآني، اشتملت على ٢٠ سؤالًا، طبقت على عينة من الطلاب، بلغ عددهم (١١٢) طالبًا. وقد أظهرت نتائج الدراسة

ضعف ممارسة طلاب المرحلة الثانوية للعمليات الذهنية المصاحبة لفهم النص القرآني؛ بمستوى تمكن قدره (٥٢,٦٥%)؛ وهي نسبة متدنية للغاية؛ مقارنة بالمستوى الذي حدده الباحث في دراسته للتمكن والبالغ قدره (٨٠%). كما كشفت نتائج تفاوت مستويات الممارسة للعمليات الذهنية الفرعية؛ حيث جاءت عملية معرفة البنية التركيبية للنص القرآني الأقل في مستويات التمكن، بنسبة بلغت (٤٧,٣٢%)، في حين جاءت عملية الضبط والتحكم الأعلى في مستوى التمكن (٥٥%) – رغم عدم تحقيقها للمستوى المحدد. وعلى مستوى العمليات الفرعية، احتلت عملية الحكم على دقة فهم النص القرآني الترتيب الأول بين العمليات، بمتوسط قدره (١,٣٣)، في حين جاءت عملية معرفة الطرائق المختلفة لفهم النص القرآني في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي قدره (٠,٧٥).

وفي الدراسات المحللة لكتب التفسير، أجرت المالكي (٢٠١٦) دراسة حول تقويم كتب أنشطة التفسير في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير المنظومي، متبعة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى. وقد صنفت الباحثة التفكير المنظومي إلى أربع مهارات: التركيب المنظومي؛ والمتحور حول اشتقاق المفردات، وتكوين نصوص جديدة، والتعبير عن الصور والمواقف بجمل جديدة، والقراءة والتلخيص، وربط ما يرد بالنص من أفكار ومعلومات لغوية، وتكوين سؤال منظومي. وقد احتل التركيب المنظومي صدارة مستويات التوافر بنسبة بلغت (٣٧%). ثم في المرتبة الثانية مهارة التصنيف المنظومي؛ بنسبة توافر بلغت (٣٥%)، ثم التحليل المنظومي بنسبة توافر قدرها (٢٨%)،

في حين احتلت مهارات إدراك العلاقات المنظومية المرتبة الأخيرة، وبمستوى توافر منعدم.

وفي تحليل محتوى كتب التفسير أيضًا، قام الخالدي والسيف (٢٠١٦) في دراستهما باستكشاف مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في كتب التفسير للصف الأول المتوسط. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث صممت بطاقة لتحليل محتوى الكتب المستهدفة. وقد قسمت الدراسة التفكير التأملي إلى عدد من المهارات، وهي: مهارة الرؤية البصرية، ومهارة الكشف عن المغالطات، ومهارة الوصول إلى استنتاجات، ومهارات إعطاء تفسيرات مقنعة، ومهارة وضع حلول مقترحة. حيث احتلت مهارات إعطاء تفسيرات مقنعة الأعلى في مستويات التوافر بنسبة قدرها (٣٤,٠٥%)؛ والتي تمحورت حول تمكين المتعلم من اكتشاف الحقائق الموجودة في الآيات، وتفسير المواقف والآراء والأحداث في ضوء الآيات القرآنية، وتبيين البعد التربوي والنفسي للأسلوب القرآني، في حين جاءت مهارات الرؤية البصرية الأدنى في مستويات التوافر، بنسبة بلغت (٢,٩%)؛ حيث تدور المهارات الفرعية لمهارات الرؤية البصرية حول عرض موضوعات السور القرآنية برسومات بسيطة، وإعطاء توضيح دقيق للمفاهيم، وتوظيف المنظمات البصرية لإظهار مكونات المشكلة المعروضة بالآيات .

وعلى مستوى الأطروحات العلمية، تأتي دراسة عبد الناصر وعوض وفهمي (٢٠١١)؛ والتي هدفت إلى تحديد فعالية استراتيجيات قائمة على

مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. وقد استخدمت الباحثة منهجين من مناهج البحث العلمي، وهما المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي. وقد تم صياغة أسئلة الاختبار التي تتناسب مع مستويات الفهم القرآني ومهاراته. وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٣١) سؤالًا، تشمل على مستويات الفهم السبع (الفهم المباشر، والفهم التفسيري، والفهم الاستيعابي، والفهم التطبيقي، والفهم النقدي، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي). وقد أظهرت الدراسة تدني مستويات الفهم القرآني للمجموعات الضابطة، وارتفاع مستويات الفهم لدى المجموعة التجريبية؛ بعد تلقيها التعلم القائم على مدخل الذكاءات المتعددة.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

١) لم يطلع الباحث على حد علمه على دراسات مباشرة تعنى بتحليل كتب التفسير في ضوء اتجاهات المفسرين ومناهجهم. بيد أن الباحثين في الدراسات التربوية قد تناولوا ما يتعلق بالقرآن الكريم وعلومه من تفسير وأصول من عدة اعتبارات ترجع في مضمونها عند النظر والتأمل إلى واحد من اتجاهات المفسرين ومناهجهم.

٢) تنوع نطاق الدراسات فيما تناوله الباحثون فيما يتعلق بكتب التفسير. فبعضهم تناول جانب الاستراتيجيات التدريسية، كما في (عبد الجواد وعبد الله، ٢٠٠٩؛ عبد القادر، ٢٠١٨)، في حين جاءت جهود بعض الباحثين في دراساتهم بتحليل محتوى كتب التفسير، كما في (الخالدي والسيف، ٢٠١٦؛ المالكي، ٢٠١٦)، فيما تناول بعضهم قياس مستويات فهم النص القرآني كما في الدراسات (العتيبي، ٢٠١٦؛ السميري وسعد، ٢٠١٠؛ عبد الجواد وعبد الله، ٢٠٠٩؛ عبد الناصر وعوض وفهمي، ٢٠١١).

٣) معظم الدراسات قد أشارت إلى شيء من القصور والضعف في توظيف مهارات التفكير والتحليل العلمي، وتعزيز المستويات العقلية العليا، والعمليات الذهنية المصاحبة في تفسير النص القرآني؛ وهو ما يمكن تبريره بما تم إقراره سابقًا من مشاهدات ميدانية للباحث في تدريس تفسير القرآن الكريم؛ حيث السطحية في تناول النص القرآني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي: أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis)، الذي عرّفه هيسه وشانون (Hsieh & Shannon, ٢٠٠٥) بأنه: طريقة علمية تستخدم مجموعة من الإجراءات المنظمة وفق أسس منهجية؛ للكشف عن اتجاهات الظاهرة المراد تحليلها، والوقوف على خصائصها. وقد أشار جورج (George, ٢٠٠٩) إلى أن هذا الأسلوب يساعد على التوصل إلى استدلالات واستنتاجات علمية؛ تسهم في تطوير الظاهرة المدروسة أو تعديلها وتحسينها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تتكون عينة الدراسة من جميع كتب التفسير المطبقة في المملكة العربية السعودية للعام ١٤٣٩– ١٤٤٠هـ، في المرحلة الثانوية؛ بمجموع عدد صفحات قدره (٤٨٤) صفحة؛ موزعة على مساري المرحلة: المشترك (٢٤٦) صفحة، والإنساني (٢٣٨) صفحة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة بطاقتين لتحليل محتوى الكتب المستهدفة؛ بطاقة واحدة لكل مسار من مسارات المرحلة الثانوية، وقد مر بناء أدوات الدراسة بالمراحل التالية:

أولا: بناء أدوات الدراسة في صورتها الأولية:

اتبعت المنهجية العلمية في بناء أدوات الدراسة المتعارف عليها في إعداد بطاقة تحليل المحتوى، كما في (طعيمه، ١٩٨٧؛ مندور، ٢٠١٥)، إذ تم تحديد الهدف من قائمة مناهج المفسرين؛ من خلال الاطلاع على المصادر والمراجع والدراسات التي تناولت مناهج المفسرين. ففي المصادر التاريخية التي تناولت تاريخ علوم القرآن، حيث تم مراجعة "مناهل العرفان في علوم القرآن" للإمام عبد العظيم الزرقاني، وفي المراجع المعاصرة، تم الاطلاع على كتاب "التفسير والمفسرون" للدكتور فضل حسن عباس. كما تم الاطلاع على العديد من الدراسات المعاصرة التي تناولت مناهج المفسرين في التفسير، أمثال: (المشيني،٢٠١٧؛ حسب النبي،٢٠٠٧؛ العباس محمد، ٢٠٠٧). وقد تم حصرها في سبعة محاور؛ اثنين للتفسير بالمأثور والرواية، وخمسة محاور في التفسير بالرأي والدراية؛ بمجموع فقرات بلغت (٣٧) فقرة؛ موضحة في الجدول (١).

جدول (١) محاور مناهج المفسرين في التفسير، وعدد فقرات كل محور

الرقم	المحور	عدد الفقرات
١	اتجاه التفسير بالرواية	٥
٢	منهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية	٨
٣	الاتجاه العقدي في التفسير	٥
٤	الاتجاه الفقهي في التفسير	٤
٥	الاتجاه التاريخي في التفسير	٤
٦	الاتجاه اللغوي في التفسير	٥
٧	الاتجاه العلمي في التفسير	٦
	المجموع	٣٧

ثانيا: التحقق من صدق أدوات الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة التحليل من خلال صدق المحتوى Content Validity، الذي يظهر جليًّا في الارتباط القوي بين أداة الدراسة والمصادر، والدراسات السابقة؛ التي تناولت اتجاهات المفسرين في التفسير. ففي المصادر التاريخية التي تناولت تاريخ علوم القرآن، كما في "البرهان في علوم القرآن" للإمام بدر الدين الزركشي، و "مناهل العرفان في علوم القرآن" للإمام محمد عبد العظيم الزرقاني، وفي المراجع المعاصرة، كما في "التفسير والمفسرون" للدكتور فضل حسن عباس (٢٠١٦). كما تم الاطلاع على العديد من الدراسات المعاصرة التي تناولت مناهج المفسرين في التفسير، أمثال: (المشيني،٢٠١٧؛ حسب النبي، ٢٠٠٧؛ العباس محمد، ٢٠٠٧).

كما خضعت أدوات الدراسة لعمليات مراجعة وتحكيم من قِبل الخبراء والباحثين، وعددهم خمسة من المختصين والممارسين في مجال مناهج التربية الإسلامية، إضافة إلى عرضها على اثنين من المختصين في مجال التفسير وعلوم القرآن، وواحد في مجال القياس والإحصاء التربوي، إضافة إلى عرضها على مختص في تصميم مناهج التربية الإسلامية في إدارة المناهج بوزارة التعليم. إذ أظهرت مراجعة فريق التحكيم إضافة عدد من الفقرات في بعض المحاور؛ كالمتعلقة بالناسخ والمنسوخ، والمحكم والمتشابه في محور التفسير بالمأثور والرواية. كما تم حذف بعض الفقرات التي قد لا تناسب طبيعة التأليف في المراحل الدراسية؛ كالفقرات المتعلقة بالإعجاز العلمي في القرآن الكريم؛

وذلك لكثرة الجدل الواسع حولها، والاكتفاء بما هو بعيد عن الجدل الحاصل بين الباحثين حول حجية الإعجاز العلمي في القرآن. أيضًا تمت إضافة محور الاتجاه العقدي في التفسير، كما أشار لهذا بعض المحكمين، ومن ثم إعادة الأداة مرة أخرى للتحكيم ومراجعة المحور المضاف، والتأكد من مناسبة فقراته. كما تم أيضا الإبقاء على الاتجاه التاريخي في التفسير بموافقة أغلبية المحكمين؛ حيث اعترض عليه محكم واحد طالب بحذفه، إلا أنه تم الإبقاء عليه نزولًا عند رغبة الأغلبية لأهميته، وارتباطه بمعالجة النص القرآني للقضايا المعاصرة؛ وخصوصًا ما يتعلق بمعالجة النص القرآني لمشكلات الحضارة والتخلف.

***

ثالثا: قياس ثبات أدوات الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة التحليل باستخدام قياس ثبات التحليل باختلاف الفرق الزمني بين مدتي التحليل؛ حيث قام الباحث بعملية التحليل، ثم قام بتكرار عينة من كتب التفسير، بعد شهرين من عملية التحليل الأولى، ومن ثمّ حساب معامل الثبات بين مدتي التحلي باستعمال معادلة كوبر (Cooper)، وهي:

معامل الاتفاق	=	عدد مرات الاتفاق
		(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق)

جدول (٢): ثبات التحليل بين فترتي التحليل وفقًا لمعادلة كوبر.

الكتاب	الوحدة	عدد الصفحات	الفترة الأولى	الفترة الثانية	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
وحدة من تفسير المسار المشترك في المرحلة الثانوية (سورة يونس).	الوحدة ٦	١١٨-١٤٤	١٦١	١٧٨	١٧	٩٠,٤
وحدة من تفسير المسار الإنساني في المرحلة الثانوية (سورة النساء).	الوحدتان: ٧ – ٨	١٥٤-١٩١	١٩٠	٢١٧	٢٧	٨٧,٦

يتبين من الجدول (٢) قيم معاملات الثبات بين فترتي التحليل، والتي تراوحت معاملات الثبات بين (٨٧,٦-٩٠,٤)، وهي معاملات مقبولة، وفقا للمعمول به في أدبيات القياس (Field, ٢٠٠٩). ولعل السبب في نقاط الاختلاف يرجع إلى آلية اتخاذ القرار في فقرات القسم الخاص بالفوائد والأحكام، وتحديد نسب الارتباط بين فقرة وأخرى؛ إما أن يدمجا في فقرة واحدة أو يفصلا. أضف لذلك، فقد لوحظ بعض التشعب في القسم الخاص

بأنشطة الدروس، فهل تحسب شاهدًا واحدًا، أم يتم تعداد التكرار في كل الفقرات الفرعية للنشاط الواحد؟

رابعًا: إجراءات التحليل:

١) قراءة جميع أجزاء الدرس قراءة تحليلية، وتحديد مؤشرات كل محور من محاور التحليل.

٢) حصر مجموع التكرارات لكل محور في الدرس، ثم في كل كتاب، ثم على مستوى الصف، ثم على مستوى المرحلة الدراسية.

٣) تحديد مواطن التوافر سواء في أهداف أو نواتج التعلم الدرس، أو الفقرة الشارحة؛ وتشمل: التمهيد ومعاني المفردات، وفوائد الآيات وأحكامها، أو أنشطة الدرس، أو أسئلة التقويم.

٤) اعتبار كل معنى من معاني الكلمات شاهدًا بحد ذاته، ضمن الفقرة الشارحة.

٥) اعتبار كل فقرة من فقرات الفوائد والأحكام شاهدًا بحد ذاته، ضمن الفقرة الشارحة. كما يتم دمج أكثر من فقرة في حال ارتباط المعنى.

٦) تحليل كل فقرة من فقرات الفوائد والأحكام وفقًا للاتجاه الذي تنتمي إليه. فإذا كانت الفقرة تتعلق بإعراب مفردة مثلا فحينئذ توضع ضمن الاتجاه اللغوي، وإذا الفقرة تتعلق بجانب من جوانب العقيدة فحينئذ تحسب ضمن الاتجاه العقدي، وهكذا.

٧) اعتبار موضوعات السورة عند بداية كل وحدة بمثابة الأهداف أو نواتج التعلم.

٨) لكثرة تفاصيل اتجاه التفسير بالرواية، تم وضع مناهجه المختلفة ضمن محور خاص به، بخلاف الاتجاهات الأخرى، حيث تم الاكتفاء بالمؤشرات التفصيلية لكل اتجاه.

٩) تم استبعاد ما لا علاقة له مباشرة بمبحث التفسير؛ كما في المقدمة الخاصة بعلوم القرآن.

خامسًا: فئات ووحدات التحليل:

تم اعتماد بطاقة تحليل المحتوى التي تم بناؤها، ووفقًا لمحاورها فئات يتم التحليل على ضوئها. كما تم احتساب التمهيد، ومعاني المفردات، والفوائد والأحكام، وأنشطة الدروس، وأسئلة التقويم كوحدات للتحليل.

***

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: " ما نسب تضمين اتجاهات المفسرين في كتب التفسير في المرحلة الثانوية؟"

فقد قام الباحث باستخراج شواهد التحقق لكل اتجاه من اتجاهات المفسرين، وبيان تكراراتها والنسب المئوية، إضافة إلى بيان رتبة كل مؤشر في المحور، ثم على مستوى الأداة كلها. وقد أظهرت النتائج الإجمالية لاتجاهات المفسرين توافر (٢١٢٩) شاهدًا، موزعة على محاور الدراسة، كما في الجدول (٣).

جدول (٣) تكرارات ونسب مؤشرات تحقق اتجاهات المفسرين لمحاور الدراسة.

		محاور اتجاهات المفسرين						
		اتجاه التفسير بالرواية	مناهج المفسرين في التفسير بالرواية	الاتجاه العقدي	الاتجاه الفقهي	الاتجاه التاريخي	الاتجاه اللغوي	الاتجاه العلمي
التكرار	٢١٢٩	١٤٧	٢٦	٤٣٦	٢٥٦	٤٢٥	٨١١	٢٨
النسبة		٦,٩ %	١,٢٢ %	٢٠,٥ %	١٢,٠ %	٢٠,٠ %	٣٨,١ %	١,٣ %

وتفصيلًا، فقد تم مناقشة النتائج موزعة على محاور الدراسة، وهي على النحو التالي:

أولاً: اتجاه التفسير بالرواية:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها، كما في الجدول (٥).

جدول (٤) تكرارات ونسب فقرات اتجاه التفسير بالرواية مع الرتبة في المحور وعلى المستوي الكلي للأداة.

	فقرات اتجاه التفسير بالرواية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
١	تضمين تفسير القرآن بالقرآن.	٨٣	٥٦,٥	١	٧
٢	تفسير القرآن الكريم بالسنة المطهرة القولية أو الفعلية أو التقريرية.	٤٢	٢٨,٦	٢	١٢
٣	تفسير القرآن الكريم بالسنة المطهرة من خلال بيان أسباب النزول.	١٣	٨,٨	٣	٢٠
٤	تفسير القرآن الكريم بما صح عن الصحابة رضوان الله تعالى عليهم.	٧	٤,٧	٤	٢٣
٥	تفسير القرآن الكريم بأقوال التابعين.	٢	١,٤	٥	٢٩
	المجموع الكلي	١٤٧	١٠٠	–	–

يتضح من الجدول أعلاه انخفاض مستويات التوافر لاتجاه التفسير بالرواية في الجملة، حيث بلغ مجموع ما تم رصده من شواهد (١٤٧ شاهدًا)، وبنسبة قدرها (٦,٩٪). وقد جاء تفسير القرآن بالقرآن الأكثر توافرًا من بين غيرها من مناهج التفسير بالرواية (٨٣ شاهدًا، ٥٦,٥ %)، في حين حصل ذكر تفاسير التابعين الأقل في مستويات التوافر (شاهدين، ١,٤٪). وقد تنوعت شواهد تفسير القرآن بالقرآن في الكتب؛ فمرة بالربط بين آية وآية أخرى، أو إيجاد الصلة بين سورة وأخرى، أو من خلال توظيف تفسير القرآن بالقرآن في الجمع بين الآيات، وإزالة ما يوهم التعارض؛ كما في الجمع بين قوله تعالى: "يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ عَلَيۡكُمۡ أَنفُسَكُمۡۖ لَا يَضُرُّكُم مَّن ضَلَّ إِذَا ٱهۡتَدَيۡتُمۡ" (المائدة: ١٠٥)، وبين قوله تعالى: "وَإِذۡ قَالَتۡ أُمَّةٞ مِّنۡهُمۡ لِمَ تَعِظُونَ قَوۡمًا ۙ ٱللَّهُ مُهۡلِكُهُمۡ أَوۡ مُعَذِّبُهُمۡ عَذَابٗا شَدِيدٗا" (الأعراف: ١٦٤). ولعل انخفاض مستويات التوافر في هذا المحور انعكس على مستويات الربط للنصوص القرآنية؛ كما في دراسة العتيبي

(٢٠١٦) حيث أكدت دراسته ضعف عمليات الربط بين النصوص القرآنية لدى عينة الدراسة؛ وهو ما عبر عنه بـ "معرفة البنية التركيبية للنص القرآني". كما انعكس انخفاض مستويات التوافر لتفسير النصوص القرآنية بالسنة النبوية وغيرها من مصادر التشريع ما جاء أيضًا في دراسة العتيبي (٢٠١٦) من ضعف مستويات أداء عينة الدراسة في معرفة طرائق مختلفة لفهم النص القرآني؛ حيث احتلت الترتيب الأخير في دراسته، بمتوسط حسابي (٠,٧٥).

ثانياً: مناهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها لمحور مناهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية، كما في الجدول (٥).

جدول (٥) تكرارات ونسب مناهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية مع الرتبة في المحور ,والأداة.

	فقرات محور مناهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية.	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
٦	بيان اختلاف الروايات في التفسير والترجيح بينها.	٤	١٥,٤	٢	٢٦
٧	بيان قواعد الترجيح عند اختلاف الروايات.	١	٣,٨	٣	٣٠
٨	بيان ما دسه أعداء الإسلام من التفاسير الباطلة للآيات وبيان أوجه بطلانها.	٤	١٥,٤	٢	٢٧
٩	بيان مراتب الروايات، وكشف ضعف التفاسير المنسوبة للصحابة والتابعين مما يفتقر إلى الإسناد الصحيح.	١	٣,٨	٣	٣١
١٠	نبيان الناسخ والمنسوخ مما تم نسخه بالآيات أو الأحاديث النبوية الشريفة.	١	٣,٨	٣	٣٢
١١	بيان المحكم والمتشابه وكيفية التعامل مع المتشابه.	١	٣,٨	٣	٣٣
١٢	إيضاح العلاقة بين مصدري التشريع: الكتاب والسنة.	١٣	٥٠	١	١٩
١٣	التعريف بالقراءات المتواترة، وأثرها في التفسير.	١	٣,٨	٣	٣٤

المجموع الكلي	٢٦	١٠٠	-	-

يتبين من الجدول أعلاه انخفاض شواهد مناهج المفسرين في التعامل مع التفسير بالرواية؛ حيث تم حصرها في (٢٦) شاهدًا، بنسبة (١,٢ %). وقد تصدر مؤشر العلاقة بين مصدري التشريع: الكتاب والسنة (١٣ شاهدًا، ٥٠٪)، تمحورت شواهدها عند التعريف بالسور المقررة؛ من خلال الاستشهاد بما ورد في فضلها من آثار في السنة المطهرة. كما لوحظ عدم التطرق للروايات، ومراتبها، وطرق الترجيح بينها، وبيان المحكم والمتشابه، أو الناسخ والمنسوخ؛ إلا ما جاء في شاهد واحد حول قول تعالى "لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ" (البقرة:٢٥٦)، وهل الآية منسوخة أم لا؟ أيضًا غاب توظيف القراءات المتواترة والاستفادة منها في بيان تنوع المعاني بتنوع القراءات؛ إذ سجل شاهد واحد فقط في قوله تعالى: "قَالَ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْءُومًا مَّدْحُورًا" (الأعراف:١٨) بقراءة الزهري وأبو جعفر والأعمش "مذومًا" بضم الذال من غير همز، وأثر ذلك في إعراب الآية، وما يتبعه من تنوع المعاني. وقد انعكس ضعف توظيف مثل هذه المؤشرات إلى تدني مستويات الفهم القرائي للنص القرآني كما في الدراسات: (السميري وسعد، ٢٠١٠؛ العتيبي، ٢٠١٦).

ثالثاً: الاتجاه العقدي في التفسير:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها، كما في الجدول (٦).

جدول (٦) تكرارات ونسب محور الاتجاه العقدي مع الرتبة في المحور وعلى المستوي الكلي للأداة.

	فقرات محور الاتجاه العقدي	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
١٤	توظيف التفسير في تقرير أنواع التوحيد الثلاثة: توحيد الربوبية، وتوحيد الألوهية، وتوحيد الأسماء والصفات.	٢٢١	٥٠,٧	١	٣
١٥	بيان أركان الإيمان الستة بالتوضيح والتفصيل.	١٣٧	٣١,٤	٢	٥
١٦	استثمار تفسير الآيات القرآنية في الرد على شبهات وافتراءات المذاهب المنحرفة في الاعتقاد.	٥٣	١٢,٢	٣	٩
١٧	إبراز خصائص العقيدة الإسلامية: ربانية المصدر، والتوازن، والشمول، والعالمية.	١٩	٤,٤	٤	١٥
١٨	إبراز الانسجام بين أدلة الأحكام الاعتقادية بنوعيها النقلي والعقلي.	٦	١,٤	٥	٢٥
		٤٣٦	١٠٠	–	–

يتضح من الجدول (٦) أن مجموع تكرارات الاتجاه العقدي في كتب التفسير بلغ (٤٣٦) شاهدًا، وبنسبة (٢٠,٥٪). وقد جاء في صدارة الاتجاه العقدي توظيف أنواع التوحيد الثلاثة في التفسير، وتقرير ما يتعلق بها من أحكام ومسائل؛ حيث بلغ تكراراتها (٢٢١ شاهدًا، ٥٠,٧٪)، ثم بيان أركان الإيمان بالتوضيح والتفصيل (١٣٧ شاهدًا، ٣١,٤ ٪)، تلا ذلك استثمار تفسير الآيات في الرد على شبهات المذاهب المنحرفة بلغت مجموع تكراراتها (٥٣ شاهدًا، ١٢,٢٪)، في حين جاءت شواهد إبراز كتب التفسير لخصائص العقيدة الإسلامية، أو إبراز الانسجام بين أدلة الأحكام الاعتقادية

بنوعيها النقلي والعقلي منخفضة جدًا. ويدعم كثرة الشواهد المتعلقة بالتوحيد وأقسامه في كتب التفسير ما ورد عن ابن أبي العز في شرحه على العقيدة الطحاوية قوله "فالقرآن كله في التوحيد وحقوقه وجزائه، وفي شأن الشرك وأهله وجزائهم" (ابن أبي العز، ١٩٨٤، ٨٩).

إلا أن هذا لا يقلل من أهمية الجوانب الأخرى في الاتجاه العقدي؛ كما في توظيف كتب التفسير في تفنيد حجج المذاهب المنحرفة، لا سيما المعاصرة منها، إضافة إلى استثمار كتب التفسير في تقديم نصوص القرآن مع قواطع العقل، وإبراز مدى الانسجام بينهما؛ فهما مسلكان يسيران جنبًا إلى جنب في المنهج القرآني؛ كما في قوله تعالى: "وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ" (سورة الملك: ٦٧)، وغيرها الكثير من الآيات الجامعة بين المسلكين (الميداني، ١٩٩٤). وعليه يتضح جليًا ضعف التوازن بين هذه الجوانب؛ حيث الانخفاض الشديد في مستويات التوافر فيما يلتصق كثيرًا بحياة المتعلمين؛ بل ومنها ما تمس الحاجة بمعرفته، وتفتضيه ضرورة الواقع، مما يدل على أن تخطيط مناهج التفسير لم يقم على أسس علمية؛ تضع ميول المتعلمين وحاجاتهم وما يمثل واقعهم الأولوية عند بناء وتصميم المنهج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السلخي (٢٠١٩) التي أكدت عدم التوازن عند تناول مجموعة من القيم، ومستويات تمثيلها في مناهج التربية الإسلامية.

رابعاً: الاتجاه الفقهي في التفسير:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها لمؤشرات محور الاتجاه الفقهي في التفسير، كما في الجدول (٧).

جدول (٧) تكرارات ونسب محور الاتجاه الفقهي في التفسير مع الرتبة في المحور وعلى الأداة.

	فقرات محور الاتجاه الفقهي في التفسير	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
١٩	بيان آيات الأحكام ووجه الدلالة فيها والحكم المستنبط منها.	١٧١	٦٦,٨	١	٤
٢٠	بيان آراء الفقهاء واستخراج تفسيراتهم المختلفة لآيات الأحكام.	١٦	٦,٢٥	٣	١٧
٢١	الاستقصاء في استخراج العديد من الأحكام الفقهية في الآية الواحدة.	٥٥	٢١,٥	٢	٨
٢٢	بيان أوجه الدقة في الآية القرآنية حيث الاستنباط بمنطوق الآية وبمفهومها.	١٤	٥,٥	٤	١٨
المجموع		٢٥٦	١٠٠	-	-

يتضح من الجدول (٧) أن مجموع تكرارات الاتجاه الفقهي في التفسير بلغت (٢٥٦ شاهدًا)، وبنسبة قدرها (١٢,٠٢٪)؛ تمحورت في مجملها في بيان آيات الأحكام، مع اقتضاب في بيان وجه الدلالة من الآية (١٧١ شاهدًا، ٦٦,٨٪)، تلا ذلك تدريب المتعلم على الاستقصاء في استخراج العديد من الأحكام في الآية الواحدة (٥٥ شاهدًا، ٢١,٥٪). وقد جاءت الشواهد من خلال مطالبة المتعلم باستخراج ثلاثة أحكام مثلًا في قوله تعالى: "لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت" (البقرة: ٢٨٦)، أو أربعة أحكام في قوله تعالى: "وتلك الأيام نداولها بين الناس" (آل عمران: ١٤٠). الجدير بالذكر أن جميع

شواهد الاستقصاء في استخراج الأحكام قد جاءت في مواطن الأنشطة، وأسئلة التقويم؛ إذ لم يتم مناقشة ذلك بصورة مباشرة في المحتوى.

كما يلاحظ ضعف الاستشهاد بآراء الفقهاء في تفسيراتهم للآيات المقررة؛ حيث تم حصرها في (١٦ شاهدًا). ولعل السبب في محدودية ذلك يرجع إلى حرص المؤلفين على الحفاظ على جوهر التفسير من بيان المعاني والأحكام دون الاستطراد في تفاريع الفقه وآراء الفقهاء، فقد يخرج ذلك عن المقصود. يلاحظ أيضًا ضعف الاستنباط من الآيات؛ من خلال دلالتي المنطوق والمفهوم. ويمكن أن يفسر ذلك بوعورة هذا المبحث؛ سيما وأنه يتطلب قدرًا من المهارة اللغوية من نحو وبلاغة ومنطق قد لا تناسب مناقشتها خصائص المرحلة العمرية للمتعلمين في المرحلة الثانوية. فدلالة المنطوق والمفهوم من أدق مباحث دلالات الألفاظ في أصول الفقه. وتفاصيلها كثيرة ومتشعبة؛ تتعلق بمبحث الدلالة، وأنواعها من دلالة اقتضاء، ودلالة إشارة، ودلالة إيماء وتنبيه. كما أن المفهوم نفسه مبحث واسع تدخل فيه تفاريع كثيرة؛ فمفهوم المخالفة –مثلًا – قسموه إلى عشرة أنواع: مفهوم الحصر، ومفهوم الغاية، ومفهوم الشرط، ومفهوم الوصف، ومفهوم العدد، ومفهوم الظرف بنوعيه، ومفهوم الاستثناء، ومفهوم العلة، ومفهوم اللقب. وقد تفاوتت جميعها بين القوة والضعف في حجية الاستدلال، كما أن في بعضها ما وقع الخلاف في حجيته كمفهوم اللقب؛ ناهيك عن أن مفهوم المخالفة نفسه لم يقل به بعض الفقهاء كأبي حنيفة –رحمه الله. (الشنقيطي، ١٩٩٥).

وبالجملة، فقد أكد انخفاض توافر شواهد الاستنباط والتحليل لدلالتي المنطوق والمفهوم في الآيات المقررة ما توصلت له بعض الدراسات من تحقق مستويات منخفضة المحللة لمهارات الاستنباط والتحليل عند مناقشة قضايا الفقه في كتب التربية الإسلامية، أمثال: (المطري، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠١٨).

خامسا: الاتجاه التاريخي في التفسير:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها لمؤشرات محور الاتجاه التاريخي في التفسير، كما في الجدول(٨).

جدول (٨) تكرارات ونسب محور الاتجاه التاريخي في التفسير مع الرتبة في المحور وعلى الأداة.

	فقرات محور الاتجاه التاريخي في التفسير	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
٢٣	توظيف التفسير في بيان سنن الله في البشرية من خلال بيان أحوال الخلق ومالاتهم.	٤٦	١٠,٨	٣	١١
٢٤	استثمار القصص القرآني في الكشف عن أطوار البشر وأدوارهم ومنشأ اختلاف أحوالهم من قوة وضعف، وعز وذل، وعلم وجهل، وإيمان وكفر.	١٢٥	٢٩,٤	٢	٦
٢٥	توظيف كتب التاريخ بأنواعه في التفسير عند الحديث حول الأمم السابقة والتعريف بالسنن التي جرت عليهم.	٦	٠,٩	٤	٢٤
٢٦	استنباط الدروس والعبر من القصص القرآني وتوظيفها في القضايا الحياتية المعاصرة.	٢٤٨	٥٨,٤	١	٢
		٤٢٥	١٠٠	–	–

يتضح من الجدول (٨) تكرارات الاتجاه التاريخي في كتب التفسير؛ حيث بلغت (٤٢٥ شاهدًا، ١٩,٩). وقد تنوعت مناهج هذا الاتجاه، جاء في صدارتها استثمار الدروس والعبر المستفادة من القصص القرآني؛ بلغت

تكراراتها (٢٤٨ شاهدًا، ٥٨,٤). ويمكن أن يفسر ارتفاع ذلك إلى طبيعة السور المقررة؛ فلم تخل سورة إلا وفيها العديد من القصص القرآني؛ كسورة الأعراف، وسورة هود، وسورة يوسف، وغيرها. كما تجدر الإشارة إلى أن القصص القرآني في كتب التفسير لم تأخذ طابع السرد التاريخي، تبعًا لسلسلة الوقائع والأحداث، بل التركيز انصب على ما يحقق العبرة والعظة، ويسهم في تبني قيم وسلوكيات إيجابية. كما لوحظ تنوع أساليب الاختيار للقصص؛ فتارة من خلال تصوير مشاهد حوارية؛ كما في قصة أهل الأعراف، وتارة بمدخل تشويقي؛ كما في قوله تعالى: "وَسْـَٔلْهُمْ عَنِ ٱلْقَرْيَةِ ٱلَّتِى كَانَتْ حَاضِرَةَ ٱلْبَحْرِ" (الأعراف: ١٦٣). كما لوحظ في بعض الأحيان غياب القصة والتحول مباشرة إلى آيات الدروس والعبر من القصة؛ كما في قصة يوسف – عليه السلام. إلا أنه لوحظ ضعف تضمين كتب التاريخ والاستفادة منها في التفسير؛ حيث بلغت تكراراتها (٦ شواهد، ٠,٩٪). وقد تمحورت هذه الشواهد على حث المتعلم على الاستزادة التاريخية من وقائع غزوات السيرة النبوية، كغزوة بدر، وغزوة تبوك، وقصة مسجد الضرار. وقريبًا من نتائج هذا الاتجاه، سيما ما يتعلق بالدروس والعبر المستفادة من القصص ما جاء في دراسة السلخي من ارتفاع القيم الجمالية في السلوك؛ وهي ثمرة من ثمرات الاقتداء بالقدوة، وأعظمهم الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم – حيث بلغت نسبتها (٤٦,٨٪).

سادسا: الاتجاه اللغوي في التفسير:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها لمؤشرات محور الاتجاه اللغوي في التفسير، كما في الجدول(٩).

جدول (٩) تكرارات ونسب الاتجاه اللغوي في التفسير مع الرتبة في المحور وعلى المستوي الكلي للأداة.

	فقرات محور الاتجاه اللغوي في التفسير	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
٢٧	بيان معاني الألفاظ القرآنية من خلال توظيف كتب المعاجم اللغوية، أو بالأدبيات الشعرية، أو أقوال العرب.	٦٩٥	٨٥,٧	١	١
٢٨	تتبع اللفظة القرآنية ومحاولة معرفة دلالاتها المختلفة.	١٢	١,٥	٥	٢١
٢٩	توظيف قواعد الإعراب في الكشف عن دقائق المعاني في الآيات القرآنية.	٢٦	٣,٢٠	٤	١٤
٣٠	توظيف علوم البلاغة العربية في الكشف عن أسرار الإعجاز البلاغي في الآيات القرآنية.	٣٢	٣,٩	٣	١٣
٣١	بيان التناسق بين السابق واللاحق بين فقرات الآية الواحدة، والآيات بعضها وبعض.	٤٦	٥,٧	٢	١٠
	المجموع الكلي	٨١١	١٠٠	–	–

يتضح من الجدول (٩) أن الاتجاه اللغوي قد احتل صدارة التوافر من بين الاتجاهات بتكرارات بلغت (٨١١ شاهدًا، ٣٨,١٪). ولعل ذلك راجع إلى طبيعة علم التفسير؛ الذي يرتبط وبشكل جوهري على بيان معاني المفردات، واستنباط الأحكام والفوائد من النص القرآني وفقًا لقواعد وضوابط اللغة، والمستخلصة من فنونها المختلفة، كالنحو والصرف والبيان والمعاني والبديع، وفقه لغة، ومعاجم لغوية وغيرها. بيد أن هذا الاتجاه تركز في جملته على معاني المفردات فقط، دون الإشارة إلى المعاجم اللغوية، أو الأدبيات الشعرية؛ إلا ما

جاء في شاهدين تم الاستشهاد فيهما بأبيات شعرية. وقد بلغت تكراراته (٦٩٥ شاهدًا، ٨٥,٧)، مع انخفاض غيرها من المناهج اللغوية المختلفة. إذ لوحظ ضعف تتبع اللفظة القرآنية، واستخراج دلالاتها المختلفة؛ حيث تم رصد (١٢ شاهدًا). الأمر نفسه في توظيف قواعد الإعراب (٢٦ شاهدًا)، وعلوم البلاغة العربية في الكشف عن أسرار الإعجاز البلاغي (٣٢ شاهدًا)، وبيان التناسق بين السابق واللاحق بين فقرات الآية، والآيات بعضها وبعض (٤٦ شاهدًا). الجدير بالذكر فإن ما تم رصده من شواهد هنا جاء مقتضبًا، ومختصرًا؛ لا يحقق العمق المعرفي المطلوب. ويمكن أن يرجع السبب في ضعف تضمين هذه المناهج اللغوية في كتب التفسير ما شاع مؤخرًا عند كثيرين من صعوبة المباحث اللغوية، ووعورتها على المتعلمين، وأن الكثير من مباحث اللغة وفنون البلاغة لا تناسب الأجيال الحالية. إلا أن هذا لا يجيز حرمان المتعلمين من استكشاف أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، وبما يتناسب مع قدراتهم والخصائص العقلية للمرحلة العمرية؛ سيما وأن دلالة إعجاز القرآن الكريم "عامة، عمت الثقلين، وبقيت بقاء العصرين، ولزوم الحجة بها في أول وقت ورودها إلى يوم القيامة على حد واحد" (الباقلاني، ١٩٩٧، ٣١).

إن ضعف مستويات التوافر لأسرار الإعجاز اللغوي والبلاغي في القرآن لا يستقيم إذا علم بأن القرآن كله معجز: حروفه، ومفرداته، وجمله. فأسرار الحرف القرآني مما حسم القول فيه، وأوكل كنه علمه إلى الله سبحانه وتعالى. ولا أدل على ذلك من فواتح السور المبدوءة بالحروف المقطعة.

واللفظة القرآنية معجزة في نفسها. "تمتاز عن سائر مرادفاتها اللغوية بتطابق تام مع المعنى المراد، فمهما استبدلت بها غيرها، لم يسد مسدها ولم يغن غناءها، ولم يؤد الصورة التي تؤديها" (البوطي، ٢٠٠٢، ١٦٥). والجملة القرآنية أيضًا معجزة؛ تتجلى في صور عدة. فاتساق ألفاظ القرآن وتناسق مفرداته إعجاز، ودلالات القرآن بأقصر عبارة على أوسع المعاني إعجاز آخر. ثم تجسيد معاني القرآن الكريم المجردة، وتصويرها في مظاهر محسوسة إعجاز فريد من نوعه؛ عجز عن مجاراته أهل الفصاحة والبلاغة. (البوطي، ٢٠٠٢). وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات التي أشارت إلى ضعف في فهم النص القرآني؛ كما في دراسة العتيبي (٢٠١٦) حيث تدني مستويات البنية التركيبية للنص القرآني لدى طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة المالكي (٢٠١٦) حيث تدني مستويات التحليل المنظومي للنص القرآني؛ والتي ترتكز على المهارة اللغوية، ودراسة عبد الناصر وعوض وفهمي (٢٠١١) حيث تدني مستويات الفهم القرآني السبعة: المباشر، والتفسيري، والاستيعابي، والتطبيقي، والنقدي، والتذوقي، والإبداعي.

***

سابعا: الاتجاه العلمي في التفسير:

تم حساب مجموع التكرارات، والنسبة المئوية، والرتبة في المحور، وعلى مستوى الأداة كلها لمؤشرات محور الاتجاه العلمي في التفسير، كما في الجدول(١٠).

جدول (١٠) تكرارات ونسب محور الاتجاه العلمي في التفسير مع الرتبة في المحور وعلى الأداة.

	فقرات محور الاتجاه العلمي في التفسير	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الرتبة على مستوى المحور	الرتبة على مستوى الأداة
٣٢	بيان قوة العلاقة وتكاملها في التفسير للآيات القرآنية مع العلم.	١٧	٦٠,٧	١	١٦
٣٣	توظيف العلوم الكونية في تفسير الآيات المتعلقة بالخالق وعظمته في الكون والإنسان.	٧	٢٥	٢	٢٢
٣٤	بيان إعجاز القرآن الكريم الغيبي من خلال التفصيل التاريخي لأخبار الرسل والأنبياء مما لم يكن يعرف العرب عنه شيئا.	٢	٧,١	٣	٢٨
٣٥	بيان إعجاز القرآن الكريم الغيبي الكاشفة عما يدور في صدور الناس وخاصة المنافقين.	١	٣,٦	٤	٣٥
٣٦	توظيف الإعجاز التشريعي في القرآن الكريم لحل المشكلات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة.	٠	٠,٠	٥	٣٧
٣٧	بيان إعجاز القرآن الكريم من خلال إخباره عن بعض الحقائق التي كشفتها العلوم الحديثة.	١	٣,٦	٤	٣٦
	المجموع	٢٨	١٠٠	-	-

يتضح من الجدول (١٠) أن تكرارات الاتجاه العلمي قد بلغت (٢٨ شاهدًا)، وبنسبة قدرها (١,٣٪). وهي نسبة منخفضة جدًا، إذا ما قورنت بنسب التوافر للاتجاهات الأخرى. ولعل السبب في انخفاض مستويات التوافر تأثر مؤلفي ومصممي مناهج التفسير إلى النقد الكبير الذي وجهه الكثير من العلماء حيال الاتجاه العلمي في التفسير. إذ يرى العديد منهم بأنه "ليست

مهمة القرآن كسائر الكتب السماوية البحث في الشؤون الكونية والمسائل العلمية والفنية، على النحو المألوف في الكتب الخاصة الموضوعة فيها" (الزرقاني، ١٩٨٨، ٣٥٨). أضف لذلك، فإن تفسيرات العلم خاضعة لقواعد التغيير والتبديل واختبار الفروض والاحتمال، وما يترتب على تقديم أي منها في تفسير النص القرآني إلى تكذيب القرآن نفسه، والتشكيك في حجيته.

إلا أنه عند التحقيق فمراد المتحفظين على هذا الاتجاه هو إخضاع القرآن الكريم، وتقديمه بما يتوافق مع تفسيرات العلم؛ التي لا تزال في سياق الفرض والتنظير. وعليه فقد تم اختيار فقرات هذا الاتجاه بكل عناية، وبما يتفق مع المنهجية المتبعة في تفسير الآيات القرآنية. فالثابت قطعًا أن "في القرآن آيات كثيرة أخبرت عن أحداث ستقع في زمن مقبل، وفيه آيات تحدثت عن مصائر أشخاص بأعيانهم، وفيه نصوص تقرر قوانين ثابتة بالنسبة لكثير من المظاهر الكونية المحيطة بنا. وقد جاء الزمن فيما بعد بمصداق هذه الأخبار كلها، دون أن يكون عليها أي شاهد من قبل، من حس أو عقل أو بينة من البينات" (البوطي، ٢٠٠٢، ١٧٥).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ونصه "ما مستوى نمو اتجاهات المفسرين بين مساري المرحلة الثانوية: المشترك والإنساني؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، لكل مسار، ونسب تمثيلها، كما في الجدول (١١).

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لمحاور اتجاهات المفسرين في التفسير ونسب تمثيلها لكل مسار.

الرقم	محاور اتجاهات المفسرين في التفسير	مجموع التكرارات ونسب تمثيلها				
		المسار المشترك	النسبة المئوية	المسار التخصصي	النسبة المئوية	المجموع
١	اتجاه التفسير بالراوية	٦٣	٥,٨	٨٤	٨,١	١٤٧
٢	مناهج المفسرين في التفسير بالرواية.	٢٢	٢,٠٢	٤	٠,٤	٢٦
٣	الاتجاه العقدي في التفسير.	٢٢٣	٢٠,٥	٢١٣	٢٠,٤	٤٣٦
٤	الاتجاه الفقهي في التفسير.	٧٧	٧,١	١٧٩	١٧,٢	٢٥٦
٥	الاتجاه التاريخي في التفسير.	٢١٢	١٩,٥	٢١٣	٢٠,٤	٤٢٥
٦	الاتجاه اللغوي في التفسير.	٤٧٢	٤٣,٥	٣٣٩	٣٢,٥	٨١١
٧	الاتجاه العلمي في التفسير.	١٧	١,٦	١١	١,١	٢٨
المجموع		١٠٨٦	% ٥١,٠	١٠٤٣	% ٤٩,٠	٢١٢٩

يتضح من الجدول (١١) أن مجموع شواهد اتجاهات المفسرين في كتب التفسير في المسار المشترك قد بلغ (١٠٨٦ شاهدًا، ٥١,٠٪)، في حين جاء مجموع تكرارات الشواهد في المسار الإنساني (١٠٤٣ شاهدًا، ٤٩,٠٪). على العكس مما تم افتراضه وفقًا للنظريات التربوية والنفسية، والتي تؤكد زيادة النمو بازدياد العمر أولًا، أضف لذلك زيادة النمو المطلوبة في المسار الإنساني؛ حيث إن المسار يقتضي زيادة في مستويات العمق المعرفي إضافة إلى ما تم طرحه في المسار المشترك. إذ احتل المسار المشترك الصدارة في العديد من اتجاهات المفسرين، في غير اتجاه التفسير بالرواية؛ حيث الفارق (٢١ شاهدًا) لصالح المسار الإنساني، والاتجاه الفقهي بفارق (١٠٢ شاهدًا) لصالح المسار الإنساني أيضًا. ولعل السبب في الفارق الكبير الذي تم رصده في الاتجاه الفقهي في المسار التخصصي يرجع إلى طبيعة السور المقررة؛ من

خلال اختيار سور مدنية ذات طابع فقهي؛ باشتمالها على العديد من آيات الأحكام، كسورة البقرة، وسورة النساء، وسورة المائدة.

وفي ضوء هذه النتائج، يمكن تفسير ذلك بضعف إدراك مصممي ومؤلفي مناهج التفسير إلى قضايا التوازن عند البناء، والاتساق في تدفق عمليات البناء للمحتوى المعرفي؛ بما يعكس تسلسل الأفكار، وتدرجها من السهولة إلى الصعوبة، ومن محدودية البناء إلى تكامله وتعقيده، كما في المنهج الحلزوني (Curriculum Spiral)؛ يتم توزيعها توزيعًا متوازنًا على أسس نفسية تربوية. من جهة أخرى، قد يرجع خلل التوازن إلى غياب وثائق بناء المناهج؛ كالأطر العامة والأطر التخصصية، وما تحتويه هذه الوثائق على مصفوفات للأفكار المحورية والرئيسة؛ يوضح من خلالها تسلسل الأفكار والموضوعات، وتدفقها في عمليات التعليم والتعلم من خلال ما يعرف بمصفوفتي المدى والتتابع. وتتفق نتيجة الدراسة من غياب التوازن مع ما جاء في دراسة السلخي (٢٠١٩) حيث أكدت دراسته غياب توازن التمثيل للقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية؛ حيث الارتفاع في الصفوف الدنيا، ثم الانخفاض في بعضها في الصفوف العليا.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث، ونصه " ما الأساليب المستخدمة في عرض اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية؟".

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم تصنيف التكرارات لجميع الشواهد المستخرجة من كتب التفسير؛ وعددها (٢١٢٩ شاهدًا) وفقًا لموطن التحقق والتوافر؛ وهي مصنفة إلى أربعة مواطن: التوافر كهدف أو ناتج تعلم، والتوافر كفقرة شارحة، وتشمل التمهيد، ومعاني المفردات، والفوائد والأحكام، والتوافر في أنشطة الدروس، وآخرها التوافر في أسئلة التقويم كما يوضحها الجدول (١٢).

جدول (١٢) تصنيف شواهد التحقق لاتجاهات المفسرين في كتب التفسير وفقًا لأساليب العرض

الرقم	محاور اتجاهات المفسرين	عدد الشواهد في محاور الدراسة	أساليب العرض			
			هدف /ناتج تعلم	الفقرة الشارحة	أنشطة الدرس	أسئلة التقويم
١	اتجاه التفسير بالرواية	١٤٧	١	٥٢	٧٢	٢٢
٢	مناهج المفسرين في التفسير بالرواية	٢٦	١	١١	١٠	٤
٣	الاتجاه العقدي في التفسير	٤٣٦	٧٧	٢٢٩	٧١	٥٩
٤	الاتجاه الفقهي في التفسير	٢٥٦	٣٦	١٣٥	٥٠	٣٥
٥	الاتجاه التاريخي في التفسير	٤٢٥	٦٦	٢٠٧	٩١	٦١
٦	الاتجاه اللغوي في التفسير	٨١١	٨	٦١٠	١١٨	٧٥
٧	الاتجاه العلمي في التفسير	٢٨	٠	١٦	٤	٨
المجموع		٢١٢٩	١٨٩	١٢٦٠	٤١٦	٢٦٤
النسبة			%٦,٤٤	% ٦٣,٢٦	%١٩,٠٦	%١١,٢

كما يتضح من الجدول (١٢) صدارة الفقرة الشارحة من تمهيد، ومعاني مفردات، وفوائد وأحكام في تضمينها لاتجاهات المفسرين بتكرارات بلغت (١٢٦٠)، وبنسبة قدرها (٦٣,٢٦٪)، في حين جاء التنصيص بالاتجاه كهدف أو ناتج تعلم الأقل؛ حيث بلغت تكراراتها (١٨٩)، وبنسبة قدرها (٦,٤٤٪). ويمكن تفسير صدارة الفقرة الشارحة بسبب المساحة الكبيرة التي

تضمنتها الفقرة الشارحة في التفسير؛ حيث اشتمالها على التمهيد في كل مقطع، ثم معاني المفردات لكل مقطع، ثم الفوائد والأحكام المستنبطة من كل مقطع. كما يلاحظ ضعف التنصيص على بعض اتجاهات المفسرين في أهداف ونواتج التعلم عند بداية كل وحدة دراسية؛ كما في الاتجاه اللغوي في بعض مناهجه من توظيف قواعد الإعراب، وقواعد البلاغة العربية (٨ شواهد)، والاتجاه العلمي (لم يتم تسجيل أي شاهد)؛ مما يدل على أن هذين الاتجاهين لم يكونا مقصودين في عمليات التعليم والتعلم.

كما يلاحظ صدارة الفقرة الشارحة في اتجاهين: اللغوي (٦١٠ شاهدًا)، والعقدي (٢٢٩ شاهدًا). وفي أنشطة الدروس، جاءت صدارة الاتجاه اللغوي (١١٨ شاهدًا)، ثم الاتجاه التاريخي (٩١ شاهدًا). الترتيب نفسه جاء في أسئلة التقويم، فقد احتل الاتجاه اللغوي الصدارة أيضًا (٧٥ شاهدًا)، ثم الاتجاه التاريخي (٦١ شاهدًا). ولعل صدارة الاتجاهين: اللغوي والتاريخي في أنشطة الدروس، وأسئلة التقويم يعيدنا إلى ما قرر سابقًا من أهمية التوازن عند البناء للمنهج، بما يعكس وزنًا نسبيًا مناسبًا وكافيًا لمعالجة أهداف ونواتج التعلم المقررة، وهو ما يتفق مع ما جاء في دراسة السلخي (٢٠١٩).

***

توصيات الدراسة:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

- مزيد من التضمين لاتجاهات المفسرين ذات مستويات التوافر المنخفضة؛ كالاتجاه الفقهي، والاتجاه العلمي.
- مزيد من التضمين لبعض مناهج الاتجاه اللغوي حيث ضعف تضمين تتبع الألفاظ القرآنية، واستخراج دلالاتها المختلفة، وتوظيف قواعد الإعراب، وعلوم البلاغة العربية في الكشف عن أسرار الإعجاز البلاغي، وبيان التناسق بين السابق واللاحق بين فقرات الآية، والآيات بعضها وبعض. إذ إن ما تم رصده من شواهد هنا جاء مقتضبًا، ومختصرًا؛ لا يحقق العمق المعرفي المطلوب.
- مزيد من التضمين لبعض مناهج الاتجاه العقدي حيث سجلت الدراسة انخفاضا في توظيف كتب التفسير في تفنيد حجج المذاهب المنحرفة، لا سيما المعاصرة منها، واستثمار كتب التفسير في تقديم نصوص القرآن مع قواطع العقل، وإبراز مدى الانسجام بينهما.
- ضرورة تحقيق التوازن عند عرض اتجاهات المفسرين في محتوى كتب التفسير في المرحلة الثانوية.

كما يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة تحليلية لمستويات العمق المعرفي لأنشطة وأسئلة التقويم في كتب التفسير، وفقًا لنموذج سولو في تحديد مستويات العمق المعرفي.
- دراسة تحليلية لاتجاهات المفسرين في كتب التفسير في المرحلة المتوسطة، وتحديد مستويات النمو بين الصفوف الثلاثة لكل اتجاه.

***

المراجع

أولا: المراجع العربية:

الباقلاني، أبو بكر. (١٩٩٧). إعجاز القرآن. مصر: دار المعارف.

البوطي، محمد سعيد. (٢٠٠٢). من روائع القرآن: تأملات علمية وأدبية في كتاب الله عز وجل. دمشق: دار الفارابي للمعارف.

حسب النبي، نارمين. (٢٠٠٧). مناهج المفسرين. جامعة كفر الشيخ – مجلة كلية التربية. ٧(٤): ٢٣٧- ٢٨٤.

الحنفي، ابن أبي العز. (١٩٨٤). شرح العقيدة الطحاوية. بيروت: المكتب الإسلامي.

الخالدي، نورة؛ السيف، عبد المحسن. (٢٠١٦). مدى تضمين مهارات التفكير التأملي في كتاب التفسير لطالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. جامعة بنها – مجلة كلية التربية، ٢٧(١٠٦): ١٤١ – ١٦٠.

الرومي، فهد. (١٩٩٧). اتجاهات التفسير في القرن الرابع عشر. بيروت: مؤسسة الرسالة.

الزرقاني، عبد العظيم. (١٩٨٨). مناهل العرفان في علوم القرآن. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزمخشري، أبو القاسم. (٢٠٠٩). الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجه التأويل. بيروت: دار المعرفة.

الزركشي، بدر الدين. (١٩٧٢). البرهان في علوم القرآن. بيروت: دار المعرفة.

السلخي، محمود. (٢٠١٩). القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن: دراسة تحليلية. جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٦٥، ٤٧-٧٧.

السميري، عمر؛ سعد، أحمد. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص القرآني لدى طلاب الصف الأول المتوسط. أطروحة ماجستير: جامعة طيبة – كلية التربية.

السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٥). الاتقان في علوم القرآن. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

الشنقيطي، محمد الأمين. (١٩٩٥). مذكرة أصول الفقه على روضة الناظر. المدينة المنورة: مطبوعات الجامعة الإسلامية.
آل الشيخ، صالح. (٢٠٠٩). شرح مقدمة في أصول التفسير لابن تيمية. الرياض: مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع.
الأصفهاني، الراغب. (١٩٩٧). مفردات ألفاظ القرآن. دمشق: دار القلم.
طعيمه، رشدي أحمد. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
عباس، فضل. (٢٠١٦). التفسير والمفسرون: أساسياته واتجاهاته ومناهجه في العصر الحديث. عمان: دار النفائس للنشر والتوزيع.
عبد الجواد، بسيوني؛ عبد الله، عواطف. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات تحليل النص القرآني ومهارات تدريسه لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأزهرية، وأثره في فهم الطلاب. جامعة الأزهر- مجلة كلية التربية، ١(١٤٣): ١ – ٥٧.
عبد القادر، بليغ. (٢٠١٨). فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات تفسير القرآن الكريم والتفكير التباعدي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي، ٣٢(١٢٦): ٢٢٣ – ٢٧٧.
عبد الناصر، أسماء؛ عوض، فايزة. (٢٠١١). فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١٢(٣): ٨٥١ – ٨٧٤.
العتيبي، نايف. (٢٠١٦). العمليات الذهنية المصاحبة لفهم النص القرآني لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تشخيصية علاجية. جامعة الملك سعود – الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. (٥٢): ١ – ٢٨.
فرج، محمود. (٢٠٠١). فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم وفهمه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٢: ١١٩ – ١٦٠.
القحطاني، سعيد. (٢٠١٨). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد. جامعة الأزهر – مجلة كلية التربية. (١٧٧) – ٦٢١ ٥٨٠.

المالكي، نوال. (٢٠١٦). تقويم كتب أنشطة التفسير من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير المنظومي. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٧(٥٤): ٢٥١-٢٨٢ .

محمد، حسب الرسول. (٢٠٠٧). المدخل إلى مناهج المفسرين. مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية. ١٠(١٤): ١٣-٥٨.

المشيني. مصطفى. (٢٠١٧). أثر اتجاهات المفسرين في مناهجهم وتحققه في تفسير القرآن الكريم. جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي. ٣٢(١١٠): ١٠٧- ١٤٠.

المطري، بندر. (٢٠٢٠). دراسة تحليلية لمستوى اتساق محتوى كتب الفقه وأصوله للمسارين المشترك والإنساني في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لمجال تعلم التربية الإسلامية. جامعة الأزهر- مجلة كلية التربية. ٣(١٨٧): ١٦٧-٢٠٦.

المطيري، منى. (٢٠١٨). درجة تضمين مهارات التفكير التحليلي في مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. جمعية الثقافة من أجل التنمية – الثقافة والتنمية، ١٩(١٣٥): ٤٣٤-٤٦٢.

مندور، عبد السلام فتح الله. (٢٠١٥). تحليل محتوى كتب العلوم (المفاهيم والتطبيقات). الرياض: دار النشر الدولي.

الميداني، عبد الرحمن. (١٩٩٤). العقيدة الإسلامية وأسسها. دمشق: دار القلم.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Field, A. (٢٠٠٩). *Discovering Statistics using SPSS*. London, UK: SAGE Publications Ltd.

George, A. (٢٠٠٩). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In K. Krippendorff and M. A. Bock (Eds.). The content analysis reader: p. ١٤٤-١٥٥.

Hsieh, H.-F., and Shannon, S.E. (٢٠٠٥). Three approaches to qualitative content analysis. Qualitative Health Research, ١٥(٩):p١٢٧٦ –١٢٨٨.

فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم.

د. هدى محمد ناصر الكنعان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم

د. هدى محمد ناصر الكنعان

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة القصيم

تاريخ تقديم البحث: ٤/ ٧/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢١/ ٩/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وأُستخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين والقياس القبلي والبعدي وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة أم المؤمنين حفصة رضي الله عنها في مدينة بريدة، وتم تعيين أحد الفصلين عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية وعددها ٢٨طالبة والفصل الآخر عشوائيًا ليمثل المجموعة الضابطة وعددها ٣٣ طالبة. وطُبقت أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو العلوم قبليًا تلا ذلك تدريس المجموعة التجريبية وحدة أجهزة جسم الإنسان باستخدام الأجهزة الذكية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم إعادة تطبيق أدوات البحث بعديًا. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة قي التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤكد فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي وفي الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الأجهزة الذكية – التحصيل الدراسي- تعليم العلوم– الميول العلمية.

The effectiveness of teaching an academic unit using Smart devices in academic achievement and the Interest in science.

Dr. Huda Muhammed Nasser Al-Kanaan
Department of Curricula and Teaching Methods - Faculty of Education college
Al Qassim. university

Abstract:

The purpose of this research was to investigate the effectiveness of teaching an academic unit using smart devices in academic achievement in science and the interest in science among female students of the second intermediate grade. The researcher used The experimental method with a Quasi-Experimental design with two groups and pre and post-measurement. The research sample was chosen from the second-grade intermediate students in the Om al-Mu'minin Hafsa intermediate school, may God be pleased with her, in the city of Buraidah. One of the classes was randomly assigned to represent the experimental group of ٢٨ students. The other class randomly represented the control group, and it had ٣٣ students. The research tools were applied; the achievement test and the measure of interest in science, before that, followed by teaching the experimental group the unit of human body system using smart devices, the control group studied traditionally, re-applying the research tools. The results revealed statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group students in academic achievement and the interest in science in favor of the experimental group. This result confirms the effectiveness of using smart devices in academic achievement and science interest among second-grade intermediate students.

key words: smart devices - academic achievement - science education - interest in science.

المقدمة:

يشغل تدريس العلوم اهتمام التربويين على الصعيد المحلي والعالمي ويسعى التربويون لتقصي سبل تطوير تدريس العلوم، وتوظيف التقنيات الحديثة لتحقيق نواتج التعلم. ولدى التربويون آمال كبيرة من أن توفر لهم التقنية طريقة ممتعة لتوصيل المحتوى بفعالية، وزيادة التحصيل الدراسي وتحسين عملية التعلم. وتنمية الميول العلمية لدى الطلاب.

ومن التقنيات الحديثة الأجهزة الذكية والتي تشمل الهواتف الذكية والحواسيب اللوحية التي انتشر استخدامها حتى أصبح لا يمكن لمعظم الشباب تصور الحياة بدون الأجهزة الذكية في الوقت الحاضر. وتوفر الأجهزة الذكية كأدوات تجريبية إمكانيات ملهمة لتعليم العلوم (Hochberg, , Kuhn, & Müller, ٢٠١٨)، كما أدى انتشار الاتصال بالإنترنت اللاسلكي في جميع أنحاء العالم ، وخاصة داخل مؤسسات التعليم إلى انتشار توظيف الأجهزة الذكية في التعليم(Essel, et al., ٢٠١٨)

وتوفر الأجهزة الذكية إمكانات حاسوبية متقدمة بالإضافة إلى الوصول إلى الإنترنت فهي مجهزة في الغالب بوظائف سطح المكتب التقليدية مثل مشغل الوسائط، ونظام تحديد المواقع العالمي (GPS)، والكاميرا الرقمية وإمكانية قراءة الكتب الإلكترونية والعديد من التطبيقات التعليمية التي يمكن تحميلها على الأجهزة الذكية والتي تسعى إلى تحسين التعلم. فهي تسمح للطلاب ليس فقط بالاستهلاك، ولكن أيضًا اكتشاف المحتوى وإنتاجه ومشاركته، وبالتالي تحويل خبرات تعلم الطلاب والتأثير عليها. وقد أدى

استخدام هذه التقنيات الجديدة بالفعل إلى تغيير سرعة إنتاج المعرفة وتوزيعها(Essel, et al., ٢٠١٨).

يمكن أيضًا دمج هذه الأجهزة الذكية في تعلم الطلاب، لدعم التواصل بين الطلاب ومعلميهم، عند استخدام مشاركة الملفات، كوسائط أو منصات مناقشة، وكذلك للبحث عن المعلومات. وكوسائل تعليمية، ويمكن للمعلمين أيضًا استخدام جهاز ذكي لمنح الطلاب كتبًا إلكترونية ومحتوى تعليميًا ومواد تعليمية أخرى وكأداة تقييم لتقييم أنشطة تعلم الطلاب Essel, et al., (٢٠١٨).

تمنح الأجهزة الذكية العديد من الميزات التي يمكن توظيفها في التعليم من السهل جدًا على الطلاب حمل الأجهزة الذكية من الفصل وإلى الفصل، واستخدامها للوصول بسهولة إلى الكتب الدراسية والمواد التعليمية مما يجعلنا نعيد النظر في حاجتنا لمعامل الحاسب الآلي وأجهزته ويجعل من السهل إنشاء بيئة تعليمية، مع جميع الموارد والأدوات التي يحتاجونها على جهاز ذكي واحد (Essel, et al., ٢٠١٨).

مما سبق يتضح تميز الأجهزة الذكية وهذه المميزات شجعت التربويين لاستخدامها في الصفوف الدراسية وجذب اهتمامهم لتقصي سبل توظيفها وفاعليتها في التدريس بشكل عام وفي تدريس العلوم بشكل خاص. فالأجهزة الذكية تقدم وظائف وتطبيقات أكثر تفاعلية وبعض التطبيقات يمكن أن تسهم في تحقيق نواتج تعلم العلوم. ويمكن لبعض التطبيقات معالجة أي ثغرات في تناول المفاهيم العلمية في الكتب الدراسية التقليدية (Benton, ٢٠١٢,P١٨.).

مشكلة البحث:

أدى انتشار الأجهزة الذكية وسهولة استخدامها، وإمكاناتها العديدة التي يمكن توظيفها في التعليم إلى ضرورة توظيفها في تدريس العلوم من أجل تحقيق نواتج تعلم العلوم. ومن نواتج تعلم العلوم التي يسعى التربويون إلى تقصي سبل تحقيقها التحصيل الدراسي والميول العلمية عند الطلاب.

من أهم ما يميز الأجهزة الذكية سهولة استخدامها من قبل المعلمين والطلاب وتوفر العديد من التطبيقات التعليمية التفاعلية وذات الصلة بالموضوعات الدراسية وكذلك توفر العديد من الوسائط والتدريبات لاستخدامها بشكل فعال لتحقيق مشاركة الطلاب وتحسينها وتمكينهم من تحقيق نواتج التعلم(Golland,٢٠١١,P.٤٣).

وأوصت الدراسات (الأحمدي، ٢٠١٩؛قطش، ٢٠١٥؛ الحربي، ٢٠١٥؛ السعايدة، ٢٠١٧) بضرورة استخدام الأجهزة الذكية في التعليم. كما أوصت الدراسات (العجرمي، ٢٠١٩؛ المطوع،٢٠١٨؛ Hochberg, et al., ٢٠١٨؛ العزام، ٢٠١٧؛ الحربي،٢٠١٦) بإجراء دراسات للتحقق من فاعلية استخدام الأجهزة الذكية. وقامت الباحثة بدراسة استطلاعية شملت ٤٢ طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط واتضح أن جميع الطالبات أي بنسبة ١٠٠٪ يمتلكن أحد الأجهزة الذكية (هاتف متنقل أو حاسوب لوحي مثل الآيباد) واتضح أن ٤٨٪ لا تطلب منهن معلمة العلوم استخدام الأجهزة الذكية في دراسة العلوم كما اتضح أن ٤٣٪ لا توجههن معلمة العلوم لتطبيقات يمكن تحميلها في الأجهزة الذكية واستخدامها في دراسة

العلوم، فعلى الرغم من انتشار استخدام الأجهزة الذكية بين الطالبات؛ إلا أنه لا يتم توجيههن للاستفادة من التطبيقات العديدة والتجارب العلمية وغيرها لتحقيق نواتج تعلم العلوم. ومن استعراض الدراسات السابقة يتضح عدم وجود دراسة تناولت فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. لذا حاول هذا البحث التعرف على فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:-

- س١: ما فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- س٢: ما فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في تنمية الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟
- س٣: ما طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية؟

***

فروض البحــث الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث فإنه يلزم التحقق من صحة الفروض التالية:-

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي في العلوم

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل نحو العلوم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم.

٥- توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة (α≤٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

أهمية البحـث:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه:

١- يتناول مجالًا بحثيًا هامًا يتمثل في دراسة فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

٢- قد تساعد نتائج هذا البحث مصممي المناهج ومؤلفي الكتب الدراسية على توظيف الأجهزة الذكية في مناهج العلوم.

٣- قد تساعد نتائج هذا البحث مطوري برامج إعداد معلمي العلوم في بناء برامج تدريبية في استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم.

٤- تزويد الميدان التربوي بنتائج تجريبية عن فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم.

٥- تقديم أمثلة لكيفية استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم.

٦- محاولة التحقق من صحة الكتابات التربوية حول فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

٧- قد تساعد نتائج هذا البحث قيادات مؤسسات التعليم في التخطيط لاستخدام الأجهزة الذكية في التعليم.

٨- يعد استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة توظيف المستجدات التقنية في عمليتي التعليم والتعلم.

٩- قد تساعد نتائج البحث الباحثين على الانطلاق منها للبحث في مجال استخدام الأجهزة الذكية.

حدود البحــث:

اقتصر هذا البحث على:

الحدود الموضوعية: استخدام الأجهزة الذكية في تدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان لما تتطلبه هذه الوحدة من وسائل تعليمية وأنشطة وتطبيقات متوفرة في الأجهزة الذكية ويمكن توظيفها في تدريس الوحدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢هـ وذلك لأن هذه الوحدة تدرس في الفصل الأول.

الحدود المكانية: تطبيق البحث على طالبات الصف الثاني المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لإدارة التعليم في منطقة القصيم

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني المتوسط دون الطلاب ليسهل على الباحثة متابعة إجراء تجربة البحث على الطالبات.

***

مصطلحات البحث:

يعرف الحربي (٢٠١٦) الأجهزة الذكية بأنها: "أجهزة الاتصال الهاتفي الحديثة التي تتوافر بها حزمة من البرامج وتطبيقات الاتصال والتواصل المرئي والمسموع والمكتوب، وتضم إمكانيات الحاسب الآلي واستخدام الإنترنت " ص٤.

ويمكن تعريف الأجهزة الذكية إجرائيًا بأنه أجهزة متنقلة كالهواتف المتنقلة والحواسيب اللوحية تضم العديد من الوسائل التعليمية والتطبيقات التي يمكن توظيفها في تدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان.

التحصيل الدراسي: عرف اللقاني والجمل (١٩٩٦) التحصيل الدراسي بأنه "يعني مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (ص ٤٧).

والتعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي هو مقدار ما تكتسبه الطالبات من معلومات من خلال دراستها لوحدة أجهزة جسم الإنسان، ويُعبر عنه بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الميل نحو العلوم: عرف عبدالرحيم (٢٠٠٩) الميل نحو العلوم بأنه" رغبة التلميذ في دراسة العلوم والشعور بالمتعة والسرور في أثناء دراستها، وإصراره على استمرار هذه الدراسة" (ص٤٢).

وعلى الرغم من أن كل مظاهر السلوك البشري تدفعها الميول والاتجاهات إلا أن هناك فرق بين الميول والاتجاهات فالاتجاهات تعبر عن حالة وجدانية ترتبط بموضوع معين، يتحدد في ضوئها رفضه أو قبوله، ودرجة هذا الرفض والقبول. أما الميل فهو ما نحبه وما نفضله، بينما الاتجاه ما نعتقده فالميل خليط من الإحساسات والمشاعر الذاتية، وهناك فرق أساسي بين ما نحب وما نعتقد، فليس كل ما نحبه نعتقد فيه، والعكس صحيح (الإمام، ٢٠١٠).

ويعرف الميل إجرائيًا في هذا البحث بأنه حب الطالبة لمادة العلوم واهتمامها بها ورغبتها في دراسة العلوم كما يقاس بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في المقياس المعد لهذا الغرض.

***

الإطار النظري:

الأجهزة الذكية تستخدم أنظمةٍ تشغيل متقدمة مثل IOS و Android ...إلخ ، يمكن من خلالها إرسال الرسائل النصية والوسائط المتعددة، وتصفح الإنترنت، وإنتاج الملفات الصوتية وملفات الفيديو وتشغيلهما وتحميل العديد من التطبيقات التي يمكن توظيفها في تعليم العلوم (الأحمدي،٢٠١٩).

مميزات الأجهزة الذكية:

تتميز الأجهزة الذكية بمجموعة من الخصائص هي:

التنقل: بمعنى إمكانية التعلم في أي وقت وأي مكان وذلك لخفة وزن الأجهزة الذكية وصغر حجمها وسهولة حملها.

الحرية والديناميكية: تمنح الأجهزة الذكية الطالب الحرية في التعلم داخل المدرسة أو خارجها.

تطوير المحتوي: حيث يقوم الطلاب من خلال الأجهزة الذكية باستقبال الملفات والصور ومقاطع الفيديو وتبادلها مع بعضهم البعض ونشرها لتعم الفائدة عليهم.

التفاعل والتشارك: تسمح الأجهزة الذكية بالمشاركة والتعاون بين الطلاب أنفسهم، وبينهم ومعلميهم بغض النظر عن أماكن تواجدهم.

القدرة على الاسترجاع: حيث يتمتع الطلاب بالقدرة على تذكر المعرفة واسترجاعها ويمكن إعادة مشاهدة المحاضرات والعروض والتجارب بما يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

التكيف: بإعطاء الطالب الحرية في التفاعل مع أطراف العملية التعليمية دون الحاجة للجلوس في قاعات الدراسة وفي أوقات محددة (الأحمدي،٢٠١٩؛ العجرمي،٢٠١٩؛العزام،٢٠١٧).

الأهمية التربوية للأجهزة الذكية:

يمكن توضيح الفوائد التربوية للأجهزة الذكية فيما يلي:- يمكن تحميل الكتب والمذكرات في الأجهزة الذكية وهي أخف وزنًا من الكتب أو الأجهزة المحمولة ويمكن للطالب أن يكون مكتبة الكترونية في جهازه الذكي. كما يمكنه الحصول على الجداول والإعلانات وجداول الاختبارات والتعاميم من المعلمين والمدرسة من خلال الأجهزة الذكية. ويمكن استخدام الأجهزة الذكية لتدوين الملاحظات. ويمكن للطلاب التعلم في أي وقت وأي مكان عن طريق بث المحاضرات لهم من خلال الأجهزة الذكية. كما تسهل الأجهزة الذكية التواصل والتعاون بين المعلم والطلاب وبين الطلاب بعضهم البعض. وتوفر العديد من الألعاب التعليمية والأنشطة التعليمية (العجرمي،٢٠١٩؛ الأحمدي،٢٠١٩). وتسمح الأجهزة الذكية للطالب بحفظ المادة التعليمية وإرسالها ومشاركتها وكذلك إثراء المادة العلمية مما يوسع خبرات الطلاب ويستثير اهتمامهم وبشبع حاجاتهم ويراعي الفروق الفردية بينهم من خلال المواقع والتطبيقات المتنوعة والتي تتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب وتتميز بتوفير برامج المحاكاة كما توفر المتعة والتشويق (المطوع،٢٠١٨).

تتميز الأجهزة الذكية بالمرونة حيث يمكن استخدامها بسهولة مع العديد من طرق التدريس واستراتيجياته، ومع جميع الطلاب من مختلف الفئات

العمرية كما يمكن استخدامها داخل الصف الدراسي وخارجه كأداة للتعلم الذاتي(القحطاني،٢٠١٧). تتميز بسهولة الاستخدام، كما أنها خفيفة الوزن وسهلة الحمل، وتوفر الوقت والتكلفة والجهد.(المحاسنه،٢٠٢٠) توفر الأجهزة الذكية الفرصة للطالب للتعلم وفق سرعته الخاصة كما يستطيع تكرار المادة التعليمية واختيار سرعة عرضها التي تناسبه(القحطاني،٢٠١٧). وتم الاستفادة من ذلك عند تدريس الوحدة باستخدام الأجهزة الذكية حيث تم تزويد الطالبات بالتطبيقات والدروس ومقاطع الفيديو التي تستطيع الطالبة تكرار مشاهدتها وبما يناسبها.

***

استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم:

توجد ثلاث مستويات لاستخدام الأجهزة الذكية في الصفوف الدراسية ففي المستوى الأول يكون لكل طالب في الصف جهاز ذكي أما المستوى الثاني يوزع المعلم من خمس إلى ست أجهزة ذكية على مجموعات الطلاب. أما المستوى الثالث يستخدم معلم العلوم فقط الجهاز الذكي في تدريس الطلاب. وفي جميع المستويات يجمع المعلمون بين الجهاز الذكي مع أجهزة تقنية أخرى لعرض المحتوى للطلاب على شاشة جهاز العرض وفي حين لا يوجد اختلاف بين المستويات الثلاثة من حيث الوقت الذي يمضيه معلم العلوم في استخدام الجهاز الذكي إلا أن هناك اختلافات هائلة في الوقت الذي يمضيه الطلاب في استخدام الجهاز الذكي فكلما زاد توفر الجهاز الذكي للطلاب كلما زاد الوقت الذي يستخدمونه (Vu,٢٠١٣).

ويستخدم معلم العلوم الأجهزة الذكية في التمهيد للدرس وفي عرض الدرس وفي تقويم الدرس وفي البحث عن معلومات متعلقة بالدرس، ويمكن أن يستخدم المعلم الألعاب في التطبيقات وأحيانًا لا تكون لها علاقة مباشرة بموضوع الدرس ولكن تستخدم لكسر الجمود. وهناك العديد من التطبيقات الممتعة والمفيدة لعرض الدرس ومن الطرق الجيدة لتوظيف الأجهزة الذكية في التدريس هي بحث الطلاب عن معلومات والكتابة عنها. ويمكن استخدام التطبيقات لتطوير أنشطة تعلم مبتكرة (Vu,٢٠١٣).

الدراسات السابقة:

من الدراسات التي حاولت الكشف عن فاعلية استخدام الأجهزة الذكية (الحواسيب اللوحية كالآيباد والهواتف الذكية) دراسة الرويلي (٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في تنمية تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت كل مجموعة من ثمانية عشر طالبًا. ودرست المجموعة التجريبية باستخدام الحواسيب اللوحية (أربعة أجهزة للطلاب وجهاز للمعلم). ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وطُبق اختبار تحصيلي على المجموعتين قبليًا وبعديًا. وكشفت النتائج عن فاعلية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي.

وهدفت دراسة العبد اللطيف (٢٠١٥) إلى تحديد أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد) في تنمية التصور المكاني والتحصيل لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة الرياضيات وأُستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت العينة من مئة وثمانية عشر طالباً وطالبة من طلاب الصف الثامن الأساسي موزعين على مجموعتين التجريبية تكونت من ستة وخمسين طالبًا وطالبة والمجموعة الضابطة تكونت من اثنين وستين طالبًا وطالبة. وكشفت النتائج عن أثر استخدام الحاسوب اللوحي في التحصيل الدراسي وفي تنمية التصور المكاني، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التصور المكاني والتحصيل ووجود اختلاف في أثر استخدام الحاسوب اللوحي

في التحصيل وفي تنمية التصور المكاني تعزى لمتغير جنس الطلاب ولصالح الإناث.

وقامت العقاد (٢٠١٥) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام المختبر الجاف والمدعم بالحاسوب اللوحي على استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو تعلم العلوم. وأُستخدم المنهج شبه التجريبي وتم توزيع عينة البحث المكونة من ثمانين طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي على ثلاث مجموعات اختيرت قصديًا. ودرست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام المختبر الجاف والمدعم بالحاسوب اللوحي، والمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام المختبر الجاف، والمجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة الاعتيادية. وأُستخدم اختبار استيعاب المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية نحو تعلم العلوم. وأظهرت النتائج أثر استخدام المختبر الجاف والمدعم بالحاسوب اللوحي على استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو تعلم العلوم.

هدفت دراسة (قطش، ٢٠١٥) إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد) في تحصيل طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن نحو تعلم الرياضيات. وأُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة العشوائية من إحدى وخمسين طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي في دولة الكويت. وتم توزيع الطالبات على مجموعتين قصديًا، تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام الحاسوب اللوحي، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة الإعتيادية. وأُستخدم الاختبار

التحصيلي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات. وأظهرت النتائج أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد) في التحصيل الدراسي، ولكن اتجاهات الطالبات نحو استخدام الحاسوب اللوحي في تعلم الرياضيات كانت بدرجة متوسطة (اتجاهاتهن محايدة).

سعت دراسة الحربي (٢٠١٥) إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام الحواسب اللوحية لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الرياضية. وأُستخدم المنهج شبة التجريبي وتكونت العينة من ثلاثين طفلًا وطفلة من أطفال روضة حكومية في مدينة مكة المكرمة موزعين بالتساوي بين المجموعة التجريبية والضابطة. وطُبق البرنامج التعليمي الإلكتروني باستخدام الحواسيب اللوحية على المجموعة التجريبية، ودرست المجموعة الضابطة بالأساليب المعتادة وأُستخدم اختبار تحصيلي الكتروني للمفاهيم الرياضية، واختبار رسم الرجل والمقنن على البيئة السعودية. وأسفرت النتائج عن فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني باستخدام الحواسب اللوحية في إكساب بعض المفاهيم الرياضية.

هدفت دراسة قير وآخرين (Geer, et al., ٢٠١٥) إلى الكشف عن تأثير استخدام الآيباد على طرق التدريس والتغييرات الحادثة عند تطبيق الآيباد في المدارس. واستجاب سبعة عشر معلمًا للمسح وتم مقابلة خمسة عشر منهم. واستجاب ٢٦٧طالب للمسح وتكونت مجموعات التركيز اثني عشر طالبًا. وكشفت النتائج عن وجود بعض التغييرات في طرق التدريس، حيث أشار المعلمون إلى عدم تغيير تدريسهم كثيرًا. وأشار الطلاب إلى أن الآيباد يسهل

التعاون في المشاريع ويسهل التشارك في الموارد. وكشفت النتائج بشكل عام عن إيجابية الطلاب نحو استخدامهم الآيباد. ويرى ٨٦٪ من الطلاب أن الآيباد أداة مفيدة للتعلم وله استخدامات تعليمية عديدة.

هدفت دراسة (آل على،٢٠١٧) إلى التعرف على اتجاهات المستخدمين وتصوراتهم لأهمية الأجهزة المحمولة (الحاسب المحمول والحاسوب اللوحي أو الآيباد والهاتف النقال) في العملية التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من ٢٠٠ طالب وطالبة بجامعة الشارقة. وأشارت النتائج إلى موافقة عينة الدراسة على ضرورة تشجيع الجامعات العربية على دعم استخدام التقنيات داخل الفصول وتدريس المقررات باستخدام الأجهزة المحمولة لتطوير المهارات الاتصالية لدى طلبة الجامعة، كما وافقوا على أن تدريس معظم مقررات يجب أن يتم عبر وسائل التواصل الاجتماعي.

هدفت دراسة (العزام، ٢٠١٧) إلى قياس درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة، أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، ووزعت الاستبانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة من طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة. وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة تكنولوجيا التعليم بالجامعات الأردنية الخاصة للهواتف الذكية في التعليم كانت متوسطة، وأظهرت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس، والجامعة، والمرحلة الدراسية.

هدفت دراسة السعايدة (٢٠١٧) إلى استقصاء أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس في إحدى المدارس الخاصة في عمان. تكونت العينة من شعبتين اختيرتا عشوائيًا شكلت إحداهما المجموعة التجريبية وعددها ٢٦ طالبًا والتي درست باستخدام الآيباد، بينما شكلت الثانية المجموعة الضابطة وعددها ٣٠ طالبًا. تم إعداد اختبار تحصيلي وأظهرت النتائج أثر استخدام الآيباد في التحصيل الدراسي.

هدفت دراسة هوشبيرج وآخرين (Hochberg, et al., ٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية استخدام الهواتف الذكية في الميول والاهتمام والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء. استخدمت تصميم شبه تجريبي ذو قياسات متكررة. تكونت العينة ٢٤٥ طالبًا في ١٥ فصلًا من ٦ مدارس ثانوية في ألمانيا. تم تخصيص عشرة فصول لمجموعة الهواتف الذكية، وخمسة للمجموعة الضابطة واستخدمت المجموعة التجريبية الهواتف الذكية، والمجموعة الضابطة الأدوات التجريبية التقليدية. وكشفت النتائج عن ارتفاع دال احصائيًا في الميول استفاد الطلاب الذين كانوا أقل اهتمامًا في بداية الدراسة أكثر من تنفيذها ولم توجد فروق في التحصيل الدراسي.

سعت دراسة يلدز (Yıldız, ٢٠١٨) إلى الكشف عن تجارب معلمي الرياضيات بالمدارس الإعدادية في استخدام الهواتف الذكية. أجريت الدراسة المسحية على ١٠٥ معلم رياضيات في المرحلة الإعدادية. وأشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين يستخدمون الهواتف الذكية كل يوم ولمدة ساعة يوميًا على

الأقل منذ ثلاث سنوات، ولديهم مستوى جيد من كفايات استخدام الهواتف الذكية، ويرغبون في تحسين استخدامهم للهواتف الذكية. ويعتقد عددٌ كبيرٌ من المعلمين أن الهواتف الذكية تؤثر على الحياة الاجتماعية بشكل إيجابي جزئيًا، ويعتقدون أن الهواتف الذكية تسهم في التطوير المهني بشكل إيجابي، ويعتقدون أن الهواتف الذكية لها مزايا وعيوب بنسب متساوية ومن الصعوبات التي تواجههم نفاد البطارية. وأنهم يتعلمون كيفية استخدامها بأنفسهم، ويتابعون التطورات المتعلقة بالهواتف الذكية ويستخدمونها في الغالب لالتقاط الصور وعرضها.

هدفت دراسة (المطوع،٢٠١٨) إلى التعرف على فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة. وأُستخدم المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وتكونت عينة البحث من ٤٣ معلمة، واستخدمت بطاقة الملاحظة. وكشفت النتائج عن فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز.

ركزت دراسة ايسل وآخرين (Essel, et al., ٢٠١٨) على الكشف عن امتلاك الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية واستخدامهما بين طلاب جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية والتي يمكن أن تؤثر على توظيفها في المناهج. واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، تكونت العينة من ١٨٣ طالبًا استجابوا للاستبانة الإلكترونية. أظهرت النتائج أن الطلاب يمتلكون أنواعًا وعلامات تجارية مختلفة من الأجهزة الرقمية (الهواتف الذكية والأجهزة

اللوحية) وكان امتلاك الهواتف الذكية أعلى، وبعض أفراد العينة يمتلكون أكثر من جهاز. وكان نظام التشغيل Android هو الأكثر استخدامًا على الأجهزة. واتضح أن ٧٣,٢٪ من الطلاب يستخدمون أجهزتهم لأغراض البحث؛ و٥١,٩٪ يستخدمونها للتأكد من المهام التعليمية؛ ويقوم ٢٥,٧٪ باستخدامها لتدوين الملاحظات أو تسجيل المحاضرات؛ و٦٠,٧٪ يقرؤون الكتب الرقمية ويقومون بأنشطة مصرفية عبر الإنترنت؛ و٤٥,٩٪ يستخدمون هواتفهم الذكية للتحقق من جداول المحاضرات؛ و٦٣,٩٪ يستخدمونها لإرسال الرسائل القصيرة (SMS) واستقبالها.

أجرى يلدز وألكان (Yildiz, & Alkan, ,٢٠١٩) دراسة للتعرف على آراء الطلاب حول استخدام الهواتف الذكية. استخدمت هذه الدراسة النوعية دراسة الحالة تم جمع آراء الطلاب من خلال المقابلة المنظمة تكونت عينة الدراسة من ١٠ طلاب من قسم برمجة الحاسبات وتقنية الحاسوب بجامعة كافكاس. وأشارت النتائج إلى أن مزايا استخدام التطبيقات في الهواتف الذكية من وجهة نظر الطلاب هي على الترتيب سهولة الاتصال (١٠)، والسرعة (٨) ، مشاركة لمعلومات (٨)، توفير الوقت (٧)، التعليم عن بعد (٤) ،والتعاملات البنكية الإلكترونية(٣) وقضاء الوقت (٢) ومتابعة الأخبار(١).وذكر أربعة من الطلاب أن استخدام الهواتف الذكية ضار وأربعة منهم أنه غير ضار وتردد طالبان في الإجابة.

هدفت دراسة مشيط وباحاذق (٢٠١٩) إلى التعرف على فعالية تطبيقات الآيباد في تنمية مهارتي الطلاقة والمرونة، وتم تطبيق الدراسة في

إحدى روضات مدينة الرياض، وأُستخدم المنهج شبه التجريبي، وطُبق الاختبار البريطاني، British ability scales وتكونت العينة من٤٠ طفلًا وطفلة قسموا بالتساوي على المجوعتين التجريبية والضابطة، وطُبق اختبار تورانس القبلي والبعدي على المجموعتين. وتوصلت الدراسة إلى فعالية تطبيقات الآيباد في تنمية مهارتي الطلاقة والمرونة.

هدفت دراسة (الأحمدي، ٢٠١٩) إلى توظيف الأجهزة الذكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من خلال تحديد عناصر الدعم اللازمة، والمهارات التقنية الكافية، والأنشطة التعليمية المناسبة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة وفقًا لأسلوب دلفي، وتكونت عينة الدراسة من أحد عشر خبيرًا، وأسفرت النتائج عن قائمة بعناصر الدعم اللازمة، وقائمة أخرى بالمهارات التقنية الكافية، وقائمة ثالثة بالأنشطة التعليمية المناسبة، وأوصت بضرورة البدء بإنشاء مركز تعليم اللغة العربية عبر الأجهزة الذكية داخل معاهد تعليم اللغة العربية، وإمداده بالدعم اللازم على مختلف الأصعدة.

هدفت دراسة بونابي وآخرين (Bonabi, et al., ٢٠١٩) التجريبية إلى التحقق من فعالية تطبيق الهواتف الذكية لزيادة معرفة أطباء صحة الفم للأطفال. وتكونت العينة من ١٠٧ طبيبًا. وقسمت العينة إلى مجموعتين عشوائيًا مجموعة تجريبية وضابطة، أجابوا عن الاستبيان عن معرفتهم واتجاههم وممارستهم لطب أسنان الأطفال قبليًا وبعديًا. حصل أفراد المجموعة التجريبية على تطبيق هاتف ذكي بينما استخدمت المجموعة الضابطة الكتيب وحلقة

بحث ومنشورات. وأشارت النتائج أن متوسط درجات المعرفة والاتجاه والممارسات أعلى بشكل ملحوظ في المسح البعدي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالقبلي. وعلى الرغم من أن درجات المعرفة في المجموعة التجريبية تشير إلى تحسن أكبر بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، فلم تكن تلك الفروق بين المجموعتين ذات دلالة إحصائية.

هدفت دراسة (المحاسنة،٢٠٢٠) إلى التعرف على أثر الهواتف الذكية على تحصيل طلبة المدارس في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظتي إربد وجرش، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة العشوائية من (٤٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الأولى، استجابوا للاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر سلبي وبدرجة مرتفعة لاستخدام الهواتف الذكية على تحصيل طلبه المدارس في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر المعلمين في جميع جوانب الدراسة (الجوانب الصحية، والجوانب النفسية، والجوانب الاجتماعية، والجوانب السلوكية)، ووجود أثر إيجابي بدرجة منخفضة لاستخدام الهواتف الذكية على تحصيل طلبه المدارس في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر المعلمين.

ويتضح من الاستعراض السابق للدراسات السابقة اختلافها في أهدافها وفي عينة الدراسة وأدواتها وإجراءاتها، كما تباينت الدراسات في الأجهزة الذكية التي تناولتها كالآيباد والهواتف الذكية. وتباينت نتائج هذه الدراسات فأسفرت نتائج البعض عن فاعلية استخدام الآيباد كدراسة (الرويلي،٢٠١٤؛ العبداللطيف،٢٠١٥؛ العقاد،٢٠١٥؛ مشيط وباحاذق،٢٠١٩؛

السعايدة،٢٠١٧؛ قطش،٢٠١٥؛ الحربي،٢٠١٥؛٢٠١٥ ,.Geer, et al) وكشفت دراسة يلدز (Yıldız, ٢٠١٨) عن فاعلية الهواتف الذكية في التطوير المهني للمعلم، وكشفت نتائج دراسة (المطوع،٢٠١٨) عن فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز. بينما أسفرت نتائج البعض الآخر عن عدم فاعلية الهواتف الذكية في التحصيل الدراسي كدراسة هوشبيرج وآخرون (Hochberg, et al. ٢٠١٨)، بينما اتضح فاعليتها في الميول. وكشفت دراسة بونابي وآخرين (Bonabi, et al. ,٢٠١٩) عن عدم فعالية تطبيق الهواتف الذكية كما أشارت نتائج دراسة (المحاسنة،٢٠٢٠) إلى وجود أثر إيجابي بدرجة منخفضة لاستخدام الهواتف الذكية من وجهة نظر المعلمين. مما يشير إلى الحاجة إلى التحقق من فاعلية استخدام الأجهزة الذكية وهذا ما سعى له هذا البحث.

***

الطريقة:

اختيار منهج البحث: أُستخدم المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين والقياس القبلي والبعدي (العساف،٢٠١٦) ووفقًا لهذا التصميم طُبقت أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو العلوم قبليًا على عينة البحث تلا ذلك تدريس المجموعة التجريبية وحدة أجهزة جسم الإنسان باستخدام الأجهزة الذكية بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، ثم إعادة تطبيق أدوات البحث بعديا.

إعداد دليل المعلمة: تم إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به في تخطيط دروس وحدة أجهزة جسم الإنسان وتنفيذها باستخدام الأجهزة الذكية. ويضم الدليل مقدمة ثم مفهوم الأجهزة الذكية ومميزاتها وأهميتها التربوية وكيفية استخدامها في تدريس العلوم، ومخطط لوحدة أجهزة جسم الإنسان يوضح توزيع دروس الوحدة على حصص العلوم ضمن خطة تدريس المقرر، ثم خطط للدروس التي تتضمن نواتج التعلم وإجراءات الدروس التي تتضمن طريقة التدريس وأنشطة الدرس والوسائل التعليمية وكيفية توظيف الأجهزة الذكية في هذه الدروس مع توضيح الروابط والتطبيقات المستخدمة، وأساليب التقويم.

بناء أدوات البحث:- تم إعداد أدوات البحث التي تضمنت اختبار تحصيلي ومقياس الميل نحو العلوم، حيث تم إعداد اختبار تحصيلي موضوعي يقيس تحصيل الطالبات لوحدة أجهزة جسم الإنسان. وتم عرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري وعُدل بناءً على

ملحوظات المحكمين . وللتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) الاختبار التحصيلي طُبق على عينة استطلاعية تضمنت٥٠ طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط. وتم التأكد من التجانس الداخلي لأسئلة الاختبار التحصيلي، ومدى تماسكها مع بعضها البعض عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
١	٠,٦٣٩**	٩	٠,٨٢٣**	١٧	٠,٧٣٨**
٢	٠,٤٧٥**	١٠	٠,٥٠٣**	١٨	٠,٤٢٩**
٣	٠,٨١١**	١١	٠,٤٧٠**	١٩	٠,٤١٦**
٤	٠,٥١٦**	١٢	٠,٥٢٤**	٢٠	٠,٥٣٥**
٥	٠,٥٩٦**	١٣	٠,٥٥٩**	٢١	٠,٥٣٤**
٦	٠,٤٧٧**	١٤	٠,٥٣٩**	٢٢	٠,٦٣٢**
٧	٠,٤٧١**	١٥	٠,٨٣٣**	٢٣	٠,٨١٢**
٨	٠,٦٣٣**	١٦	٠,٦٨٨**	٢٤	٠,٤٧٣**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٥٠ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٠,٣٥٤١)**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وتم التأكد من صدق الاختبار باستخدام معاملات التمييز Discrimination Coefficient وقدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات في التحصيل، تم حساب معاملات

الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي فكانت كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٢) معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل الصعوبة (ع ص)	معامل التمييز	السؤال	معامل الصعوبة (ع ص)	معامل التمييز
١	٠,٧٢٠	٠,٧٨٦	١٣	٠,٥٤٠	٠,٥٧١
٢	٠,٥٨٠	٠,٦٤٣	١٤	٠,٣٤٠	٠,٥٠٠
٣	٠,٥٤٠	٠,٥٧١	١٥	٠,٥٤٠	٠,٤٢٩
٤	٠,٣٨٠	٠,٦٤٣	١٦	٠,٢٨٠	٠,٥٧١
٥	٠,٥٢٠	٠,٧٨٦	١٧	٠,٥٤٠	٠,٧٨٦
٦	٠,٤٠٠	٠,٧٨٦	١٨	٠,٣٨٠	٠,٦٤٣
٧	٠,٢٨٠	٠,٥٠٠	١٩	٠,٦٨٠	٠,٨٥٧
٨	٠,٢٦٠	٠,٧١٤	٢٠	٠,٣٤٠	١,٠٠٠
٩	٠,٥٢٠	٠,٥٠٠	٢١	٠,٦٤٠	٠,٨٥٧
١٠	٠,٣٢٠	٠,٦٤٣	٢٢	٠,٣٨٠	٠,٥٧١
١١	٠,٣٤٠	٠,٥٧١	٢٣	٠,٤٠٠	٠,٦٤٣
١٢	٠,٣٤٠	٠,٧١٤	٢٤	٠,٤٤٠	١,٠٠٠

ومن الجدول السابق يتضح أن لأسئلة الاختبار التحصيلي معاملات صعوبة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة ما بين ٠,٢٦٠ و٠,٧٢٠، وأن أسئلة الاختبار تميز تميزًا واضحًا ودالًا بين المرتفعات والمنخفضات في التحصيل من طالبات الصف الثاني المتوسط حيث تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين ٠,٤٢٩ و١,٠٠، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز. وتم التأكد من ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون Spearman-Brown Coefficient وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون (KR-٢٠) والتي تناسب مثل

هذا النوع من الاختبارات وجاءت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣): معاملات ثبات الاختبار التحصيلي

معامل الثبات	التجزئة النصفية	كيودر-ريتشاردسون
	٠,٧١١	٠,٧٥١

ويتضح من الجدول السابق أن للاختبار التحصيلي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للاختبار التحصيلي مؤشرات إحصائية موثوق فيها (صدق، ثبات)، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

مقياس الميل نحو العلوم: لبناء مقياس الميل نحو العلوم تم الرجوع إلى الدراسات التي تناولت قياس الميول(محمد والحربى، ٢٠١٧؛ الصعوب و الموجي وعفيفي،٢٠١٤؛ عبدالرحيم، ٢٠٠٩؛ الحكيمي والنظاري، ٢٠١٥؛ اللامي،٢٠١٨؛ الموسوي،٢٠١٣؛٢٠١٧,.Falk, et al؛ Krappa, and Prenzelb, ٢٠١١) وتم تحديد محاور المقياس في ثلاثة محاور هي حب مادة العلوم والاهتمام بمادة العلوم والرغبة في دراسة العلوم. وتم صياغة عبارات كل محور باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي مع مراعاة ملاءمتها للفئة المستهدفة في المقياس وتكون المقياس من عشرين عبارة بعضها موجبة والبعض الآخر سالبة، والعبارات السالبة هي (٤ ،٦، ، ٧ ،١٠، ١١، ١٧، ١٨).وللتأكد من الصدق الظاهري للمقياس عُرض على مجموعة من المحكمين وعُدلت فقرات المقياس وفقًا لملحوظات المحكمين وللتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) مقياس الميل طُبق على عينة استطلاعية تضمنت٥٠ طالبة

من طالبات الصف الثاني المتوسط. وللتأكد من التجانس الداخلي لعبارات كل بعد من أبعاد المقياس ومدى تماسكها مع بعضها البعض عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
حب والاستمتاع بمادة العلوم		الاهتمام بمادة العلوم		الرغبة في دراسة العلوم	
١	٠,٧٨٥**	٨	٠,٨٩٦**	١٣	٠,٦٠٣**
٢	٠,٦٨٤**	٩	٠,٨٦٧**	١٤	٠,٦٣٢**
٣	٠,٨٠٠**	١٠	٠,٧٢٢**	١٥	٠,٧٨٣**
٤	٠,٦٦٦**			١٦	٠,٦٩٧**
٥	٠,٧٠٧**	١١	٠,٧٨٦**	١٧	٠,٦٨١**
٦	٠,٥٩٣**			١٨	٠,٥٧٤**
٧	٠,٦٩٨**	١٢	٠,٨٤٠**	١٩	٠,٧٤٩**
				٢٠	٠,٧١٠**

**** دالة عند مستوى ٠,٠١ (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة ٥٠ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٠,٣٥٤١)**

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس الميل نحو العلوم والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو يؤكد تجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

كذلك تم التأكد من تجانس أبعاد المقياس وتماسكها فيما بينها بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت كما هو موضحة في الجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

حب والاستمتاع بمادة العلوم	الاهتمام بمادة العلوم	الرغبة في دراسة العلوم
٠,٨٤٧**	٠,٨١٠**	٠,٨٣٧**

** دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن معاملات الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١، وهو يؤكد تجانس أبعاد المقياس فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وتم التأكد من ثبات درجات مقياس الميل نحو العلوم باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha-Cronbach، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): معاملات ثبات مقياس الميل نحو العلوم وأبعاده الفرعية

حب والاستمتاع بمادة العلوم	الاهتمام بمادة العلوم	الرغبة في دراسة العلوم	المقياس ككل
٠,٨١٧	٠,٨٨٢	٠,٨٣١	٠,٩٠٥

يتضح من الجدول السابق أن لمقياس الميل نحو العلوم وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا، ومما سبق يتأكد أن للمقياس مؤشرات إحصائية (صدق، ثبات) موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

المجتمع الأصلي وعينة البحث:

اشتمل المجتمع الأصلي على جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة بريدة وعددهن ٤٤١٩ طالبة في٧٦ مدرسة متوسطة. وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة أم المؤمنين حفصة رضي الله عنها في مدينة بريدة، تم اختيار أحد الصفوف الدراسية عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية وعددها ٢٨طالبة، والفصل الآخر عشوائيًا ليمثل المجموعة الضابطة وعددها ٣٣ طالبة. وتم التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التحصيل القبلي والميل نحو العلوم باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو العلوم وذلك بعد التأكد من تجانس درجات المجموعتين واعتدالية توزيع الدرجات في القياس القبلي، فكانت نتائج التأكد من التكافؤ كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات القياس القبلي للتحصيل الدراسي والميل نحو العلوم (درجة الحرية = ٥٩)

المتغيرات		المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي		ضابطة	٩,٦٠٦	٢,٩٥٧	٠,٧٥٠	٠,٤٥٦ غير دالة
		تجريبية	١٠,١٤٣	٢,٥٦٣		
الميل نحو العلوم	حب والاستمتاع بمادة العلوم	ضابطة	١٠,١٨٢	١,٥٣٠	٠,١٠٣	٠,٩١٨ غير دالة
		تجريبية	١٠,١٤٣	١,٤٠٧		
	الاهتمام بمادة العلوم	ضابطة	٨,٥٤٥	١,٢٧٧	٠,٥١٤	٠,٦٠٩ غير دالة
		تجريبية	٨,٣٩٣	٠,٩٩٤		
	الرغبة في دراسة العلوم	ضابطة	١١,٨١٨	٢,٩٤٢	٠,٠٥٨	٠,٩٥٤ غير دالة
		تجريبية	١١,٨٥٧	٢,١٣٨		
	الدرجة الكلية	ضابطة	٣٠,٥٤٥	٤,٣٠٩	٠,١٥١	٠,٨٨١ غير دالة
		تجريبية	٣٠,٣٩٣	٣,٤٥٧		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٥٩ ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ١,٦٧١

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الميل نحو العلوم وأبعاده الفرعية. وبالتالي يتأكد التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للتحصيل الدراسي في العلوم والميل نحو العلوم؛ وبالتالي إذا كانت هناك أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي يمكن إرجاعها لفاعلية تدريس الوحدة التعليمية باستخدام الأجهزة الذكية.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على "ما فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟". للإجابة عن السؤال الأول تم التحقق من مدى صحة الفرضين التاليين:

الفرض الأول "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (٨): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي (درجة الحرية = ٥٩)

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ضابطة	١١,٨٧٩	٢,٩٧٧	٧,٢٢٠	٠,٠١
تجريبية	١٧,٢٨٦	٢,٨٣٩		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٥٩ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في العلوم، لصالح المجموعة التجريبية.

الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي في العلوم". وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي للعلوم، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (٩): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي للعلوم (درجات الحرية = ٢٧)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	مستوى الدلالة
القبلي	١٠,١٤٣	٢,٥٦٣	٧,١٤٣	٤,٢٩٢	٨,٨٠٦	٠,٠١
البعدي	١٧,٢٨٦	٢,٨٣٩				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٧ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٢,٤٧٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي للعلوم، لصالح التحصيل البعدي.

ومن النتائج السابقة يتضح صحة الفرضين الأول والثاني للبحث الحالي وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الأول للبحث؛ ولقياس فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط تم استخدام معادلة مربع إيتا Eta Squared (η^2) كمؤشر لحجم التأثير فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٠): فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمي	معدل الكسب	حجم التأثير
١٠,١٤٣	١٧,٢٨٦	٢٤	١,٢٣	٠,٧٤٢

ومن الجدول السابق تتأكد فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، حيث ساوت نسبة معدل الكسب ١,٢٣ وهي ضمن الحد المقبول للفاعلية، وكذلك تعبر قيمة مربع إيتا (η٢) Eta Squared عن حجم تأثير كبير لتدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على "ما فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في تنمية الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟". وللإجابة عن السؤال الثاني تم التحقق من مدى صحة الفرضين التاليين:

***

نتائج الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل نحو العلوم". وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للميل نحو العلوم، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (١١): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للميل نحو العلوم (درجة الحرية = ٥٩)

الميل نحو العلوم	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
حب والاستمتاع بمادة العلوم	ضابطة	١٣,٣٩٤	١,١٧١	٩,٩٥٣	٠,٠١
	تجريبية	١٦,٨٢١	١,٥١٧		
الاهتمام بمادة العلوم	ضابطة	٩,٦٠٦	١,١١٦	١١,٨٠٩	٠,٠١
	تجريبية	١٣,١٠٧	١,١٩٧		
الرغبة في دراسة العلوم	ضابطة	١٣,٢١٢	١,٥٥٦	١٥,٧٥٥	٠,٠١
	تجريبية	٢٠,١٤٣	١,٨٨٠		
الدرجة الكلية	ضابطة	٣٦,٢١٢	٢,١٣٢	١٩,٦٧٧	٠,٠١
	تجريبية	٥٠,٠٧١	٣,٣٢١		

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٥٩ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للميل نحو العلوم وأبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الرابع:

نص الفرض الرابع أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم". وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:-

جدول (١٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم (درجة الحرية = ٢٧)

الدافعية نحو التعلم	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة ت	مستوى الدلالة
حب والاستمتاع بمادة العلوم	القبلي	١٠,١٤٣	١,٤٠٧	٦,٦٧٩	٢,٢٢٩	١٥,٨٥٧	٠,٠١
	البعدي	١٦,٨٢١	١,٥١٧				
الاهتمام بمادة العلوم	القبلي	٨,٣٩٣	٠,٩٩٤	٤,٧١٤	١,٦٢٩	١٥,٣٠٦	٠,٠١
	البعدي	١٣,١٠٧	١,١٩٧				
الرغبة في دراسة العلوم	القبلي	١١,٨٥٧	٢,١٣٨	٨,٢٨٦	٢,٤١٧	١٨,١٤١	٠,٠١
	البعدي	٢٠,١٤٣	١,٨٨٠				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠,٣٩٣	٣,٤٥٧	١٩,٦٧٩	٤,٨٦٩	٢١,٣٨٦	٠,٠١
	البعدي	٥٠,٠٧١	٣,٣٢١				

قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٧ ومستوى ثقة ٠,٠١ تساوي ٢,٤٧٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم، لصالح القياس البعدي. وهذا يؤكد صحة الفرضين الثالث والرابع للبحث الحالي وبذلك تكون تمت الإجابة عن السؤال الثاني

للبحث؛ ولقياس فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) Eta Squared كمؤشر لحجم التأثير فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٣): فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

الميل نحو العلوم	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	الدرجة العظمي	معدل الكسب	حجم التأثير
حب والاستمتاع بمادة العلوم	١٠,١٤٣	١٦,٨٢١	٢١	١,٣٣	٠,٩٠٣
الاهتمام بمادة العلوم	٨,٣٩٣	١٣,١٠٧	١٥	١,٣٩	٠,٨٩٧
الرغبة في دراسة العلوم	١١,٨٥٧	٢٠,١٤٣	٢٤	١,٤٤	٠,٩٢٤
الدرجة الكلية	٣٠,٣٩٣	٥٠,٠٧١	٦٠	١,٣٩	٠,٩٤٤

ومن الجدول السابق يتأكد أن استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم يسهم في تحسين الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وكان حجم التأثير كبيرًا وفقًا لقيمة مربع إيتا، كذلك كانت قيم نسبة معدل الكسب أكبر من ١,٢ والقيم ضمن الحد المقبول للفاعلية.

***

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على "ما طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية؟". وللإجابة عن السؤال الثالث تم التحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على "توجد علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية". وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والميل نحو التعلم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:-

جدول (١٤): دلالة العلاقة بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية

م	الميل نحو العلوم	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	حب والاستمتاع بمادة العلوم	٠,٦٨٥	٠,٠١
٢	الاهتمام بمادة العلوم	٠,٧٧٧	٠,٠١
٣	الرغبة في دراسة العلوم	٠,٧١٤	٠,٠١
الدرجة الكلية		٠,٧٤٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ثقة ٠,٠١ بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم في القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي في العلوم، لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل القبلي والبعدي للعلوم، لصالح التحصيل البعدي. وكان حجم التأثير لتدريس وحدة أجهزة جسم الإنسان باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط كبير. مما يؤكد فاعلية تدريس وحدة تعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرويلي،٢٠١٤؛ العبداللطيف،٢٠١٥؛ العقاد،٢٠١٥؛ مشيط وباحاذق،٢٠١٩؛ السعايدة،٢٠١٧؛ قطش،٢٠١٥؛ الحربي،٢٠١٥؛ Geer et al., ٢٠١٥) ودراسة يلدز (Yıldız, ٢٠١٨) التي كشفت عن فاعلية الهواتف الذكية في التطوير المهني للمعلم، ودراسة (المطوع،٢٠١٨) التي كشفت عن فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هوشبيرج وآخرين (Hochberg, , et al., ٢٠١٨) ودراسة بونابي وآخرين (Bonabi, et al. ,٢٠١٩) ونتائج دراسة (المحاسنة،٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي بدرجة منخفضة لاستخدام الهواتف الذكية من وجهة نظر المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة التي توصل لها البحث إلى أن استخدام الأجهزة الذكية زاد من مشاركة

الطالبات في التعلم مما أدى إلى تحسين التحصيل الدراسي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام الأجهزة الذكية يوفر المتعة والتشويق في أثناء عرض الدروس مما يزيد من دافعية الطالبات للتعلم وشغفهن والمتوقع من هذه العوامل أن تنعكس بالإيجاب على مشاركتهن في التعلم وبالتالي تنمية التحصيل الدراسي. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن استخدام الأجهزة الذكية وما تتميز به من إمكانات علمية تقنية متطورة من خلال توفير التطبيقات التعليمية المتنوعة وما تتضمنه من الوسائط المتعددة التي تستخدم أكثر من حاسة من حواس الطالبة والنماذج ثلاثية الأبعاد إضافة إلى إتاحة الوصول إلى المواقع الإثرائية كل هذا ساعد على تعميق الفهم وتنمية التحصيل الدراسي.

ومن الممكن أن تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى المميزات العديدة التي توفرها الأجهزة الذكية وسهولة استخدامها وتنقلها وإمكانية استخدامها مع العديد من طرق التدريس مما ساعد المعلمة على توظيفها في تدريس العلوم بشكل فعال في تحسين التحصيل الدراسي. كما قد تعود هذه النتيجة إلى أن الأجهزة الذكية توفر الفرصة للطالبة للتعلم وفق سرعتها الخاصة وتستطيع تكرار المادة التعليمية عدة مرات واختيار سرعة العرض التي تناسبها مما ساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وانعكس ذلك على زيادة تحصيلهن الدراسي، ويؤكد هذه النتيجة ما ذكرته المعلمة أنها لاحظت أن الطالبات اللاتي تفاعلن مع التطبيقات والأنشطة باستخدام الأجهزة الذكية ازداد تحصيلهن الدراسي.

واتضح من النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للميل نحو العلوم وأبعاده الفرعية، لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للميل نحو العلوم، لصالح القياس البعدي. وكان حجم التأثير كبيرًا وفقًا لقيمة مربع إيتا، كذلك كانت قيم نسبة معدل الكسب أكبر من ١,٢ والقيم ضمن الحد المقبول للفاعلية، مما يؤكد فاعلية تدريس الوحدة التعليمية باستخدام الأجهزة الذكية في الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وأن استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم يسهم في تحسين الميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة هوشبيرج وآخرين (Hochberg et al., ٢٠١٨) وتختلف مع نتيجة دراسة بونابي وآخرين (Bonabi, et al. ,٢٠١٩) التي كشفت عن عدم فعالية تطبيق الهواتف الذكية كما تختلف مع نتائج دراسة (المحاسنة،٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود أثر إيجابي بدرجة منخفضة لاستخدام الهواتف الذكية من وجهة نظر المعلمين. وقد تعزى هذه النتيجة التي توصل لها البحث إلى أن استخدام الأجهزة الذكية ساعد على مشاركة الطالبات في عملية التعلم وحدوث عملية التعلم وشعور الطالبة بالنجاح مما أدى إلى تحسين الميل نحو العلوم، كما قد تعود هذه النتيجة إلى ما توفره الأجهزة الذكية من بيئة تعليمية غنية تتسم بالمتعة والإثارة والتشويق أثناء التعلم مما أدى إلى زيادة ميول الطالبات نحو العلوم. كما قد تعزى هذه

النتيجة إلى ما تقدمه الأجهزة الذكية من مميزات ومراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات مما ساعد الطالبات على الشعور بالارتياح مما انعكس على زيادة الميل نحو العلوم. وقد تعود هذه النتيجة إلى ارتباط محتوى وحدة جسم الإنسان بحياة الطالبة (وزيادة فهم الطالبة للوحدة نتيجة لاستخدام الأجهزة الذكية) مما أدى إلى زيادة شعورها بأهمية دراسة العلوم وأدى إلى زيادة الميل نحو العلوم. وقد تعود النتيجة إلى أتاحت الوحدة للطالبات ممارسة عمليات البحث باستخدام الأجهزة الذكية، مما أثار الاهتمام وحب الاستطلاع لديهن، والرغبة في معرفة المزيد، مما ساعد على إكسابهن ميول إيجابية نحو العلوم.

كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم وهذه نتيجة متوقعة فقد أشارت الأدبيات التربوية (جيلالي، ٢٠١٨؛ العتيبي، ٢٠١٣؛ الخطيب،٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي والميل نحو العلوم. فالتحصيل الدراسي يرتبط بحب الطالبة لمادة العلوم والاهتمام بها والرغبة في دراستها.

***

التوصيات:

بناءً على النتائج السابقة، توصي الباحثة بما يلي:-

١- تضمين الكتب الدراسية نماذج من توظيف الأجهزة الذكية.

٢- تدريب المعلمات على استخدام الأجهزة الذكية.

٣- إدراج التدريب على الأجهزة الذكية ضمن برامج إعداد المعلمة في كليات التربية.

٤- تصميم برامج تدريبية لتدريب المعلمات أثناء الخدمة على توظيف الأجهزة الذكية في التدريس.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي وانطلاقًا من أن قيمة البحث العلمي تتوقف على ما يثيره من مشكلات بحثية في مجاله. تقترح الباحثة الدراسات المستقبلية التالية استكمالًا واستمرارًا للبحث الحالي:-

١- تصميم برنامج تدريبي لتدريب المعلمات أثناء الخدمة على استخدام الأجهزة الذكية في التدريس.

٢- إجراء دراسة لمعرفة اتجاه معلمات العلوم نحو استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم.

٣- إجراء دراسة تقويمية لمعرفة واقع استخدام الأجهزة الذكية في تدريس العلوم.

٤- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية مهارات التفكير.

٥- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي في مواد دراسية أخرى ولدى طلاب مراحل دراسية أخرى.

٦- إجراء دراسة للتعرف على فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في التحصيل الدراسي لدى الطلاب الموهوبين أو ذوي الذكاء الأعلى من المتوسط.

***

المراجع:

المراجع العربية:

١. الأحمدى، محمد بن عبدالهادى بن معيض. (٢٠١٩). توظيف الاجهزة الذكية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها". مجلة كلية التربية، مج ٣٥ (٨)، ص ص١-٢٨.

٢. آل على، فوزية عبدالله.(٢٠١٧). تصورات واستخدامات طلبة الجامعات الإماراتية إزاء توظيف

الأجهزة المحمولة في العملية التعليمية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٤(٢)، ص ص١٧٣-٢٠٨.

٣. الإمام، الرضي جادين.(٢٠١٠). الاتجاهات النفسية وعلاقتها العضوية بالسلوك البشري. مجلة العلوم التربوية(٧)٤٧-٨٢.

٤. جيلالي، سراج. (٢٠١٨). الميول المهنية وعلاقتها بالتخصص الدراسي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوي. دراسات نفسية و تربوية، مجلد ١١ (١)،١٩٣-٢٠٤.

٥. الحربي، مشعل حسن حميد. (٢٠١٦). الأجهزة الذكية وآثارها الاجتماعية من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة،(ع ١٨)ص ص ١-١٧.

٦. الحربي، نوار محمد سعد(٢٠١٥). فاعلية برنامج تعليمي الكتروني باستخدام الحواسب اللوحية لإكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الرياضية. المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد بعنوان تعلم مبتكر – لمستقبل واعد. المملكة العربية السعودية: الرياض.

٧. الحكيمي، عبدالحكيم محمد أحمد والنظاري، بشرى محمد عبدالرحمن.(٢٠١٥)." فاعلية استخدام الأنشطة الاستقصائية في تنمية المهارات الحياتية والميول العلمية لدى طلبة الفيزياء بكلية التربية". المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية.(ع ٤)، ٢-٢٣.

٨. الخطيب، صالح أحمد.(٢٠٠٥). الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص الدراسيين. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس مج ٣, (١)،٤٣-٨٥.
٩. الرويلي، رمضان مرجي محمد.(٢٠١٤) . فعالية استخدام الحاسوب اللوحي وتطبيقاته التعليمية في تنمية تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مادة الرياضيات. مشروع بحثي ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير. قسم تقنيات التعليم، جامعة الملك عبد العزيز.
١٠. السعايدة، رهام مشهور. (٢٠١٧)." أثر التدريس باستخدام الآيباد في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طلبة الصف السادس الأساسي". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد٦(١١)،١٧١-١٨١.
١١. الصعوب، طارق فارس والموجي، أماني محمد سعد الدين، وعفيفي، يسري عفيفي.(٢٠١٤)." فاعلية إستراتيجية قائمة علي بعض أساليب التعلم النشط لتنمية المهارات العملية والميل نحو الكيمياء لدي طلبة الصف العاشر بالأردن". مجلة القراءة والمعرفة٨,(ع١٥٠). ٦١- ٩٢.
١٢. عبدالرحيم، المعتز بالله زين الدين محمد. (٢٠٠٩)." فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ". المجلة المصرية للتربية العلمية.مج١٢،(ع ٢).ص ص ٢٧-٨١.
١٣. العبداللطيف، محمد فائق .(٢٠١٥)." أثر استخدام الحاسوب اللوحي (IPad) في تدريس وحدة المجسمات لتنمية التصور المكاني والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الثامن الأساسي".رسالة ماجستير غير منشوره مقدمة لكلية التربية جامعة اليرموك: الأردن.
١٤. العتيبي، مها محمد بن حميد (٢٠١٣). أثر التدريس باستراتيجية قبعات التفكير الست في التحصيل العلمي والميول نحو مادة الأحياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ٥، (١)، ١٤٣-١٨٦.

١٥. العجرمي، سامح جميل.(٢٠١٩). واقع استخدام طلبة جامعة الأقصى بغزة لتطبيقات الأجهزة الذكية في التعلم. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الالكتروني، المجلد٧(١٣)، ص ص ٣٨-٦٢.
١٦. العزام، فريال ناجي مصطفى. (٢٠١٧). درجة استخدام الهواتف الذكية في العملية التعليمية (دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة تكنولوجيا التعليم في الجامعات الأردنية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمه لجامعة الشرق الأوسط.
١٧. العساف، صالح حمد.(٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية(الطبعة الثالثة).الرياض، دار الزهراء.
١٨. العقاد، فداء محمد مصطفى.(٢٠١٥م)."أثر استخدام المختبر الجاف والمدعم بالحاسوب اللوحي في تدريس العلوم على استيعاب الطلبة للمفاهيم العلمية ودافعيتهم نحو تعلم العلوم". رسالة ماجستير غير منشوره مقدمة لكلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية: الأردن .
١٩. قطش، هبه صالح مهدي.(٢٠١٥)." أثر استخدام الحاسوب اللوحي (الآيباد)في تحصيل طالبات الصف الخامس الإبتدائي في مادة الرياضيات واتجاهاتهن نحو تعلم الرياضيات في دولة الكويت ".رسالة ماجستير غير منشوره مقدمة لكلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية: الأردن.
٢٠. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي(١٩٩٦).معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.(الطبعة الأولى)، القاهرة، عالم الكتب.
٢١. اللامي، صلاح خليفة.(٢٠١٨)." أثر استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE في الميل نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط".مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية. مج ٨،(ع ٢)،ص ص١- ٢٨.
٢٢. محمد، حنان فوزي طه والحربى، منى رابح ربيح.(٢٠١٧)." فاعلية استخدام نموذج مكارثي في تنمية عمليات العلم والميل نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط ".مجلة الثقافة والتنمية. ١٨ (ع ١٢٢)،ص ص١٤٧-٢٣٦.

٢٣. مشيط، الهنوف مساعد و باحاذق، رجاء عمر سعيد.(٢٠١٩)." فعالية تطبيقات الآيباد في تنمية مهارتي الطلاقة والمرونة لدى طفل الروضة". مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ١٦ (١)،ص ص ١٤٤-١٨١.
٢٤. المحاسنة، بسما جبر خطار.(٢٠٢٠). أثر الهواتف الذكية على تحصيل طلبه المدارس في المرحلة الأساسية الأولى من وجهة نظر المعلمين في محافظتي اربد وجرش. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد٢٨(١)، ص ص٤٢٨-٤٥١.
٢٥. المطوع، انتصار عبدالعزيز إبراهيم.(٢٠١٨). فاعلية استخدام الأجهزة الذكية في تنمية ممارسات التدريس المتمايز لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الابتدائية قبل الخدمة. مجلة العلوم التربوية(ع١٦)، ص ص ٥٤٤- ٦٠٨.
٢٦. الموسوي، محمد علي حبيب.(٢٠١٣)." أثر استراتيجيات تدريسية قائمة على الذكاءات المتعددة في التحصيل الدراسي والميل نحو مادة العلوم لتلميذات الخامس الابتدائي". مجلة العلوم التربوية والنفسية،(ع ٩)،ص ص ١١٨-١٥٣.

***

المراجع الأجنبية:

١-Benton, Brandie Kay. (August ٢٠١٢) ." The IPAD As An Instructional Tools:An Examination Of Teacher Implemention Experiences " . Unpublished Ph.D. dissertation in Curriculum and Instruction , University of Arkansas .

٢- Bonabi, M., Mohebbi, S. Z. , Martinez-Mierm, E. A., Thyvalikakath, T. P. and Khami M. R. (٢٠١٩). Effectiveness of smart phone application use as continuing medical education method in pediatric oral health care: a randomized trial.Medical Education, https://doi.org/١٠,١١٨٦/s١٢٩٠٩-٠١٩-١٨٥٢-z

٣-Essel, H. B., Nunoo, F. K. N., Tachie-Menson, A., & Amankwa, J. O. (٢٠١٨). Higher education students' ownership and usage of smart phones and tablets: the case of Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST). International Journal of Educational Technology, ٥(١), ٢٠-٢٨.

٤-Falk, John H. Pattison, Scott Meier, David Bibas, David and Livingston, Kathleen .(٢٠١٧)."The contribution of science-rich resources to public science interest". Journal Research in Science Teaching.Volume ٥٨ (Number ٢).P.P.٤٢٢-٤٤٥.https://www.instituteforlearninginnovation.org/wp-content/uploads/٢٠١٩/١٠/Falk-et-al-Adult_Contributions-to-Science-Interest_JRST_٢٠١٨.pdf

٥- Geer, Ruth , White, Bruce , Zeegers, Yvonne , Au, Wing and Barnes, Alan (٢٠١٥)." Emerging pedagogies for the use of IPads in Schools" . British Journal of Educational Technology ,p.p.١-٩ .

٦- Golland, Barish .(٢٠١١). Affordances Of IPADS For Improvement Of Learning Outcomes And Engagement In An ESL Classroom. A dissertation

submitted to the University of Manchester for the degree of Master of Arts in Educational Technology and TESOL in the Faculty of Humanities

٧-Hochberg, Katrin , Kuhn, Jochen & Müller, Andreas .(٢٠١٨). Using Smartphones as Experimental Tools—Effects on Interest, Curiosity, and Learning in Physics Education. Journal of Science Education and Technology, ٢٧:٣٨٥–٤٠٣.

٨-Krappa, Andreas and Prenzelb, Manfred .(٢٠١١)."Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings". International Journal of Science Education, Vol. ٣٣, (No. ١), pp. ٢٧–٥٠..

٩-Vu, Phu. (٢٠١٣) ." An Inquiry Into How Ipads Are Used In Classrooms ". unpublished PhD Dissertation Submitted to Southern Illinois University, Carbondale .

١٠-Yıldız, C. (٢٠١٨). Examination of middle school mathematics teachers' experiences of using a smart phone[st] . International Technological Sciences and Design Symposium, Giresun University, Giresun, Turkey.

١١-Yildiz, Ezgi Pelin & Alkan, Ayse .(٢٠١٩). Investigation of Vocational High School Students 'Views on Smart Phone Use: A Case Study. Higher Education Studies; Vol. ٩,(No. ٣),p.p.٤٥-٥١.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

١. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.

٢. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.

٣. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.

٤. Promoting new trends of research in educational disciplines.

٥. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

١.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.

٢. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.

٣. Accurate documentation.

٤. Language accuracy.

٥. Previously published submissions are not accepted.

٦.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

١. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

٢. Submissions must not exceed ٣٥ pages (Size A٤).

٣. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, ١٦-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, ١٢-font size, with single line spacing.

٤. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

٥. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed ٢٠٠ words in size or one page in length.

٦. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

١. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

٢. Sources and references must be listed at the end.

٣. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

٤- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,١١٤٣٢, PO Box ٥٧٠١

Tel: ٢٥٨٢٠٥١, ٢٥٨٧٢٠٣ - Fax ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa