المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جَامِعَةُ أمّ القُرىٰ

مجلة جامعة أم القرى
للعلوم التربوية والنفسية

المجلد (١٢) العدد (٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

العنوان

الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهن نحو أطفالهن
عبدالله بن علي الربيعان ٤

تطوير مقياس الانتماء الوطني على عينة من المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية
عبدالإله محمد القرني ٦٩

مفهوم الحريَّة الفكريَّة لدى طالبات الدراسات العليا بكليَّة التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة
هند محمد عبدالله الأحمد ١٢١

مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة
أحمد حسن أحمد الفقيه وَ صالح أحمد صالح دخيخ ١٦٩

هوية الذات كمتغيِّر وسيط في العلاقة بين التوافق النفسيّ والتفكير الإيجابيّ لدى عينة من طلبة كليَّة التربية بجامعة المجمعة
الحميدي محمد الضيدان ٢٣٣

واقع ممارسات معلمي الرياضيَّات الصفيَّة القائمة على مهارات التفكير الرياضيّ واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيَّات لطلاب المرحلة الابتدائيَّة بمنطقة تبوك
علي بن صالح علي الشهري ٢٧٥

الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين
مها صالح ابراهيم العمود وَ خواطر محمد الخويطر وَ رنا ناصر المهوس وَ نهى سليمان الغثبر ٣١٦

التحول في أدوار المتلقي بين فنون (الحداثة وما بعد الحداثة) "من وجهة نظر بعض الفنانين العرب"
قمّاش بن علي حسين آل قمّاش ٣٦٠

درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية
"محمد خير" نواف نوافلة وَ أسماء عبد الرحمن الشيخ ٤١٤

فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية
محمد محمود محمد عبدالوهاب ٤٦٧

معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار وتوفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد
سحر يحي علي موسى ٥١٨

واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات
خالد محمد أبو شعيرة ٥٥٢

الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهن نحو أطفالهن

عبدالله بن علي الربيعان

أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة القصيم

الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهن نحو أطفالهن

عبدالله بن علي الربيعان

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهنَّ نحو أطفالهنَّ، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (١٠٢) أمٍ من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ومقياس اتجاهات الأمهات نحو أطفالهنَّ ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم أعلى من المتوسط، وأن أكثر الضغوط النفسية التي تُعاني منها الأمهات هي الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي يليها الضغوط الانفعالية، بينما أقل الضغوط النفسية هي الضغوط الاجتماعية يليها الضغوط الأسرية، وأن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم محايدة أقرب للاتجاهات السلبية منها للاتجاهات الإيجابية، كما توصل البحث إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن، وكانت أعلى هذه العلاقات في حالة الضغوط الانفعالية والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي، بينما أقل هذه العلاقات كانت في حالة الضغوط الاجتماعية والضغوط الأسرية، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية والاتجاهات ككل لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي وعمر الأم.

The Correlation between Maternal Stress and Maternal Attitudes towards Children with Learning Disabilities

Abdullah Ali Alrubaian

ABSTRACT

The study aimed to identify the psychological stresses of mothers of children with learning disabilities and their relation to their attitudes towards their children. The correlational descriptive method was used. The study sample consisted of (102) mothers of children with learning disabilities in government primary schools that included learning difficulties programs, in Buraydah, Saudi Arabia. The study instruments involved Psychological Stress Scale among mothers of children with learning difficulties, and measuring the attitudes of mothers towards their children with learning disabilities. The results of the study indicated that the psychological stresses of mothers of children with learning disabilities are higher than the average. The most stressful maternal stress is related to the child's academic future, followed by emotional stress, while the less stressful are the social ones, followed by the family stresses. The mothers' attitudes towards their children with learning difficulties are neutral, yet more to negative attitudes than to the positive ones. The study concluded that there is statistically significant relationship between the psychological stresses of mothers of children with learning disabilities and their attitudes towards their children. The highest of these relationships was in the case of emotional stresses, and the stresses related the child's academic future. On the other hand, the lowest of these relationships were related to the social stresses and the family stresses. There are no statistically significant differences in psychological stresses and attitudes as a whole among mothers of children with learning disabilities due to differences in educational level and age of the mother.

المقدمة:

إن رعاية الطفل ذي صعوبات التعلم وما يعانيه من صعوبات تعليمية تُعيق تقدمه الأكاديمي وتتطلب جهدًا كبيرًا، ولعل الأم هي أكثر أفراد الأسرة اهتمامًا برعاية ومتابعة هذا الطفل. هذا الجهد يصاحبه بعض الضغوط التي تلقي بثقلها على الأم، نتيجةً للصعوبة التي يُعاني منها الطفل، مما يولد لدى الأم بعض الاتجاهات نحو طفلها ذي صعوبات التعلم، وقد يؤثر أيضًا على دورها ومسؤولياتها كأم تجاه أفراد أسرتها.

فوجود طفل ذي صعوبة تعلُمية يفرض إجهادًا وضريبة انفعالية هائلة على حياة الأسرة، وسبب ذلك أن الوالدين لا يتوقعان أن يكونا والدين لطفل غير عادي، فأعضاء الأسرة بمجملهم يجدون أنفسهم مضطرين للتكيف بما يتناسب مع حالة الطفل الفريدة والتعايش مع كل المشاعر التي يتعرضون لها (الوقفي، ٢٠١١).

ويُشير الحسن (١٩٩٦) إلى أن للوالدين أثرًا بالغ الأهمية على نمو الطفل وتطوره من مختلف الجوانب النمائية، ويزداد هذا الأثر عندما يعاني الطفل من صعوبات تعلُمية، إذ تَبرز مشكلات مختلفة ناجمة عن ذلك، تتلخص في صعوبة تفهم مشكلات الطفل والتعايش معها، بالإضافة إلى مخاوف وقلق يحوم حول مستقبل الطفل. ففي العقدين الأخيرين، كان الاهتمام بأسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة واضحًا، فأُجريت أبحاث ودراسات تناولت الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ومشكلاتهم، والضغوطات التي يعاني منها آباؤهم، وهذا ما أوضحته دراسة ستراندوفا Strnadova (2006) عن حالات الإجهاد والصمود التي تعاني منه أسر الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، خاصةً أثرها على أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية.

ويذكُر علي، وحسن (٢٠٠٨) أن وجود طفل في البيت يعاني من مشكلات عقلية أو عصبية أو جسمية يُحرك المشاعر والعواطف ويثير المخاوف والأحزان، وينتاب الأبوين الضيق والقلق مع مشاعر الخوف والخجل، ومن ردود الفعل لدى الأبوين: الأسلوب الرافض، والغضب، والشعور بالذنب؛ ويؤكد أبو أسعد، والأزايدة (٢٠١٢)

على تعرُض آباء الأطفال من ذوي صعوبات التعلم إلى عدد من الأزمات تتجدد وتحدُث في أوقات عدة مثلما هو الحال عندما يدخل الطفل المدرسة ولا ينجح في الصف العادي، كما تحدُث عندما يمثل الطفل عبئًا ثقيلًا لا يحتمل مع افتقار الآباء لمصادر رعايته.

كما يُشير الوقفي (٢٠١١) إلى تفاوت ردود فعل الوالدين الانفعالية نحو أبنائهما ذوي الصعوبات بتفاوت حدة الصعوبة، ووضوحها، ومستوى التدين، والمركز الاقتصادي والاجتماعي، والثقافة الوالدية إلى غير ذلك من العوامل. أما مستوى فعالية استجابة الوالدين لحاجات الأطفال فيعتمد على حُسن أداء الأسرة لوظائفها وعلى الاستقرار الانفعالي للوالدين. ومن هذه العوامل ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من العزيمي، وحدادين، وميربلر، وويـنج Alazemi, Hadadian, Merbler, and Wang (2015) إلى وجود اختلافات في مستويات الإجهاد والتوتر لدى الأمهات ذوي التعليم العالي (الجامعي) والأمهات ذوي مستوى التعليم الأقل (أقل من الجامعي)، حيث كانت الأمهات ذوات التعليم العالي أقل في مستويات التوتر مقارنة بالأمهات ذوات مستوى التعليم الأقل من حيث علاقاتهن بأطفالهن ذوي صعوبات التعلم الخاصة.

مشكلة البحث:

إن وجود طفل يعاني من صعوبات تعلم في الأسرة قد يمثل ضغطًا نفسيًا عليها، وهذا قد يُصيب الأمهات بردود أفعال سلبية عندما يُشخص أطفالهنَّ بصعوبات التعلم، مما قد يُثير بعض الاتجاهات التي قد تتسم بالإنكار والرفض، والتقبل، والغضب. كما إن آباء وأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يواجهون جملة من المشكلات الخاصة أثناء محاولتهم التكيف والتعايش مع أبنائهم مما يجعلهم أكثر عرضةً للضغوط من الآخرين (الظفيري، وابن جدعان، ٢٠١٠).

وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما في مجال صعوبات التعلم والإشراف الميداني في المدارس بعضًا من هذه الضغوط، ومن خلال الحديث مع بعض الأمهات اللاتي قمن بزيارة غرف المصادر، ومشاركتهن في فعاليات الدرس مع أطفالهن ذوي

صعوبات التعلم، ومن خلال حضورهن لأنشطة طالبات التدريب الميداني، أو عبر الهاتف تم الحديث وطرح بعض الاستفسارات من قبل الأمهات ومناقشتهن، وقد تم اكتشاف بعض الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال ذوات صعوبات التعلم، كما لاحظ الباحثان أن ذلك يؤثر على اتجاهاتهن، وقد يعيق دورهن المهم في تقديم وتنفيذ ما خُطط لأطفالهن من برامج تربوية فردية.

لهذا كان من الضروري الاهتمام بأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجةً لما تسببه صعوبات التعلم من ضغوط نفسية عليهن، تاركةً آثارًا عديدة والمتمثلة في اتجاه وردود أفعال هؤلاء الأمهات، وبناء على ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالية في محاولة الباحثان التعرف على الضغوط النفسية التي تُعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومدى علاقتها وتأثيرها في اتجاهاتهن نحو أطفالهن.

ومن ثم فإن البحث الحالي يحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١- هل تختلف الضغوط النفسية التي تُعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفقًا لأكثرها تأثيرًا عليهن؟

٢- ما اتجاهات أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن؟

٣- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى المستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الضغوط النفسية؟

٤- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى للمستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الاتجاهات؟

٥- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (الضغوط الأسرية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط الانفعالية، والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي).

٢- التعرف على اتجاهات أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن (الإنكار، والرفض، والتقبل، والغضب).

٣- التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهن نحو أطفالهن.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- يستمد هذا البحث أهميته من الفئة التي يستهدفها وهي أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبارهن الأكثر تأثيرًا في حياة الطفل.

٢- يقدم البحث إطارًا نظريًا لموضوع مهم قد يستفيد منهُ العاملون في مجال صعوبات التعلم.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

١- تكمُن أهمية البحث في نتائجه التي قد تُمكن من التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم.

٢- تفيد نتائج البحث في وضع البرامج الإرشادية المناسبة لهؤلاء الأمهات.

٣- يمهد البحث للطرق العلمية لكيفية تعامل المعلمات وكافة العاملين في الميدان التربوي مع ما تتعرض له أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم من ضغوط، وهذا قد يعمل على إيجاد أو تعزيز الاتجاه الإيجابي أو تعديل الاتجاه السلبي لديهن.

حدود البحث:

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

الحدود المكانية: جميع المدارس الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

الأطفال ذوو صعوبات التعلم: Children with Learning Disabilities

يُشير قانون تعليم الأفراد المعاقين إلى تعريف صعوبات التعلم بأنه: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تتضمن فهمًا أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث والقراءة والكتابة والتهجئة أو القيام بالعمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح (صعوبات التعلم) الإعاقة الإدراكية، وعسر القراءة ديسلكسيا (Dyslexia)، والحبسة التنموية وافيزيا (Aphasia)، ولا يتضمن المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشاكل تعليمية ناتجة عن وجود إعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقة حركية أو اضطراب انفعالي أو بيئي أو ثقافي" (United States Department of Education [USDE], 2015).

الضغوط النفسية: Psychological Stress

تُعرف الضغوط النفسية بأنها:"مجموعة العوامل والمنبهات الداخلية والخارجية التي تتسم بالديمومة، ولا تقل في شدتها مع مرور الوقت، وتؤدي إلى الشعور بالتوتر، ويفقد الفرد من خلالها قدرته على التوازن، ويحاول البحث عن ردود أفعال من شأنها الإقلال من الشعور بهذه الضغوط وتلك التوترات لإعادة توازنه إلى ما كان عليه" (مكاوي، ٢٠٠١).

ويُعرف الباحثان الضغوط النفسية إجرائيًا بأنها: تلك الضغوط التي تُعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي.

اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم: Mothers' Attitudes Towards Their Children with Learning Disabilities

يُعرف الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرًا ديناميًا على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة، سواءً أكانت بالرفض أم بالإيجاب، فيما يتعرض له من مشكلات" (الزارع، ٢٠١٤).

ويُعرف الباحثان اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم إجرائيًا بأنها: ردود أفعال الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في الإنكار، والرفض، والتقبل، والغضب.

الإطار النظري للدِّراسة:

أولاً: الضغوط النفسية:

تعريف الضغوط النفسية:

يُعرف عثمان (٢٠٠١) الضغوط بأنها:"تلك الظروف المرتبطة بالضبط والتوتر والشدة الناتجة عن المتطلبات التي تستلزم نوعًا من إعادة التوافق عند الفرد وما ينتج عن ذلك من آثار جسمية ونفسية، وقد تنتج الضغوط كذلك من الصداع والإحباط والحرمان والقلق"؛ وتعرفها بيومي (٢٠٠٣) بأنها:"مجموعة العوامل والمثيرات الداخلية والخارجية التي تتسم بالديمومة، ولا تقل في شدتها مع مرور الوقت، وتؤدي إلى الشعور بالتوتر، ويفقد الفرد من خلالها قدرته على التوازن ويحاول البحث عن ردود أفعال من شأنها الإقلال من الشعور بهذه الضغوط وتلك التوترات لإعادة توازنه لما كان عليه"؛ ويعرفها عبدالله (٢٠١٠) بأنها:"تلك العوامل الخارجية التي تُحدث إحساسًا لدى الفرد يتمثل

بالتوتر الشديد، وعندما تزداد شدة هذه الضغوط يفقد معها الفرد قدرته على الاتزان والتكيف، ويعمل على تغيير نمط سلوكه وشخصيته".

بينما يعرف عبدالعزيز (٢٠١١) الضغط النفسي بأنه: "التأثير السيء الذي يحدثه وجود طفل معوق وما يتسم به من خصائص سلبية لدى الوالدين، مما يثير لديهم ردود فعل عقلية أو انفعالية أو عضوية غير مرغوبة تعرضهم للتوتر والضيق والقلق والحزن والأسى، كما قد يعانون من بعض الأعراض النفسية والجسمية"؛ كما تُعرفه خويلد (٢٠١٣) بأنه: "أي تغير داخلي أو خارجي من شأنه أن يؤدي إلى استجابة انفعالية حادة ومستمرة"؛ وتعرفها شاش (٢٠١٣) بأنها: "تلك المثيرات الداخلية والخارجية التي يتعرض لها الفرد بصورة مستمرة وبدرجة من الشدة تفوق مصادره وإمكاناته الخاصة وقدرته التوافقية ويقيمها على أنها مهددة لذاته وصحته".

ويُعرفها بالقاسم، وشتوان (٢٠١٦) بأنها:"ما يواجهه الفرد من مواقف وصعوبات ومشكلات تفوق قدراته، والتي تجعله عاجزًا عن إيجاد الحلول المناسبة، وهذا ما يشعره في الأخير بحالة من الإحباط وعدم الراحة النفسية والجسمية"؛ بينما يُعرفها أبو ناهية (٢٠١٦) بأنها:"عبارة عن الأحداث والمواقف السلبية التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية، وتثير لديه الشعور بالقلق والتوتر والإحباط، فتحدث خللًا في استجاباته العادية، وتظهر في صور مختلفة من سوء التوافق".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يستخلص الباحثان تعريف الضغوط النفسية الآتي:

" المواقف والأحداث التي يواجهها الفرد في حياته، وعدم قدرته على تخطي مشكلات تلك المواقف، مما يؤدي به إلى ردود أفعال قد تكون شديدة تؤثر عليه، وتُشكل تهديدًا لاستقراره وتكيفه في بيئته".

الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن ما يتعرض له والدَيْ الطفل المعاق من مشكلات ومواقف خلال مراحل حياة طفلهما أمر من شأنه أن يولد لديهما ضغوطًا نفسية مختلفة، خاصةً الأم لأنها المسئولة الأولى في الأسرة عن رعاية الطفل نظرًا لملازمتها الدائمة له، مما يجعلها أكثر إحساسًا بما يواجهه الطفل من مشكلات قد تُلقي بالضغط النفسي عليها؛ ويُشير الرواشدة (٢٠٠٦) إلى أن وجود طفل معاق في الأسرة قد يسبب أكبر ضغط، وتكون الصدمة أكبر بالنسبة للوالدين وخصوصًا تحمل المسئولية للطفل المعاق والذي غالبًا ما يقع على كاهل الأم.

ويذكُر القريطي (٢٠١٣) أن آباء وأسر الأطفال المعوقين يعيشون تحت وطأة العديد من الضغوط أهمها قلة المعلومات بشأن طبيعة الإعاقة وأسبابها وكيفية التعامل معها، والتفكير المستمر في مآلها، وكذلك عدم المعرفة بمصادر الخدمات المتاحة، وبرامج الرعاية العلاجية والتعليمية والتدريبية والتأهيلية المتوافرة، ومنها كذلك التوتر والقلق، والانشغال إلى حد الخوف الزائد على مستقبل الطفل، إضافة إلى المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى الطفل المعاق مما يستلزم اليقظة والانتباه المستمرين من الوالدين والإخوة، واكتساب مهارات عالية لمواجهتها والتعامل معها، علاوة على الضغوط المادية التي تتمثل في زيادة الأعباء المالية نتيجة ما تستلزمه رعاية الطفل من نفقات، وما قد يترتب على ذلك من استنزاف معظم موارد الأسرة، ومن ثم التأثير السلبي على مدى وفائها بالتزاماتها تجاه بقية الأبناء، ومنها شكوك الوالدين في جدوى تعليم الطفل وتدريبه ومستقبله، والشعور المرير بالحرج والحساسية وعدم الارتياح في المواقف والمناسبات الاجتماعية.

كما يذكُر عبد الغني (٢٠٠٩) مجموعة من الضغوط التي تنتشر لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل في الأعراض النفسية والسيكوسوماتية، ومشاعر اليأس والإحباط، والمشكلات المعرفية والنفسية للطفل، والمشكلات الأسرية والاجتماعية، والقلق على مستقبل الطفل، ومشكلات الأداء الاستقلالي للطفل، وعدم القدرة على تحمل أعباء الطفل.

أنواع الضغوط لدى أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

١- الضغوط الأسرية:

إن وجود طفل معاق في الأسرة أمر من شأنه أن يؤثر على النمو المستقبلي للأسرة على كل المستويات، فالعلاقات الأسرية تتأثر بسبب متطلبات الطفل الملحة المستمرة،والتي تتطلب من أفراد الأسرة العمل تحت ظروف الضغط النفسي والتوتر والقلق والحرمان من إشباع حاجاتهم الشخصية (صباح، ومنصوري، ٢٠١٣).

وتذكُر فرح (٢٠٠٩) أن وجود طفل معاق في الأسرة قد يسبب العديد من المشكلات الأسرية، وبالتالي يُعاني آباء وأمهات الأطفال المعاقين من ضغوط نفسية مرتفعة نتيجة لوجود طفل معاق في الأسرة، ومن أهم أسباب هذه الضغوط:

- الجهد المضاعف الذي يبذله آباء وأمهات الأطفال المعاقين ليظهر بصورة مقبولة أمام الآخرين.
- الآثار السلبية للإعاقة مثل الانفعالات القوية التي تسبب الشعور بالفشل مما يهيئ حدوث صراعات ومشكلات أسرية.

وترى شاولي (٢٠٠٤) أن مشكلة صعوبات التعلم لا تؤثر على الطفل فقط بل تؤثر أيضًا على حياة أسرته، وتلقي بظلالها على الجو والمناخ الأسري، فتؤثر سلبًا في بناء العلاقات بين الطفل ووالديه وأفراد أسرته، وغالبًا ما يعجز الوالدان عن مواجهة مشكلات طفلهما ذي صعوبات التعلم بصورة واقعية لعدم معرفتهما الكافية بحالته واحتياجاته.

٢- الضغوط الاجتماعية:

إن مشكلة الإعاقة لا تتوقف عند حد إحداث المعاناة الجسمية والنفسية لأفراد الأسرة، بل إن وجود الطفل المعوق في الأسرة يدمغ الأسرة بوصمة اجتماعية، فكثيرًا ما يشعر الآباء أن الآخرين من أفراد وأسر لا ينظرون إليهم نظرة عادية، بل يتبنون نحوهم

اتجاهات سلبية. وأيًا كان صدق شعور بالآباء فإن هذا الشعور ينعكس على مفهومهم لذواتهم حيث يشعرون أنهم في مكانة اجتماعية أقل من الآباء الآخرين (كفافي، ٢٠٠٢).

وترى إيمان كاشف (٢٠١٠) أنه إذا كان وجود طفل معاق يعتبر حدثًا ضاغطًا، فإن المساندة الاجتماعية التي تتلقاها أسر الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من المجتمع أو من الآخرين مثل الأقارب والأصدقاء تعتبر كعامل وسيط بين مطالب الضغوط والحدث الضاغط، فهي بمثابة إستراتيجية خارجية للتقليل من أثر هذه الضغوط؛ كذلك يؤكد الخطيب (٢٠٠٨) أن إعاقة الطفل قد تقود الوالدين للانسحاب والعزلة الاجتماعية لسنوات يتعرضان خلالها للصعوبات الاجتماعية بسبب آراء واتجاهات الآخرين السلبية، ويشعر الوالدان بالإجهاد لعدم حصولهما إلا على قدر ضئيل من المساعدة من الآخرين. وهذا ما أوضحته دراسة أولوريمي Oluremi (2015) من أن الموقف المجتمعي تجاه الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يمثل مشكلة كبيرة لمعظم الأسر، وأشارت الدراسة أيضًا إلى أن معظم المجتمعات تنظر إلى وجود طفل من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يُشكل أزمة ومشكلة للأسر، وهذا يؤدي إلى انسحاب الأسرة والطفل من الحياة الاجتماعية لتجنب التعليقات المحرجة ومن التذكير المستمر لحالة الطفل.

٣- الضغوط الانفعالية:

يواجه الوالدان اللذان يعانيان من وجود طفل معوق ضمن أسرتهم كثيرًا من المشكلات منذُ ولادة الطفل وحتى دخوله المدرسة وحتى بعد إنهائها، وهذه المشكلات تقودهم إلى كثير من الاضطرابات النفسية، مما يؤثر على صحة الأسرة النفسية، وينعكس على المعوق نفسه (القاسم، ٢٠٠٠). وأوضحت دراسة كانتويل-بارتي (2009) Cantwell-Barti أن الحزن من أهم السمات المستمرة لدى والدي الطفل المعاق نتيجةً لعدم تحقيق الطفل لتطلعاتهم في اجتيازه للمهارات الأكاديمية والاجتماعية والوصمة المستمرة له بالإعاقة، ويمكن أن يؤدي ذلك بالأسرة للانسحاب استجابة لما أفرزته إعاقة الطفل من آثار، وهذا يضع ضغوط هائلة على الأسرة.

ويؤكد شريت (٢٠١١) أن أفراد أسرة الطفل المعاق يعانون من ارتفاع مستوى الضغوط النفسية، الذي يرجع إلى تلك الأحداث أو المتغيرات الحياتية الناجمة عن الإعاقة، مما يؤثر على نظام الأسرة ووظائفها. ولا ترتبط الضغوط النفسية بالموقف المحدث لها بقدر ما ترتبط باستجابة الأسرة، وكيفية تقييمها لها. وترجع الضغوط النفسية لأمهات الأطفال المعاقين إلى تلك الحالة التي يتعرض فيها الكائن الحي لظروف أو مطالب تفرض عليه نوعًا من التوافق، وتزداد تلك الحالة إلى درجة الخطر كلما ازدادت شدة الظروف أو المطالب، أو استمرت لفترة طويلة.

٤- الخوف والقلق على مستقبل الطفل:

يتضمن ذلك مشاعر الخوف والقلق على مستقبل الطفل المعوق عندما يكبر، وذلك لإدراك ولي الأمر أن طفله سوف يقضي حياته معوقًا، وبأنه لا يستطيع أن يعيش حياة طبيعية وذلك لمحدودية إمكاناته (حنفي، ٢٠١٣)؛ وهذا ما أوضحته دراسة أولوريمي Oluremi (2015) من أن معظم العائلات التي لديها أطفال معاقون يكون لديها الكثير من المخاوف والقلق بشأن كل من الحاضر والمستقبل لحالة أطفالهم المعاقون.

ولعل من المشكلات الحالية للطفل ذي صعوبات التعلم والتي تؤرق الوالدين - خاصةً الأم - وتؤثر على تطلعاتهما المستقبلية لطفلهما هي متطلباته واحتياجاته الخاصة، وهذا ما ذكرُه الحسن (١٩٩٦) فمن يُعاني من صعوبة تعلمية بحاجة لوقت إضافي حتى يتمكن من إنهاء واجباته المدرسية، وذلك يزيد من ضغوطات الوالدين، ويربك نظام حياة الأسرة.

مصادر الضغوط النفسية:

إن عمل الأسرة الشاق لتلبية حاجات الطفل المعاق يكون من بين العوامل الرئيسة في زيادة الضغوط النفسية لدى أفراد الأسرة، ومن المعروف أن الأمهات في كافة المجتمعات هن اللواتي يقمْنَ بالدور الرئيس في تقديم الرعاية للأطفال، ويكون الأمر كذلك عند رعاية الطفل المعاق (بحراوي، والزيوت، ٢٠١٢).

كما أن هناك ثلاثة عناصر تُشكل الأساس الذي ينطلق منه الفرد للاستدلال على حالة الضغط وبتفاعلها مع بعضها البعض يترتب عليها آثار ذات طابع انفعالي ومشاعر من مثل القلق، الغضب، والشعور بالاكتئاب، وتتمثل هذه العناصر في البيئة المحيطة بالفرد سواء كانت هذه البيئة عائلية أو بيئة عمل أو بيئة اجتماعية عامة، وفي الأفكار السلبية التي توجد لدى الفرد عندما يتعرض لأي أمر من الأمور المثيرة للضغط، وفي الاستجابة البدنية الصادرة من الفرد حيال ما يواجهه من مثيرات ضاغطة (الطريري، ١٩٩٤)؛

ويذكُر أبو غازي، وعريبي (٢٠١٦) أن من مصادر الضغوط التي تواجهها أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم عدم معرفة أسر هؤلاء الأطفال بمصادر الخدمات المتاحة لأبنائهم، والقلق والتشاؤم حول مستقبل الأبناء، والأعباء المادية التي تقع على الآباء نتيجة مشكلة طفلهم وما يتطلبه من رعاية، وضبط سلوك الطفل، والالتحاق بمركز أو مؤسسة يمكن أن تساعد الطفل على التغلب على الصعوبات التي يتعرض لها، وتكيف الأخوة والأخوات واستقرار الوضع الأسري، وعدم استجابة الطفل لجهود الوالدين، والرعاية المستمرة وما ينجم عنها من تعب، ومرحلة المراهقة والتغيرات المترتبة عليها، وعدم القدرة على العمل والزواج.

ثانيًا: اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم:

تعريف الاتجاه:

يُعرف طعيمه والبطش (١٩٨٤) الاتجاه بأنه: "عدد من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة وأصبحت تُحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته"؛ بينما تُعرفه بياري (١٩٩٨) بأنه: "ميل عام مكتسب، نسبي في ثبوته، عاطفي في أعماقه، يؤثر في الدوافع النوعية ويوجه سلوك الفرد"؛ ويُعرفه الجندي (٢٠٠٤) بأنه "آلة من الاستعداد الوجداني المكتسب الذي يُحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة أو أفراد معينين، ويستثير استجابة معينة بالقبول أو الرفض"؛ ويعرفه حنفي (٢٠١٣) بأنه: "استعداد مكتسب وتهيؤ عقلي متعلم يؤثر في استجابة الفرد بالسلب

أو بالإيجاب نحو موضوع ما، وبصفة عامة إن الاتجاه وجداني، وهو حالة من الاستعداد العقلي (معرفي)، متعلم ومكتسب، كما أنه يظهر في صورة سلوك".

ومن خلال استعراض التعريفات السابقة يستخلص الباحثان تعريف الاتجاه الآتي:

"اتجاه الفرد نحو موضوع أو موقف ما، مما يولد بعض ردود الفعل التي تتراوح في حدتها حسبما تقتضيه درجة حدة الموضوع أو الموقف".

مكونات الاتجاه:

يُشير حنفي (٢٠١٣) إلى أن هناك ثلاث مكونات للاتجاه تتمثل في:

١- **المكون المعرفي:** ويتشكل كناتج للعمليات العقلية، ويشمل جملة المعلومات والمعارف التي توجد لدى الشخص عن موضوع الاتجاه.

٢- **المكون الوجداني (العاطفي):** وهو جملة العمليات الشعورية واللاشعورية (الاستجابات الانفعالية) التي يتخذها الفرد تجاه موضوع الاتجاه ويشير إلى مشاعر الحب والكراهية (أحب – لا أحب) التي يواجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه.

٣- **المكون السلوكي:** ويشير إلى مدى استعداد الفرد للاستجابة لموضوع الاتجاه، وهذا يؤكد أن الاتجاه سلوك متعلم يتعلمه الفرد وفقًا لمبادئ التعلم السلوكي.

اتجاهات أسر وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

يُعَدُّ موضوع الاتجاهات نحو الأطفال غير العاديين من الموضوعات المهمة في ميدان التربية الخاصة، إذ يعود ذلك إلى عدد من الأسباب أهمها، العوامل التي أدت إلى ظهور تلك الاتجاهات سواء أكانت اتجاهات سلبية أو إيجابية، ثم نتائج الآثار المترتبة على تلك الاتجاهات بنوعيها، ومن هنا عُدّ موضوع الاتجاهات موضوعًا يثير الكثير من الأسئلة والأجوبة المختلفة، نحو فئات الأطفال غير العاديين على مر العصور المختلفة ومن قبل الأفراد أو المؤسسات أو الجهات الرسمية وغير الرسمية (الروسان، ٢٠١٣).

ويرى رشدي (٢٠١٦) أن المتأمل لاتجاهات المجتمع نحو المعاقين يلاحظ أنه يغلب عليها الاتجاهات السلبية وبالتالي؛ تحد من إشباع المعاق لبعض الحاجات النفسية، الأمر الذي يؤكد عدم إمكانية إشباع حاجات المعوقين دون تلبية الحاجات الخاصة بأسرهم، فالطفل المعاق يكون مفهومه نحو ذاته ونحو الآخرين من اتجاهات أعضاء الأسرة نحوه.

ويذكُر الروسان (٢٠١٣) أن أهمية الاتجاهات نحو الأفراد المعوقين تكمُن في القرارات المترتبة على تلك الاتجاهات سلبًا أو إيجابًا، إذ يترتب على الاتجاهات الإيجابية اتخاذ قرارات مثل القبول النفسي والاجتماعي للمعاقين، وتحسين البرامج التربوية والاجتماعية والصحية والمهنية لهم، وإجراء الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، ودمج الطلبة المعاقين في المدارس العادية، وإعداد الكوادر اللازمة لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وتطوير أدوات القياس المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة؛ بينما يترتب على الاتجاهات السلبية نحو المعاقين قرارات مثل الرفض، والعزل، والإنكار، والإهمال.

اتجاهات أسر وأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

إن للوالدين أثرًا بالغ الأهمية على نمو الطفل وتطوره في مختلف الجوانب النمائية، ويزداد الأثر أهمية عندما يعاني الطفل من صعوبات تعلمية، إذ تبرز مشكلات مختلفة ناجمة عن ذلك، تتلخص في صعوبة تفهم مشكلات الطفل، والسعي لإيجاد حل لها، لذا كان لابد أن يكون هناك تكامل وظيفي لعمل المؤسسات التربوية المتعددة، وإبراز لدور الأسرة لتكون أكثر شأنًا وأوفر حظًا في تلقي أوجه الدعم والمساندة المختلفة (الوقفي، ٢٠١١)؛ هذا ويُلخص الحسن (١٩٩٦) ردود فعل الوالدين إزاء الصعوبة التعلمية بما يلي:

١. الإنكار: رفض الفكرة القائلة إن الطفل لديه صعوبة تعلمية، الأمر الذي قد يؤدي إلى حرمانه من تلقي الخدمات الخاصة.
٢. الشعور بالذنب: إذ يبدأ الولدان بلوم بعضهما البعض، وبخاصة إذا كانت أحدهما يعاني من مشكلة مماثلة، أو إذا كان في تاريخه من عانى من مثل هذه المشكلة.

٣. الخوف والانسحاب من الحصول على الخدمات: إذ يصبح الوالدان شديدي الحاجة لطفلهما ويحرمانه من الالتحاق بالمؤسسات التي تعني بتقديم الخدمات المتخصصة بهذا النوع من الصعوبات، وبالتالي يحدان من قدراته.

٤. تقبل الطفل ذي الصعوبة التعلمية والحرص على تجاوز تلك الصعوبة بأي ثمن كان.

وعلى الرغم من أن هناك العديد من المشكلات التي يمكن أن تصادف أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم فإن غالبية الأسر تتكيف معها بشكل جيد. وقد ينظر بعض الآباء إلى وجود طفل ذي صعوبات تعلم على أنه يمثل لهم في الواقع بعض الإيجابيات؛ حيث يرون أنهم يصبحون أكثر اهتمامًا بالأمور الاجتماعية (هالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتنيز، ٢٠٠٧).

ونجد الكثير من المشاعر غير المقبولة التي يبديها الآباء والأمهات حول طفلهم ذي الصعوبة في التعلم، حيث يعدون هذا الطفل عبئًا عليهم وعلى المعلمين، وعندما يشعر هؤلاء بأنهم أكفاء في مختلف النواحي ولكنهم عاجزون وغير أكفاء معه فإنه يصعب عليهم تقبل الحقيقة (كوافحة، ٢٠٠٧)، ويرى الظفيري وابن جدعان (٢٠١٠) أن الوالدين لا يشعران فقط بالحزن والإحباط لما يعانيه طفلهما من صعوبات تعلم بل يشعران أيضًا بمقاومتهما لسلوك طفلهما غير المناسب، بالإضافة إلى شعور الوالدان بالتناقص الوجداني وبالإثم والخوف، فالطفل يبدو غير قادر على التعلم بطريقة عادية، مما يضطر الوالدين إلى البحث عمن يقدم لهما المساعدة.

ويذكر أبو أسعد، والأزايدة (٢٠١٢) أن من أهم ردود الأفعال والاستجابات الوالدية الشائعة تجاه أزمة طفل من ذوي صعوبات التعلم الشعور بالصدمة والذهول وخيبة الأمل، والتشكيك في التشخيص وعدم تصديقه والإنكار، والشعور بالإحباط والأسى والحزن، والخوف الزائد من نواحي عديدة، والشعور بالارتباك والتشويش والعجز عن مواجهة المشكلة بواقعية، والشعور العميق بالذنب ولوم الذات والتأنيب الذاتي، ورفض الطفل، والشعور بالاكتئاب، والبحث عن علاج لحالة الطفل بأي وسيلة

أو ثمن، وإعادة تنظيم الموقف والوعي التام به، والتسليم بتخلف الطفل وتقبله، وتكييف أساليب الحياة وفقًا للأمر الواقع.

ويمكن أن نذكر أهم اتجاهات الأمهات نحو أطفالهنَّ ذوي صعوبات التعلم:

الإنكار:

قد ينكر بعض الآباء وجود إعاقة عند ابنهم، ويعزون الخلل إلى خطأ في عمليات التشخيص، وقد تبحث الأسرة عن مصادر متعددة لتشخيص الحالة. وتركز الأسرة في هذه المرحلة على أشكال السلوك التي يقوم بها الطفل، والتي تدل على عدم وجود مشكلة أو إعاقة لديه (أبو النور، وعبدالفتاح، ٢٠١٣).

ويكون الإنكار لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في عدم إقرار واعتراف الأم بتشخيص طفلها بصعوبات التعلم، حيثُ قد تبحث عن تشخيص لدى مختصين آخرين، بالإضافة إلى إنكار الحاجة للمساعدة في المشكلات الأكاديمية التي يواجهها طفلها.

الرفض:

يُعد الرفض واحدًا من أكثر ردود الفعل شيوعًا لدى والدي الطفل المعاق، ويحمل الرفض الوالدي صورة سلبية لسلوك الوالدين، ولا يتلاءم مع المشاعر الإنسانية، ومن أشكال الرفض الوالدي، التوقعات المتدنية حول تحصيل الطفل، وتكوين أهداف غير واقعية، والهروب، وتكوين رد الفعل العكسي (حنفي، ٢٠١٣).

ويتمثل سبب الرفض لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في بادئ الأمر في رغبتهن في أن يكون التحاق أطفالهن ببرنامج صعوبات التعلم بسرية تامة، كما يتمثل الرفض في عدم قبولهن لمسمى مصطلح صعوبات التعلم على الرغم من رغبتهن وقد تكون رغبة شديدة في التحاق أطفالهن ببرنامج صعوبات التعلم بالمدرسة، وذلك لتحسين المهارات التعليمية لدى أطفالهن، وقد ترى بعض الأمهات أن تشخيص طفلها لا يمثل قدراته الحقيقية.

التقبل:

أي تقبل الآباء للطفل المعاق على الرغم من صعوبة المراحل التي يمر بها أولياء أمور الأطفال المعاقين في رحلة التعايش مع الإعاقة وفهم حاجات الطفل ومشكلاته، فهم غالبًا ما يقبلون الأمر الواقع، ويقبلون الطفل على ما هو عليه في نهاية المطاف، ولذلك فهم يشرعون في البحث عن البرامج التعليمية والتدريبية التي من شأنها مساعدته ودعمه، ويبذلون جهودًا صادقة لتحقيق الأهداف المناسبة له بالتعاون مع الاختصاصيين (الخطيب، ٢٠٠٩).

وقد أشار حنفي (٢٠١٣) إلى أن تقبل الآباء للطفل المعاق يُعد محصلة لعدد من الأمور تتمثل في تقبل الطفل لإعاقته، وتقبل طفل له حاجات وخصائص شخصية قد تميزه عن أقرانه العاديين، وتبني طموحاته في ضوء ما تسمح به قدراته وإمكانياته، وتقبل الآباء لأنفسهم كآباء لطفل ذي حاجات خاصة يتطلب حاجات اجتماعية إضافية.

كما أن العديد من آباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية قد بدأوا بالتركيز على المشكلة، وبتعلم سبل التعامل معها، ويكونون في مراحل مختلفة من عملية التكيف، أما آباء الطلاب في المرحلة الثانوية فهم تعاملوا مع المشكلة لمدة طويلة نسبيًا (الخطيب، والحديدي، والسرطاوي، ٢٠٠٢).

الغضب:

تذكُر دراسة يحيى (٢٠١٢) أن الغضب لدى والدي الطفل المعاق قد يكون موجهًا لأحد أفراد الأسرة أو للمستشفى أو للمجتمع أو حتى للطفل المعاق نفسه الذي أحدث وسيحدث تغيرات في حياة الأسرة. وقد يلوم أفراد الأسرة بعضهم البعض أو أنفسهم لحدوث الإعاقة عند الطفل.

وتوجه أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم غضبها نحو المدرسة، أو نحو معلمة صعوبات التعلم، أو نحو أحد أفراد الأسرة، ويظهر الغضب لدى هؤلاء الأمهات نتيجةً لمجموعة من العوامل التي تُسهم في حدته، منها عدم توعية الأمهات بمعنى وآثار صعوبات

التعلم على الطفل وعلى الأسرة، وعدم تفسير الإجراءات العلاجية التي تُتخذ مع الطفل ذو صعوبات التعلم، وعدم التزام معلمة صعوبات التعلم بما تم مناقشته مع الأم عن حالة طفلها ذو صعوبات التعلم، وعدم وجود أي تحسُن طرأ على المستوى التعليمي للطفل ذو صعوبات التعلم، والتعليمات والتوجيهات التي تتطلب من الأم تنفيذها مع طفلها ذو صعوبات التعلم.

الدِّراسات السابقة:

أولاً: دراسات تناولت الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة ووكر Walker (2000) إلى: مقارنة بين أمهات وأباء الأطفال المعاقين وغير المعاقين، من خلال مقارنة المستويات المتصورة من الإجهاد لأمهات وآباء الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD)، والأطفال الذين يعانون من إعاقات نمائية، والأطفال العاديون. تكونت عينة الدراسة من (١٣٢) أمًّاوأبًا ممن لديهم أطفال يعاونون من فرط الحركة، وأطفال يعانون صعوبات نمائية، تمثلت أدوات الدراسة من نموذج معلومات العائلة، مقياس الإجهاد الأبوي/ الأمومي (PSI)، مقياس كارولينا لدعم الآباء (CPSS)، واستبانة دور الوالدين (PRQ). توصلت نتائج الدراسة إلى أن أمهات وآباء الأطفال المعاقين الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه والإعاقات التنموية يعانون من إجهاد الأبوة أكثر بكثير من أمهات وأباء الأطفال غير المعاقين.

وهدفت دراسة ستراندوفا Strnadova (2006) إلى: الكشف عن حالات الإجهاد والصمود التي تعاني منه وتبذله أسر الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، خاصةً أثرها على أسر الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية، تكونت عينة الدراسة من ثمان مقالات تم تحليلها عن أسر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بين عامي (١٩٦٧-١٩٨٧)، و(١٩) مقالة بين عامي (١٩٩٢-٢٠٠٤)، وتمثلت أدوات الدراسة في تحليل المحتوى، وتوصلت نتائج الدراسة من خلال تحليل المقالات إلى أن هناك عناصر مشتركة يمكن أن

تؤثر على أسرة الطفل ذوي صعوبات التعلم، كما أكدت الدراسة على أهمية دور الأسرة والعلاقات بين أعضائها في تقديم الدعم للطفل وصموده في التعلم، وأكدت أيضًا على أن تحديد مصدر الضغط يمكن أن يساعد في تحسين مستوى الدعم المقدم لأسر هؤلاء الأطفال، وعلى أهمية التعاون بين المعلمين وأولياء الأمور.

وهدفت دراسة الظفيري، وابن جدعان (٢٠١٠) إلى: التعرف على علاقة الضغوط الوالدية بشدة صعوبات التعلم لدى الأطفال، تكونت عينة الدراسة من (٣٦٨) تلميذًا وتلميذةً لديهم صعوبات تعلم تفاوتت بين البسيطة والشديدة، اشتملت أدوات الدراسة على اختبار رسم الرجل لجودانيف – هاريس للذكاء، واختبار الذكاء غير اللغوي، واختبار تحصيلي في مهارات القراءة للصف الرابع الابتدائي، ومقياس الضغوط الوالدية. وتوصلت النتائج إلى أن آباء وأمهات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كانوا الأكثر عرضة للضغوط الوالدية من آباء وأمهات العاديين.

كما هدفت دراسة العزيمي، وحدادين، وميربلر، وينج Alazemi, Hadadian, Merbler and Wang (2015) إلى: التعرف على مستويات التوتر والإجهاد النفسي بين أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم الخاصة بالكويت، وفقًا لاختلاف المستوى التعليمي وحالة العمل، وأثره على أطفالهم. تكونت عينة الدراسة من (٩١) أمًا لأطفال ذوي صعوبات التعلم. اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الإجهاد الوالدي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود اختلافات في مستويات الإجهاد والتوتر لدى الأمهات الكويتيات العاملات والأمهات الكويتيات غير العاملات، ووجود اختلافات في مستويات الإجهاد والتوتر لدى الأمهات الكويتيات ذوات التعليم العالي (الجامعي) والأمهات الكويتيات ذوات مستوى التعليم الأقل (أقل من الجامعي)، حيث كانت الأمهات ذوات التعليم العالي أقل في مستويات التوتر مقارنة بالأمهات ذوات مستوى التعليم الأقل من حيث علاقاتهن بأطفالهن ذوي صعوبات التعلم الخاصة.

وهدفت دراسة كاماروديـن، وعبدالله، وإدريـس Kamaruddin, Abdullah, and Idris (2016) إلى: فحص مستوى الإجهـاد والتـوتر لـدى أوليـاء أمـور الأطفـال ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٤) أبًا وأمًّا مـن آبـاء وأمهـات الأطفـال ذوي صعوبات التعلم، اشتملت أدوات الدراسة على مقياس الإجهاد المتصور، أظهـرت النتائج أن النسبة الأكبر من الآباء يعانون من مستوى منخفض من الإجهاد، أمـا أمهـات الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا مرتبطين بضغوط أعلى وتعانين بشكل ملحوظ مـن الإجهاد أكثر من الآباء.

ثانيًا: دراسات تناولت اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم:

هدفت دراسة جين ليه Jane Leigh (2007) إلى: فحـص أبعـاد العلاقـة بـين الأم والطفل في تنمية القدرة على الصمود والاستمرار في التعلم لدى الطفل ذوي صـعوبات التعلم، ونظرًا لأنها دراسة نوعية فقد اقتصرت عينة البحث على خمـس أمهـات لأطفـال ذوي صعوبات التعلم، وتمثلت أدوات الدراسة بقائمة المقابلة مع كل أم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استكشاف أن قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على الصـمود والتكيـف مرتبط بشكل كبير بنوع هذه الصعوبات وبشكل ونوع العمليات الوقائيـة والمعـززة الـتي يتلقونها، وأن طبيعة العلاقة بين الأم والطفل لديها القدرة علـى أن تكـون عاملًـا وقائيًـا مهمًا أو عاملًا معوقًا لهؤلاء الأطفال اعتمادًا على نوع العلاقة بينهما.

كما هدفت دراسة روريش Rorich (2008) إلى: تحديد كيف ينظر الآبـاء إلى نهـج المدرسة في وقت تشخيص إعاقات التعلم لدى طفلهم، تكونت عينة الدراسة من ثمـاني أمهات لأطفال ذوي صعوبات التعلم، تمثلت أدوات الدراسة باستخدام أداة المقابلـة مـع أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود حالة من شدة العواطف التي تواجهها الأمهات عندما يواجهن طفل يعاني من صعوبات التعلم، وتزيـد هذه العواطف عندما يستمر الطفل في الفصل مما يعرضهن لمزيـد مـن الضـغوط، ويزيـد الإجهاد في المنزل وفي داخل الأسرة، والإجهاد عند مساعدته في حل الواجبات المنزلية.

وهدفت دراسة السعايدة، والفرح (٢٠٠٨) إلى: التعرف على اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية التالية: المستوى التعليمي لكل من الأب والأم، وجنس الطالب ذي صعوبة التعلم، ونوع صعوبة التعلم لدى الطالب، وشدة صعوبة التعلم لدى الطالب. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) أبٍ وأمٍ لديهم ابن ذي صعوبات تعلم. أما فيما يتعلق بأداة الدراسة فقد تم استخدام مقياس اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك اتجاهات إيجابية لدى أولياء أمور الطلبة نحو أبنائهم الذين يعانون من صعوبات التعلم.

وهدفت دراسة وودمان، وهوسر كرام Woodman and Hauser-cram (2013) إلى: الكشف عن الاستراتيجيات والآليات المرنة لدى أمهات المراهقين ذوي الإعاقات النمائية، بلغت عينة الدراسة من (٩٢) أمًا وأبنائهم من المراهقين ذوي الإعاقات النمائية. تمثلت أدوات في مقياس الحالة الاجتماعية-الاقتصادية للأسرة، ومقياس خصائص المراهقين، ومقياس المهارات المعرفية للمراهقين، مقياس المشكلات السلوكية للمراهقين. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأمهات يلجؤون كثيرًا لإستراتيجيات الإنكار والتخطيط.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق والاختلاف:

من حيث العينة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها لعينة أمهات ذوي صعوبات التعلم، حيث أن جميع هذه الدراسات كانت عينتها على أمهات ذوي صعوبات التعلم أو آبا وأمهات هذه الفئة باستثناء دراسة الظفيري وابن جدعان (٢٠١٠) التي أجريت على التلاميذ.

- **من حيث المنهج:**

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي وكان هو المنهج المتبع في الكثير من هذه الدراسات.

أوجه الاستفادة:

لقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولها البحث الحالي في التعرف على الضغوط النفسية التي تعترض الأمهات نتيجة وجود طفل ذوي صعوبات تعلم بين أبنائها، وتأثيرها على اتجاهاتهن نحو هذا الطفل، كما تم الاستفادة منها في الحصول على بعض الأبعاد الأساسية للمقاييس الخاصة بالبحث الحالي.

ثالثًا: فروض البحث:

من خلال الاطلاع على الإطار النظري وكذلك الدراسات السابقة يستخلص الباحثان الفروض التالية:

١- تختلف الضغوط النفسية التي يعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفقًا لأكثرها تأثيرًا عليهن.

٢- توجد اتجاهات سلبية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن.

٣- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى المستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الضغوط النفسية.

٤- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى للمستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الاتجاهات.

٥- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة البحث، حيث يعمل المنهج الوصفي على وصف ظاهرة الدراسة وذلك من خلال جمع المعلومات والبيانات المرتبطة بموضوع الدراسة بهدف وصفها وتحليلها وتفسيرها؛ فالمنهج الوصفي "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (عبد المؤمن، ٢٠٠٨).

ثانيًا: مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، واللاتي بلغ عددهن (١٤٤) أمًا، وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، ١٤٣٩).

ثالثًا: عينة البحث:

تكونت عينة البحث الحالية من عينتين استطلاعية وأساسية من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

١- العينة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية التي تم التأكد من صدق وثبات أدوات البحث الحالية بالتطبيق عليها من (٥٠) أمًا من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم طُبقت عليهن أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ.

٢- عينة البحث الأساسية:

تكونت العينة الأساسية من (١٠٢) أمٍ من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وذلك بالمدارس الابتدائية الحكومية المتضمنة برامج صعوبات التعلم بمدينة بريدة بالمملكة

العربية السعودية وتم اختيارها بالطريقة العشوائية، والجدول التالي يوضح توزيع الأمهات عينة البحث وفقًا للعمر والمستوى التعليمي:

جدول (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيري العمر والمستوى التعليمي

عمر الأم	العدد	النسبة المئوية	المستوى التعليمي للأم	العدد	النسبة المئوية
٢٥ - ٣٠	١٤	%١٣,٧٣	ابتدائي	٣٩	%٣٨,٢٤
٣١ - ٣٦	٣٣	%٣٢,٣٥	متوسط	١٥	%١٤,٧٠
٣٧-٤٢	٣١	%٣٠,٣٩	ثانوي	٣١	%٣٠,٣٩
٤٣ - ٤٩	١٩	%١٨,٦٣	جامعي	١٦	%١٥,٦٩
٥٠ فأعلى	٥	%٤,٩٠	دراسات عليا	١	%٠,٩٨

رابعًا: أدوات البحث:

تم استخدام أدوات البحث الحالية لغرض جمع البيانات والإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها، وتتمثل أدوات البحث بالآتي:

١- مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثان):

قام الباحثان بإعداد مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والذي يتضمن قياس أربعة أبعاد هي: الضغوط الأسرية، والضغوط الاجتماعية، والضغوط الانفعالية، والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي، واشتمل كذلك على بيانات المستوى التعليمي والعمر للأمهات، من خلال اتباع الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة إبرامز Abrams (1984)، ودراسة ستراندوفا Strnadova (2006)، ودراسة الظفيري وابن جدعان (٢٠١٠)، ودراسة العزيمي وآخرين Alazemiet al. (2015).
٢. الاطلاع على المقاييس التي صُممت للتعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل مقياس الضغوط النفسية لآباء وأمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (السرطاوي، والشخص،١٩٩٨)، ومقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين (شريت،٢٠١١).

٣. عمل استطلاع رأي وتقديمه لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على الضغوط النفسية التي يُعانين منها، والذي أظهر بعضًا من الضغوط التي تُعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تم إجراء استطلاع رأي لـ (٣١) أمًا من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويضم الاستطلاع أسئلة مفتوحة، السؤال الأول حول الضغوط النفسية لدى هؤلاء الأمهات، وأسفر الاستطلاع عن عدد من الضغوط النفسية التي تُعاني منها الأمهات والتي تتلخص في عبء تحمُل مسؤولية ما يعانيه أطفالهن من صعوبات تعلم، وكذلك شعورهن بالانزعاج والحزن من نظرة الآخرين لصعوبات التعلم، والخوف والقلق من مستقبل أطفالهن في ظل ما يُعانيه أطفالهن من صعوبات تعلم.

٤. قام الباحثان بوضع صورة أولية لمقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تم من خلالها مراعاة انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي يشملها، وكذلك أن تكون العبارات واضحة وسليمة من حيث صياغتها لغويًا، وقد تم إرفاق البيانات الأولية الخاصة بالأمهات من حيث المستوى التعليمي والعمر، وتعريف كل بعد.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويتكون من عدد من العبارات التي تصف بعضًا من هذه الضغوط التي يتعرضن لها هؤلاء الأمهات نتيجةً لصعوبات التعلم لدى أطفالهن.

صدق وثبات المقياس:

أولاً- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاعتماد على:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): (Face Validity)

تم عرض المقياس على عدد (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، وطُلب منهم إبداء

آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس من حيث التحقق من مدى ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد المنتمية إليه، ومن مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وإبداء مقترحات سواءً من خلال الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد أفاد المحكمون المقياس بملاحظات ساعدت على إظهاره بصورة جيدة.

وقد قام الباحثان باستبعاد العبارات التي تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها دون ٨٠%، وتم إبقاء العبارات التي كانت نسب اتفاق المحكمين عليها ٨٠% فأكثر، وبلغ عدد عبارات المقياس النهائي (٢٤) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency)

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط بعد حذف العبارات التي لم تحظَ باتفاق المحكمين كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

الضغوط الأسرية		الضغوط الاجتماعية		الضغوط الانفعالية		الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٥٢٠**	٧	٠,٨٠٨**	١٢	٠,٦٠٥**	٢٠	٠,٦٧٩**
٢	٠,٧٥٠**	٨	٠,٦٩٠**	١٣	٠,٧٦٨**	٢١	٠,٨٢١**
٣	٠,٦٤٢**	٩	٠,٦٨١**	١٤	٠,٦٠٩**	٢٢	٠,٥٣٢**
٤	٠,٦٨٧**			١٥	٠,٨٢٨**		
٥	٠,٤٠٨**	١٠	٠,٦٩٩**	١٦	٠,٥٧٨**	٢٣	٠,٧٣٨**
				١٧	٠,٧٣٩**		
٦	٠,٦٦٢**	١١	٠,٣٤٠*	١٨	٠,٦٣٦**	٢٤	٠,٦٩٨**
				١٩	٠,٧١٣**		

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، كذلك تم التأكد من تجانس واتساق أبعاد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الضغوط النفسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الانفعالية	الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي
معامل الارتباط	٠,٨٠٥**	٠,٧٦٧**	٠,٩١٩**	٠,٨٢٧**

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد المختلفة للضغوط النفسية فيما بينها.

ثانيًا: الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٤)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الضغوط النفسية وأبعاده الفرعية

الضغوط النفسية	الضغوط الأسرية	الضغوط الاجتماعية	الضغوط الانفعالية	الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	المقياس ككل
معامل الثبات	٠,٦٣٢	٠,٦٤٦	٠,٨٣٣	٠,٧٣٨	٠,٨٩٧

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي في التعرف على الضغوط النفسية لدى أمهات الاطفال ذوي صعوبات التعلم.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الصدق والثبات لمقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٢٤) عبارةً موزعة على الأبعاد الأربع التالية:

البعد الأول-الضغوط الأسرية: هذا البعد خاص بقياس المشكلات التي تواجهها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي قد تؤثر على الأسرة، ويتكون من ست عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (١) إلى رقم (٦).

البعد الثاني-الضغوط الاجتماعية: هذا البعد خاص بقياس العلاقات الاجتماعية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع المجتمع المحيط في ظل تشخيص أطفالهن بصعوبات التعلم، ويتكون من خمس عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (٧) إلى رقم (١١).

البعد الثالث-الضغوط الانفعالية: هذا البعد خاص بقياس المشكلات الانفعالية كالإجهاد والتوتر والحزن والخوف الذي يصيب أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نتيجةً لعدم إبداء الاستجابة المناسبة لما يعانيه أطفالهن من صعوبة في التعلم، ويتكون من ثمان عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (١٢) إلى رقم (١٩).

البعد الرابع-الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي: هذا البعد خاص بقياس التطلعات المستقبلية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك في ظل ما يعانيه أطفالهن من صعوبة في التعلم، ويتكون من خمس عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (٢٠) إلى رقم (٢٤).

٢- مقياس اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم (إعداد/ الباحثان):

قام الباحثان بإعداد مقياس اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، والذي يتضمن قياس أربعة أبعاد هي: الإنكار، الرفض، التقبل، والغضب، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

١- الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة مثل دراسة خريس (٢٠٠٤)، ودراسة جين ليه Jane Leigh (2007)، ودراسة روريش Rorich (2008)، ودراسة السعايدة والفرح (٢٠٠٨).

٢- الاطلاع على المقاييس التي صُممت للتعرف على اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل مقياس الاتجاهات الوالدية (كاشف، ١٩٨٩)، والاطلاع على المقاييس التي صُممت للتعرف على اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، مثل مقياس اتجاهات الآباء والأمهات نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم (خريس، ٢٠٠٣).

٣- عمل استطلاع رأي وتقديمه لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على اتجاهاتهن نحو أطفالهن. تم إجراء استطلاع رأي لـ (٢٩) أمًا من أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، تمثل في سؤالًا مفتوحًا عن اتجاهاتهن نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، والذي عبرت من خلاله الأمهات عن عدد من الاتجاهات والتي تتلخص في أن معظم هؤلاء الأمهات أبدين عدم قبولهن لمسمى صعوبات التعلم، وإنكار وجود صعوبات تعلم لدى أطفالهن ووصفن ذلك بضعف وليس صعوبة.

٤- قام الباحثان بوضع صورة أولية لمقياس اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، تم من خلالها مراعاة انتماء كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي يشملها، وكذلك أن تكون العبارات واضحة وسليمة من حيث صياغتها لغويًا، وتم إرفاق تعريف كل بعد، واشتملت عبارات المقياس على عبارات إيجابية وعبارات سلبية.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى التعرف على اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم.

صدق وثبات المقياس:

أولاً- الصدق:

تم التحقق من صدق المقياس الحالي بالاعتماد على:

١- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): (Face Validity)

تم عرض المقياس على (١٠) من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية، حيثُ طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس من حيث التحقق من مدى ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد المنتمية إليه، ومن مدى وضوح العبارات وسلامة صياغتها اللغوية، وإبداء مقترحات سواءً من خلال الحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة، وقد أفاد المحكمون المقياس بملاحظات ساعدت على إظهاره بصورة جيدة.

وقام الباحثان باستبعاد العبارات التي تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها دون٨٠%، وتم إبقاء العبارات التي كانت نسب اتفاق المحكمين عليها ٨٠% فأكثر، وبلغ عدد عبارات المقياس النهائي (١٩) عبارة.

٢- صدق الاتساق الداخلي: (Internal Consistency)

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة بعد حذف العبارات التي لم تحظَ بقبول كافي من المحكمين، وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط بعد حذف العبارات التي لم تحظى باتفاق المحكمين كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين عبارات كل بعد والدرجة الكلية للبعد

الإنكار		الرفض		التقبل		الغضب	
العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
١	٠,٧٧٤**	٥	٠,٦٥٤**	١٠	٠,٧٧٠**	١٦	٠,٤٦٨**
٢	٠,٧٣٠**	٦	٠,٦٦١**	١١	٠,٣٦٥**	١٧	٠,٥٢٤*
٣	٠,٥٨٦**	٧	٠,٨٣٦**	١٢	٠,٧٣٨**	١٨	٠,٦١٠**
		٨	٠,٨٣٢**	١٣	٠,٨١٤**		
٤	٠,٧٢٧**	٩	٠,٧٣٢**	١٤	٠,٨١١**	١٩	٠,٣٣٥*
				١٥	٠,٧٩٦**		

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها.

كذلك تم التأكد من تجانس واتساق أبعد المقياس بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الاتجاهات	الإنكار	الرفض	التقبل	الغضب
معامل الارتباط	٠,٨٢٩**	٠,٨٩٢**	٠,٨٢٥**	٠,٦٧٨**

** دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس الأبعاد المختلفة للاتجاهات فيما بينها.

ثانيًا- الثبات:

تم التحقق من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (٧)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

الاتجاهات	الإنكار	الرفض	التقبل	الغضب	المقياس ككل
معامل الثبات	٠,٧٣٣	٠,٧٩٨	٠,٨١٧	٠,٧١٤	٠,٨٢١

يتضح من الجدول السابق أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة، ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي في التعرف على اتجاهات أمهات ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من صدق وثبات مقياس الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٩) عبارةً موزعة على الأبعاد الأربعة الآتية:

البعد الأول- الإنكار: يعني هذا البعد إنكار الأمهات الاعتراف بما لدى أطفالهن من صعوبات تعلم وإخفاء ذلك عن الآخرين، ويتكون من أربع عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (١) إلى رقم (٤) ويضم أربع عبارات سلبية.

البعد الثاني- الرفض: يعني هذا البعد رفض الأمهات للتشخيص ولتسمية أطفالهن بذوي صعوبات التعلم، ورفض التحاقهم ببرنامج غرفة المصادر، ورفض التوجيهات والتعليمات الخاصة بحالة أطفالهن، ويتكون من خمس عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (٥) إلى رقم (٩) ويضم خمس عبارات سلبية.

البعد الثالث- التقبل: يعني هذا البعد قبول الأمهات تسمية أطفالهن بذوي صعوبات التعلم، وقبول الاعتراف بما يعانيه أطفالهن من صعوبات تعلم، وأن أطفالهن لديهم من

الإمكانيات والقدرات ما يمكنهم من تحسين أدائهم الأكاديمي، ويتكون من ست عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (١٠) إلى رقم (١٥) ويضم ست عبارات إيجابية.

البعد الرابع- الغضب: يعني هذا البعد غضب الأمهات من التشخيص وما يرد إليهن من تقييم عن مستوى أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، ومع ما يتم مناقشته معهن حول مشكلات الصعوبات النمائية والأكاديمية لدى أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، ويتكون من أربع عبارات، وتقيسه العبارة من رقم (١٦) إلى رقم (١٩) ويضم عبارتين إيجابية، وعبارتين سلبية.

خامسًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS كالتالي:

أولاً- للتحقق من صدق وثبات أدوات البحث تم استخدام:

١- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأدوات البحث.

٢- معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات أدوات البحث.

ثانيًا- للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من مدى صحة فروضه تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- المتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation واختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test في الكشف عن مستوى الضغوط النفسية واتجاهات أمهات ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن.

٢- اختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن دلالة الفروق في الضغوط النفسية والاتجاهات لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف متغير عمر الأم.

٣- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في

الضغوط النفسية والاتجاهات لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم والتي ترجع لاختلاف متغير المستوى التعليمي للأم.

٤- اختبار شيفيه Scheffe كاختبار للمقارنات البعدية المتعددة في حالة دلالة النسبة الفائية لتحليل التباين أحادي الاتجاه.

٥- معاملات ارتباط بيرسون Pearson Correlation للتعرف على علاقة الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية باتجاهات أمهات ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن.

نتائج البحث:

أولاً: نتائج الإجابة على السؤال الأول:

ينص السؤال الأول للدراسة الحالية على: هل تختلف الضغوط النفسية التي تُعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وفقًا لأكثرها تأثيرًا عليهن؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test وذلك لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسط الفرضي وذلك للتعرف على مستوى الضغوط النفسية التي تعاني منها أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتم تحديد المتوسط الفرضي في كل بعد من أبعاد مقياس الضغوط النفسية على أنه يساوي (١,٥ × عدد العبارات)، وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي للضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم

الضغوط النفسية	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	المتوسط الوزني	مستوى الضغوط	الترتيب
الضغوط الأسرية	٦	٩,٠٠	١٠,٧٢٦	٣,٦٢٧	٤,٨٠٥**	١,٧٨٨	متوسطة	٣

الضغوط النفسية	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	المتوسط الوزني	مستوى الضغوط	الترتيب
الضغوط الاجتماعية	٥	٧,٥	٦,٧٢٦	٣,١٠٣	٢,٥٢١**	١,٣٤٥	ضعيفة	٤
الضغوط الانفعالية	٨	١٢,٠٠	١٧,٠٩٨	٥,٦٤٢	٩,١٢٦**	٢,١٣٧	متوسطة	٢
الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	٥	٧,٥	١١,٨٧٣	٣,٤٥٥	١٢,٧٨٣**	٢,٣٧٥	مرتفعة	١
الضغوط النفسية ككل	٢٤	٣٦,٠٠	٤٦,٤٢٢	١٣,٨٩١	٧,٥٧٧**	١,٩٣٤	أعلى من المتوسط	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١، المتوسط الوزني هو ناتج قسمة المتوسط على عدد العبارات

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٠١ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٦٦ و٢,٣٦٤

يتضح من الجدول السابق أنه:

- بالنسبة للضغوط الأسرية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن مستوى الضغوط الأسرية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم متوسط، وجاءت الضغوط الأسرية في الترتيب الثالث.
- بالنسبة للضغوط الاجتماعية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفرضي، وهو ما يعني أن مستوى الضغوط الاجتماعية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم منخفض، وجاءت الضغوط الاجتماعية في الترتيب الرابع والأخير.
- بالنسبة للضغوط الانفعالية: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن مستوى الضغوط الانفعالية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم متوسط، وجاءت الضغوط الانفعالية في الترتيب الثاني.

- بالنسبة للضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن مستوى الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم مرتفع، وجاءت الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي في الترتيب الأول.
- بالنسبة للضغوط النفسية ككل: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن مستوى الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم متوسط.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها أن الضغوط النفسية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم أعلى من المتوسط وأن أكثر الضغوط النفسية التي تعاني منها الأمهات هي الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي يليها الضغوط الانفعالية، بينما أقل الضغوط النفسية هي الضغوط الاجتماعية يليها الضغوط الأسرية.

ويرى الباحثان أنه يمكن تفسير المستوى المتوسط للضغوط الأسرية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى مساندة أفراد الأسرة ومشاركة الأم في تحمل ما يتطلبه الطفل ذو صعوبات التعلم من رعاية، وذلك نتيجة وعي الأسرة بأدوارها المنوطة بكل فرد من أفرادها، هذا بدوره أدى إلى تخفيف حدة الضغوط الأسرية لدى الأم، وعلى العكس من ذلك عندما تُلقي الأسرة مسئولية صعوبات التعلم على الأم يؤدي ذلك إلى ارتفاع مستوى الضغوط الأسرية لديها، فالتأثير متبادل،وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبرامز Abrams (١٩٨٤)،ونتائج دراسة ستراندوفا Strnadova (٢٠٠٦) حيثُ أشارت نتائجها إلى أنه يمكن أن تتأثر صعوبات التعلم بنظام الأسرة، فهناك تأثير متبادل بين نظام الأسرة والطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم، وأكدت هذه الدراسات على أهمية دور الأسرة والعلاقات بين أعضائها في تقديم الدعم للطفل وصموده في التعلم، وأكدت أيضًا على أن تحديد مصدر الضغط يمكن أن يساعد في تحسين مستوى الدعم المقدم لأسر هؤلاء الأطفال.

في حين يمكن تفسير انخفاض مستوى الضغوط الاجتماعية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى التوعية الفعالة في المجتمع بفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مما أدى إلى تعامل أفراد المجتمع مع فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأسرهم التعامل الأمثل، وأول مجتمع تواجهه الأم بدايةً مع صعوبات التعلم لدى طفلتها هو المجتمع المدرسي، الأمر الذي انعكس بالإيجاب على تكيف أم الطفل ذي صعوبات التعلم في المجتمع، وجعل الأم أكثر اندماجًا مع أفراد المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على فئات ذوي الإعاقة كدراسة تيمبل جورنيت Temple-Journiette (٢٠١١) حول انخفاض مستوى الضغوط الاجتماعية حيثُ أشارت أحد نتائجها إلى أن وجود المرونة كانت حجر الزاوية في تحقيق التكيف الناجح للأمهات مع إعاقة أطفالهن، وقد أتاح التعبير عن القدرة على الصمود في بيئة المدرسة فرصا للفعالية الذاتية، والدعم للطفل، والعلاقات القائمة على الثقة، واتخاذ القرارات التعاونية مع موظفي المدرسة خلال اجتماعاتهم التعليمية.

كما يمكن تفسير المستوى المتوسط للضغوط الانفعالية والذي يقترب من الارتفاع لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى ما تشعر به نحو ما يعانيه الطفل من صعوبات التعلم، وما يتضمنه دورها من مسؤوليات عدة تجاه حالة طفلها، هذا يضعها في حالة ضغط نفسي تشعر معه بعدم قدرتها على أداء دورها تجاه طفلها ذوي صعوبات التعلم وما يتصف به من خصائص تختلف عن الأطفال العاديين الآخرين؛ الأمر الذي يتطلب معه مزيدًا من الجهد والرعاية والاهتمام والمتابعة، مما يجعل الأم في حالة من التوتر والإجهاد والقلق يؤدي بها إلى حالة انفعالية تؤثر في أدوارها وفي الحالة النفسية؛ مما يؤدي إلى مزيد من الضغط النفسي عليها، وتتفق النتيجة السابقة حول ما توصلت إليه من اقتراب مستوى الضغوط الانفعالية من الارتفاع لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع نتائج دراسة ووكر Walker (٢٠٠٠)، حيثُ أشارت نتائجها إلى أن أمهات الأطفال المعاقين الذين يُعانون من إعاقات نمائية يُعانين من الإجهاد أكثر بكثير من أمهات الأطفال غير المعاقين، وتحديدًا فيما يتعلق بخصائص الطفل، كما تتفق النتيجة السابقة مع

نتائج دراسة كاماروديـن، وعبدالله، وإدريـس Kamaruddin, Abdullah, & Idris (٢٠١٦) والتي أشارت نتائجها إلى ارتفاع مستوى الضغوط لدى أمهـات الأطفـال ذوي صعوبات التعلم وأنهن يُعانين بشكل ملحوظ من الإجهاد.

كما يمكن تفسير ارتفاع مستوى الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكـاديمي لـدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأن ما تعانيه الطفلة ذات صعوبات الـتعلم يجعـل الأم في حالة تفكير وقلق دائم حول ما سيواجه طفلتها في المستقبل، من حيث مدى توفر برامج صعوبات تعلم لطفلتي في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، بالإضافة إلى حاجتهـا لمزيد من المعلومات عن كيفية التعامل مستقبلًا مع صعوبات التعلم لدى طفلتها، والوقت الكثير الذي تحتاج إليه طفلتها؛ مما قد يؤخر اجتيازها للمراحل التعليمية في الوقت المحدد لكل مرحلة، كذلك قلق الأم حول إمكانـات طفلتهـا المحـدودة الـتي تجعلـها لا تسـتطيع مواجهة المواقف التعليمية اللاحقة. وتتفق النتيجـة السـابقة مـع نتـائج الدراسـات الـتي أُجريت على فئات ذوي الإعاقة كدراسة كاشف (٢٠٠٠)، حيثُ أشارت نتائجها إلى أن أهم الضغوط لدى الأم هي ضغوط رعايـة الطفـل المعـاق، والهمـوم المسـتقبلية المرتبطـة بمستقبله.

وبشكل عام تؤكد النتـائج السـابقة أن مسـتوى الضـغوط النفسـية لـدى أمهـات الأطفال ذوي صعوبات التعلم أعلى من المتوسط، وأن أكثر الضغوط النفسية التي تعـاني منها الأمهات هي الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي يليها الضـغوط الانفعاليـة، بينما أقل الضغوط النفسية هي الضغوط الاجتماعيـة يليهـا الضـغوط الأسـرية، وتتفـق النتائج السابقة مع نتائج دراسة الظفيري، وابن جـدعان (٢٠١٠) حيـثُ أشـارت إلى أن آباء وأمهات التلاميذ ذوي الصعوبات كانوا الأكثر عرضـة للضـغوط الوالديـة مـن آبـاء وأمهات العاديين، كما تتفق أيضًا النتائج السابقة مـع نتـائج دراسـة العزيمـي، حـدادين، ميربلـر، وويـنج Alazemi, Hadadian, Merbler, & Wang, (٢٠١٥) والـتي أشـارت نتائجها إلى أن أمهات الأطفـال ذوي صـعوبات الـتعلم كـانوا مـرتبطين بضـغوط أعلـى ويُعانين بشكل ملحوظ من الإجهاد أكثر من الآباء.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للدراسة الحالية على: ما اتجاهات أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم نحو أطفالهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة One Sample T-Test وذلك لمقارنة متوسط درجات العينة مع المتوسط الفرضي وذلك للتعرف على اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، وتم تحديد المتوسط الفرضي في كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاهات على أنه يساوي (٣ × عدد العبارات)؛ وبناءً على ما سبق كانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٣)

دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي لاتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم

الاتجاهات	عدد العبارات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" ودلالتها	المتوسط الوزني	الاتجاهات	الترتيب
الإنكار	٤	١٢	١٣,٥٢٩	٤,٣٨٢	٣,٥٢٥**	٣,٣٨٢	محايدة	٢
الرفض	٥	١٥	١٨,١٤٧	٤,٦٣٠	٦,٨٦٥**	٣,٦٢٩	سلبية	١
التقبل	٦	١٨	١٧,٥٠٠	٥,٨٧١	٠,٨٦٠	٢,٩١٧	محايدة	٤
الغضب	٤	١٢	١١,٧٠٦	٣,٢٣٢	٠,٩١٩	٢,٩٢٧	محايدة	٣
الاتجاهات ككل	١٩	٥٧	٦٠,٨٨٢	١٥,٣١٣	٢,٥٦٠**	٣,٢٠٤	محايدة	

* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١، المتوسط الوزني هو ناتج قسمة المتوسط على عدد العبارات

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ١٠١ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ١,٦٦ و٢,٣٦٤

يتضح من الجدول السابق أنه:

- بالنسبة للإنكار: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم بناءً على هذا البعد اتجاهات محايدة قريبة من السلبية، وجاء الإنكار في الترتيب الثاني من حيث سلبية الاتجاه.
- بالنسبة للرفض: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي

والمتوسط الفعلي لصالح المتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم بناءً على هذا البعد اتجاهات سلبية، وجاءت الرفض في الترتيب الأول من حيث سلبية الاتجاه.

- بالنسبة للتقبل: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم بناءً على هذا البعد اتجاهات محايدة، وجاءت التقبل في الترتيب الرابع من حيث سلبية الاتجاه (أقرب للاتجاه الإيجابي منه للسلبي).
- بالنسبة للغضب: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم بناءً على هذا البعد اتجاهات محايدة، وجاء الغضب في الترتيب الثالث من حيث سلبية الاتجاه (أقرب للاتجاه الإيجابي منه للسلبي).
- بالنسبة للاتجاهات ككل: توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي، وهو ما يعني أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم بناءً محايدة أقرب للاتجاه السلبي منها للاتجاه الإيجابي، حيث أن الفروق لصالح المتوسط الفعلي.

والنتائج السابقة تؤكد في مجملها أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم محايدة أقرب للاتجاهات السلبية منها للاتجاهات الإيجابية وكانت أكثر الاتجاهات سلبية في حالة الرفض ثم الإنكار يليه الغضب ثم التقبل.

يعزو الباحثان احتلال الرفض الترتيب الأول كاتجاه سلبي للأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم لعدد من الأسباب التي تواجه الأم في أول مرحلة تعليمية تواجهها وتواجه طفلتها، وهي مرحلة التعليم الابتدائي، مما يجعلها أكثر رفضًا لعدم رغبتها بانضمام ابنتها إلى غرفة المصادر، ومن أهم هذه الأسباب مسمى صعوبات التعلم، والذي تُصر الأم على تسمية برنامج غرفة المصادر حصص تقوية بدلًا من برنامج صعوبات التعلم، والذي له تأثير بالغ في عدم قبول الأم لمتطلبات ما يستلزمه التحاق طفلتها بهذا

البرنامج، وإن كان هناك قبول بذلك فتُفضل الأم أن يتم التحاق طفلتها بسرية تامة، كذلك رفض ما يتوصل إليه تشخيص طفلتها حيثُ ترى الأم أنه لا يمثل قدرات طفلتها الحقيقية، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كيفن Kevin (٢٠٠٦)، حيثُ أشارت نتائجها إلى مستويات عالية من التوتر لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيثُ أظهرت أمهات الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم مستويات مرتفعة من التفاعلات المختلفة مع أطفالهن.

في حين يمكن تفسير احتلال الإنكار الترتيب الثاني كاتجاه محايد يقترب من السلبية للأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، ويأتي الإنكار بعد الرفض في الترتيب، وهو إنكار الأم للواقع الذي ترتب عليه التحاق طفلتها ببرنامج صعوبات التعلم في المدرسة، ثم تبدأ بعد ذلك بإنكار ما يقدمه برنامج صعوبات التعلم من تعليم أو تدريب، وعدم وجود حاجة طفلتها للمساعدة في المشاكل التعليمية التي تواجهها، وإنكار أي تحسُن لمستوى طفلتها الأكاديمي، وإنكار وجود ضعف في الجوانب النمائية والمهارات الأكاديمية لدى طفلتها، ونتيجة إنكار جميع ذلك تتجه الأم إلى البحث عن تشخيص لحالة طفلتها لدى مختصين آخرين خارج المدرسة، وتتفق أيضًا النتيجة السابقة مع نتائج دراسة وودمان وهوسر كرام Woodman, & Hauser-cram (٢٠١٣) والتي أشارت نتائجها إلى أن أمهات ذوي الإعاقات النمائية يلجئون كثيرًا لاستراتيجيات الإنكار والتخطيط، ونادرًا ما يستخدمون إستراتيجيات فك الارتباط العقلي والسلوكي في التعامل مع الموقف العصيبة، كذلك تتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة روريش Rorich (٢٠٠٨)، حيثُ أشارت نتائجها إلى وجود حالة من شدة العواطف التي تُواجهها الأمهات عندما يواجهن طفلًا يعاني من صعوبات التعلم، وتزيد هذه العواطف عندما يستمر الطفل في الفصل مما يعرضهن لمزيد من الضغوط.

كما يمكن تفسير أن اتجاه تقبل الأمهات لأطفالهن ذوي صعوبات التعلم وكذلك اتجاه غضب الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم كانت اتجاهات محايدة أقرب للاتجاه الإيجابي منه للسلبي، نتيجةً لوعي الأم بطبيعة صعوبات التعلم لدى طفلتها،

وذلك انعكاس لما تقدمه البيئة المدرسية من دورات وبرامج توعوية عن فئة صعوبات التعلم، مما جعل الأم أكثر معرفةً ودراية بما تتطلبه حالة طفلتها؛ الأمر الذي يجعلها أكثر تقبلاً واستعدادًا للنهوض بمستوى طفلتها الأكاديمي، وأقل حدة في ردود أفعالها كالغضب، من خلال تعبير الأم عن انفعالاتها بصورة ملائمة. وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسة جين ليه Jane Leigh (٢٠٠٧) حيثُ أشارت نتائجها إلى أن طبيعة العلاقة بين الأمهات وأطفالهن ذوي صعوبات التعلم تُسهم في تحقيق نتائج مرنة ومتنوعة وتتأثر إلى حد كبير بتجارب الأم المميزة وشخصيتها واستراتيجيات التكيف التي تستخدمها، وهذا ما أسفرت عنه البحث من قبول الأمهات لإعاقة أطفالهن والتعامل معها والبناء على فرص النجاح، وتتفق أيضًا النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على اتجاهات أمهات ذوي الإعاقة كدراسة تيمبل جورنيت Temple-Journiette (٢٠١١) والتي أشارت نتائجها إلى تحقيق أمهات الأطفال المعاقين للتكيف الناجح مع إعاقة أطفالهن، وتختلف النتائج السابقة مع نتائج دراسة أحمد (٢٠٠٥) حيثُ أشارت نتائجها إلى أن التكيف مع الإعاقة يرتبط كثيرًا باتجاهات الآخرين نحوها وخاصةً اتجاه الأم لأنها أكثر ارتباطًا بطفلها داخل الأسرة حيثُ تقوم برعايته والحفاظ عليه، إلا أن هناك اتجاهات سلبية للأم نحو المعاق تتمثل في عدم تقبله؛ وبشكل عام تؤكد النتائج السابقة أن اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم محايدة أقرب للاتجاهات السلبية منها للاتجاهات الإيجابية، وكانت أكثر الاتجاهات سلبية: اتجاه الرفض ثم اتجاه الإنكار يليه اتجاه الغضب ثم اتجاه التقبل. ويذكُر أحمد (٢٠٠٥) أن التعايش مع الاتجاهات السلبية كثيرًا ما يُشكل تحديًا أكبر من التعايش مع الإعاقة ذاتها، وتختلف النتائج السابقة مع نتائج دراسة السعايدة والفرح (٢٠٠٨)، حيثُ أشارت نتائجها إلى اتجاهات إيجابية لدى أولياء أمور الطلبة نحو أبنائهم الذين يعانون من صعوبات التعلم.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى المستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الضغوط النفسية؟

١- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأمهات:

نظراً لصغر عدد مجموعة الأمهات أصحاب المستوى التعليمي "دراسات عليا"، إذ لا يتجاوز واحدة فقط، تم ضمها إلى مجموعة المؤهل العلمي "جامعي فما فوق"، وبناءً عليه تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في المقارنة بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للضغوط النفسية للأمهات وفقاً للمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي	العدد	الضغوط النفسية									
		الضغوط الأسرية		الضغوط الاجتماعية		الضغوط الانفعالية		الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي		الضغوط النفسية ككل	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
ابتدائي	٣٩	٩,٦٩٢	٣,٦٨٦	٦,٣٨٥	٢,٧٨٧	١٤,٦٤١	٧,١٤٣	١٠,٤٨٧	٤,٣٩٤	٤١,٢٠٥	١٦,١٦٢
متوسط	١٥	١٣,٢٠٠	٢,٣٣٦	٧,٠٠٠	٢,٦٤٦	١٨,٣٣٣	٦,١١٤	١١,٨٠٠	٣,٦٤٩	٥٠,٣٣٣	١٢,٢٣٤
ثانوي	٣١	١١,٠٠٠	٢,٨٤٠	٧,٠٦٥	٢,٨٣٩	١٥,٧٤٢	٥,٦٠٣	١١,٠٣٢	٣,٤٤٠	٤٤,٨٣٩	١١,٨٠٤
جامعي فما فوق	١٧	٨,٧٠٦	٤,٤١٣	٦,٤١٢	٣,٩٧٠	١٣,٥٨٨	٦,٨٢٩	٩,٨٨٢	٤,٥٤٠	٣٨,٥٨٨	١٦,٩٠١

جدول (١٩)

دلالة الفروق في الضغوط النفسية للأمهات والتي ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم

متغيرات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية	بين المجموعات	١٩٦,٩١٠	٣	٦٥,٦٣٧	٥,٦١٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٤٦,٢٣٧	٩٨	١١,٦٩٦		
	الكلي	١٣٤٣,١٤٧	١٠١			

متغيرات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الضغوط الاجتماعية	بين المجموعات	١٠,٧٤١	٣	٣,٥٨٠	٠,٣٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٨٧,٢١٩	٩٨	٩,٠٥٣		
	الكلي	٨٩٧,٩٦١	١٠١			
الضغوط الانفعالية	بين المجموعات	٢١٠,٦٢٩	٣	٧٠,٢١٠	١,٦٥٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٥٠,٣٦١	٩٨	٤٢,٣٥١		
	الكلي	٤٣٦٠,٩٩٠	١٠١			
الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	بين المجموعات	٣٤,٤٩٧	٣	١١,٤٩٩	٠,٧٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٠٤,٨٧٦	٩٨	١٦,٣٧٦		
	الكلي	١٦٣٩,٣٧٣	١٠١			
الضغوط النفسية ككل	بين المجموعات	١٣٦٣,٢٥١	٣	٤٥٤,٤١٧	٢,١٤٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٧٧٢,٠٠٤	٩٨	٢١١,٩٥٩		
	الكلي	٢٢١٣٥,٢٥٥	١٠١			

قيمة ف الجدولية عند درجات حرية (٣، ٩٨) ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ على الترتيب تساوي ٢,٦٨٠٢ و٣,٩٤٩

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ في الضغوط الأسرية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم.
- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية ككل و(الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل) لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم.

وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين الأمهات أصحاب المستويات التعليمية المختلفة في الضغوط الأسرية تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٢٠)

المقارنة بين الأمهات مختلفي المستويات التعليمية في الضغوط الأسرية

المستويات التعليمية	ابتدائي (م= ٩,٦٩٢)	متوسط (م= ١٣,٢٠٠)	ثانوي (م= ١١,٠٠٠)
متوسط (م= ١٣,٢٠٠)	٣,٥٠٨**		
ثانوي (م= ١١,٠٠٠)	١,٣٠٨	٢,٢٠٠	
جامعي فما فوق (م= ٨,٧٠٦)	٠,٩٨٦	٤,٤٩٤**	٢,٢٩٤

** الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن:

أعلى الأمهات في الضغوط الأسرية هي مجموعة الأمهات أصحاب المستوى التعليمي "متوسط"، حيث كانت هناك فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين هذه المجموعة وبين الأمهات أصحاب المستوى العلمي "ابتدائي" وأصحاب المستوى العلمي "جامعي فما فوق" لصالح مجموعة المستوى العلمي "متوسط"، وبالتالي يتضح أن أقل الأمهات في الضغوط الأسرية هي مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي "جامعي فما فوق" يليهم أصحاب المستوى العلمي "ابتدائي" بينما أعلى الأمهات في الضغوط النفسية هي مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي "متوسط"، وتحتل مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي ثانوي مكانة متوسطة بين المرتفعين والمنخفضين.

٢- بالنسبة لمتغير العمر:

نظرًا لصغر عدد مجموعة الأمهات في الفئة العمرية (من ٥٠ سنة فأكثر)، حيث أن عددهن يبلغ ٥ أمهات فقط، تم استخدام اختبار كروسكال واليس في المقارنة بين متوسطات رتب درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الضغوط النفسية وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير العمر فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٢١)

دلالة الفروق في الضغوط النفسية للأمهات والتي ترجع لاختلاف العمر

متغيرات البحث	العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الضغوط الأسرية	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٤,٨٥٧	٢,٣٥٤	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٦,٢٨٨		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٨,٥١٦		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٠,٦٥٨		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٠,٢٠٠		
الضغوط الاجتماعية	٢٥ - ٣٠	١٤	٥٦,٣٥٧	٥,٢٢٨	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٤٩,٤٥٥		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٩,١٩٤		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٤٨,١٠٥		
	٥٠ فأعلى	٥	٧٨,٦٠٠		
الضغوط الانفعالية	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٨,٥٧١	٠,٤٣١	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٠,٧٢٧		
	٣٧-٤٢	٣١	٥٢,٤٨٤		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥١,٧١١		
	٥٠ فأعلى	٥	٥٧,٩٠٠		
الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٦,٢٨٦	٠,٩٧٤	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥١,٦٦٧		
	٣٧-٤٢	٣١	٥١,١٦١		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٣,٢٦٣		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٠,٤٠٠		
الضغوط النفسية ككل	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٤,٠٧١	٢,١٧٠	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٢,٣٧٩		
	٣٧-٤٢	٣١	٥١,٧٢٦		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥١,١٨٤		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٦,٣٠٠		

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية ٤ ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ٩,٤٩

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الضغوط النفسية ككل و(الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، الضغوط المرتبطة بمستقبل الطفل) لدى

أمهات ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف عمر الأم.

يرى الباحثان أنه يمكن تفسير وجود فروق دالة إحصائيًا في الضغوط الأسرية لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم، بأنه كلما كان المستوى التعليمي للأم أقل كلما كانت الضغوط النفسية "الضغوط الأسرية" أعلى، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة سلطان، والتائب (٢٠١٦) حيثُ أشارت نتائجها إلى أن أمهات أطفال متلازمة داون ذوات المستوى التعليمي المنخفض أكثر ارتفاعًا في مستوى الضغط النفسي، وتختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة الدعدي (٢٠٠٩)، ودراسة أبو شعراية، وطاهر (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين الضغوط النفسية والتوافق الأسري وفقًا لعدد من المتغيرات منها المستوى التعليمي للأم.

كما أن عدم قدرة الأم على الموازنة في أداء أدوارها نحو أسرتها، بسبب محدودية قدرتها في القيام بدورها كما ينبغي، الأمر الذي ينعكس على أداء دورها الفعال نحو طفلتها ذات صعوبات التعلم وتجاه بقية أفراد الأسرة الآخرين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة بخش (٢٠٠١)، حيثُ أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل من الضغوط والاحتياجات الأسرية لأمهات الأطفال المعاقين عقليًا، في حين تختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كاشف (٢٠٠٠)، والتي أشارت نتائجها إلى احتياج أمهات الأطفال المعاقين للمساندة المقدمة من الأهل مهما كان مستوى تعليم الأم.

وأظهرت النتائج أن أقل الأمهات في الضغوط الأسرية هي مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي "جامعي فما فوق" يليهم أصحاب المستوى العلمي "ابتدائي"،بينما أعلى الأمهات في الضغوط النفسية هي مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي "متوسط"، وتحتل مجموعة الأمهات أصحاب المستوى العلمي ثانوي مكانة متوسطة.

في حين يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم، بأنه على الرغم من اختلاف المستويات التعليمية للأمهات إلا أن المستوى التعليمي لم يؤثر على الأم في شعورها وتعرضها للضغوط، سواءً كان المستوى التعليمي عاليًا أو منخفضًا إلا أن جميع الأمهات ووفقًا للطبيعة البشرية تتأثر بالضغوط التي تواجهها، وتتفق النتيجة السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة فرح (٢٠٠٩) حيثُ أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد علاقة بين الضغوط النفسية والمستوى التعليمي لأولياء أمور المعاقين حركيًا، وتختلف النتيجة السابقة مع نتائج دراسة العزيمي، حدادين، ميربلر، وونج Alazemi, Hadadian, Merbler, & Wang, (٢٠١٥) حيثُ أشارت نتائجها إلى وجود اختلافات في مستويات الإجهاد والتوتر لدى الأمهات ذوات التعليم العالي (الجامعي) والأمهات ذوات مستوى التعليم الأقل (أقل من الجامعي)، حيث كانت الأمهات ذوات التعليم العالي أقل في مستويات التوتر مقارنة بالأمهات ذوات مستوى التعليم الأقل من حيث علاقاتهن بأطفالهن ذوي صعوبات التعلم، وأوصت الدراسة بضرورة توفير الفرص للأمهات الأقل في مستوى التعليم لمواصلة التعليم، كما اختلفت النتيجة السابقة مع نتائج دراسة كاشف (٢٠٠٠) والتي أشارت نتائجها إلى أنه كلما زاد مستوى الأم التعليمي كلما زاد الإحساس بالضغوط.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في الضغوط النفسية ككل "الضغوط الأسرية، الضغوط الاجتماعية، الضغوط الانفعالية، والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي" لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف عمر الأم، بأنه على الرغم من تفاوت عمر الأمهات إلا أن العمر لم يؤثر على الأم في شعورها وتعرضها للضغوط، سواءً كان العمر مرتفعًا أو منخفضًا، إلا أن جميع الأمهات ووفقًا للطبيعة البشرية تتأثر بالضغوط التي تواجهها مهما كان العمر. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة أبو شعراية، وطاهر (٢٠١٧) حيثُ أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في الضغوط النفسية

وسط أولياء أمور المعاقين تُعزى لعدد من المتغيرات منها متغير العمر، والمستوى التعليمي.

رابعًا: نتائج الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع للدراسة الحالية على: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى المستوى التعليمي للأمهات والعمر على أبعاد مقياس الاتجاهات؟

١- بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للأمهات:

نظرًا لصغر عدد مجموعة الأمهات أصحاب المستوى التعليمي "دراسات عليا" حيث لا يتجاوز الواحدة فقط، تم ضمها إلى مجموعة المؤهل العلمي "جامعي"، وبناءً عليه تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في المقارنة بين متوسطات درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الاتجاهات وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير المستوى التعليمي، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٢٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاتجاهات للأمهات وفقًا للمستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي	العدد	الاتجاهات									
		الإنكار		الرفض		التقبل		الغضب		الاتجاهات ككل	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
ابتدائي	٣٩	١٣,٥٦٤	٤,٨٧٦	١٧,٦٩٢	٤,٩٠٥	١٧,٣٠٨	٥,٢٨٢	١١,٨٩٧	٣,١١٠	٦٠,٤٦٢	١٥,٧٢٤
متوسط	١٥	١٣,٩٣٣	٤,٠٦١	١٨,٩٣٣	٣,٦٩٣	١٨,٠٦٧	٥,٢٣٠	١١,٦٦٧	٣,٨٨٥	٦٢,٦٠٠	١٣,٧٧٣
ثانوي	٣١	١٣,٦٤٥	٣,٩٠٣	١٨,٣٢٣	٤,٧٢٩	١٧,٦٧٧	٦,٨٧٢	١١,٥٨١	٢,٩٣٠	٦١,٢٢٦	١٥,٦٦٣
جامعي فما فوق	١٧	١٢,٨٨٢	٤,٥٩٥	١٨,١٧٦	٤,٨١٢	١٧,١١٨	٦,١٨٣	١١,٥٢٩	٣,٦٧٦	٥٩,٧٠٦	١٦,١٩٣

جدول (٢٣)

دلالة الفروق في الاتجاهات والتي ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم

متغيرات البحث	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإنكار	بين المجموعات	١٠,٠٢٧	٣	٣,٣٤٢	٠,١٧٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٢٩,٣٨٥	٩٨	١٩,٦٨٨		
	الكلي	١٩٣٩,٤١٢	١٠١			
الرفض	بين المجموعات	١٨,٣٠٨	٣	٦,١٠٣	٠,٢٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١٤٦,٤٨٦	٩٨	٢١,٩٠٣		
	الكلي	٢١٦٤,٧٩٤	١٠١			
التقبل	بين المجموعات	٩,٧٢٠	٣	٣,٢٤٠	٠,٠٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٤٧١,٧٨٠	٩٨	٣٥,٤٢٦		
	الكلي	٣٤٨١,٥٠٠	١٠١			
الغضب	بين المجموعات	٢,٤٧٠	٣	٨٢٣.	٠,٠٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٥٢,٧٠٧	٩٨	١٠,٧٤٢		
	الكلي	١٠٥٥,١٧٦	١٠١			
الاتجاهات ككل	بين المجموعات	٧٨,٣٤٧	٣	٢٦,١١٦	٠,١٠٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٦٠٦,٢٤١	٩٨	٢٤٠,٨٨٠		
	الكلي	٢٣٦٨٤,٥٨٨	١٠١			

قيمة ف الجدولية عند درجات حرية (٣، ٩٨) ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ٢,٦٨٠٢

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم وأبعادها الفرعية (الإنكار، الرفض، التقبل، والغضب) ترجع لاختلاف المستوى التعليمي للأم.

٢- بالنسبة لمتغير العمر:

نظرًا لصغر عدد مجموعة الأمهات في الفئة العمرية (من ٥٠ سنة فأكثر) حيث أن عددهن يبلغ ٥ أمهات فقط، تم استخدام اختبار كروسكال واليس في المقارنة بين

متوسطات رتب درجات أفراد عينة أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الاتجاهات وأبعادها الفرعية وفقًا لمتغير العمر، وكانت النتائج كما هي موضحة في الآتي:

جدول (٢٤)

دلالة الفروق في الاتجاهات والتي ترجع لاختلاف العمر

الاتجاهات	العمر	العدد	متوسط الرتب	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
الإنكار	٢٥ - ٣٠	١٤	٥٢,٣٩٣	١,٩٦٩	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٢,٥٤٥		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٨,٢١٠		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٠,١٥٨		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٧,٦٠٠		
الرفض	٢٥ - ٣٠	١٤	٥٣,٠٣٦	١,١٨٢	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٤,٥٠٠		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٧,٤٠٣		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٠,٣٩٥		
	٥٠ فأعلى	٥	٥٧,٠٠٠		
التقبل	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٣,٨٢١	٣,٣٦٤	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٥,٨٦٤		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٧,٥٨١		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٢,٢٦٣		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٥,٦٠٠		
الغضب	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٠,٥٣٦	٣,٨٨١	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٤,٥٦١		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٨,٣٣٩		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٦,٦٣٢		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٢,١٠٠		
الاتجاهات ككل	٢٥ - ٣٠	١٤	٤٦,٩٢٩	٢,٨٤٢	غير دالة
	٣١ - ٣٦	٣٣	٥٦,٢٢٧		
	٣٧-٤٢	٣١	٤٦,٣٨٧		
	٤٣ - ٤٩	١٩	٥٢,٠٢٦		
	٥٠ فأعلى	٥	٦٢,٨٠٠		

قيمة مربع كاي الجدولية عند درجة حرية ٤ ومستوى ثقة ٠,٠٥ تساوي ٩,٤٩

يتضح من الجدول السابق أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات لدى أمهات ذوي صعوبات التعلم وأبعادها الفرعية (الإنكار، الرفض، التقبل، الغضب) ترجع لاختلاف عمر الأم.

يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات ككل لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم ترجع لاختلاف المستوى التعليمي والعمر، بأنه على الرغم من اختلاف المستويات التعليمية وعمر الأمهات إلا أن تلك المتغيرات لم تؤثر في وجود الاتجاهات لدى الأم نتيجة لما تفرزه صعوبات التعلم لدى طفلتها من آثار يتكون لدى الأم في ضوئها بعض الاتجاهات، سواءً كان المستوى التعليمي أو العمر مرتفعًا أو منخفضًا، إلا أن جميع الأمهات ووفقًا للطبيعة البشرية يتكون لديها بعض الاتجاهات نتيجةً لما تتعرض له من ضغوط جراء صعوبات التعلم لدى الطفل.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة السعايدة، والفرح (٢٠٠٨) حول اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية وكان منها متغير المستوى التعليمي، حيثُ أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو أبنائهم ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى المستوى التعليمي للأم، أي أن المستوى التعليمي للأمهات لا يؤثر على اتجاهاتهن نحو أبنائهن ذوي صعوبات التعلم، كما تتفق النتائج السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة جريش (٢٠١٣) والتي أشارت إلى أنه لا يوجد تأثير دال لعمر الوالدين على اتجاهاتهم نحو أطفالهم ذوي اضطراب التوحد، وتتفق النتائج السابقة أيضًا مع نتائج دراسة علي (٢٠١٥) حيثُ أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاتجاهات الوالدية نحو الابن المعاق سمعيًا ومتغير العمر والمستوى التعليمي للوالدين.

في حين تختلف النتائج السابقة مع نتائج الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة جوهر (٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلى أن أمهات الأطفال ذوي

الاحتياجات الخاصة ذوات المستوى التعليمي العالي والعمر الأكبر كن أكثر استخدامًا للأساليب الإيجابية في التفكير والمتمثلة في إعادة التفسير الإيجابي للمشكلة في مواجهة الضغوط، في حين استخدمت الأمهات ذوات المستوى التعليمي المتوسط وفوق المتوسط والأصغر سنًا الأساليب السلبية والمتمثلة في التجنب والهروب.

خامسًا: نتائج الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الخامس للدراسة الحالية على: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون في الكشف عن دلالة معاملات الارتباط بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن، فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢٥)

معاملات الارتباط بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن

الاتجاهات / الضغوط النفسية	الإنكار	الرفض	التقبل	الغضب	الاتجاهات ككل
الضغوط الأسرية	٠,٣٩٩**	٠,٣٧٨**	٠,٣٠٦٥**	٠,٢٧٧**	٠,٤٠٤**
الضغوط الاجتماعية	٠,٣٢٠**	٠,١٨٩*	٠,٢٢٥*	٠,٢٠٥*	٠,٢٨٢**
الضغوط الانفعالية	٠,٦٠٧**	٠,٦٤٣**	٠,٦٠٣**	٠,٤٦٧**	٠,٦٩٨**
الضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي	٠,٥٦٤**	٠,٥٨١**	٠,٥٨٦**	٠,٤٣٧**	٠,٥٦٤**
الضغوط النفسية ككل	٠,٥٨٦**	٠,٥٧٧**	٠,٥٤٧**	٠,٤٣٦**	٠,٦٤٤**

* دالة عند مستوى ٠,٠٥، ** دالة عند مستوى ٠,٠١، قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية ١٠٠ ومستوى ثقة ٠,٠٥ و٠,٠١ تساوي على الترتيب ٠,١٩٤٦ و٠,٢٥٤

يتضح من الجدول السابق أنه:

- توجد علاقات موجبة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن، وكانت

أعلى هذه العلاقات في حالة الضغوط الانفعالية والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي، بينما أقل هذه العلاقات كانت في حالة الضغوط الاجتماعية والضغوط الأسرية.

يرى الباحثان أنه يمكن تفسير وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم واتجاهاتهن نحو أطفالهن، بأنه كلما زادت الضغوط النفسية كلما كانت اتجاهات الأمهات سلبية نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم، وتزيد الضغوط النفسية للأمهات وخاصةً الأعلى منها وهو ما أظهرته النتائج حول ارتفاع مستوى الضغوط الانفعالية والضغوط الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي، لما يتولد لدى الأم من توتر وقلق وحزن نظرًا لما تواجهه طفلتها من صعوبات تعلم وما تحتاج إليه من رعاية ومتابعة قد يزيد العبء على الأم مما يؤدي بها إلى حالة انفعالية سلبية، وهذا بدوره يجعل الأم في حالة قلق حول مستقبل الطفل الأكاديمي خلال مراحل التعليم المستقبلية اللاحقة.

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج غالبية الدراسات التي أُجريت على أمهات ذوي الإعاقة كدراسة براون Brown (٢٠٠٧) حيثُ أشارت نتائجها إلى تأثير وجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة على الصحة النفسية للأمهات، وإلى أن الاحتياجات الخاصة للأطفال ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالصحة النفسية للأمهات، وأن مصدر الرعاية المنتظم للطفل يؤثر تأثيرًا إيجابيًا على الصحة النفسية للأمهات، وتتفق أيضًا النتائج السابقة مع نتائج دراسة جوهر (٢٠١٤) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الصمود النفسي وأساليب مواجهة الضغوط لدى أمهات ذوي الاحتياجات الخاصة، حيثُ إن أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ذوات الصمود النفسي المرتفع استخدمن أساليب المواجهة المتمثلة في التدعيم الاجتماعي والتوجه الديني، وتتفق أيضًا النتائج السابقة مع نتائج دراسة بيومي (٢٠٠٣) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الضغوط النفسية والاتجاهات الوالدية، كما تتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة جريش (٢٠١٣) حيثُ أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين ارتفاع مستوى

الضغوط النفسية لدى الأمهات عن الآباء؛ الأمر الذي ينعكس على اتجاهاتهم بالسلب نحو أطفالهم ذوي اضطراب التوحد كالخوف والقلق على مستقبل الطفل، ومشاعر اليأس والإحباط، والإنكار.

في حين تختلف النتائج السابقة مع نتائج دراسة توبنج، وجلينوسك Tobing & Gisorders (٢٠٠٦) حيثُ أشارت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين قدرة الآباء وكفاءتهم المحتملة للأزمات النفسية للعلاقة بين إجهاد الأبوة والأمومة ومواجهة الأزمات النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي اضطرابات النمو.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج فإنه يمكن تقديم عددًا من التوصيات تتلخص في النقاط الآتية:

١- تقديم برامج إرشادية لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتغلب على الضغوط النفسية التي تواجههن إزاء صعوبات التعلم لدى أطفالهن، والتي تمكنهن من أداء أدوارهن ومن التفاعل الإيجابي تجاه ما يعانيه أطفالهن من صعوبات تعلم.

٢- توعية أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال تقديم برامج توعوية لتحسين اتجاهاتهن نحو أطفالهن، الأمر الذي يساعد الأمهات للتعرف على طبيعة الاحتياجات الخاصة لصعوبات التعلم لدى أطفالهن، مما يحد من الاتجاهات السلبية والتخلص منها ويُعزز الاتجاهات الإيجابية لديهن.

٣- عقد اللقاءات والاجتماعات الدورية من قبل المدرسة مع أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم لإرشادهن وللتغلب على المشكلات التي تواجههن، الأمر الذي يُساعد الأمهات على معالجة المشكلة التي تواجههن مع أطفالهن ذوي صعوبات التعلم في وقت مبكر قبل تفاقمها، مما يحد من تعرُض الأمهات للضغوط.

٤- توفير خدمات الإرشاد والدعم النفسي لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم اللاتي يُعانين من الضغوط الانفعالية الناتجة عن صعوبات التعلم لدى أطفالهن، مما يُسهم في مواجهة هذه الضغوط والتغلب عليها.

٥- مساعدة ذوي الاختصاص لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتعرف على ما يمكن تقديمه لأطفالهن من بدائل وخطط مستقبلية خلال مراحل التعليم اللاحقة مما يُخفف عنهن الضغوط النفسية الخاصة بمستقبل الطفل الأكاديمي.

البحوث المقترحة:

- دراسة عن برنامج إرشادي لخفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة مماثلة عن الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها باتجاهاتهن نحو أطفالهن - وفقًا لمتغيرات أخرى كعدد الأطفال في الأسرة، جنس الطفل (ذكر/ أنثى).
- دراسة عن برنامج إرشادي لتحسين اتجاهات الأمهات نحو أطفالهن ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة عن مدى معرفة المعلمات بالضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المراجـــع

- أبو أسعد، أحمد؛ والأزايدة، رياض. (٢٠١٢). إرشاد ذوي صعوبات التعلم وأسرهم. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبو غازي، كريمة؛ وعربيي، سعيدة. (٢٠١٦). الإرشاد الأسري لآباء الأطفال ذوي صعوبات التعلم. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (١٧،١٨)، ٢١٢-٢٥٥.
- أبو شعراية، راف الله؛ وطاهر، فتحي الدايخ (٢٠١٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الأسري لدى آباء وأمهات أطفال التوحد. المجلة الليبية العالمية، (١٤)، ١-٢٣.
- أبو ناهية، صلاح الدين. (٢٠١٦). الضغوط النفسية لدى طلاب جامعة الأزهر بغزة وأساليب مواجهتها وعلاقتهما بتقدير الذات وموضع الضبط الداخلي. مجلة العلوم التربوية، (١)، ٣٢٤-٣٤٣.
- أبو النور، محمد عبدالتواب؛ وعبدالفتاح، أحمد سيد. (٢٠١٣). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. الرياض: مكتبة الرشد.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم (١٤٣٩ه). إحصاءات تعليم القصيم. تم استردادها من: http://www.qassimedu.com/school
- أحمد، عطية عطية محمد (٢٠٠٥). الضغوط النفسية لدى الكفيف وعلاقتها باتجاهات الأسرة نحو الإعاقة. مجلة التربية المعاصرة، (٧٠)، ٢٤٨-١٩٨.
- بالقاسم، محمد؛ وشتوان، حاج. (٢٠١٦). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. مجلة العلو النفسية والتربوية، ٣ (١)، ١١٢-١٣٦.
- بحراوي، عاطف عبدالله؛ والزيوت، فيصل علي. (٢٠١٢). مفاهيم أساسية في إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة. عمان: زمزم للنشر.
- بياري، عواطف فيصل. (١٩٩٨). الاتجاهات الوالدية نحو الإعاقة للطفل المتخلف عقليًا. مجلة جامعة أم القرى، (١٧)، ٣٤٢-٣٦٩.
- بيومي، لمياء عبدالحميد. (٢٠٠٣). الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين عقليًا وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل المعاق. رسالة ماجستير، كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.

- جريش، دنيا سليم (٢٠١٣). الضغوط النفسية لدى أسر الأطفال التوحديين وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية نحو الطفل التوحدي (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، مصر.
- الجندي، خالد محمد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين نحو ذوي الحاجات الخاصة في غرف المصادر. رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- جوهر، إيناس سيد (٢٠١٤). الصمود النفسي وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط لدى عينة من أمهات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة كلية التربية ببنها، (٩٧)، ٢٩٥-٣٣٤.
- الحسن، محمد علي. (١٩٩٦). الأسرة والأطفال ذوو صعوبات التعلم. مجلة رسالة المعلم، ٣٧ (٢، ٣)، ٨٠-٨٦.
- حنفي، علي عبدالنبي. (٢٠١٣). العمل مع أسر ذوي الاحتياجات الخاصة (ط٤). الرياض: دار الزهراء.
- الخطيب، جمال؛ والحديدي، منى؛ والسرطاوي، عبدالعزيز. (٢٠٠٢). إرشاد أسر الأطفال ذوي الحاجات الخاصة قراءات حديثة (ط.٢). عمان: دار حنين.
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٨). التربية الخاصة المعاصرة قضايا وتوجهات. عمان: دار وائل للنشر.
- الخطيب، جمال محمد. (٢٠٠٩). استراتيجيات إرشاد وتدريب ودعم أسر الأطفال المعوقين. عمان: دار وائل.
- خليفة، وليد؛ وسعد، مراد. (٢٠٠٨). الضغوط النفسية والتخلف العقلي في ضوء علم النفس المعرفي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا.
- خويلد، أسماء. (٢٠١٣). الضغوط النفسية المصدر والمواجهة. مجلة التربية والابستيمولوجيا، (٤)، ١١٦-١٢٦.
- رشدي، سري محمد. (٢٠١٦). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة(ط٣). الرياض: دار الزهراء.
- الروسان، فاروق. (٢٠١٣). قضايا ومشكلات في التربية الخاصة (ط٣). عمان: دار الفكر.

- الرواشدة، شهريار سلامة. (٢٠٠٦). أثر البرنامج المنزلي لتثقيف الأمهات البورتج في خفض الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين عقليًا. رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الزارع، نايف. (٢٠١٤). اتجاهات أسر الأطفال ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (١٢)، ٦١-٨٣.
- السعايدة، ناجي، والفرح، يعقوب. (٢٠٠٨). اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم نحو أبنائهم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة بحوث التربية النوعية، (١٢)، ٢١٢-٢٣٥.
- شاش، سهير محمد سلامة. (٢٠١٣). صراع الدور وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى أمهات الأطفال المعاقين العاملات وغير العاملات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦ (٢)، ٩٦٥-١٠٤٧.
- شاولي، آلاء سامي سعيد. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج إرشادي لأمهات الأطفال ذوي صعوبات التعلم في خفض المشكلات السلوكية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- شريت، أشرف محمد. (٢٠١١). برنامج إرشادي قائم على العلاج بالواقع لخفض حدة الضغوط النفسية لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة. المجلة التربوية، ٢٥ (٩٩)، ١٢٩-١٩٦.
- صباح، عايش؛ ومنصوري، عبدالحق. (٢٠١٣). الضغوط النفسية لدى أسر المعاقين. دراسات نفسية وتربوية جامعة وهران، (١١)، ١٩٩-٢٢٤.
- الطريري، عبدالرحمن سليمان. (١٩٩٤). الضغط النفسي مفهومه، تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته. الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة.
- طعيمه، فوزي شاكر؛ والبطش، محمد وليد. (١٩٨٤). اتجاهات ومفاهيم الوالدين حول الإعاقة العقلية بالأردن. مجلة الجامعة الأردنية، ١١ (٦)، ٩-٤١.
- الظفيري، راشد سليم؛ وابن جدعان، منصور منيف. (٢٠١٠). علاقة الضغوط الوالدية بشدة صعوبات التعلم لدى الأطفال دراسة مقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والعاديين. مجلة القراءة والمعرفة، ١٠٢، ١٠٦-١٢٩.
- عبدالسلام، فاروق؛ والعزازي، منيرة؛ وصديق، محمد. (٢٠١٣). مقياس الضغوط النفسية لطلاب الجامعة مصرين ووافدين. مجلة العلوم التربوية، (٣)، ١٩٨-٢٢٤.

- عبدالعزيز، صلاح حلمي. (٢٠١١). التأثير النفسي والاجتماعي لأسر الأطفال ممن لديهم متلازمة داون. الجمعية البحرينية لمتلازمة داون. تم استردادها من:
http://b-dss.org/Down/main/Workshop/?id=621
- عبدالغني، خالد محمد. (٢٠٠٩). الضغوط وأساليب مواجهتها لدى آباء وأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة الدراسات النفسية، ١٩ (٣)، ٤٩٥-٥١٧.
- عبدالله، محمد قاسم. (٢٠١٠). مدخل إلى الصحة النفسية (ط٥). عمان: دار الفكر.
- عبدالمؤمن، علي معمر. (٢٠٠٨). مناهج البحث في العلوم الاجتماعية الأساسيات والتقنيات والأساليب. بنغازي: دار الكتب الوطنية.
- عثمان، فاروق السيد. (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي، رشا سليمان كربوس (٢٠١٥). الاتجاهات الوالديه المدركة للأبناء المعاقين سمعيًا وعلاقتها بمهاراتهم الاجتماعية (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.
- الغرير، أحمد؛ وأبو أسعد، أحمد. (٢٠٠٩). التعامل مع الضغوط النفسية. عمان: دار الشروق للنشر.
- فرح، منى حسن عبدالله. (٢٠٠٩). الضغوط النفسية وعلاقتها باحتياجات أولياء أمور غير العاديين المعاقين حركيًا. رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.
- القريطي، عبدالمطلب أمين. (٢٠١٣). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.
- كاشف، إيمان فؤاد. (٢٠٠٠). دراسة لبعض أنواع الضغوط لدى أمهات الأطفال المعاقين وعلاقتها بالاحتياجات الأسرية ومصادر المساندة الاجتماعية. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٣٦، ١٩٩-٢٥٣.
- كاشف، إيمان فؤاد. (٢٠١٠). مشكلات ذوي الاحتياجات الخاصة وأساليب إرشادهم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- كفافي، علاء الدين. (٢٠٠٢). الإرشاد الأسري للطفل المعوق. مجلة العلوم التربوية، (١٠)، ٩٥-١١٣.
- كوافحة، تيسير مفلح. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة (ط٣). عمان: دار المسيرة.

- مكاوي، صلاح. (٢٠٠١). دراسة تنبؤيه لأثر ضغوط الحياة في بعض متغيرات الشخصية لدى فئات الموهوبين. مجلة التربية بالمنصورة- مصر، (٤٦٤)، ٣-٥١.
- منصور، فيولا؛ والبيلاوي، طلعت. (١٩٨٩). قائمة الضغوط النفسية للمعلمين. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- هلاهان، دانيال؛ وكوفمان، جيمس؛ ولويد، جون؛ وويس، مارجريت، ومارتنيز، إليزبيث. (٢٠٠٧). صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها والتعليم العلاجي (ترجمة عادل عبدالله محمد). عمان: دار الفكر.
- وزارة التعليم (د.ت). الإدارة العامة للتربية الخاصة، إدارة صعوبات التعلم. تم استردادها من:

https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx

- الوقفي، راضي. (٢٠١١). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي(ط٢). عمان: دار المسيرة.
- يحيى، خولة أحمد. (٢٠١٢). إرشاد أسر ذوي الحاجات الخاصة (ط٤). عمان: دار الفكر.
- Abrams, G. (1984). Learning help leness, depression and self-esteem in mothers of children with specific learning disabilities (Unpublished Master's Thesis). Faculty of Arts, Rand Afrikaans University, South Africa.
- Alazemi, S., Hadadian. A., Merbler, J., & Wang, C. (2015). Stress levels of kuwaiti mothers of children with sld: does work and educational status matter? International Journal of Special Education, 30, (1), 120-131.
- Brown, B. (2007). Children's special health care needs, mothers' coping and social support and maternal mental health (Unpublished Doctoral Thesis). Arizona State University, USA.
- Cantwell-Barti, A. (2009). How psychologists can assist parents of children with disabilities. Australian Psychological Society, 1(1), 1-4.
- Farajallah, P. (1997). Coping styles and stress levels of Chinese – American mothers of disabled children. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences,58 (1-A),0081.
- Jane-Leigh, A. (2007). The influence of the mother-child relationship on the development of resilience in the learning-disabled child (Unpublished Master's Thesis). University of South Africa, South Africa.

- Kamaruddin, K., Abdullah, C., & Idris, M. (2016). Parental stress in parents of children with learning disabilities. International Review of Management and Marketing, University of Utara Malaysia, 6(S7) 221-225.
- Kevin, M. & Joseph, G. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with reading disorder. Journal of Learning Disabilities, 39 (3), 12.
- Oluremi, D. (2015). Counselling intervention and support programmers for families of children with special educational needs. Journal of Education and Practice, 6 (10), 103-109.
- Rorich, V. (2008). Support to parents with children with learning disabilities (Unpublished Master's Thesis). University of South Africa, South Africa.
- Strnadova, I. (2006). Stress and resilience in families of children with specific learning disabilities. Rev. Complot Educ.,17, (2), 35-50.
- Temple-Journiette, C. (2011). Exploring resilience in African American single mothers of children with disabilities and impact on their engagement in the iep-process (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School of Education, George Washington University, USA.
- Tobing, L. & Gisorders, D. (2006). Predictors and moderators of psychological distress in mothers of children with pervasive developmental disorders. Journal of Family Social Work, 10 (4), 1- 22.
- United States Department of Education [USDE] (2015). Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/searchwpsolr/?wpsolr_q=Definition+of+childre n+with+learning+ disabilities
- Walker, A. (2000). Parenting stress: A comparison of mothers and fathers of disabled and non-disabled children (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas, USA.
- Woodman, A. & Hauser-cram, P. (2013). The role of coping strategies in predicting change in parenting efficacy and depressive symptoms among mothers of adolescents with developmental disabilities. Journal of Intellectual Disability Research, 57 (6), 513–53.

تطوير مقياس الانتماء الوطني

على عينة من المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

عبدالإله محمد القرني

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء المساعد

جامعة الملك عبدالعزيز - جدة - المملكة العربية السعودية

تطوير مقياس الانتماء الوطني
على عينة من المجتمع السعودي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية

عبدالإله محمد القرني

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مقياس الانتماء الوطني، والتعرف على الخصائص السيكومترية واختبار صدق وثبات مقياس الانتماء الوطني على البيئة السعودية. علاوةً على ذلك معرفة مستوى الانتماء الوطني ومدى اختلافه في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي، ومتغيرات الوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين، ومستوى الحرية. طُبق المقياس على عينة عشوائية من الشباب والشابات السعوديين في المرحلة الجامعية حيث بلغ العدد الإجمالي للعينة (ن= 346 منهم 159 من الذكور، و187 من الإناث). استخدمت نظرية القياس التقليدية Classical Test Theory (CTT)، ونظرية القياس الحديثة Item Response Theory (IRT) and (نظرية استجابة المفردة)، ودالة تمييز المفردة Differential Item Function (DIF) للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس. بلغت القيمة التقديرية لثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ 0.90. كما أن معامل الإرتباط بين عناصر المقياس والدرجة الكلية للمقياس أكبر من 0.3. تم التحقق من صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، والصدق العاملي الذي أظهر أربعة عوامل لمقياس الانتماء الوطني هي الولاء وحماية الوطن والمحافظة عليه، وبناء الوطن، والحزم الوطني. وأشارت نتائج الدراسة في مجملها إلى أن مقياس الانتماء الوطني المطور في الصورة النهائية يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وملائمة لمثل هذا النوع من المقاييس، مما يجعله أداة صالحة للتطبيق والاستخدام وإمكانية الوثوق في نتائجه. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الفحص للمقياس على عينات أخرى تختلف عن خصائص العينة الحالية.

أوضحت نتائج الدراسة: أن مستوى الانتماء الوطني لدى عينة الدراسة مرتفع إلى مرتفع جدًّا حيث بلغت أعلى قيمة 3.8497 للعبارات 8 و22 فيما بلغ أقل المتوسطات 3.0462 مما يعني اتجاه استجابات العينة إلى الموافقة والموافقة بشدة عند سؤالهم عن مؤشرات الانتماء الوطني المدرجة في قياس الانتماء الوطني. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانتماء الوطني لدى العينة المستجيبة يختلف اختلافًا معنويًّا باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي. فيما لم يكن هناك فروق في مستوى الانتماء الوطني لدى أفراد العينة باعتبار متغيرات الوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: تعزيز مفهوم المواطنة والانتماء للوطن من خلال المقررات الدراسية في التعليم العام والجامعي خصوصاً الفئات العمرية (١٢-٣٠)، والاهتمام بفئة العازبين والعاطلين وتعزيز مستوى انتمائهم الوطني. وعرض تاريخ المملكة العربية السعودية وجميع مناطقها الأثرية والسياحية والحضارية بصورة علمية وإعلامية للمواطن، ليتسنى له معرفة تاريخ بلده وقيمته التاريخية والحضارية في الوقت الحاضر وفي المستقبل وهذا من الاتجاهات الحديثة التي تتبناها رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. كما أوصت الدراسة بتوجيه وتوعية المواطنين والمواطنات بالتحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تُواجه المملكة العربية السعودية، لكي يُدرك المواطنون الظروف الخاصة للمملكة نحو هذه القضايا.

الكلمات المفتاحية: مقياس الانتماء الوطني، الثبات، الصدق، نظرية القياس التقليدية، نظرية استجابة المفردة، ودالة تمييز المفردة.

Developing a national affiliation scale on a sample of Saudi society in the light of some demographic variables. by

Abdulelah Mohammed Alqarni

Abstract

This study represents the first stage in the development of a nationalistic scale, which is supported via the examination of the psychometric properties of reliability and validity. This scale of nationalistic affiliation holds promise for the Saudi environment and accordingly, enables the identification, collection, and statistical analysis of normative data on which to base levels of nationalistic affiliation from a host of demographic variables, which are gender, age, job status, social status, scientific qualification, and degree of religiosity. The scale was applied to a random sample of Saudi men and women, where the total number in the sample (n = 346, consisting of 159 males and 187 females)

Classical Test Theory (CTT), Item Response Theory (IRT) and Differential Item Functioning (DIF) were used to confirm the psychometric properties of the scale. The estimated value of the internal consistency Cronbach Alpha reliability was 0.90. The coefficient of correlation between the scale items and the total score was more than 0.3. for each of the items. The validity of the scale was verified using the difficult to assess, sincerity and subsequently the qualitative agreement of arbitrators, and the universal honesty which was demonstrated by four factors for this measure of nationalistic. This study lead to the recommendation for further examination of the scale on other samples that differ from the current sample characteristics.

In addition, the results of the study showed that the level of nationalistic affiliation in the sample of the study was high to very high, with the highest value of 3.8497 for items 8, 22, whereas the lowest averages was 3.0462, which means that the sample responses to agree and strongly agree when asked about indicators of nationalistic belonging included in this measure. The results of the study showed that the level of national belonging in the respondent sample varies significantly according to the variables of gender, age, job status, social status, and scientific qualification. There were no differences in the level of national affiliation among the sample members considering the variables of the economic situation, the type of housing, and the level of religiosity.

The study recommends number of recommendations, including the promotion of the concept of citizenship and belonging to the homeland through courses in public and university education particularly for age group of (12-30). It recommends also to have more attention to the category of single and unemployed and strengthening the level of national belonging. And to present the history of the Kingdom of Saudi Arabia and all its archaeological, tourist and civilization areas in a scientific and informational manner for the citizens so that they can know the history of their country and its historical and cultural value in the present and in the future and recently this is one of the modern trends adopted by the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. The study also recommended to

by the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030. The study also recommended to educate citizens and citizens about political and social challenges and the economic situation facing Saudi Arabia, so that citizens can understand the special circumstances of the Kingdom towards these issues.

Key words: measure of national belonging, stability, truthfulness, traditional measurement theory, individual response theory, singular differentiation function.

مقدمة:

تُعد الحاجة إلى الانتماء من الحاجات الإنسانية التي تنشأ مع الفرد منذ طفولته عندما يتربى ويكبر وسط أسرته الصغيرة، حيث تتطلب هذه الحاجة إشباع مثلها مثل الحاجات الفسيولوجية والنفسية الأخرى، والإخفاق في إشباعها قد يُسبب بعض المعوقات والاضطرابات النمائية للفرد في حين أن إشباعها بشكل سليم ومتزن يُسهم في إضافة عنصر فاعل ومؤثر تأثيرًا إيجابيًّا في مجتمعه وبيئته.

الأسرة هي المحضن الأول والانتماء الأول لجميع أفراد المجتمع، ورعاية الفرد داخل أسرته لا يُضاهيه أي نوع من أنواع الرعاية البديلة (العتيبي، 1431هـ-2010م). وفي هذا السياق تُشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة االتباطية دالة إحصائيًّا بين الترابط الأسري وانتماء الفرد لأسرته من جهة والانتماء الوطني من جهة أخرى حيث اتضح وجود فروق جوهرية في درجة الانتماء الوطني بين أطفال الأسر المترابطة وأطفال الأسر غير المترابطة.(إبراهيم، 2010، الموقع).

يُعد مصطلح الانتماء الوطني من المصطلحات الشائعة الاستخدام على المستوى المحلي والاقليمي والدولي. ونظرًا لتعدد الثقافات والفوارق الاجتماعية بين الشعوب تتعدد وتتنوع مؤشرات وأدلة الانتماء الوطني بناءً على اختلاف البيئات الثقافية المنبثقة منها معايير الانتماء الوطني. وبالرغم من هذا التعدد والتنوع إلا أن هناك حدًّا أدنى من المعايير غالبًا ما يكون مُشتركًا في أغلب الثقافات والمجتمعات للدلالة والاسترشاد به على الانتماء الوطني لمجموعة الأفراد المواطنين والمقيمين في هذا أو ذلك المجتمع. لذا فإن الدراسة الحالية سعت إلى التركيز على مؤشرات الانتماء الوطني المشتركة في أغلب الثقافات والمجتمعات. مصطلح الانتماء - في حد ذاته- مصطلح نفسي واجتماعي تطرق له العديد من العلماء الأوائل، فهو مكون أساسي ضمن الحاجات النفسية للفرد وفق تصنيف ماسلو للحاجات، فقد قدم إبراهام ماسلو نموذجًا يُصنف حاجات الإنسان وفقًا لنظامٍ هرمي يبدأ من الحاجات الفسيولوجية في قاعدة الهرم ويتضمن في جزءه العلوي

الحاجات النفسية ومنها الحاجة إلى الانتماء. ومن تلك الحاجات التي اقترحها ماسلو في تصنيفه الحاجات الجسمية والفسيولوجية، والحاجة إلى الأمن والطمأنينة، والحاجة إلى الحب والانتماء، والحاجة إلى التقدير والاحترام، والحاجة إلى تحقيق الذات. (في طلعت، الشرقاوي، عادل، وفاروق 1989).

ومما لا شك فيه أن تحقيق الانتماء للوطن أولوية من أولويات مؤسسات التربية والتعليم والمؤسسات الأمنية والاجتماعية والثقافية والإعلامية لأي وطن لما لذلك من آثار إيجابية تعود على الوطن بالخير والرفاهية والنماء لأن ذلك يبني في داخل أفراده الحس بالمسؤولية الاجتماعية وتغليب مصلحة الجماعة والوطن على المصالح الشخصية والفردية الضيقة (عمار، 1996).

واستنادًا إلى ما سبق فإن هذا البحث سعى لتطوير مقياس للانتماء الوطني، والتعرف على خصائصه السيكومترية في البيئة السعودية في ضوء متغيرات، الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي، والوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية الأوطان في حياة الأفراد فإنه من نافلة القول أن نُشير إلى أن الوطن همكون أساسي من مكونات الشخصية الانسانية، بل يكاد الوطن والخلفية الوطنية أن يكونا الهوية التعريفية الحقيقية الأصلية لأغلب الأفراد في مختلف المجتمعات، فقد نجد في الوطن الواحد مجموعات من الأفراد من أعراق مختلفة وألوان مختلفة وطبقات متنوعة إلا أن الأصول الوطنية لذلك الإنسان أو تلك الإنسانة هي مكون أساسي من مكونات الشخصية، وعلى الرغم من ذلك فإن هذا التلاقح والتلاقي للثقافات المختلفة في بيئة جديدة يصهر ما لديهم من ثقافات لتنصهر وتبدأ في تكوين وطنٌ لها تتجاذبها عوامل مختلفة ومسببات متنوعة ولتبقى وتستقر وتستوطن في هذا الوطن أو ذاك. هذا التنوع الإثرائي للثقافة الواحدة من خلال تعدد خلفياتها ومصادرها هو سمة إيجابية لكثير من

المجتمعات المتقدمة والمتحضرة، علاوةً على ذلك فإن عصر الانفتاح والتقنية جعل عوامل التأثر والتأثير من مجتمع إلى آخر ومن وطن إلى وطن أسهل وأسرع مما كانت عليه في العقود السابقة. تُعَدُّ التفاعلات المختلفة بين عناصر الوطن من مواطنين ومهاجرين ومقيمين سواء بشكل واقعي أو من خلال العالم الافتراضي مُدخلًا مهمًّا ومكونًا إضافيًّا لهوية المواطن وخبراته الشخصية. وعلى الجانب الآخر فإن تعدد وسائل التأثر والتأثير في الشخصية الوطنية ليس في كل أحواله إيجابي فقد يكون هناك تأثيرات سلبية على الشخصية الوطنية نتيجة تعدد المؤثرات. ونظرًا لتعقد وتزايد العوامل المؤثرة على الانتماء الوطني تبرز الحاجة لبناء مقاييس للانتماء الوطني وتطويرها وتقنينها من وقت إلى آخر مما يُفيد متخذ القرار في فهم سياق الشخصية الوطنية لفئات المجتمع بشكل علمي مبني على أسس منهجية. والذي يُسهل بدوره بناء برامج تربوية وتوعوية وثقافية واجتماعية ملائمة للمواطنين والمواطنات والعمل على ما من شأنه تعزيز انتمائهم الوطني. علاوةً على ذلك تبرز الحاجة لمثل هذه الدراسة في ظل النقص في المقاييس القصيرة المقننة التي تقيس الانتماء الوطني لدى فئة الشباب والشابات السعوديين؛ لذا فإن هذه الدراسة سعت إلى تطوير مقياس للانتماء الوطني للشاب/ والشابة السعوديين وتقنينه في ضوء بعض المتغيرات، وعليه تحددت أسئلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما الخصائص السيكومترية لمقياس الانتماء الوطني في المجتمع السعودي؟

٢- ما مستوى الانتماء الوطني لدى المواطن/ المواطنة السعوديون؟

٣- ما مدى اختلاف الانتماء الوطني باختلاف متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي، والوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى: تطوير مقياس الانتماء الوطني السعودي والتعرف على خصائصه السيكومترية على عينة من المواطنين والمواطنات السعوديون . كما هدفت الدراسة إلى: التعرف على مستوى الانتماء الوطني لدى المواطن السعودي ومدى اختلافه

في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي، والوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة من أهمية موضوعها من خلال تطوير مقياس خاص للانتماء الوطني ومعرفة مؤشراته وأبعاده، والتعرف على خصائصه السيكومترية، وتحديد مستوى الانتماء الوطني لعينة الدراسة واختلافه في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مما يهيئ لفهم أعمق للانتماء الوطني وتحديد المؤشرات التي تحتاج إلى تعزيز الانتماء الوطني، لمساعدة متخذي القرار في المؤسسات الوطنية ذات العلاقة سواءً التربوية أو الاجتماعية أو الأمنية في تعزيز النقاط الإيجابية التي تعزز المواطنة وتحجيم النقاط السلبية التي تُقلل من انتماء المواطن لوطنه. وجاءت هذه الدراسة نظرًا لقلة الدراسات التي ركزت على بناء وتطوير مثل هذا النوع من المقاييس والذي يمكن استخدامه في تحسين أداء العاملين في مختلف المؤسسات بالمملكة العربية السعودية.

١- تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال السعي لبناء مقياس الانتماء الوطني والتأكد من خصائصه السيكومترية على عينة من المواطنين في المملكة العربية السعودية في منطقة مكة المكرمة على وجه التحديد. ولنُدرة المقاييس القصيرة المقننة في مجال الانتماء الوطني على البيئة السعودية - على حد علم الباحث - فإن الدراسة الحالية تسعى لتزويد المكتبة البحثية بمقياس مطور في الانتماء الوطني.

٢- قد تُساعد نتائج الدراسة في تزويد القائمين على التعليم السعودي بمؤشرات حول مستوى الانتماء الوطني المواطن/ المواطنة السعوديين لدعم أو تعديل البرامج والخطط والأنشطة في هذا المجال.

٣- تكشف الدراسة مستوى الانتماء الوطني في ضوء ببعض المتغيرات الديمغرافية مما قد يُساعد في اتخاذ إجراءات وتوصيات وفقاً لنتائج الدراسة.

مصطلحات البحث:

الانتماء الوطني National Affiliation

الانتماء: يتمثل في انتساب الفرد الحقيقي لدينه ووطنه وأسرته والعمل المخلص لصالح مجتمعه. فالانتماء يُعد قيمه مكتسبه من خلال التفاعل بين الفرد ومحيطه المادي والاجتماعي (أقصيعة، 2000). ويُعرف الباحث الانتماء الوطني إجرائيًّا: بأنه مدى حب المواطن لوطنه وتعلقه به، ودفاعه عنه، واستعداده للتضحية من أجله، والتزامه بدينه وثقافته وإخلاصه في عمله وحرصه على مقدراته ومكتسباته، وتقديم المصلحة العامة على المصالح الشخصية. ويُعبر عن ذلك بالدرجة التي حصل عليها المستجيب في مقياس الانتماء الوطني الذي تم تطويره لهذه الدراسة على عينة من المشاركين والمشاركات في البيئة السعودية.

حدود البحث:

اقتصرت الدراسة على عينة من المواطنين والمواطنات في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠١٨ م وتحددت بالأدوات المستخدمة فيها والأساليب الإحصائية المقترحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

الانتماء

يُعرف الانتماء في اللغة بأنه: الانتساب إلى شيء ما، فالولد ينتسب إلى أبيه بمعنى ينتمي إليه، ويؤخذ الانتماء من الزيادة والنماء (منصور، ١٩٨٩). فالانتماء لغةً معناه: الانتساب أو الزيادة والارتفاع في المنزلة والسمو (المنجد، ١٩٨٦). والانتماء في الاصطلاح يُعنى بالانتساب الحقيقي لكل من الدين والوطن فكرًا وعملًا، والنزعة إلى أن يكون عضوًا في فئة ما، لمحبته لذلك الشئ ولاعتزازه بالانضمام إليه، فعلى سبيل المثال يكون الانتماء للدين بتطبيق وممارسة تعاليمه والالتزام والاعتزاز بمنهجه. والانتماء

للوطن يتجلى في التضحية من أجل مكوناته البشرية والمادية وأرضه مع عُمق مشاعر الحب لذلك الوطن وأهله. (ناصر، ١٩٩٣).

نظريات الانتماء

اهتم عددٌ من نظريات علم النفس ومنظريها من علماء وباحثين بمفهوم الشعور بالانتماء Feeling of Affiliation، مثل نظرية مواري وفروم وغيرهم، فعلى سبيل المثال فقد حدد فروم في نظريته للحاجات خمس حاجات أساسية للفرد هي: الحاجة إلى الانتماء، والسمو، والأصول، والإطار التوجيهي، والهوية. كما تُعد نظرية الدرفر: (Alderfer theory) نظرية الكينونة والانتماء والنماء في الحاجات من أبرز النظريات التي اهتمت بالانتماء. يتبنى الدرفر Alderfer تصورًا مُعدلًا لتنظيم ماسلو الهرمي للحاجات يتضمن ثلاث حاجات أساسية هي: حاجات الكينونة والتوافر، وحاجات الانتماء، وحاجات النماء. الفئة الأولى تتعلق بحاجات الكينونة وتهتم بمدى توافر المتطلبات الأساسية للكائن الحي، وهي تُعرف عند ماسلو بالحاجات البيولوجية، والحاجة للأمن. أما الفئة الثانية فهي حاجات الانتماء وتشتمل على رغبة واهتمام الفرد بوجود تواصل وعلاقات وطيدة بينه وبين الآخرين في المجتمع من حوله، بحيث تتصف هذه العلاقات بالاستمرارية والديمومة، وهذه الفئة تتوافق مع ما اعتبره ماسلو حاجات المحبة والتقدير. فيما تُركز الفئة الثالثة على حاجات النماء وتتعلق برغبة الفرد الجوهرية بالتطور الذاتي، والتي تُعرف عند ماسلو بالحاجة إلى تحقيق الذات. (الطويل، ١٩٩٨). والمقياس الحالي يتبنى في مجمله نظرية الدرفر للانتماء وحاجة الفرد لوجود علاقات وطيدة بوطنه وأفراد مجتمعه وحبه لوطنه وتقديره له واستعداده للتضحية من أجله وحمايته والمحافظه عليه.

الوطنية:

تعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها: "تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن، ويُوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة". (الموسوعة

العربية العالمية، 1996). وتعرف الدراسة الحالية الوطنية بأنها: ارتباط بين أفراد المجتمع في سبيل خدمة الوطن والتضحية من أجله.

المواطنة:

المواطنة في اللغة العربية منسوبة إلى الوطن، وهو المنزل الذي يقيم فيه الإنسان، ويقال وطن بالمكان وأوطن به أي أقام، وأوطنه اتخذه وطنًا، وأوطن فلان أرض كذا أي اتخذها محلًا ومسكنًا يقيم فيه. وفي اللغة الإنجليزية تأتي المواطنة ترجمة لمصطلح (Citizenship)، ويقصد به غرس السلوك الاجتماعي المرغوب حسب قيم المجتمع، من أجل إيجاد المواطن الصالح Good Citizen

ويعرفها مركز التربية الوطنية National Education Center (١٩٩٨) بأنها العضوية في الجماعة السياسية وأعضاء الجماعة السياسية مواطنوها، وبذلك فالمواطنة هي أيضاً :العضوية في المجتمع، والعضوية تتطلب المشاركة القائمة على الفهم الواعي، والتفاهم، وقبول الحقوق والمسؤوليات. وتُعرف دائرة المعارف البريطانية Encyclopedia المواطنة بأنها : علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة Britannica.

وتعرف الدراسة الحالية المواطنة بأنها: المسؤولية الملقاة على عاتق الأفراد تجاه الدولة سواء كانت مسؤوليات طوعية، مثل: المشاركة في الحياة السياسية والأعمال التطوعية، والنقد البناء، أو مسؤوليات إلزامية، مثل: دفع الضرائب، والالتزام بالقوانين. والتشريعات التي تفرضها الدولة، أو مسؤوليات العمل، والدفاع عن الوطن، والحفاظ على الوحدة الوطنية.

الانتماء الوطني:

يمكن تعريف الانتماء الوطني بأنه: إحساس المواطن الداخلي بأنه جزء من ذلك الوطن، فيتجذر في فؤاده حبه والتعلق به والولاء له، فيعتنق قيمه، ويتمثل عاداته، ويُقدر مؤسساته، وينصاع لقوانينه، ويُحافظ على خيراته وثرواته، ويندمج في أحداثه ومشكلاته، ولديه استعداد لتطويره والنهوض به (علي، 1998). كما يُعرفه علي والطاهات

(1995) بأنه: الاعتزاز بالوطن، والعمل الدؤوب من أجل مصالحه، والانتساب الحقيقي للدين فكرًا وعملاً، قولاً وفعلاً. لذا يتضح أن الانتماء الوطني يعني: انتساب الفرد أو الجماعة إلى أرض محددة والارتباط بها ومودة من يقطنها والحنين إليها عند الغربة، والاستعداد للدفاع والاستماتة دونها ودون كيانها في مختلف الظروف والمواقف، وحمايتها والذود عنها وعن حياضها والعمل على تطويرها وأهلها (ناصر، 1993).

كما يُعرف الانتماء للوطن بأنه: شعور داخلي لدى المواطن بأنه جزء من وطنه، فيحبه ويتعلق به ويُواليه، ويؤمن بقيمه، وعاداته، ويُقدر مؤسساته، ويلتزم بقوانينه، ويُحافظ على ثرواته، ويتفاعل إيجابًا مع أحداثه ومشكلاته، ويعمل على النهوض به، ويمكن التمييز بين ثلاثة مستويات للانتماء هي: انتماء مادي، وظاهري، وإيثاري. (علي، 1998). كما أنه يُعرَّف بأنه: اعتزاز المواطن بوطنه، وعمله بجد ومثابرة في صالحه، وانتسابه الحقيقي للدين والوطن فكرًا وعملًا، وتربية ضمير المواطن ويقظته لتعكس انتماءً وطنيًّا عميقًا وحقيقيًّا (علي، والطاهات، 1995). وعليه فإن الانتماء الوطني بمفهومه الاصطلاحي يعني: ارتباط وانتساب الفرد أو الجماعة إلى قطعة معينة من الأرض والتعلق بها، وحب أهلها، والحنين إليها عند الابتعاد عنها، والاستعداد للدفاع عن كيانها ضد الأخطار التي تهددها، ويتطور حب الأرض وأهلها إلى حمايتها والذود عن حياضها، والعمل على تحسين معيشة أهلها وتطويرها (ناصر، 1993).

أبعاد الانتماء الوطني:

يُعد الانتماء الوطني من المفاهيم المركبة متعددة الأبعاد، وهناك عدد من التصورات لتحديد هذه الأبعاد، وبالرغم من ذلك إلا أن هناك تشابهًا إلى حد كبير بين هذه التصورات، فعلى سبيل المثال يرى ناصر (١٩٩٣) أن أبعاد الانتماء الوطني هي: التضحية من أجل الوطن في الرخاء والشدة، والقيام بالواجب المطلوب منه تجاهه على أفضل وجه في كل الظروف، والقيام بالأعمال التطوعية، والخيرية، والمحافظة على لغته الأصلية وتراثه الثقافي والزي الوطني، والمحافظة على العادات والتقاليد المتفق عليها من

الجميع. فيما ذهب علي (1998) في تصوره إلى أن أبعاد الانتماء الوطني هي: حب الوطن، والاهتمام بخيره ورفاهيته، والولاء والإخلاص له، والحنين له وصعوبة الابتعاد عنه، والمحافظة على أسراره، والذود عنه والتمسك به في حالات هزيمته.

ثانيًا: الدراسات السابقة

نالت أبحاث المواطنة والانتماء الوطني اهتمام العديد من الباحثين والدارسين في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية والسياسية، نظرًا لأهميتها في إعطاء صورة حول موضوع الانتماء والوطني والمواطنة. سنعرض في هذا القسم نبذة عن التطور التاريخي للمواطنة، ومفهومي القومية والوطنية، ثم نعرض نبذة مختصرة عن المحاولات الأولى لقياس الوطنية، ونختم هذا القسم ببعض الدراسات التي تم التوصل إليها وتطرقت لمتغير الانتماء الوطني.

نبذة عن التطور التاريخي للمواطنة:

هناك مجموعة كبيرة من الأدبيات حول المواطنة، الكثير منها متجذر في تجارب أوروبا وأمريكا الشمالية مع ملاحظة تزايد عدد الدراسات القائمة على السياقات الاستعمارية وما بعد الاستعمارية، في حين تُوضح القراءة الأولية لهذا الأدب أنّ فكرة المواطنة أصبحت الآن شبه عالمية، فإن معانيها ليست كذلك، ويشير شافير (١٩٩٨) إلى أنَّ دراسة تنظيم الحياة الاجتماعية حول هدف تأمين حرية المواطنين والمساواة هو وسيلة للتفكير في رؤية عامة للإنسانية.

وتجدر الإشارة إلى أن الفلسفة الغربية تطورت في النظر إلى المواطنة بمرور الوقت وذلك من عدة طُرق بما في ذلك الاختلافات التحررية والمجتمعية الحديثة (Jones and Gaventa, 2002). ولا تزال الثورة الفرنسية هي أقوى رمز للنضال من أجل تأسيس مفهوم المواطنة على أساس الحقوق المدنية والسياسية ضد امتيازات النظام الإقطاعي ؛حيث كانت المواطنة هي "الهوية المهيمنة لكل فرنسي ضد الهويات البديلة للدين والحوزة،

والأسرة والمنطقة وحلت محل الإيمان الديني والـولاء العـائلي باعتبارهـا الـدافع الـرئيس للسلوك الفاضل "(Walzer, 1989)

تخبرنا الأدلة التاريخية أن ظهور مفاهيم الليبرالية للمواطنـة، علـى أسـاس حقـوق الفرد، حدث في سياق الاضطرابات المادية والإيديولوجية الرئيسة التي شـكلت "التحـول الكبير" في أوروبا من الإقطاعية إلى الرأسمالية ومجتمع تحكمه العلاقات التعاقدية. تضمنت هذه الاضطرابات تآكل الامتيازات الممنوحة للـبعض، وانتشـار التبـادل السـلعي المعمـم وعملية التمييز الشاملة بين المجال الخاص للأسرة والأقارب من جهة والمجال العام للدولة والسوق والمجتمع المـدني وداخـل المجـال العـام، وبـين عمـل الدولـة وتقسـيم العمـل في الاقتصاد من جهة أخرى. تحولت العلاقات الاجتماعية من ترتيبـات شـبه دائمـة وغـير طوعية إلى "ترتيبات طوعيـة ومؤقتـة ومحـدودة خـارج المصـالح الذاتيـة الفرديـة" (فريـزر وجوردون، ١٩٩٤). رافق تحديث الدولة وبيروقراطيتها ظهور آلية معقـدة ومتخصصـة، مكرسة لإنفاذ العقود وإقامة العدل، وبالتالي إضفاء الطابع المؤسسي على أساس المواطنة (Heater، 1990).

القومية والوطنية:

تعرضت بعض الأبحاث إلى مفهومي القومية والوطنية، ففي بداية الحـرب العالميـة الثانية حظيت هذه المفاهيم باهتمام ضعيف للتفريق بينهما، فشاع استخدامهما على نحـو متبادل للتعبير عن المواقف القومية في جوانبهـا السـلبية في معظـم الأحيـان (Ferguson، 1942) متأثرة بأجواء من السياسات الصهيونية، ودعم الجيوش، والمعارضة.

نبذة عن المحاولات الأولى لقياس الوطنية:

تُعد دراسة Adorno et al (1950) من أكثـر الأعمـال شُـهرةً في دراسـة المواقـف القومية والوطنية لمحاولة التعرف على الشخصـية الاسـتبدادية والـتي تُمثـل مجموعـة مـن الأبحاث التي سعت إلى فهم صعود ألمانيا النازيـة. فقـد صُـمم أحـد المقـاييس الثلاثـة في السلطوية وقياس التعلق الأعمى بقيم ثقافية وطنية معينة، ومقارنتها مع النماذج السـائدة

في تلك الفترة. واستخدم الباحث وزملاؤه اسم الوطنية للمقياس على سبيل السخرية لأنهم أكدوا بالفعل على التمييز بين الوطنية الحقيقة وهي ببساطة حب الوطن، والوطنية الكاذبة التي تقوم على مبادئ الاعتداء والقومية السلبية.

وفي أواخر الخمسينات قام Sampson and Smith (1957) بمراجعات لمقياس الوطنية المبني على التوجهات القومية النازية في ظل تطور المواقف ذات التفكير العالمي، فقد سعوا إلى تطوير مقياس لقياس التوجه القيمي المحض. وأكدت دراسة DeLamater et al (1969) أن الوطنية مفهوم متعدد الأبعاد يسلط الضوء على المشاركة الوطنية وعلاقات الدور بين الشخص والأمة وتتشكل هذه العلاقة في ثلاثة أنواع رئيسة رمزية ومعيارية ووظيفية.

تتجلى في المناقشات النفسية الاجتماعية مشكلة الميل والشعور الإيجابي تجاه أمة الفرد من جهة، واستثناء الأجانب ورفضهم من ناحية أخرى. فوفقًا لكل من Kosterman and Feshbach (١٩٨٩) فإن القومية تُمثل الجانب الضار للتقييم الإيجابي داخل المجموعة نظرًا لأنها تشتمل على وجهة نظر مفادها أن بلد الفرد متفوق على الآخرين وبالتالي ينبغي أن يكون هو المسيطر، ومع ذلك تُفهم الوطنية على أنها جانب ذو قيمة أساسية لأنها تُمثل مشاعر التعلق بدولة الفرد (Blank & Schmidt، 1993). تُمثل الوطنية البناءة -إن صح التعبير- الوعي النقدي والولاء تجاه المجموعة، في حين يُنظر إلى القومية إلى أنها ترتبط بطبيعتها بالانتقاص لما خارج المجموعة (Staub & Schatz، ١٩٩٧).

يبدو أن الأدلة التجريبية تدعم التمييز بين مفهومي القومية والوطنية. فقد أظهرت الدراسات التحليلية للعوامل المكونة لهما وجود مجموعة من السمات المميزة لكل منهما عن الآخر فهما يشتركان في علاقة الفرد بمجموعته ويختلفان في النظر لما هو خارج المجموعة.

هدفت دراسة نابوهيرو واراندل (Nobuhiro & Randall ،١٩٩٨) إلى: الكشف عن دور المناهج في المرحلتين الأساسية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية في تهيئة الطلاب والطالبات لاتخاذ القرار وحل المشكلات اليومية، ومدى مساهمتها في تعريف الطلبة وتثقيفهم فيما يتعلق بالحقوق والواجبات المدنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكتب المدرسية تُعزز دور الانتماء الوطني والمواطنة والاعتزاز بالهوية الوطنية الأمريكية، وتُرسخ لاحترام حقوق الإنسان والأنظمة والقوانين المدنية من خلال التركيز على قيم العدالة واحترام الآخرين.

كما أجرى جون الين (John Allen, 2001) دراسة للتعرف على قوة العلاقة بين التواصل الاجتماعي والانتماء الوطني، وبينت نتائج الدراسة أن التواصل الاجتماعي يُحقق التعاون بين أفراد المجتمع في الولايات المتحدة الأمريكية من خلال المشاركة الاجتماعية، كما أكدت الدراسة على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية خاصة المدرسة والجامعة ومؤسسات المجتمع المدني في تنمية وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة بين أفراد المجتمع.

إجراءات الدراسة:

منهج االبحث

استُخدم المنهج الوصفي بحيث يصف البحث مقياس الانتماء الوطني ومستواه لدى المواطن السعودي. كما تم الكشف عن مستوى الانتماء الوطني في ضوء متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي، والوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين. المنهج الوصفي أسلوب من أساليب البحث نستطيع من خلاله التعرف على ماهية المتغير الذي نرغب في قياسه (Lomax، 2009).

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو المواطنون والمواطنات في محافظة جدة بمنطقة مكة المكرمة في عام ٢٠١٨-٢٠١٩م الذين لهم خلفيات مناطقية مختلفة.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة ٣٤٦ مشاركًا ومشاركة (١٥٩ مواطنًا، و١٨٧مواطنة) تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة حيث كانت المشاركة بشكل تطوعي. فيا يلي في الجداول من رقم (١) إلى جدول رقم (٥) وصف لتوزيع المشاركين حسب متغيرات الجنس، والعمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والمؤهل التعليمي.

جدول رقم (١) توزيع المشاركين حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكر	١٥٩	%٤٦	85.6792	7.38397
أنثى	١٨٧	%٥٤	83.8984	7.00195
المجموع	٣٤٦	%١٠٠	84.7168	7.22440

جدول رقم (٢) توزيع المشاركين حسب الفئات العمرية

الفئة العمرية	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
12-20	65	%١٨,٨	82.0000	8.38339
21-30	140	% ٤٠,٤٦	83.7071	6.81988
31-40	83	%٢٣,٩٩	85.4096	6.96338
41-50	46	%١٣,٢٩	89.1087	4.61990
أكثر من ٥٠	12	٣,٤٧	89.5833	4.98102
المجموع	346	%١٠٠	84.7168	7.22440

جدول رقم(٣) توزيع المشاركين حسب متغير الوضع الوظيفي

الوضع الوظيفي	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
طالب	159	%٤٦	83.1132	7.50273
موظف حكومي	126	% ٣٦,٤١	87.0397	6.06287
قطاع خاص	20	% ٥,٧٨	82.3000	8.98009
عاطل	32	%٩,٢٥	84.9063	5.98579
متقاعد	9	%٢,٦٠	85.2222	9.12110
المجموع	346	%١٠٠	84.7168	7.22440

جدول رقم

٤) توزيع المشاركين حسب متغير الوضع الاجتماعي

الوضع الاجتماعي	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
أعزب	144	%٤١,٦١	83.2431	7.52548
متزوج	194	%٥٦,٠٦	85.7474	6.73427
مطلق	8	%٢,٣١	86.2500	9.39225
المجموع	346	%١٠٠	84.7168	7.22440

جدول رقم (٥) توزيع المشاركين حسب متغير المؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	العدد	النسبة	المتوسط	الانحراف المعياري
تعليم ابتدائي	12	%٣,٤٦	87.8333	7.50273
تعليم متوسطة	22	%٦١,١١	81.4091	6.06287
تعليم ثانوي	58	%١٦,٧٦	82.5000	8.98009
بكالوريوس	202	%٥٨,٣٨	85.6139	5.98579
دراسات عليا	٥٢	%١٥,٠٣	%٨٥,٥٥	٦,٦٢٦٠٥
المجموع	346	%١٠٠	84.7168	7.22440

أداة البحث:

مقياس الانتماء الوطني

في ضوء أهداف البحث وبغرض الإجابة عن أسئلته قام الباحث بتطوير مقياس الانتماء الوطني في البيئة السعودية مستخدمًا التجارب السابقة في هذا المجال، ومن أمثلة هذه المقاييس التي تمت الاستفادة منها مقياس عواشرية (2015) الذي يشتمل على خمسة أبعاد، هي:

البُعد الأول: حب الوطن والاعتزاز به.

البعد الثاني: بناء الوطن والمشاركة في ذلك بفاعلية

البعد الثالث: الحفاظ على الوطن

البعد الرابع: حماية الوطن.

البعد الخامس: الالتزام.

فيما حددت الدراسة الحالية مبدئياً ثلاثة أبعاد رئيسة للانتماء الوطني، هي: الولاء للوطن والإخلاص له، وحمايته والمحافظة عليه والتضحية من أجله، وبناؤه والاهتمام بخيره والمشاركة في ذلك بفاعلية. وتُعرف هذه الأبعاد إجرائيًّا من خلال مقياس الانتماء الوطني في هذه الدراسة والعبارات الممثلة لكل بُعد على النحو التالي:

١- الولاء والإخلاص للوطن ويُمثله العبارات (١، ٤، ٦، ١٠، ١٢، ١٦، ١٩).

٢- حماية الوطن والتضحية من أجله ويُمثله العبارات (٢، ٥، ٨، ١٥، ١٧، ٢١، ٢٢).

٣- بناء الوطن والاهتمام بخيره والمشاركة في ذلك بفاعلية ويُمثله العبارات (٣، ٧، ٩، ١١،، ١٣، ١٤، ١٨، ٢٠، ٢٣).

هدف البحث الحالي إلى تطوير مقياس ذي مؤشرات مختصرة ومحدودة بحيث يكون صالحًا للتطبيق بشكل عملي وسريع دون الإخلال بمجال الانتماء الوطني كتكوين فرضي مستهدف بالقياس.

الدراسة الاستطلاعية:

تطوير عبارات مقياس الانتماء الوطني:

طور الباحث مقياس للانتماء الوطني من خلال المراجعة لأدبيات مقاييس الوطنية في البيئة العربية (عواشرية، 2015). النسخة الأولية من المقياس تكونت من 58 عبارة (مرفق النسخة الأولية) جُمعت من الأدبيات السابقة من مؤشرات الانتماء الوطني مثل دراسة اسماعيل وآخرين (2009)، ومقياس عطا (2011). تتم الاستجابة على عبارات المقياس وفق مقياس ليكرت ذو الأربع نقاط (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة). عُرضت النسخة الأولية على عدد 20 محكمًا ومتخصصًا في القياس، والتربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع في جامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، لمعرفة مدى ملاءمة عباراته ومؤشراته لقياس الانتماء الوطني في المملكة العربية السعودية. وتم تفريغ ملاحظات المحكمين على فقرات المقياس، وفي ضوئها تم استبقاء الفقرات التي أجمع على ملاءمتها 80 % من المحكمين أو أكثر، فيما

عُدلت أو حُذفت الفقرات التي أجمع 20 % من المحكمين على ضرورة تعديلها أو حذفها.

كما أُجريت دراسة استطلاعية على عينة تجريبية مكونة من (٢٠) مواطنًا ومواطنة ممن تنطبق عليهم خصائص عينة الدراسة بهدف التعرف على مدى وضوح وملاءمة عباراته للفئة المستهدفة. وفي ضوء التحكيم والتطبيق التجريبي تم تقليص عبارات المقياس من 58 عبارة في نسخته الأولية إلى 23 عبارة في النسخة النهائية. (مرفق نسخة المقياس النهائية).

في ضوء العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة وبعد الدراسة النوعية الاستطلاعية وتحكيم عبارات المقياس الأولي تلخصت أبعاد الانتماء الوطني مبدئيًّا في هذا البحث في ثلاثة أبعاد رئيسة، هي: الولاء للوطن والإخلاص له، وحمايته والمحافظة عليه والتضحية من أجله، وبناؤه والاهتمام بخيره والمشاركة في ذلك بفاعلية، وفيما يلي أرقام العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد مقياس الانتماء الوطني في الصورة النهائية وبعد إجراء التحليل العاملي لها:

العامل الأول: بناء الوطن والاهتمام بخيره والمشاركة في ذلك بفاعلية ويتضمن ١٠ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية : (٣، ٥، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٣).

العامل الثاني: الولاء والإخلاص للوطن ويتضمن ٦ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية :(٤، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٩).

العامل الثالث: الحزم الوطني وعدم المساومة فيه ويعبر عن مستوى عالٍ من الحساسية في الانتماء الوطني، ويتضمن ٤ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية : (١٥، ١٦، ٢٠، ٢٢).

العامل الرابع: حماية الوطن والتضحية من أجله والدفاع عنه ويتضمن ٣ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية: (١، ٢، ٨).

التطبيق الفعلي للمقياس

نتائج الدراسة:

أولاً: حساب خصائص مقياس الانتماء الوطني:

ثبات المقياس:

تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقتين الطريقة الأولى طريقة التجزئة النصفية حيث كان معامل الثبات 0.94، وكذلك طريقة ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات 0.90 مما يؤكد ثبات مقياس الانتماء الوطني.

استخدم مقياس ليكرت ذو الأربع نقاط بحيث يكون مداه من 1 إلى 4 لكل عبارة. لتكون أعلى درجة في المقياس 92 درجة، والأقل 23 درجة. جميع عبارات المقياس 23 عبارة عبارات إيجابية في اتجاه التكوين الفرضي المتعلق بالانتماء الوطني.

صدق المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من 346 مشارك (159 مواطن، و187 مواطنة). لحساب صدق المقياس بالإضافة إلى صدق المحكمين الذي تم تطبيقه في المراحل الأولية للمقياس، تم حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والمجموع الكلي للمقياس، فكانت جميع قيم الارتباط معنوية عند 0.01. كما تم حساب معاملات الارتباط بين محاور المقياس الأربعة والمجموع الكلي للمقياس فكانت الارتباطات معنوية ودالة إحصائياً عند 0.01 يظهر ذلك في جدول رقم (٦).

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط أبعاد المقياس والدرجة الكلية للانتماء الوطني

	معاملات ارتباط أبعاد المقياس والدرجة الكلية للانتماء الوطني			
حماية الوطن	الحزم الوطني	الولاء للوطن	بناء الوطن	المحاور
.445**٠	.626**٠	.594**٠	١	بناء الوطن
0.567**	0.638**	١	0.594**	الولاء للوطن
0.538**	1	0.638**	0.626**	الحزم الوطني
١	0.538**	0.567**	**٤٤٥	حماية الوطن
.693**٠	.802**٠	**٠,٨٦٥	**٨٧٢.	المجموع الكلي

** الارتباط معنوي عند مستوى دلالة 0.01

اتساق مفردات المقياس وفقاً لمتغير الجنس:

جداول رقم (٧) يُوضح متوسطات استجابات المشاركين على مستوى عبارات المقياس في ضوء متغير الجنس، حيث يظهر اختبار (ت) الموضح في جدول (٨) أن هناك خمس عبارات فيها فروق معنوية بين استجابات الجنسين وهي عبارات رقم (4، 6، 16، 17، 20). على الرغم من محدودية الاختلافات بين الجنسين في متوسطات العبارات الخمس إلا أنه يمكن تبرير هذه الفروق بطبيعة المرأة والرجل واختلاف الاهتمامات، فأغلب هذه العبارات ركزت على افتداء الوطن بالروح والعمل بفعالية لرقية، ومكافحة الجرائم وأغلب هذه الأعمال تنسجم بشكل أكبر مع طبيعة الذكور على الأقل في السنوات والعقود الماضية.

جدول رقم (٧) متوسطات استجابات المشاركين على مستوى عبارات المقياس في ضوء متغير الجنس

م	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
Q1	ذكر	159	2.7925	0.4511	0.03577
	أنثى	187	2.7326	0.5007	0.03662
Q2	ذكر	159	2.7358	0.54486	0.04321
	أنثى	187	2.631	0.60259	0.04407
Q3	ذكر	159	2.7925	0.4511	0.03577
	أنثى	187	2.8556	0.39555	0.02893
Q4	ذكر	159	2.7044	0.52233	0.04142
	أنثى	187	2.492	0.66695	0.04877
Q5	ذكر	159	2.7925	0.4511	0.03577
	أنثى	187	2.7487	0.51424	0.03761
Q6	ذكر	159	2.5912	0.66764	0.05295
	أنثى	187	2.4225	0.67052	0.04903
Q7	ذكر	159	2.1572	0.80767	0.06405
	أنثى	187	2.0909	0.79465	0.05811
Q8	ذكر	159	2.8868	0.35545	0.02819
	أنثى	187	2.8289	0.39161	0.02864
Q9	ذكر	159	2.7799	0.48585	0.03853

م	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
	أنثى	187	2.7273	0.48132	0.0352
Q10	ذكر	159	2.7736	0.47633	0.03778
	أنثى	187	2.7059	0.55272	0.04042
Q11	ذكر	159	2.805	0.45671	0.03622
	أنثى	187	2.7914	0.43296	0.03166
Q12	ذكر	159	2.6101	0.63557	0.0504
	أنثى	187	2.5882	0.6015	0.04399
Q13	ذكر	159	2.717	0.5172	0.04102
	أنثى	187	2.6524	0.56037	0.04098
Q14	ذكر	159	2.6038	0.63663	0.05049
	أنثى	187	2.4973	0.69076	0.05051
Q15	ذكر	159	2.8805	0.3443	0.0273
	أنثى	187	2.8075	0.43422	0.03175
Q16	ذكر	159	2.8239	0.39833	0.03159
	أنثى	187	2.7273	0.49237	0.03601
Q17	ذكر	159	2.7358	0.4833	0.03833
	أنثى	187	2.5936	0.55413	0.04052
Q18	ذكر	159	2.7358	0.45636	0.03619
	أنثى	187	2.6364	0.50414	0.03687
Q19	ذكر	159	2.8616	0.38117	0.03023
	أنثى	187	2.8075	0.43422	0.03175
Q20	ذكر	159	2.7044	0.48462	0.03843
	أنثى	187	2.5401	0.57944	0.04237
Q21	ذكر	159	2.8239	0.42893	0.03402
	أنثى	187	2.8128	0.39109	0.0286
Q22	ذكر	159	2.8805	0.36222	0.02873
	أنثى	187	2.8342	0.41388	0.03027
Q23	ذكر	159	2.7107	0.58835	0.04666
	أنثى	187	2.6203	0.59588	0.04357
Total	ذكر	159	85.6792	7.38397	0.58559
	أنثى	187	83.8984	7.00195	0.51203

جدول رقم (8) مدى اتساق استجابات المشاركين على مستوى عبارات المقياس في ضوء متغير الجنس

اختبار ت للعينات المستقلة					
	قيمة ف	مستوى المعنوية	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
Q1	4.746	0.03	1.159	344	0.247
			1.169	342.832	0.243
Q2	7.464	0.007	1.685	344	0.093
			1.699	342.683	0.09
Q3	6.819	0.009	-1.388	344	0.166
			-1.373	317.021	0.171
Q4	27.006	٠,٠٠	3.256	344	0.001
			3.32	341.771	0.001
Q5	2.954	0.087	0.835	344	0.404
			0.844	343.656	0.399
Q6	1.344	0.247	2.337	344	0.02
			2.338	335.563	0.02
Q7	0.719	0.397	0.768	344	0.443
			0.767	333.316	0.444
Q8	7.437	0.007	1.43	344	0.154
			1.441	342.515	0.15
Q9	2.345	0.127	1.009	344	0.314
			1.008	334.095	0.314
Q10	5.644	0.018	1.209	344	0.227
			1.224	343.933	0.222
Q11	0.115	0.734	0.284	344	0.777
			0.282	328.692	0.778
Q12	0.041	0.839	0.328	344	0.743
			0.326	328.464	0.744
Q13	3.696	0.055	1.107	344	0.269
			1.114	341.669	0.266
Q14	4.024	0.046	1.481	344	0.14
			1.49	341.748	0.137
Q15	11.732	0.001	1.712	344	0.088
			1.744	342.387	0.082
Q16	15.663	٠,٠٠	1.983	344	0.048
			2.017	343.18	0.044
Q17	17.506	٠,٠٠	2.523	344	0.012
			2.551	343.77	0.011
Q18	12.721	٠,٠٠	1.91	344	0.057
			1.926	342.634	0.055
Q19	5.581	0.019	1.222	344	0.222
			1.235	343.641	0.218
Q20	21.61	٠,٠٠	2.831	344	0.005
			2.872	343.913	0.004
Q21	0.063	0.803	0.251	344	0.802

اختبار ت للعينات المستقلة					
	قيمة ف	مستوى المعنوية	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
			0.249	323.155	0.804
Q22	4.545	0.034	1.097	344	0.273
			1.109	343.705	0.268
Q23	3.181	0.075	1.414	344	0.158
			1.416	336.413	0.158
المجموع	0.527	0.468	2.299	344	0.022
			2.289	328.729	0.023

اختبار "ت":

يُظهر جدول رقم (8) نتائج اختبار ت الذي جرى استخدامه كما أسلفنا لمعرفة مدى اتساق سلوك عبارات المقياس في ضوء متغير الجنس، اتضح أن أغلب عبارات المقياس (18) عبارة كانت استجابات العينة فيها منسجمة، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، فيما بينت النتائج وجود فروق معنوية في استجابات المشاركين في خمس عبارات منها عبارتان تندرج تحت محور الولاء هي عبارة (4): أفتدي وطني بروحي ومالي، وعبارة (6): أشعر بحنين قوي إلى وطني كلما ابتعدت عنه، فيما كانت توزعت العبارات الأخرى على بقية المحاور فكان أحدها عبارة (16): طاعة ولاة الأمر واجب وطني والتي تندرج تحت محور الحزم، وعبارة تندرج تحت محور الحماية وهي عبارة (17): أعتقد أن تقديم النصح للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن أمر مهم، والأخيرة تندرج تحت محور بناء الوطن وهي عبارة (20): أسعى إلى رد جميل بلدي عليَّ بالعمل بفعالية في رقية.

جدول رقم (9) مقارنة بين متوسطات درجات الإناث والذكور والمتوسط العام على مقياس الانتماء الوطني:

العبارات	ذكور (n = 159)	الانحراف المعياري	إناث (n = 187)	الانحراف المعياري	مجموع العينة (N = 346)	الانحراف المعياري
	المتوسط		المتوسط		المتوسط	
1	3.79	45.	3.73	50.	3.7601	47880.
2	3.72	62.	3.62	66.	3.6618	64028.
3	3.79	45.	3.85	43.	3.8237	43820.
4	3.70	55.	3.49	68.	3.5838	63261.

العبارات	ذكور (n = 159)	الانحراف المعياري	إناث (n = 187)	الانحراف المعياري	مجموع العينة (N = 346)	الانحراف المعياري
	المتوسط		المتوسط		المتوسط	
5	3.79	45.	3.75	51.	3.7688	48605.
6	3.57	72.	3.41	72.	3.4827	72311.
7	3.08	96.	3.02	92.	3.0462	93756.
8	3.87	43.	3.83	39.	3.8497	41067.
9	3.77	54.	3.72	51.	3.7428	52228.
10	3,77	51.	3.70	57.	3.7312	54375.
11	3.80	49.	3.79	43.	3.7948	45820.
12	3.60	68.	3.57	67.	3.5809	67294.
13	3.71	54.	3.64	62.	3.6705	58592.
14	3.60	66.	3.48	75.	3.5318	71048.
15	3.88	34.	3.81	43.	3.8410	39657.
16	3.82	40.	3.72	52.	3.7688	46781.
17	3.73	51.	3.59	57.	3.6532	55005.
18	3.74	46.	3.64	50.	3.6821	48463.
19	3.86	38.	3.80	46.	3.8295	42712.
20	3.70	48.	3.52	65.	3.6040	58670.
21	3.82	46.	3.81	39.	3.8150	42448.
22	3.87	40.	3.83	44.	3.8497	42455.
23	3.70	63.	3.60	67.	3.6445	65336.

التحليل العاملي الاستكشافي:

جرى استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتكوين الفرضي الانتماء الوطني، وأظهرت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل من خلال الجذر الكامن، والتشبعات العاملية للعبارات وهذا ما يتضح في الجداول (١٠) و(١١) والشكل رقم (١).

خلص التحليل العاملي الاستكشافي إلى وجود أربعة عوامل في مقياس الانتماء الوطني، هي:

العامل الأول: بناء الوطن ويتضمن ١٠ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية: (٣، ٥، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٣).

العامل الثاني: الولاء للوطن ويتضمن ٦ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية :(٤، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٩).

العامل الثالث: الحزم الوطني ويعبر عن مستوى عالٍ من الحساسية في الانتماء الوطني، ويتضمن ٤ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية : (١٥، ١٦، ٢٠، ٢٢).

العامل الرابع: حماية الوطن والدفاع عنها ويتضمن ٣ عبارات هي العبارات ذات الأرقام التسلسلية: (١، ٢، ٨).

جدول رقم (١٠) العوامل المقترحة بالجذورالكامنة والتباين المفسر في كل عامل

م	المجموع	نسبة التباين %	النسبة التراكمية %	المجموع	نسبة التباين %	النسبة التراكمية %
1	7.579	32.95	32.95	3.302	14.356	14.356
2	1.913	8.316	41.266	2.721	11.83	26.187
3	1.302	5.66	46.926	2.375	10.324	36.511
4	1.133	4.924	51.851	1.183	5.145	41.656
5	0.985	4.284	56.134			
6	0.849	3.692	59.826			
7	0.832	3.616	63.442			
8	0.77	3.348	66.789			
9	0.737	3.205	69.994			
10	0.676	2.941	72.935			
11	0.635	2.759	75.694			
12	0.62	2.697	78.391			
13	0.598	2.6	80.991			
14	0.583	2.536	83.527			
15	0.566	2.461	85.988			
16	0.505	2.196	88.183			
17	0.492	2.137	90.321			
18	0.479	2.081	92.401			

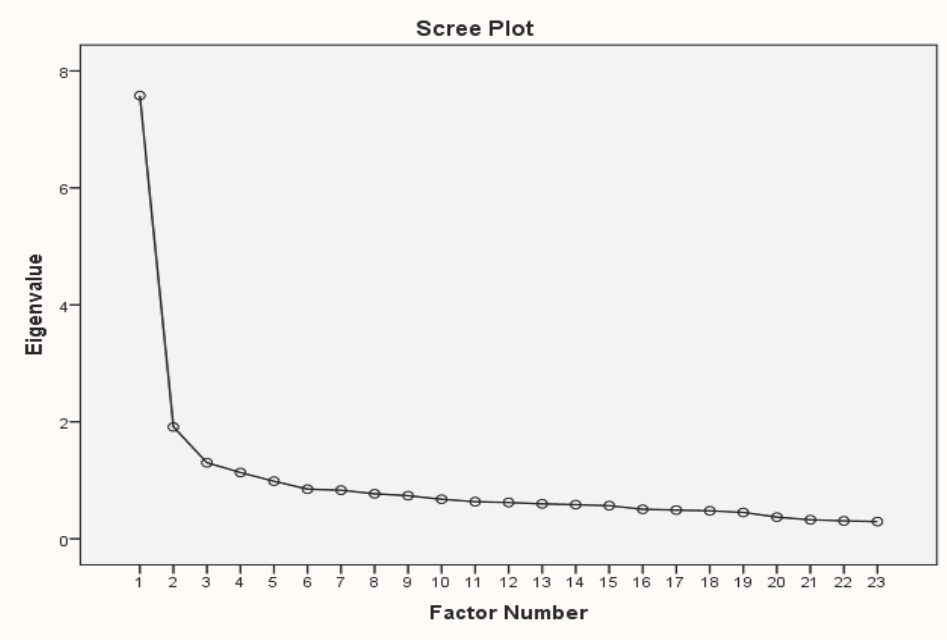
النسبة التراكمية %	نسبة التباين %	المجموع	النسبة التراكمية %	نسبة التباين %	المجموع	م
			94.361	1.96	0.451	19
			95.974	1.613	0.371	20
			97.39	1.416	0.326	21
			98.72	1.33	0.306	22
			100	1.28	0.294	23

جدول رقم (١١) العوامل المستخرجة من خلال التشبعات العاملية للعبارات

م	العبارة	العامل الأول بناء الوطن	العامل الثاني: الولاء	العامل الثالث: الحزم	العامل الرابع: الحماية
١	يُزعجني سماع ما يُسيء لوطني مهما كان ذلك.				٠,٤٦١
٢	يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمعات التي تمس بالوحدة الوطنية				٠,٤٣٢
٣	نظافة الوطن مسؤولية الجميع.	٠,٥٣٥			
٤	أفتدي وطني بروحي ومالي.		٠,٤١٤		
٥	حماية أمن واستقرار الوطن مسؤولية الجميع.	٠,٤٨٣			
٦	أشعر بحنين قوي إلى وطني كلما ابتعدت عنه.		٠,٥٧٥		
٧	أفضل العمل داخل الوطن وإن كانت الأجور قليلة.		٠,٥٤٩		
٨	أرى أهمية مكافحة الإرهاب لحماية الوطن ووحدته.				٠,٥٢٧
٩	يضرني الإسراف في استغلال ثروات الوطن.	٠,٥٤٧			
١٠	أشعر بالفخر حينما أرى علماً وطنيًّا يرفرف عند سماع النشيد الوطني.		٠,٤٦٣		
١١	المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني.	٠,٦٨٤			
١٢	أعتقد أن وطني من أفضل الأوطان رغم ما يعتريه من عيوب.		٠,٤٨٠		

م	العبارة	العامل الأول بناء الوطن	العامل الثاني: الولاء	العامل الثالث: الحزم	العامل الرابع: الحماية
١٣	يهمني تشريف وطني إذا أُتيحت لي الفرصة.	٠,٤٥١			
١٤	التفكير في حل مشكلات وطني أمر واجب علينا جميعًا.	٠,٤٨٨			
١٥	لا يمكن البوح بأسرار وطني مهما كانت الإغراءات.			٠,٥٥٢	
١٦	طاعة ولاة الأمر واجب وطني.			٠,٥٠٤	
١٧	أعتقد أن تقديم النصح للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن أمر مهم.	٠,٣٤٠			
١٨	وطني يستحق مشاركتي في بناء مسيرته وتطويره.	٠,٥٤٣			
١٩	أفتخر وأعتز بأنني سعودي أنتمي إلى هذا الوطن.		٠,٤٥٨		
٢٠	أسعى إلى رد جميل بلدي عليَّ بالعمل بفعالية في رقية.			٠,٤٤٤	
٢١	ينبغي الالتزام بالقوانين لأجل الحفاظ على أمن الوطن.	٠,٦٠١			
٢٢	مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات.			٠,٥٦٢	
٢٣	من واجباتي حث المواطنين على الوحدة ونبذ التفرق والتعصب والغلو.	٠,٤٩٧			

الشكل رقم (١) صورة مرئية لعدد العوامل المقترحة والجذور الكامنة
في التحليل العاملي الاستكشافي



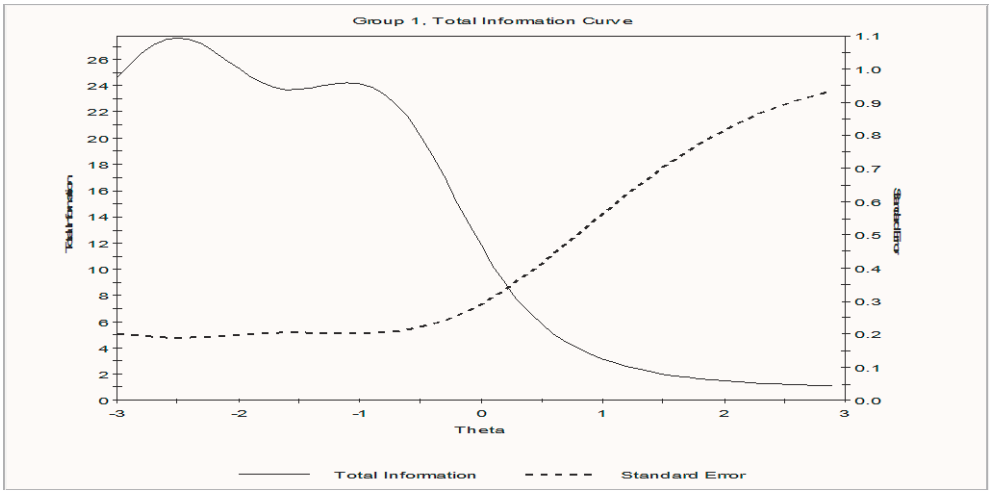
تحليل الاستجابات باستخدام نظرية القياس الحديثة:

بشكل عام أظهرت دالة معلومات كامل المقياس أن تطبيق المقياس يزودنا بمعلومات مقبول عن المستجيبن حيث امتدت المعلومات بين ٢,٨ إلى -٢,٨ من منحنى الدالة وكانت في أقصاها عند القيم -٢,٨ و-٢,٤. كما يتضح في الشكل رقم (٢).

وعلى مستوى العبارات كان هناك مستوى مقبول من المعلومات لكل عبارة يزيد وينقص حسب طبيعة العبارات وذلك يتضح في جدول (١١) التالي وكذلك من خلال منحيات العبارات المرفقة في شكل رقم (٣).

كما أكدت دالة تمييز المفردة DIF على وجود اتساق وانسجام في الاستجابات على عبارات المقياس في ضوء متغير الجنس، مما يؤكد صلاحية العبارات للجنسين وعدم تأثرها بشكل جوهري عندما يستجيب عليها الذكور أو الاناث.

الشكل رقم (٢) منحنى المعلومات المتوفرة من كامل مقياس الانتماء الوطني



الشكل رقم (٢) يُوضح أن دالة معلومات مقياس الانتماء الوطني الأعلى كانت في المنطقة الأقل من المتوسط بين تقريباً (٢,٨- و٢,٤-). والقيمة القصوى للمعلومات لكل المقياس كانت ٢٧,٥٤ و٢٦,٤٥

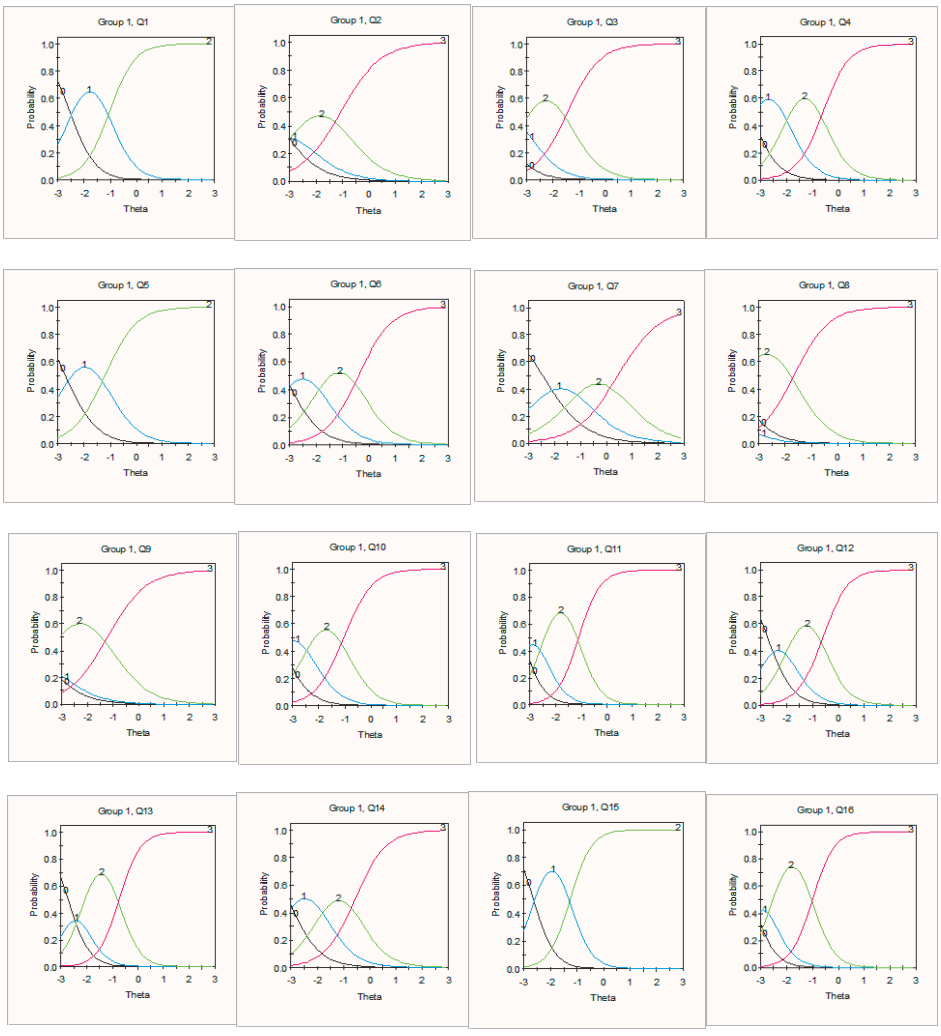
جدول رقم (١١) يُوضح مستوى المعلومات المتوفر من كل عبارة لجميع عبارات المقياس

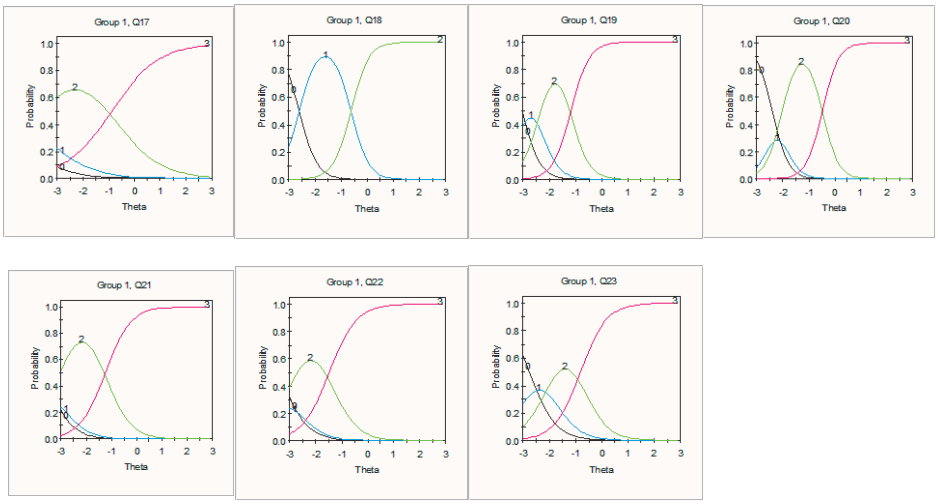
Item Information Function Values for Group 1 at 15 Values of θ from -2.8 to 2.8 (Back to TOC)

2.8	2.4	2.0	1.6	1.2	0.8	0.4	-0.0	-0.4	-0.8	-1.2	-1.6	-2.0	-2.4	θ: -2.8	Label	Item
0.00	0.00	0.01	0.02	0.04	0.09	0.20	0.40	0.71	1.02	1.12	1.04	1.04	1.12	1.01	Q1	1
0.01	0.02	0.03	0.05	0.08	0.13	0.19	0.28	0.37	0.44	0.48	0.50	0.51	0.52	0.53	Q2	2
0.00	0.00	0.01	0.02	0.03	0.06	0.12	0.21	0.35	0.52	0.66	0.73	0.72	0.72	0.75	Q3	3
0.00	0.01	0.02	0.05	0.11	0.22	0.42	0.71	0.97	1.05	1.01	1.04	1.09	1.04	1.02	Q4	4
0.00	0.01	0.01	0.03	0.05	0.09	0.17	0.29	0.46	0.63	0.74	0.75	0.74	0.75	0.73	Q5	5
0.01	0.03	0.05	0.10	0.17	0.28	0.44	0.59	0.69	0.71	0.72	0.73	0.74	0.74	0.73	Q6	6
0.08	0.12	0.17	0.24	0.32	0.38	0.42	0.44	0.45	0.46	0.46	0.46	0.45	0.43	0.38	Q7	7
0.00	0.00	0.01	0.02	0.03	0.05	0.09	0.16	0.26	0.38	0.51	0.59	0.59	0.55	0.54	Q8	8
0.01	0.01	0.02	0.04	0.07	0.11	0.16	0.24	0.33	0.41	0.46	0.47	0.45	0.45	0.48	Q9	9
0.00	0.01	0.01	0.03	0.05	0.11	0.21	0.38	0.62	0.83	0.92	0.92	0.94	0.98	0.98	Q10	10
0.00	0.00	0.00	0.01	0.02	0.06	0.14	0.35	0.75	1.28	1.52	1.36	1.36	1.61	1.70	Q11	11
0.00	0.01	0.02	0.04	0.10	0.21	0.43	0.76	1.06	1.16	1.13	1.18	1.27	1.27	1.16	Q12	12
0.00	0.00	0.01	0.02	0.05	0.13	0.32	0.71	1.27	1.56	1.40	1.38	1.65	1.80	1.62	Q13	13
0.01	0.02	0.04	0.07	0.13	0.24	0.40	0.59	0.75	0.82	0.83	0.85	0.84	0.83	0.82	Q14	14
0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.03	0.09	0.24	0.59	1.17	1.63	1.53	1.39	1.60	1.56	Q15	15
0.00	0.00	0.00	0.01	0.03	0.07	0.18	0.44	0.91	1.42	1.48	1.22	1.25	1.57	1.74	Q16	16
0.02	0.03	0.05	0.07	0.10	0.14	0.19	0.24	0.29	0.31	0.32	0.31	0.29	0.29	0.30	Q17	17
0.00	0.00	0.00	0.01	0.04	0.13	0.38	1.00	1.91	2.03	1.24	0.81	1.17	1.97	1.98	Q18	18
0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.03	0.08	0.25	0.71	1.57	2.17	1.91	1.96	2.38	2.43	Q19	19
0.00	0.00	0.00	0.01	0.05	0.16	0.54	1.48	2.52	2.11	1.37	1.84	2.85	2.88	1.77	Q20	20
0.00	0.00	0.01	0.01	0.03	0.06	0.14	0.28	0.53	0.84	1.04	0.99	0.85	0.87	1.05	Q21	21

2.8	2.4	2.0	1.6	1.2	0.8	0.4	-0.0	-0.4	-0.8	-1.2	-1.6	-2.0	-2.4	θ: -2.8	Label	Item
0.00	0.00	0.00	0.01	0.02	0.04	0.09	0.19	0.36	0.62	0.88	1.00	0.98	1.00	1.09	Q22	22
0.00	0.01	0.01	0.03	0.07	0.15	0.30	0.54	0.85	1.06	1.10	1.13	1.18	1.19	1.09	Q23	23
1.17	1.29	1.50	1.89	2.60	3.97	6.70	11.78	18.69	23.39	24.19	23.71	25.31	27.54	26.45	Test Information:	
0.92	0.88	0.82	0.73	0.62	0.50	0.39	0.29	0.23	0.21	0.20	0.21	0.20	0.19	0.19	Expected s.e.:	

الشكل رقم (٣) يوضح منحيات كل عبارة من عبارات المقياس وكمية ومستوى المعلومات المستخلصة منها.





ثانيًا: مستوى الانتماء الوطني لدى عينة الدراسة:

تراوحت استجابات العينة على مقياس ليكرت ذي الأربع نقاط بين 1 كأقل درجة محتملة على المقياس للعبارة، و4 كأعلى درجة محتملة للعبارة على المقياس. أوضحت نتائج مقارنة المتوسطات في جدول (9) أن مستوى الانتماء الوطني لدى عينة الدراسة مرتفع إلى مرتفع جدًّ حيث بلغت أعلى قيمة 3.8497 للعبارات 8 و22 فيما بلغ أقل المتوسطات 3.0462 مما يعني اتجاه استجابات العينة إلى الموافقة والموافقة بشدة عند سؤالهم عن مؤشرات الانتماء الوطني المدرجة في مقياس الانتماء الوطني.

ثالثًا: مستوى الانتماء الوطني في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية:

إذا نظرنا للنتيجة العامة لمستوى الوطنية لدى المشاركين فإنه مرتفع إلى مرتفع جدًّا، وهذه نتيجة إيجابية وإنما ينبغي النظر بعين الاعتبار للفروق المعنوية التي ظهرت وفقًا لبعض فئات المتغيرات الديمغرافية لبحث أسباب هذه الفروق، ولمعرفة مدى الحاجة لتدخلات علاجية لبعض هذه الفئات.

ونظرًا لعدم توزع البيانات لمتغيرات العمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والمؤهل التعليمي بشكل طبيعي وذلك عند استخدام اختبار التوزيع

الطبيعي كمقروف سميرنوف لهذه المتغيرات والذي أظهر مستوى معنوية أقل من ٠,٠٥ لجميع فئات المتغيرات آنفة الذكر، ولقلة عدد المشاركين في بعض فئات المتغيرات الديمغرافية المحددة، فقد جرى استخدام اختبار كروسكال والس البديل لتحليل التباين الأحادي، ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبارات المقارنات البعدية لمان وتني وولككسون. أظهرت نتائج الدراسة في الجداول رقم ١٢، ١٤، ١٦، ١٨ أن مستوى الانتماء الوطني لدى العينة المستجيبة يختلف اختلافًا معنويًّا باختلاف مستويات متغيرات العمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي عن مستوى دلالة ٠,٠٥. فيما لم يكن هناك فروق في مستوى الانتماء الوطني لدى أفراد العينة باعتبار متغيرات الوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

ونظرًا لعدم توزع البيانات لمتغيرات العمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والمؤهل التعليمي بشكل طبيعي وذلك عند استخدام اختبار التوزيع الطبيعي كمقروف سميرنوف لهذه المتغيرات والذي أظهر مستوى معنوية أقل من ٠,٠٥ لجميع فئات المتغيرات آنفة الذكر، ولقلة عدد المشاركين في بعض فئات المتغيرات الديمغرافية المحددة، فقد جرى استخدام اختبار كروسكال والس البديل لتحليل التباين الأحادي، ولمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبارات المقارنات البعدية لمان وتني وولككسون. أظهرت نتائج الدراسة في الجداول رقم ١٢، ١٤، ١٦، ١٨ أن مستوى الانتماء الوطني لدى العينة المستجيبة يختلف اختلافًا معنويًّا باختلاف مستويات متغيرات العمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي عن مستوى دلالة ٠,٠٥. فيما لم يكن هناك فروق في مستوى الانتماء الوطني لدى أفراد العينة باعتبار متغيرات الوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

جدول رقم (١٢) اختبار التباين في مستوى الانتماء الوطني وفقاً لمتغير الفئة العمرية (اختبار كروسكال ويلس Kruskal-(Wallis Test

الفئة العمرية	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى المعنوية
12-20	65	136.55	٤	٥٠,٨٩١	٠,٠٠٠
21-30	140	152.11			
31-40	83	185.18			
41-50	46	246.07			

الفئة العمرية	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى المعنوية
More than 50	12	264.21			
المجموع	٣٤٦				

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار مان وتني وولككسون للمقارنات البعدية وفقًا للفئات العمرية

فئة المقارنة	الفئة العمرية	مان وتني	ولككسون	مستوى المعنوية P-Value
12-20	31-40	1947.000	4092.000	0.004
	41-50	573.000	2718.000	0.000
	More than 50	123.500	2268.500	0.000
٢١-٣٠	31-40	4710.000	14580.000	0.018
	41-50	1397.500	11267.500	0.000
	More than 50	305.500	10175.500	0.000
٣١-٤٠	41-50	1260.000	4746.000	0.001
	More than 50	266.000	3752.000	0.009

متغير الفئة العمرية:

يُشير اختبار اتجاه الفروق جدول رقم (١٣) إلى وجود فروق معنوية في مستوى الانتماء الوطني بين الفئة العمرية الدنيا (١٢-٢٠) وكل الفئات العمرية الأعلى منها (٣١-٤٠)، و(٤١-٥٠)، وأعلى من ٥٠ ما عدا الفئة العمرية (٢١-٣٠). كما أن هناك فروقًا معنوية بين الفئة العمرية الثانية (٢١-٣٠) والفئات العمرية (٣١-٤٠)، و(٤١-٥٠)، وأكثر من ٥٠. بالإضافة إلى ذلك وُجدت فروق معنوية في مستوى الانتماء الوطني بين الفئة العمرية (٣١-٤٠) من جهة والفئات العمرية (٤١-٥٠)، (٥٠-فأكثر) من جهة أخرى. وهذه النتيجة تؤكد أهمية الفئة العمرية عند معالجة مستوى الوطنية؛ لذا ينبغي أن تتم مراعاة الفئات العمرية عند تطوير برامج للوطنية والاهتمام بالمحتوى المقدم فيها والتأكد من مناسبته للفئات العمرية المستهدفة. وتُعد الفئة العمرية الدنيا (١٢-٢٠) أقل فئة في مستوى الوطنية وهي فئة الطلاب والطالبات في التعليم المتوسط والثانوي وبداية المرحلة الجامعية لذا تُوصى الدراسة ببحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني لدى هذه الفئة ومعالجة الأسباب لذلك من خلال تجويد المحتوى المقدم لهم في الجوانب الوطنية وجعله أكثر ملائمة وذا معنى بالنسبة لهذه الفئة. كما تُوصي الدراسة بتجويد المحتوى المقدم للفئة العمرية (٢١-٣٠) نظرًا لأنها حصلت على ثاني أقل مستوى في الانتماء الوطنيكما يُوصى الباحث بمزيد من الأبحاث في مستوى الانتماء الوطني

ومدى اختلافه وفقًا للفئة العمرية، ودراسة الأسباب المحتملة إذا ظهرت فروق معنوية تؤكد من توصلت له الدرارسة الحالية. الفئات الأقل مستوى في الانتماء الوطني هي الفئات في التعليم العام والجامعي إلى بداية سنوات العمل الأولى، مما يضع علامات استفهام وتساؤلات حول جدوى البرامج والمناهج الدراسية التي تقدم لهذه الفئات في الجوانب والمجالات الوطنية.

جدول رقم (١٤) اختبار التباين في مستوى الانتماء الوطني وفقًا لمتغير الوضع الوظيفي
(اختبار كروسكال ويلس Kruskal-(Wallis Test

الوضع الوظيفي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى المعنوية
طالب	159	146.45	٤	30.488	0.000
موظف حكومي	126	210.43			
قطاع خاص	20	153.90			
عاطل	32	167.73			
متقاعد	9	198.44			

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار مان وتني وولككسون للمقارنات البعدية
وفقًا لفئات الوضع الوظيفي

فئة المقارنة	الوضع الوظيفي	مان وتني	ولككسون	مستوى المعنوية P-Value
طالب	موظف حكومي	6224.000	18944.000	0.000
موظف حكومي	عاطل	1505.000	٢٠٣٣,٠٠٠	0.025

متغير الوضع الوظيفي:

يُشير اختبار اتجاه الفروق جدول رقم (١٥) إلى وجود فروق معنوية في مستوى الانتماء الوطني بين فئة الموظف الحكومي من جهة وفئتي الطلاب، والعاطلين من جهة أخرى. حيث كان اتجاه هذه الفروق لصالح فئة الموظف الحكومي، مما يؤكد الحاجة لبحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني بشكل جوهري لفئتي الطلاب، والعاطلين عن فئة الموظف الحكومي، ووضع الخطط العلاجية المنهجية والوظيفية الداعمة لهذه الفئات لتكون أكثر استقراراً وبالتالي لرفع مستوى انتمائها الوطني.

جدول رقم (16) اختبار التباين في مستوى الانتماء الوطني
وفقًا لمتغير الوضع الاجتماعي (اختبار كروسكال ويلس Kruskal-(Wallis Test

الوضع الاجتماعي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى المعنوية
أعزب	144	150.22	2	14.008	0.001
متزوج	194	189.05			
مطلق	8	215.50			

جدول رقم (17) نتائج اختبار مان وتني وولككسون للمقارنات البعدية
وفقًا لفئات الوضع الاجتماعي

فئة المقارنة	الوضع الاجتماعي	مان وتني	ولككسون	مستوى المعنوية P-Value
أعزب	متزوج	10827.500	21267.500	0.000

متغير الوضع الاجتماعي:

يُشير اختبار اتجاه الفروق جدول رقم (١٧) إلى وجود فروق معنوية في مستوى الانتماء الوطني بين فئة الأفراد العازبين وفئة المتزوجين، حيث كان اتجاه هذه الفروق لصالح فئة االمتزوجين، مما يؤكد الحاجة لبحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني بشكل جوهري لدى فئة الأفراد العازبين عن فئة المتزوجين، ووضع الخطط العلاجية والبرامج الاجتماعية الداعمة لهذه الفئة لتكون أكثر استقرارًا وبالتالي رفع مستوى انتمائها الوطني.

جدول رقم (١٨) اختلاف مستوى الانتماء الوطني وفقًا لمتغير المؤهل التعليمي اختبار التباين في مستوى الانتماء الوطني وفقًا لمتغير المؤهل الدراسي(اختبار كروسكال ويلس Kruskal-(Wallis Test

المؤهل التعليمي	العدد	متوسط الرتب	درجة الحرية	مربع كاي	مستوى المعنوية
ابتدائي	12	239.29	٤	١٢,٥٧٩	٠,٠١٤
متوسط	22	145.30			
ثانوي	58	150.76			
جامعي	202	182.55			
دراسات عليا	52	160.45			

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار مان وتني وولككسون للمقارنات البعدية وفقًا لفئات المؤهل التعليمي

فئة المقارنة	المؤهل	مان وتني	ولككسون	مستوى المعنوية P-Value
ابتدائي	متوسط	63.500	316.500	٠,٠١٣
	ثانوي	195.000	1906.000	0.016
	جامعي	٧٨١,٥٠٠	٢١٢٨٤,٥٠٠	0.038
	دراسات عليا	١٧٤,٥٠٠	١٥٥٢,٥٠٠	0.017
ثانوي	جامعي	٤٧٨٣,٠٠٠	٦٤٩٤,٠٠٠	0.032

متغير المؤهل التعليمي:

يتضح من جدول رقم (١٨) وجود فروق جوهرية في استجابات المشاركين ومستوى الانتماء الوطني لديهم وفقًا لمتغير المؤهل الذي يحمله المشارك/ة.. لمعرفة اتجاه الفروق جرى استخدام اختبارات المقارنات البعدية لمان وتني وولككسون، وقد أظهرت النتائج في جدول رقم (١٩) وجود فروق جوهرية دالة إحصائيًا بين فئة مؤهل التعليم الابتدائي وجميع الفئات الأعلى منها بما في ذلك التعليم المتوسط، والثانوي، والجامعي، والدراسات العليا، وكانت الفروق لصالح التعليم الابتدائي في جميع الحالات. ولم تظهر فروق جوهرية أخرى بين فئات المؤهل الأخرى سوى مقارنة فئة الحاصلين على المؤهل الثانوي عند مقارنتهم بالحاصلين على المؤهل الجامعي حيث كانت الفروق لصالح فئة الحاصلين على المؤهل الجامعي.

مناقشة النتائج

استهدف البحث الحالي تطوير مقياس للانتماء الوطني على البيئة السعودية، وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي لمفردات المقياس النهائي بشكل عام إلى صدق وثبات عبارات المقياس واستخلاص أربعة عوامل لمقياس الانتماء الوطني، هي : بناء الوطن والاهتمام بخيره والمشاركة في ذلك بفاعلية ويُمثله العبارات (٣، ٥، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ٢١، ٢٣)، والولاء للوطن ويُمثله العبارات (٤، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٩)، الحزم الوطني ويعبر عن مستوى عالي من الحساسية في الانتماء الوطني ويُمثله العبارات (١٥، ١٦، ٢٠، ٢٢)، وحماية الوطن والدفاع عنه ويُمثله العبارات (١، ٢، ٨).

كما أن الفروق في نسبة التباين التي فسرها كل عامل منها ليست كبيرة، وهي: متدرجة من بناء الوطن إلى حمايته والمحافظة عليه. وهذه النتيجة في مجملها تتفق مع نتائج الدراسات السابقة التي طبقت في بلدان وثقافات مختلفة للإجابة عن تعدد أبعاد مقياس الانتماء الوطني ومنها دراسة عواشرية (٢٠١٥)، العرجا وعبدالله (٢٠١٥)، والخزاعي والشمايلة (٢٠١٤).

بشكل عام، أظهر مقياس الانتماء الوطني المكون من ٢٣ مفردة مستويات كافية في كل معايير صدق التكوين الفرضي التي قُيم بموجبها، وهي: الصدق العاملي، والصدق التمييزي، كما تشير معاملات الثبات إلى ثبات جيد، فقد أوضحت نتائج معاملات ثبات الاتساق الداخلي (معامل ألفا لكرنباخ) تباين مفردات كل بُعد تباينا مشتركا، مما يدل على أن المفردات تقيس ظاهرة واحدة في كل بعد، وكان ثبات االتجزئة النصفية جيداً كذلك، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كل من عواشرية (٢٠١٥)، العرجا وعبدالله (٢٠١٥)، والخزاعي والشمايلة (٢٠١٤) حيث توصلت جميعها إلى معايير جيدة لمقاييس الانتماء الوطني.

من هنا، تؤكد الدراسة أن الأداة يمكن الوثوق بها في قياس الانتماء الوطني للشخصية السعودية، كما جاءت نتائج الدراسة الحالية كبرهان لإمكانية قياس الانتماء الوطني بسهولة من خلال مقياس قصير. فقد تم تمثيل الانتماء الوطني وعوامله بصورة جيدة حيث استطاع المقياس القصير قياسها بصورة جيدة وبثبات معقول، ويعود ذلك إلى أن هذه المؤشرات من الأجزاء الجوهرية الصغيرة تحتوي على متغيرات قريبة نسبيًّا مع استبعاد المتغيرات المشكوك في نقاء عواملها وغير الملائمة للبيئة السعودية. وهذه النتيجة تؤكد ما لاحظه جولدبيرج (١٩٩٩) من أن المجموعات الصغيرة من المتغيرات تصلح أن تكون مؤشرات لعوامل الانتماء الوطني. وهذا أيضًا يؤكد التساؤل التقريري حول ما "إذا كانت مقاييس الإستبانات البسيطة والقصيرة جدًا تؤدي العمل نفسه، فلماذا نستخدم مقاييس طويلة ومعقدة؟ (514, 1994, Saucier) "

بشكل عام، تدل نتائج الدراسة الحالية على أن مقياس الانتماء الوطني المكون من ٢٣ مفردة يمكن أن ينجح كبديل للمقاييس الطويلة الخاصة بالوطنية والانتماء الوطني، خصوصًا عندما تُملي ظروف البحث ضرورة استخدام مقياس قصير، لا يستغرق وقتًا طويلًا في إكماله، وبهذا فالمقياس الحالي قد يُتيح للباحثين وقتًا ومساحةً كبيرة للتركيز على مقاييس أخرى يكون لها صلة مباشرة بقضايا بحوثهم، إذا كانت بحوثهم تتطلب تطبيق أكثر من مقياس وخاصة في البحوث التي لا يكون فيها الانتماء الوطني الموضوع الرئيس الجدير بالاهتمام.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الانتماء الوطني لدى العينة المستجيبة يختلف اختلافًا معنويًّا باختلاف مستويات متغيرات العمر، والوضع الوظيفي، والوضع الاجتماعي، والتأهيل العلمي. فالانتماء الوطني يزيد بزيادة العمر عندما يزيد الوعي لدى الأشخاص بأهمية الوطن وهذه النتيجة تختلف عن ما توصلت إليه دراسة العرجا وعبدالله (٢٠١٥) التي أشارت إلى أن الانتماء الوطني لا يختلف باختلاف الفئة العمرية لدى العينة الفلسطينية. وهذه النتيجة تؤكد أهمية الفئة العمرية عند معالجة مستوى الانتماء الوطني، لذا ينبغي أن تتم مراعاة الفئات العمرية عند تطوير برامج للوطنية والاهتمام بالمحتوى المقدم فيها والتأكد من مناسبته للفئات العمرية المستهدفة. تُعد الفئة العمرية الدنيا (١٢-٢٠) أقل فئة في مستوى الوطنية وهي فئة الطلاب والطالبات في التعليم المتوسط والثانوي وبداية المرحلة الجامعية لذا تُوصي الدراسة ببحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني لدى هذه الفئة ومعالجة الأسباب لذلك من خلال تجويد المحتوى المقدم لهم في الجوانب الوطنية وجعله أكثر ملائمة وذا معنى بالنسبة لهذه الفئة.

كما تُوصي الدراسة بتجويد المحتوى المقدم للفئة العمرية (٢١-٣٠) لأنها حصلت على ثاني أقل مستوى في الانتماء الوطني. يُوصي الباحث بمزيد من الأبحاث في مستوى الانتماء الوطني ومدى اختلافه وفقاً للفئة العمرية، ودراسة الأسباب المحتملة إذا ظهرت فروق معنوية تؤكد من توصلت له الدرارسة الحالية. الفئات الأقل مستوى في الانتماء الوطني هي الفئات في التعليم العام والجامعي إلى بداية سنوات العمل الأولى، مما يضع

علامات استفهام وتساؤلات حول جدوى البرامج والمناهج الدراسية التي تقدم لهذه الفئات في الجوانب والمجالات الوطنية.

كما أن الموظف الحكومي لديه الانتماء الوطني أعلى بشكل جوهري من فئة الطالب، وفئة العاطل، مما يؤكد الحاجة لبحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني بشكل جوهري لفئتي الطلاب، والعاطلين عن فئة الموظف الحكومي، ووضع الخطط العلاجية المنهجية والوظيفية الداعمة لهذه الفئات لتكون أكثر استقراراً وبالتالي لرفع مستوى انتمائها الوطني. وأشارت النتائج إلى أن فئة المتزوجين هم أعلى في مستوى الانتماء الوطني بشكل جوهري من فئة العازبين ويمكن تفسير ذلك بالاستقرار الاجتماعي، ووجود الأسرة كبذرة أولى لتكوين المجتمع والوطن، والترابط الأسري الذي يزيد من الانتماء الوطني وهذا يتفق ذلك مع نتائج دراسة عواشرية (٢٠١٥). وفي نفس السياق فإن هذه النتيجة تؤكد الحاجة لبحث أسباب انخفاض مستوى الانتماء الوطني بشكل جوهري لدى فئة الأفراد العازبين عن فئة المتزوجين، ووضع الخطط العلاجية والبرامج الاجتماعية الداعمة لهذه الفئة لتكون أكثر استقرارًا وبالتالي رفع مستوى انتمائها الوطني. كما أظهرت النتائج أن هناك أثرًا للمؤهلات في مستوى الانتماء الوطني لدى عينة الدراسة فكانت أعلى مستويات الانتماء الوطني لفئة ذوي التعليم الأساسي يليهم فئة حملة الدكتوراه، وهذا يُفسر دور المناهج والتعليم في رفع أو خفض مستوى الانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع. فيما لم يكن هناك فروق في مستوى الانتماء الوطني لدى أفراد العينة باعتبار متغيرات الوضع الاقتصادي، ونوع السكن، ومستوى التدين.

التوصيات

استنادًا إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- تعزيز مفهوم المواطنة والانتماء للوطن من خلال المقررات المدرسية والجامعية والمؤسسات الاجتماعية والإعلامية، خصوصًا للفئات العمرية (١٢-٣٠) سنة.

٢- دراسة أوضاع فئات الطلاب والعاطلين، والعازبين في جوانب الانتماء الوطني، وتوفير الدعم اللازم لهذه الفئات بما يضمن تعزيز مستوى الانتماء الوطني لديهم.
٣- عرض تاريخ المملكة العربية السعودية وجميع مناطقها الأثرية والسياحية والحضارية بصورة علمية وإعلامية للمواطن، ليتسنى له معرفة تاريخ بلده وقيمته التاريخية والحضارية في الوقت الحاضر وفي المستقبل.
٤- توجيه وتوعية المواطنين إلى التحديات السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي تُواجه المملكة العربية السعودية، لكي يتفهم المواطنون الظروف الخاصة للمملكة نحو هذه القضايا.
٥- إجراء مزيد من الدراسات لمقياس الانتماء الوطني على عينات مختلفة من المجتمع السعودي.

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة، على دعمها العلمي والمادي لهذا المشروع البحثي بالمنحة البحثية رقم (٣٨-٣٢٤-١٧١- J).

المراجـــع:

المراجع العربية:

١- إبراهيم، إنشراح، ٢٠١٠، المواطنة لدى طفل الروضة (١) من شبكة المعلومات العنكبوتية، تصفح الموقع بتاريخ ١٨/ ١٠/ ٢٠١٨ ehsane.ahlamontada.com/t153-topic

٢- ابن منظور، أبو الفضل، جمال الدين، محمد، بن مكرم، (ب-ت)، لسان العرب، بيروت، دار إحياء التراث العربي، المجلد: ١٢

٣- أقصيعة، عبد الرحمن، ٢٠٠٠ مستوى اكتساب بعض المفاهيم التاريخية الفلسطينية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة وعلاقته بانتمائهم الوطني، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤- الخزاعي، حسين، والشمايلة، إيمان، ٢٠١٤، مستوى المواطنة والانتماء لدى العاملين في المؤسسات الأردنية دراسة اجتماعية تطبيقية، دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد ٤١، ملحق ١.

٥- طلعت، منصور والشرقاوي أنور وعادل، عز الدين وفاروق، أبو عوف، ١٩٨٩، أسس علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦- طلعت، منصور والشرقاوي أنور وعادل، عز الدين وفاروق، أبو عوف، ١٩٨٩، أسس علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصر

٧- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٨م). الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.

٨- العتيبي، حمدان، بن عبيد، (١٤٣١ ه - ٢٠١٠)، تجربة الأسر البديلة لرعاية الأحداث من الانحراف- د راسة تشخيصية من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين-، رسالة ماجستير، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية.

٩- عثمان، سيد، أحمد، ١٩٨٦، المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، د را سة نفسية تربوية، الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٠- العرجا، ناهدة سابا، وعبدالله، تيسيرمحمد لأمن النفيسي وعلاقته بالانتماء الوطني لدى قوات الأمن الوطني الفلسطيني بمنطقة بيت لحم. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب- المجلد ٣١- العدد (٦٢) ٧٥-١٢٢ الرياض (٢٠١٥م) (١٤٣٦هـ).

١١- علي، إبراهيم والطاهات، زايد، ١٩٩٥، أثر الهيئات الثقافية في محافظة إربد في ترسيخ الانتماء الوطني، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، الأردن، المجلد: ١٠، العدد:

١٢- علي، إبراهيم، ١٩٩٨، برنامج مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الانتماء الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، جامعة عين الشمس، عدد: ٤٧

١٣- عمار، حامد، ١٩٩٦، الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٤- عواشرية، السعيد، ٢٠١٢، الأسرة العربية في ظل تحديات العولمة ...إلى أين؟ مجلة جرش للبحوث والدارسات، الأردن، جامعة جرش، عمادة البحث العلمي والدارسات العليا، المجلد (١٤)، العدد الثاني).

١٥- عواشرية، السعيد سليمان، ٢٠١٣ الأسرة وأثرها في تعزيز الانتماء للوطن، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة الجزائر .

١٦- الكواري، مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية، ص ص ١٠٤-١٢٥.

١٧- المنجد في اللغة والأعلام، ١٩٨٦، ط:٢٤، بيروت، لبنان، دار الشروق

١٨- منصور، حسن، (١٩٨٩م). الانتماء والاغتراب" دراسة تحليلية، السعودية: دار جرش للنشر والتوزيع.

١٩- الموسوعة العربية العالمية، ١٩٩٦، الرياض مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع. السعودية، الرياض، ص٢٢

٢٠- ناصر، إبراهيم، (١٩٩٣م). التربية المدنية/ المواطنة، عمان - الأردن: جمعية عمال المطابع التعاونية.

المراجع الأجنبية:

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., and Sanford, R. N. (1950). The Authoritarian Personality, Harper and Row, New York.
2. Center for civil education,1994, National Standers for Civic and Government, from the world wide web Accessed online at (www.Civiced.org/stds-htm.) date 14/01/2010
3. Crocker, L., & Algina, J. (2008). Introduction to classical & modern test theory (2nd ed.). Independence, KY: Cengage Learning.
4. DeLamater, J., Katz, D., and Kelman, H. C. (1969). On the nature of national involvement: A preliminary study. J. Confl. Res. 13: 320-357.
5. Ferguson, L. W. (1942). The isolation and measurement of nationalism. J. Soc. Psychol. 215-228.
6. Fraser, N. and Gordon, L., l994, 'Civil Citizenship Against Social Citizenship? The Condition of Citizenship', in B.V. Steenbergen (ed.), The Condition of Citizenship, London: Sage: 90–l06

7. Goldberg, L. 1999. Possible Questionnaire Format for Adminstering the 50- Item Set of IPIP Big-Five Factor Markers.
8. Heater, D., l990, citizenship – the civic Ydeal in Morld History, Politics and Education, London: Longman Held, D., l989, Political Theory and the Modern State, Cambridge: Polity Press
9. Hox, J. (2002). Multilevel analysis: Techniques and applications, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Jacobsen, Rebecca (07/14/2014). "National Affiliation or Local Representation: When TFA Alumni Run for School Board.". Education policy analysis archives (1068-2341), 22 (69), p. 1.
11. John Allen, Williams,. 2001. National Security Law in the Changing World: The Tenth Annual Review of the Field. (conference report, with Matthew Foley), American Bar Association, Standing Committee on Law and National Security, National Security Law Report (March-April 2001).
12. Jones, E. and Gaventa, J., 2002, 'Concepts of citizenship: a review', YDS Development Bibliography l9, Brighton: Institute of Development Studies
13. Linacre, J. M. (2014). Winsteps® Rasch measurement computer program user's guide. Beaverton, OR: Winsteps.com
14. Lomax, R. G., & Hahs-Vaughn, D. L. (2012). An introduction to statistical concepts (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
15. Maslow, A. (1970). Motivation and personality. New York: Harper and Rowe.
16. Nobuhiro, Kiyotaki; Randall, Wright,1998, Citizenship and Belongingness,The American Economic Review, 103 (1). 1998, 63-77.
17. Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
18. Sampson, D. L., and Smith, H. P. (1957). A scale to measure world-minded attitudes. J. Soc. Psychol. 45: 99-106.
19. Saucier, G. 1994. Mini-Makers: A brief version of Goldbergs unipolar Big-Five makers. Journal of personality assessment, 63: 506-516.
20. Shafir, G., l998, 'Introduction: the evolving tradition of citizenship', in G. Shafir, The €itizenship Debates,, a reader, Minneapolis: University of Minnesota Press
21. Walzer, l989, 'Citizenship' in T. Ball, J. Farr and R.L. Hanson (eds), Political Ynnovation and conceptual change, Cambridge: Cambridge University Press

الملاحــق

ملحق (١) نسخة أولية لمؤشرات الانتماء الوطني والأبعاد الأولية

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	البُعد
١	لا أحس بأي انزعاج أو غضب حين سماع ما يُسئ إلى وطني مهما كان ذلك.			الولاء
٢	يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمعات والمظاهرات التي تمس بالوحدة الوطنية.			حماية الوطن
٣	لا أشعر بالرغبة في بذل مجهود كبير في سبيل تقدم بلدي.			بناء الوطن
٤	المشاركة في حملة النظافة واجب لابد من القيام به.			الجماعة
٥	تقع مسئولية حل مشكلة النفايات على عاتق الحكومة وحدها.			الحفاظ على الوطن
٦	أفتخر باللغة العربي والدين الإسلامي باعتبارهما من مقومات الشخصية الوطنية.			الولاء
٧	أشعر بأنني في وطن لا يستحق الالتزام بقوانينه.			الالتزام
٨	أفتدي وطني بروحي ومالي .			الولاء
٩	حماية أمن واستقرار الوطن واجب على رجال الأمن فقط.			حماية الوطن
١٠	أرى بأن بلادي وإن جارت علي عزيزة.			الولاء
١١	أشعر بأن الحرية والديمقراطية أسبق من الوطن ووحدته.			حماية الوطن
١٢	الاعتناء بالتراث الوطني من اهتماماتي الكبرى.			الحفاظ على الوطن
١٣	نقد الآخرين لوطني لا يسعدني			الجماعة
١٤	أشعر بحنين قوي إلى وطني عند سفري إلى الخارج..			الولاء
١٥	أشعر بأن القانون في وطني يطبق على المواطن الضعيف فقط ولهذا لابد من مناهضته			الالتزام
١٦	أفضل العمل داخل الوطن وإن كانت الأجور قليلة..			بناء الوطن
١٧	لا يمكنني التنازل عن ملكيتي الخاصة في سبيل مصلحة الوطن.			الجماعة
١٨	أرى بأن مكافحة الإرهاب أمر لابد منه لحماية الوطن ووحدته بأي طريقة ناجعة.			حماية الوطن
١٩	لا يضرني الإسراف في استغلال ثروات الوطن.			الحفاظ على الوطن
٢٠	أشعر بالفخر حينما أرى علم وطني يرفرف أو أستمع إلى النشيد الوطني.			الولاء
٢١	أفضل استهلاك المنتوجات الأجنبية على المنتوجات الوطنية.			بناء الوطن
٢٢	المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني.			الحفاظ على الوطن
٢٣	أقبل رأي الجماعة وإن خالف رأيي			الجماعة

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	البُعد
٢٤	أحس بأن وطني من أفضل الأوطان بالرغم مما يعتريه من مشكلات وعيوب.			الولاء
٢٥	قوانين وطني سالبة للحرية، وغير حضارية.			الالتزام
٢٦	أكون بالمرصاد دائما ضد كل المؤامرات الداخلية والخارجية التي قد تحاك ضد وطني.			حماية الوطن
٢٧	لست في الوطن الذي يستحق إبقاء شكله ليظهر بمظهر حضاري.			الحفاظ على الوطن
٢٨	محاسبة المخالفين للقوانين بصرامة شيء مهم حتى لا يتم تجاوز القانون.			الالتزام
٢٩	لا أحس بأدنى مشاعر الحب لوطني لأنه لا يستحق ذلك.			الولاء
٣٠	أساهم في تقديم النصائح للمسئولين كلما أتيحت لي الفرصة لإيجاد واقع بيئي أفضل.			بناء الوطن
٣١	أشعر بأنني لا أستطيع التضحية بالغالي والنفيس من أجل حماية وطني.			حماية الوطن
٣٢	أرى بأن تمسكي بالقوانين الوطنية سبيل للحفاظ على وحدة الوطن.			الالتزام
٣٣	أرى بأن التبليغ عن أي شخص مشتبه فيه أمر ليس ضروري ولا هو من واجب كل فرد.			حماية الوطن
٣٤	تحطيم وحرق الأملاك العمومية الوطنية سلوك غير مبرر.			الحفاظ على الوطن
٣٥	لا يهمني تشريف وطني مهما سمحت لي الفرصة.			بناء الوطن
٣٦	قطع السبل والتسهيلات والدعم أمام الجماعات الإرهابية أمر واجب ومشروع لحماية الوطن.			حماية الوطن
٣٧	أشعر بأنني مهدد وغريب ومقصى في وطني.			الولاء
٣٨	التفكير في حل مشكلات وطني أمر واجب علينا جميعا.			بناء الوطن
٣٩	أرى بأنه لن استفيد شيء مما قد أبذله في سبيل المحافظة على وطني.			الحفاظ على الوطن
٤٠	مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات.			الالتزام
٤١	لا ينتابني أي إحساس بالغيرة على وطني مهما حاولت ذلك.			الولاء
٤٢	المحافظة على نظافة بيئة وطني مسؤولية الجميع.			الحفاظ على الوطن
٤٣	قد نضطر لمخالفة القانون.			الالتزام
٤٤	ينتابني شعور بالضيق حين أرى عامل النظافة يعامل معاملة غير لائقة.			الولاء
٤٥	أرى بأن حث المواطنين على الوحدة ونبذ التفرق والتعصب والغلو ليس من مهامي وواجباتي.			حماية الوطن
٤٦	لا يمكنني أن أبوح بأسرار وطني مهما كانت الإغراءات			الحفاظ على الوطن
٤٧	يهمني نجاح وطني أكثر مما يهني نجاحي الشخصي.			الجماعة
٤٨	أشعر بأن مساهمتي في الحفاظ على الأمن الوطني أمر غير مهم.			الحفاظ على الوطن

م	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	البُعد
٤٩	أشعر أن العمل التطوعي لا جدوى منه مادام هناك موظفون يقومون بالعمل.			بناء الوطن
٥٠	طاعة ولاة الأمر واجب وطني			الولاء
٥١	أشارك في الأعمال التي تؤيد رأيي فقط.			الجماعة
٥٢	أرى بأن تقديم النصح والإرشاد للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن ووحدته أمر مهم.			حماية الوطن
٥٣	لا أشعر بميل إلى رد جميل بلدي بالعمل بكل فعالية في رقية.			بناء الوطن
٥٤	أرى بأن وطني يستحق مشاركتي في بناء مسيرته وتطويره.			بناء الوطن
٥٥	أرغب في العمل الفردي لأن العمل الجماعي يقيدني.			الجماعة
٥٦	أشعر بالفخر والاعتزاز بأنني سعودي انتمي إلى هذا الوطن.			الولاء
٥٧	ينبغي الالتزام بالقوانين لأجل الحفاظ على أمن وسلامة المواطنين.			الالتزام

ملحق (٢) نسخة مرحلية بعد التحكيم لمحتوى مؤشرات الانتماء الوطني والأبعاد الأولية

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يُزعجني سماع ما يُسيء لوطني مهما كان ذلك.	الولاء			
2	يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمعات التي تمس بالوحدة الوطنية.	حماية			
3	نظافة الوطن مسؤولية الجميع.	بناء الوطن			
4	أفتدي وطني بروحي ومالي.	الولاء			
5	حماية أمن واستقرار الوطن مسؤولية الجميع.	حماية			
6	أشعر بحنين قوي إلى وطني كلما ابتعدت عنه.	الولاء			
7	أفضل العمل داخل الوطن وإن كانت الأجور قليلة.	بناء الوطن			
8	أرى بأهمية مكافحة الإرهاب لحماية الوطن ووحدته.	حماية الوطن			
9	يضرني الاسراف في استغلال ثروات الوطن.	بناء الوطن			
10	أشعر بالفخر حينما أرى علم وطني يرفرف عند سماع النشيد الوطني.	الولاء			
11	المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني.	بناء الوطن			
12	أعتقد أن وطني من أفضل الأوطان رغم ما يعتريه من عيوب.	الولاء			
13	يهمني تشريف وطني إذا أُتيحت لي الفرصة.	بناء الوطن			

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
14	التفكير في حل مشكلات وطني أمر واجب علينا جميعًا.	بناء الوطن			
15	لا يمكن البوح بأسرار وطني مهما كانت الإغراءات.	حماية			
16	طاعة ولاة الأمر واجب وطني.	ولاء			
17	أعتقد بأن تقديم النصح للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن أمر مهم.	حماية			
18	وطني يستحق مشاركتي في بناء مسيرته وتطويره.	بناء الوطن			
19	أفتخر وأعتز بأنني سعودي أنتمي إلى هذا الوطن.	الولاء			
20	أسعى إلى رد جميل بلدي عليَّ بالعمل بفعالية في رقية.	بناء الوطن			
21	ينبغي الالتزام بالقوانين لأجل الحفاظ على أمن الوطن.	حماية			
22	مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات.	حماية			
23	من واجباتي حث المواطنين على الوحدة ونبذ التفرق والتعصب والغلو.	بناء الوطن			

ملحق (٣) المقياس في النسخة النهائية

أخي الكريم / أختي الكريمة: **السلام عليكم ورحمة الله وبركاته**

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تصف بعض سلوكيات الانتماء الوطني، لـذا أرجـو قراءتهـا بدقة والإجابة عنها بأمانة وصدق بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة بما يتفق مـع وجهـة نظـرك حولهـا. علماً أن هذه البيانات سرية ولن تُستخدم إلا لغرض البحث العلمي. الباحث،،،

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يُزعجني سماع ما يُسيء لوطني مهما كان ذلك.	حماية			
٢	يؤسفني مشاركة بعض المواطنين في التجمعات التي تمس بالوحـدة الوطنية.	حماية			
٣	نظافة الوطن مسؤولية الجميع.	بناء الوطن			
٤	أفتدي وطني بروحي ومالي.	الولاء للوطن			
٥	حماية أمن واستقرار الوطن مسؤولية الجميع.	بناء الوطن			
٦	أشعر بحنين قوي إلى وطني كلما ابتعدت عنه.	الولاء للوطن			
٧	أفضل العمل داخل الوطن وإن كانت الأجور قليلة.	الولاء للوطن			
٨	أرى بأهمية مكافحة الإرهاب لحماية الوطن ووحدته.	حماية الوطن			
٩	يضرني الاسراف في استغلال ثروات الوطن.	بناء الوطن			
١٠	أشعر بالفخر حينما أرى علم وطني يرفـرف عنـد سمـاع النشـيد الوطني.	الولاء للوطن			
١١	المحافظة على مرافق الدولة واجب وطني.	بناء الوطن			
١٢	أعتقد أن وطني من أفضل الأوطان رغم ما يعتريه من عيوب.	الولاء للوطن			
١٣	يهمني تشريف وطني إذا أُتيحت لي الفرصة.	بناء الوطن			
١٤	التفكير في حل مشكلات وطني أمر واجب علينا جميعًا.	بناء الوطن			
١٥	لا يمكن البوح بأسرار وطني مهما كانت الإغراءات.	الحزم الوطني			
١٦	طاعة ولاة الأمر واجب وطني.	الحزم الوطني			

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
١٧	أعتقد بأن تقديم النصح للمغرر بهم ممن لم يقترفوا جرائم ضد الوطن أمر مهم.	بناء الوطن			
١٨	وطني يستحق مشاركتي في بناء مسيرته وتطويره.	بناء الوطن			
١٩	أفتخر وأعتز بأنني سعودي أنتمي إلى هذا الوطن.	الولاء للوطن			
٢٠	أسعى إلى رد جميل بلدي عليَّ بالعمل بفعالية في رقية.	الحزم الوطني			
٢١	ينبغي الالتزام بالقوانين لأجل الحفاظ على أمن الوطن.	بناء الوطن			
٢٢	مناهضة الوطن والمشاركة في الأعمال الإرهابية يستلزم أقصى العقوبات.	الحزم الوطني			
٢٣	من واجباتي حث المواطنين على الوحدة ونبذ التفرق والتعصب والغلو.	بناء الوطن			

البيانات الشخصية:

الاسم (اختياري):

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

العمر بالسنوات: ١٢-٢٠ ( ) ٢١ - ٣٠ ( ) ٣١-٤٠ ( ) ٤١-٥٠ ( ) أكبر من ٥٠ ( )

المهنة: طالب ( ) موظف حكومي ( ) قطاع خاص ( ) عاطل ( ) متقاعد ( )

الوضع المادي للأسرة: منخفض ( ) متوسط ( ) مرتفع ( )

نوع السكن: إيجار ( ) ملك ( )

مكان السكن: هجرة ( ) قرية ( ) مدينة ( )

الحالة الاجتماعية: أعزب ( ) متزوج ( ) مطلق( ) أرمل ( )

المؤهل الدراسي: ابتدائي ( ) متوسط ( ) ثانوي ( ) بكالوريوس ( ) ماجستير ( )
دكتوراه ( )

مفهوم الحريَّة الفكريَّة
لدى طالبات الدراسات العليا بكليَّة التربية
في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة

هند محمد عبدالله الأحمد

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد

كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود

مفهوم الحريَّة الفكريَّة لدى طالبات الدراسات العليا بكليَّة التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة

هند محمد عبدالله الأحمد

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وعلاقته بالقسم الأكاديمي والمرحلة الدراسية، والتعرف على آرائهن في بعض الجوانب المرتبطة بممارستهنَّ للحرية الفكرية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتم بناء إستبانة مكونة من جزأين بإجمالي (٥٢) فقرة. طبقت على مجتمع الدراسة وعددهنَّ (١٤٨) طالبة من اللاتي أنهيْنَ الدراسة المنهجية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١ه. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٤٤) مفهومًا للحرية الفكرية كان إيجابيًّا، ومفهومين اثنين كانا سلبيين لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام، كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الحرية الفكرية لدى الطالبات تُعزى لمتغير القسم الأكاديمي لصالح قسم أصول التربية، ولمتغير المرحلة الدراسية لصالح مرحلة الدكتوراه.

الكلمات المفتاحية: الحرية الفكرية، طالبات الجامعة، الدراسات العليا، كلية التربية، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

"Intellectual Freedom Conception among Postgraduate Female Students at the College of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University"

Hend Mohamed Alahmed

Abstract:

This study aimed at revealing intellectual freedom concept among postgraduate female students in the College of Education, Imam Muhammad Bin Saud Islamic University and its relevance to the section and educational stage and learning about their views on some aspects related to their exercise of intellectual freedom at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University. To this end, the researcher has used the descriptive approach of survey method in addition to a two-part questionnaire with total of (52) phrases applied to the study sample of (148) female students who have completed their methodological study at the Master and PhD levels in the first semester of the academic year 1440-1441H. Study results showed that (44) of intellectual freedom conception were positive, and two were negative among postgraduate female students in the College of Education, Imam University. The study also showed that there were statistically significant differences in the intellectual freedom conception among the female students attributed to the section variable in favor of the educational foundations section and the educational stage variable in favor of PhD stage.

Keywords: Intellectual freedom, university female students, postgraduate, college of education, conception.

المقدمة:

تُعتبر الجامعة رمزًا للقيادة الفكرية في المجتمع، ومنبعًا للفكر الواعي المستنير، ومكانًا للحوار الموضوعي الناقد، ودليلاً للأصالة والمعاصرة، ومصدرًا للإبداع والتجديد، وإذا لم تحمل الجامعة لواء الإصلاح والتقدم والتغيير الواعي الهادف في المجتمع، فليس غيرها يمكن أن ينهض هذا الدور.

وتحتل الجامعة قمة المؤسسات المجتمعية التي تزود أفرادها بالقيم والاتجاهات والمعارف التي تمكنهم من الابتكار والتجديد، ومن المساهمة في صنع المستقبل، كما أنها تقوم بغرس العلم والحرية كإحدى القيم الأساسية للمجتمع المعاصر، كما أنه من المهم أن يكون هدف الجامعة تدعيم القيم الأساسية للمجتمع المعاصر، و تدعيم المفاهيم الاجتماعية بشكل يؤدي إلى تنمية دور الطالب للمعاونة في تنمية المجتمع كله، فضلًا عن أن المجتمع الجامعي لا يستطيع أن يستمر في البقاء إذا فشل في إشباع الاحتياجات الإنسانية لأعضائه-أساتذة وطلابًا- حيث تجاوزت تلك الاحتياجات تحصيل العلم وصنوف المعرفة إلى الإشباع النفسي والاجتماعي، وتستطيع الجامعة أن تخلق قوى بشرية تحترم العقلية الإنسانية العلمية، وتؤمن بحرية الرأي، وتنمي ملكة الحوار والمناقشة، وتقوي الدافع الفكري لتشكيل الحياة بصورة أفضل. (الجندي، ٢٠٠٦: ٢٣)

وتُعتبر حرية الفكر ركن أساسي ومهم من أركان الحرية، وتتمثل في قدرة الفرد على التعبير عن آرائه بأمانة وصدق وإخلاص دون قيود، والوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها، وكذلك تتضمن القدرة على تطبيق ما توصل إليه الفرد وما اختاره من أفكار وأشياء، وهذه الحرية ضرورية لنمو الشخصية الإنسانية، ووصولها إلى درجة عالية من النضج والتكامل من أجل الإسهام في تحقيق الصالح العام. (أحمد، ٢٠١٨: ٣)

وازدهرت فكرة الحرية الفكرية في الجامعات الألمانية المعاصرة، وكانت أول جامعة ألمانية شغلت بقضية الحرية الفكرية هي جامعة برلين التي أنشئت عام ١٨١٠، ومن الجامعات الألمانية انتقلت عقيدة الحرية الفكرية إلى الجامعات الأمريكية في

منتصف القرن التاسع عشر، وكان أول حرم جامعي أمريكي دخلته هو حرم جامعة "جونز هوبكنز"، وقد نظر الجامعيون الألمان إلى الحرية الفكرية في الجامعات فوجدوا أن لها وجهين، وجهًا يخص الأساتذة، هو (حرية التعبير وحرية البحث)، ويقصد به: حرية الأساتذة في استخدام أساليب متنوعة في التدريس، وحرية البحث العلمي والتعبير عن الرأي. وآخر يخص طالب العلم في الجامعة وهو (حرية التعلم). ويقصد به: حريته في طلب العلم والإقبال على التعلم. وقد قاد الإقرار بحرية الطالب في تعلم ما يريد تعلمه إلى ظهور النظام الاختياري نظام المقررات كأداة يتمكن بها الطالب من ممارسة حريته الجديدة، وقد قدر لهذا النظام الذي ولد أوربيًّا أن يبلغ أعلى درجات تطوره شكلًا ومضمونًا في الجامعات الأمريكية خلال القرن التاسع عشر. (الصاوي، ١٩٩٢: ٧٣)، ثم أخذت به كثير من جامعات الوطن العربي، خاصة الجامعات الحديثة، ومن بينهم الجامعات السعودية.

والحرية الفكرية ليست حرية مطلقة دون ضوابط، فهي حرية لا تبيح القذف والتشهير أو الإساءة وتشويه سمعة الغير، أو التعدي على الديانات الأخرى. فالحرية الفكرية حرية مسئولة تضبطها مبادئ من أبرزها الصدق، والأمانة، والوسطية، والمسئولية، والأخلاق، والضمير، والحلم، والجرأة، ومراعاة قيم المجتمع. (الظفيري والعازمي، ٢٠١٣: ١٠٠-١٠١)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة داوني (Downey,2005) التي وجدت أن الحرية الفكرية ليست مطلقة بل وجهها الآخر المحاسبة وتحمل المسؤولية الرأي من جانب أعضاء هيئة التدريس، وهذا يتطلب تدريب المدرسين على المسؤولية ويتمثل هذا التدريب في المسائل المتعلقة في الحرية الفكرية، والتي من أهمها الوضوح والصدق وعدم التعدي على ثوابت المجتمع خصوصاً ما يتعلق بمعتقداتهم.

وخلصت دراسة استن (Astin,2004) التي هدفت إلى التعرف على آراء طلبة الجامعات الأمريكية حول العوامل التي تؤثر في قيمهم واتجاهاتهم، وأنه لا ينبغي لأعضاء هيئة التدريس الاكتفاء بتلقين طلاب الجامعة قيم الحرية، والعدالة، والأمانة، والمساواة، واحترام حقوق الآخرين، بل يجب أن يلمس الطلبة تطبيق هذه القيم تطبيقًا حيًّا في واقع حياتهم الجامعية، فعندما يشعر طالب الجامعة بأن القاعة الدراسة مكان

تسوده حرية الرأي والفكر وأنه مكان تحترم فيه حقوق الإنسان، يجد نفسه في محيط تسوده العدالة والأمانة والمساواة ويتم التعامل معه من منطلق الأحقية والأهلية والكفاءة والجدارة، وليس من منطلق الانتماء العائلي أو الاجتماعي أو الإقليمي.

ولقد تنامى الاهتمام بقضية الحريات الإنسانية وبخاصة حرية الفكر في الآونة الأخيرة نتيجة لتغييرات ولتحولات النظام العالمي الجديد الذي تجسدت في مفاهيم المعلوماتية، وثورة الاتصالات والتكنولوجيا، والعولمة، وعصر ما بعد الصناعة، إضافة إلى التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتسارعة سواء على المستويين المحلي، أم العالمي. (أحمد، ٢٠١٨: ٥)

ونجد عند عبدالرحمن (٢٠١٢) ما يمكن أن نسميه حرية طبيعية أصيلة قبل الاستخلاف في الأرض؛ فهو يرى أن الله ابتلى الإنسان بالعرض الغيبي العظيم، إذ عرض عليه حمل الأمانة، مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴾ (سورة الأحزاب، الآية٧٢)، فاختار الإنسان حمل الأمانة. وهذا الاختيار يتكون من عنصرين: الاختيار الأول وتحمل الأمانة إن تمتع الإنسان بحرية الاختيار منذ وجوده في العالم الغيبي يجعله يرجع العمل التعبدي والعمل التدبيري في العالم المرئي إلى أصل واحد هو الائتمان الإلهي. إذا، فاختيار الإنسان تحمل الأمانة كان اختيارًا حرًّا، لذلك يجب أن تكون حرية الاختيار هي الأصل في العمل التعبدي للإنسان وهو يعبد ربه، و في العمل التدبيري المتعلق بتدبير الشؤون الدنيوية، لكن مع اعتراض هو أن هذا العمل الذي يقوم به الإنسان في المجالان (الدين والدنيا) ائتمان إلهي. نتيجة لهذا الائتمان الإلهي، بقي الفكر الإسلامي وفياً لقاعدة ربط المسؤولية بالحرية؛ فالإنسان ولد حرًّا، لكن هناك إرادة إلهية موجهة لسلوكه منذ ولادته، وهي نقطة اختلاف بين نظرية القانون الطبيعي الحديثة والتصور الإسلامي. حيث يقول: "أما إسقاطها لحقوق الإنسانية، فإن الله تعالى لما خلق الإنسان كرمه وشرفه بالعقل الذي يعقله عن الوقوع في الرذائل، ويبعثه على الاتفاق بالفضائل، وبذلك تميز عما عداه من الحيوان". (عبدالرحمن، ٢٠١٢: ١٥). فالحرية في الفكر الإسلامي هي إذًا الاتفاق مع ما يوحي به الشرع

والعقل؛ الحرية حكم شرعي لكنه في الوقت نفسه إثبات واقع هو مدى قدرة الفرد على تحقيق العقل في حياته، وهذا التطابق بين الشرع والعقل والحرية هو العدل الذي يقوم عليه الكون.

ونظراً لهذه الأهمية لقيمة حرية الإنسان الفكرية في المجتمعات، فقد أولاها الإسلام- من خلال مصدره الرئيس ألا وهو القرآن الكريم-اهتماماً كبيراً في مواقف التربية، حيث جعلها القاعدة الأصلية للتربية الإسلامية سواء فيما يتعلق بالتربية العقدية، أو بالتربية الأخلاقية العملية، لقوله تعالى: ﴿وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلدُّنْيَا نُؤْتِهِۦ مِنْهَا وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلْـَٔاخِرَةِ نُؤْتِهِۦ مِنْهَا ۚ وَسَنَجْزِى ٱلشَّٰكِرِينَ﴾ (سورة آل عمران، الآية ١٤٥)، ولقوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَـَٔامَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا۟ مُؤْمِنِينَ﴾ (يونس، الآية ٩٩). ومن خلال هذه الآيتين الكريمتين يتبين أن حرية الإرادة الإنسانية مبدأ من مبادئ التربية الإسلامية.

كما أولت الإعلانات والمواثيق والقوانين الدولية والمحلية الحريات ومنها الحرية الفكرية عناية خاصة، فعلى المستوى الدولي أكد الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، في مادته ١٨ أن "كل شخص حق في حرية الفكر والوجدان والدين". وأكد في مادته ١٩ أن "لكل شخص حق التمتع في حرية الرأي والتعبير". ولقد قدت المواثيق الدولية الأخرى غير التابعة للأمم المتحدة مجموعة هائلة من الالتزامات القانونية لحماية الحرية الفكرية والعلمية وحرية الرأي والتعبير عنه، ومن هذه المواثيق: ميثاق بولونيا في إيطاليا عام ١٩٨٨م، وميثاق دار السلام بتنزانيا عام ١٩٩٠، وميثاق كمبالا ١٩٩٣، وميثاق داكار ١٩٩٦. (الغريب، ٢٠١٢: ٤٨-٥١)

وتولد الجامعة من رحم المجتمع، فهي تعبر عن حقيقته وهويته، بالإضافة إلى أنها تقود حركة تطوره وتقدمه، وهذا يعكس ويؤكد طبيعة عملية التأثير والتأثر بين المجتمع والجامعة. والجامعة هي معقل التفكير والبحث في أعلى صورة، فإذا توافرت لها الحرية الفكرية بأبعادها المختلفة، واستقلالها بشتى أشكاله فأنها تقدم للمجتمع ثمرة الفكر والإبداع والتطوير الذي يقود المجتمع إلى أعلى مستويات الازدهار

الاقتصادي والاجتماعي لا مكان فيه لضعيف أو جاهل. (عباس، ٢٠١٧: ١٤١) وهكذا، فإن هذه الدراسة تأتي للتعرف على مفهوم الحرية الفكرية لدى الطالبات في الجامعة، وما المفاهيم الإيجابية لديهنَّ، وما المفاهيم السلبية التي تتعارض مع مفهوم الحرية الفكرية مما يساعد القيادات وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة على التعرف على الجوانب التي يمكن أن تشكل قضايا خلافية لدى الطالبات، وفيما إذا كانت هذه الجوانب تحتاج إلى تحديد أكثر دقة ووضوحًا.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن مفهوم الحرية الفكرية لم يطرح بشكل جدي وواضح في التعليم الجامعي بالسعودية إلا أن هناك حاجة ملحة لوجود قدر كبير من الحرية الفكرية في الجامعات السعودية لتتمكن من تحقيق الوظائف المنوطة بها والارتقاء بالمجتمع السعودي. (البلعاسي، ٢٠٠٨: ١٦)، فقد أظهرت نتائج دراسة النوح (٢٠٠٩) أن الطالب في الجامعات السعودية غير متأكد من توفر الحرية الأكاديمية والفكرية، حيث يعتبر ذلك من أكبر معوقات تفعيل حقوقه، بل إن الطالب السعودي يحذر من التعبير عن رأيه داخل الكلية أو الجامعة. وتوصلت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى ضعف دور كليات التربية في تنمية مكونات الحرية الأكاديمية لدى طلابها، وتوصلت دراسة الظفيري والعازمي (٢٠١٣) إلى أن تقدير الطلبة أفراد العينة لدرجة ممارستهم للحرية الفكرية كانت متوسطة في جميع المجالات، وكذلك توصلت دراسة الغريب (٢٠١٢) إلى أن واقع الحرية الفكرية كمفهوم وممارسة في الجامعات العربية مازال في طور التكوين ويحتاج إلى التهيئة المناسبة، ودراسة (Macfarlane,2012) توصلت إلى أن الجامعات العربية تعاني قصورًا في ممارسة الحرية الأكاديمية والفكرية على مستوى الطلبة، وأن منع القدرة من جانب الطلبة على التعبير لها تأثير سلبي على المدى الذي يمكن للطلاب من خلاله ممارسة الحرية الفكرية. كما أشارت دراسة القرني (٢٠٠٩) إلى وجود انتهاكات للحرية الفكرية، ووجود بعض الأخطاء التي تهددها في بعض الجامعات دون توفر أنظمة تشريعية تحمي منسوبي الجامعة من أساتذة وطلبة، مما أدى إلى خلق مناخ أكاديمي غير ملائم للنمو المعرفي والإبداع

والابتكار، ونتج عن ذلك عدم الإفصاح عن الحقيقة، وعدم البحث الحر عنها. وبانخفاض الحرية الفكرية، وعدم إتاحة الفرصة للطلاب في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي، فإن ذلك لا يساهم في حل العقد المستعصية لازمة للمجتمع العربي في التعليم العالي. (الخطايبة، ٢٠١٤م). وقد أوصت الدراسات بإنشاء لجنة للحريات الأكاديمية في الجامعات السعودية لحماية حقوق الأساتذة والطلبة والدفاع عن قضاياهم الأكاديمية. (البلعاسي، ٢٠٠٨: ١٠٢)، وكذلك مزيد من الاهتمام بالجامعات الحكومية وإعادة النظر في السياسات التربوية المتبعة فيها والعمل على تعميق ممارسة الحرية الفكرية فيها. (الشبول والزيود، ٢٠٠٩: ٣٣٩)، كما أوصت دراسة السالم (٢٠١٦) بضرورة إجراء مزيد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالحريات الفكرية في الجامعات، حتى تكتمل الصورة، وتتضح الرؤى والتصورات.

ولما كانت كليات الجامعة، وبالخصوص كليات التربية إحدى أهم المؤسسات التربوية المسئولة عن تكوين وبناء الشخصيات الحرة؛ لمواكبة التطورات العصرية، وذلك من خلال تطوير الإنسان وإنماء قدراته الفكرية، والعملية، والإبداعية التي تجعل هذا الإنسان حرًّا في تفكيره، وناقدًا ومتواصلًا مع بيئته، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى ما يقدم له داخل كلية التربية من خبرات تعليمية، وأنشطة تربوية مختلفة تسمح له بالمشاركة، وإبداء الرأي، وحرية التعبير، وإطلاق العنان لخياله، وتحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية، وهذه أهم أهداف التربية الحديثة. كما أن فئة طالبات الدراسات العليا تحتل موقعًا متميزًا بين صفوف الشابات باعتبارها الشريحة المتعلمة تعليمًا يفوق غيرها من الشرائح الأخرى، وباعتبارهم أكثر وعيًا وإدراكًا بالتحديات التي تواجه مجتمعهم، وباعتبار المكانة الاجتماعية والوظيفية التي من المتوقع أن يتبوؤها مستقبلًا.

وبالتالي فإن عدم وضوح مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الجامعة -إن وجد- يؤدي إلى ضعف ممارستهنَّ لها، وبالتالي عدم تحقيق الجامعة لأهدافها على الوجه الأفضل. (فرج، ٢٠١٦: ٩)، وبناء على ما سبق تتلخص مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ما مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- هل يختلف مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف القسم الأكاديمي؟
- هل يختلف مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف المرحلة الدراسية؟
- ما رئي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١- الكشف عن مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢- التعرف على تأثير بعض المتغيرات كمتغير القسم الأكاديمي والمرحلة الدراسية على مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣- الكشف عن رئي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الآتي:

- تكمن أهمية هذه الدراسة بشكل عام في أهمية تنظيم ممارسة الحرية الفكرية، ومعرفة طالبات الدراسات العليا بالحرية الفكرية، والالتزام السلوكي بمساحة الحرية الفكرية المسموحة لطالبات الجامعة.
- أهمية المرحلة العمرية التي تستهدفها، وهي فئة طالبات الدراسات العليا، والتي تحتل موقعًا متميزًا بين صفوف الشباب باعتبارها الشريحة المتعلمة تعليماً يفوق

غيرها من الشرائح الأخرى، وباعتبارهم أكثر وعيًا وإدراكًا بالتحديات التي تواجه مجتمعهم، وباعتبار المكانة الاجتماعية والوظيفية التي من المتوقع أن يتبوؤها مستقبلاً.

- أهمية الموضوع التي تتوفر على دراسته وهو موضوع الحرية الفكرية لطالبات الجامعة، والذي يعتبره كثير من التربويين شرط إمكانية التربية ووسيلتها لتحقيق غايتها.
- ستفيد عمليًّا نتائج الدراسة الحالية الجهات المعنية بالجامعات؛ حيث يمكن تطوير الندوات والبرامج والمنتديات لمعالجة نقاط الضعف وبالوقت ذاته السعي لتدعيم نقاط القوة.
- أهمية لفت الانتباه إلى الخوض في بحث الحرية الفكرية لدى طالبات الجامعة، وتقديم المقترحات لتوجيه الدراسات اللاحقة.
- إثراء المكتبة الوطنية بمزيد من الدراسات عن الحرية الفكرية.
- تفيد المخططين وصانعي القرار وأعضاء هيئة التدريس في الاهتمام بتوسيع قاعدة المشاركة الطلابية في اتخاذ القرار، والعمل على وضع لوائح وتشريعات تحدد ضوابط ممارسة الحرية الفكرية لدى طالبات في الحرم الجامعي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على معرفة مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والكشف عن رأيهنَّ ببعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية.
- **الحدود المكانية**: تم تطبيق الدراسة بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.
- **الحدود الزمنية**: طبقت هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ.

مصطلحات الدراسة:

- مفهوم الحرية الفكرية: تعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: حق الطالبة في الالتحاق بالجامعة أو الكلية أو القسم أو المسار الذي ترغبه، واختيار المقررات

الدراسية التي تتفق مع ميولها واستعداداتها، وطرق التدريس التي تناسبها، والأنشطة اللاصفية التي ترغب في ممارستها، وإتاحة الفرصة لها للمشاركة في الإدارة الجامعية، وكفالة حقها في إبداء رأيها والتعبير عن أفكارها في إطار من الشرعية التي تحددها نظم ولوائح الجامعة وتفرضها قيم ومبادئ المجتمع، دونما ضغط أو إرغام.

الإطار النظري:

- **مفهوم الحرية الفكرية لطالبات الجامعة وأهميتها:**

لتحديد مفهوم هذا المصطلح بنظر إلى تعريفه باعتبارين، الأول: كونه مركبًا إضافيًا يتكون من كلمتين: الأولى: كلمة "الحرية"، والثاني: كلمة "الفكرية"، ولكل واحدة من هاتين الكلمتين معنى في اللغة وفي الاصطلاح، والثاني: باعتباره لقبًا على هذا النوع من أنواع الحرية، وبيان تعريفه بهذين الاعتبارين على النحو التالي:

الحرية في اللغة مصدر من حَرَرَت تَحَرُرُ، أو مصدر من حَرَ يَحُر إذا صار حُرًّا والاسم حُرية والحرُ نقيض العبد، والجمع أحرار، والحرة نقيض الأمة، والجمع حَرائر، يقال حرره أي أعتقه، والمحرر المعتق. (ابن منظور، ٢٠٠٨: ١٧٨-١٨١)، ومن هنا يتضح من خلال الأصل اللغوي للكلمة أن اللفظ وما اشتق منه يفيد المعنى المضاد للرق والعبودية.

والحرية في الاصطلاح أعطي لها معانٍ كثيرة، منها: أنها آلة اجتماعية لها مظاهرها المختلفة من سياسية واقتصادية وتربوية، وأنها تهتدي بالعقل وتستلهم بالذكاء، ومن الناحية الفلسفية فإن الإنسان لابد أن يدرك ذاته من خلال اختياراته، فالإنسان هو حامل راية الحرية في الكون، ولا وجود لمعنى الإنسان بلا حرية، كما أنه لا وجود للحرية بلا إنسان، والحرية ليست مفهوماً عشوائياً بل هو مفهوم غائي يتحرك ضمن مجال هدفي، فالحرية ضوابطها في الهدف وفي ترجمته إلى عمل فعال، والاستمتاع الكامل بنتائجه، وقد عرفت الحرية بأنها استقلالية الإنسان وقدرته على ممارسة حرية الإرادة وتقرير المصير. (التل، ٢٠٠٥: ٤٨٥)

والفكرية لغة: مأخوذة من الفكر (اسم التفكير): التأمل، والاسم من: الفكر، والكفرة، والمصدر: الفكر. (ابن منظرو، ٢٠٠٨: ٦٥). وفكر في الأمر فكرًا: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم؛ ليصل به إلى مجهول. وأفكر في الأمر: فكر فيه، فهو مفكر، وفكر في الأمر: مبالغة في فكر وهو أشبع في الاستعمال من فكر. وفكر في المشكلة: أعمل عقلة فيها ليتوصل إلى حلها، فهو مفكر. والجمع: أفكار. (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٥: ٦٩٨)، ومن هنا يتبين من خلال الأصل اللغوي للكلمة أنها تعني إعمال العقل في المعلوم للوصول إلى مجهول.

ويعرف الفكر في الاصطلاح بأنه "إعمال العقل في أمر مجهول، وترتيب أمور الذهن، توصل بها إلى معرفة حقيقية أو ظنية". (الغامدي، ٢٠٠٥، ص١٢)، كما يعرفه البعض بأنه: "عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية الغير مرئية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس بحثًا عن معنى في المواقف أو الخبرة، ويبدأ الإنسان بالتفكير عندما لا يعرف ما الذي سيعمله بالتحديد". (الجابري، ٢٠٠٨: ٢٣)، ويعرفه البعض بأنه: "عبارة عن مجموعة من العمليات الذهنية التي تمكن الإنسان من نمذجة العالم الذي نعيش فيه، وبالتالي يمكنه من التعامل معه بفعالية أكبر لتحقيق أهدافه وخططه وأعماله". (أبوريان، ١٩٩٣: ٦٧)

أما بالنسبة لمفهوم الحرية الفكرية عمومًا فهناك من يعرفها بأنها: " قدرة الفرد التعبير عن آرائه وأفكاره بصدق وإخلاص دون قيود، وكذلك قدرته على تطبيق ما توصل إليه الفرد وما اختاره من أشياء". أو أنها: "حق الفرد في التفكير والتعبير والاختيار دون وجود معوقات أو محاذير". (أحمد، ٢٠١٨: ١٣)، ويرى على (١٩٩٦: ٢٨٦) أن الحرية الفكرية هي المظلة الأكثر اتساعاً لجميع أنواع الحريات كالحرية الأكاديمية، كما أنها تتميز بالعمومية سواء في المضمون أو في الممارسة بينما الحريات الأخرى تتميز بالخصوصية، فالحرية الفكرية تعطي العمل العقلي في كافة ميادين المعرفة الإنسانية، بينما الحريات الأخرى تغطي قطاع واحد بعينه. مما سبق يتضح أن الحرية الفكرية لها مظاهر كثيرة، تتمثل في حرية التعبير والقول والاختيار. . . إلخ.

وقد اتجهت بعض التعريفات المتعلقة بالحرية الفكرية في الجامعات إلى اختزال حرية المجتمع الأكاديمي في حرية أعضاء هيئة التدريس في التدريس والتصرف في المناهج المناسبة للطلبة وحريتها في البحث العلمي والاكتشاف والابتكار وتنمية العلم والمعرفة ونشر نتائجه المعرفية دون قيود أ وتدخل سواء من خارج الجامعة أو من داخلها. وقد استثنى أو تغافل هذا التعريف حقوق وحريات باقي أعضاء المجتمع الأكاديمي مثل الطلبة والإداريين وكل من له علاقة بالتدريس أو البحث العلمي في المؤسسات الجامعية. لذلك يُعتبر تعريف منظمة الخدمة العالمية ١٩٨٨ والذي عرف بإعلان ليما أكثر شمولية للحرية الفكرية في الجامعات على كونها "حرية أعضاء المجتمع الجامعي فدريا أو اجتماعيا في متابعة المعرفة وتطويرها ونشرها من خلال البحث والمناقشة والتوثيق والإنتاج والخلق والتدريس وإلقاء المحاضرات". (اليحياوي، ٢٠١٨: ١٣٩)، وهي تعتبر شرطًا أساسيًّا لوظائف التعليم والبحث والإدارة والخدمات التي تسند للمؤسسات الجامعية ومؤسسات البحث العلمي. فالحرية الفكرية في هذا السياق تشتمل على حرية المدرس وحرية كل مكونات المجتمع الأكاديمي بالمؤسسة الجامعية وحرية التعلم للطالبة. فالطالبة مثل كل عنصر من عناصر المجتمع الأكاديمي تتمتع بالحق في النقد وفي الانخراط في الدفاع عن قضايا وأنشطة ذات صلة بممارستها دون خوف.

وتعرف الحرية الفكرية في الجامعات للطالبات بأنها: " حق الطلبة وحريتهم في الكلام والتعبير والمناقشة والمجادلة، وكذلك حقهم وحريتهم في التعليم والتعلم والنقد والإبداع، علاوة على حرية المشاركة، وحرية اختيار المواد التي يدرسونها، وكذلك أيضًا: الحق في تنمية معتقداتهم واتجاهاتهم المستقبلية بعيدة عن أساتذتهم ومؤسساتهم التعليمية". (أحمد، ٢٠١٨: ١٣)، ويعرفها الشبول (٢٠٠٧: ٢١) على أنها: "حق أعضاء هيئة التدريس والطلبة في حرية التعبير عن وجهات نظرهم وأفكارهم وحرية اختيارهم مضامين المادة الدراسية، ومواضيع البحث، وحرية مشاركتهم في النشاطات الاجتماعية والسياسية وفي صنع القرار دون أي تدخل خارجي من أي جهة كانت"، في حين يؤكد الخطايبة (٢٠٠٤: ٩) على أن الحرية الفكرية لدى الطلبة هي: "حقهم

في التعبير عما يدور في أذهانهم أثناء دراستهم، ولدى قيامهم بإجراء الأبحاث العلمية، وذلك من خلال شعورهم بالآمن في الممارسة، وتحريرهم من عقدة الخوف والتهديد، وتشجيعهم على التعبير الحر في القضايا المطروحة أكاديمياً، بصورة موضوعية بين العناصر التعليمية من خلال المناقشة الفعالة ذات المعنى الهادف". وتعرفها شذى فرج (٢٠١٦: ٧) بأنها: "درجة ممارسة طلبة الجامعة حرية التعبير عن وجهات النظر والأفكار وحرية اختيار مضامين المادة الدراسية، وحرية المشاركة في صنع القرار وحرية اختيار مضمون التقارير البحثية الخاصة بهم وفق ضوابط محددة دون أي تدخل خارجي". ويعرفها الظفيري والعازمي (٢٠١٣: ١٠١) بأنها: "حق الطلبة في اختيار التخصصات التي تسمح بها قدراتهم ومؤهلاتهم، واختيار الأساتذة والمقررات الدراسية التي يدرسونها، وحقهم في الاجتماع وتكوين آرائهم والتعبير عنها في القاعات الدراسية".

مما سبق يتضح أن الحرية الفكرية في الجامعات ليست خاصة لعضو هيئة التدريس فحسب، بل للطالب والطالبة نصيب منها؛فهي حق الطلبة في حرية الفكر، والتعبير، وحرية اختيارهم التخصصات ومضامين المقررات الدراسية وحرية مشاركتهم في النشاطات والرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات الجامعية.

ومن التغيرات المعاصرة الداعية إلى الاهتمام بتنمية مفهوم الحرية الفكرية لطالبات الجامعة عموماً وكليات التربية خصوصًا ما يلي: الثورة المعلوماتية، والتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، وثورة الاتصالات والمواصلات، وانتشار الثورة الديمقراطية على مستوى العالم، وبروز ظاهرة العولمة، وتزايد الاهتمام بحقوق الإنسان، والأخذ بالمنهج العلمي، وتطور النظريات التربوية، حيث لم يعد العمل التربوي يتمثل فقط في نقل المعلومات من جيل إلى جيل، بل أصبح يشمل الطرق والأساليب التي تمكن الفرد من اكتشاف المعرفة بالاعتماد على فكره ونشاطه الخاص. (أحمد، ٢٠١٨: ١٨)

ويحقق تنمية مفهوم الحرية الفكرية لطالبات الجامعة مجموعة من الأهداف، منها:

- تعطي الطالبات حقهن في اختيار تخصصاتهم التي تناسب قدراتهنَّ ومهاراتهنَّ، وحقهنَّ في انتقاء أساتذتهم والمواد التي يدرسونها.

- توفر معلومات لأعضاء هيئة التدريس يمكن استخدامها كتغذية راجعة في تحسين وتطوير أسلوب التدريس، ومعرفة مدى التقدم لدى الطالبات.
- تهيئة الفرصة للطالبات على النقد والتفكير السليم. (خطايبة، ٢٠١٤: ٢٠)
- توفير بيئة محفزة للنمو المعرفي والتطبيقي لطالبات المجتمع الجامعي بما يطور ويحقق المنافع التنموية للمجتمع المحلي والعالمي. (عبدالله، ٢٠١١: ٣٢)
- تمكين الطالبات من اتخاذ قراراتهن بأنفسهن حول بيئتهم الدراسية وتحريرهنَّ من الافتراضات المتعلقة بمستوى النضج لديهن. (Macfarlane,2012,p731)
- اختلاف قدرات واستعدادات الطالبات فبعضهنَّ تناسبهنَّ أساليب في التدريس ووسائل علمية متطورة، إلا أن البعض الآخر تناسبهم الأساليب التقليدية والوسائل المعتمدة على الورقة والقلم، لذلك لا يجب على الجامعة أن تفرض نمطًا موحدًا في دراسة المقررات عند تعليم طالباتها. (الغريب، ٢٠١٥: ٢٩٠)

- **فلسفة الحرية الفكرية لطالبات الجامعة:**

إن قضية الفلسفة وتعريفها ومجالاتها متعددة، ولكن ببساطة يقصد هنا أن فلسفة الحرية الفكرية هي محاولة للإجابة عن التساؤل لماذا الحرية الفكرية في الجامعات وما الداعي إليها ولماذا المطالبة بالتأكيد عليها وتحقيقها؟ ولعل من الإجابات البليغة عن هذا السؤال ما ورد في دراسة نشرتها منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي والبنك الدولي ٢٠١٠، عن نيفى وفان، فوفت ذكرًا أنه لا يمكن القيام بإدارة فعالة لمجتمعات أكاديمية معقدة جدًّا عنه طريق موظفين حكوميين بعيدين عنه، وإضافة إلى أنه ينبغي ترك هذه المهمة للمؤسسات نفسها، وفي منحها الاستقلالية اعترافًا بأن احتياجاتها الإدارية المختلفة، كما أنه يتيح لها ممارسة حريتها الفكرية والأكاديمية بالكامل، وهكذا تتجلى القيود التي تفرضها الإدارة المركزية بالقطاع يحتاج أن يتسم بالمرونة ويتحلى بالاستجابة. وتضيف دراسة البنك الدولي أنه لتحسين فعالية مؤسسات التعليم العالي وتهيئة مساحة متكافئة أمام كل من المؤسسات الحكومية والخاصة يمكن ان تمنح السلطات مزيد من الاستقلالية للجامعات والمعاهد،

بما يسمح لها العمل بواسطة تنفيذ عمليات تعليمية وإجراءات إدارية، وقواعد إدارية زمانية تتسم بمزيد من المرونة. (عباس، ٢٠١٧: ١٥٥)

وفلسفة الحرية الفكرية والأكاديمية تقوم على أساس الأهمية القصوى لهذه الحرية، لأن الجامعة لا يمكن أن تكون جامعة فاعلة ومحققة لأهدافها بدون الحرية والاستقلالية، فالجامعة هي التي تعد المفكرين والمثقفين وتجرى البحوث والدراسات التي تتصدى لمشكلات المجتمع ودفع المخاطر التي يواجهها. ويؤكد ذلك ما ذكرته منى عقراوي (د. ت) من أن الجامعات إذا فقدت حريتها أصبحت موجهة من قبل الدول، فإن هذا التوجيه السلبي لن يضر الجامعة فحسب، بل ستعم نتائجه السلبية المجتمع بأسره، ذلك لأن الدولة الحديثة تتجه اتجاها متزايدا لإرساء سياساتها في ضوء المتاح من المعلومات الموضوعية، والجامعات من أفضل المؤسسات التي تتوفر فيها ذخائر المعارف الاختصاصية. ويدعم ذلك أيضا ما ذهب إليه على (٢٠٠٠) من أن الحرية الفكرية والأكاديمية بالنسبة للتعليم العالي ضرورة حتمية اجتماعية ووجوبا دينيا وفريضة فلسفية. وإذا وضعت رقابة داخلية أو خارجية على النشاط الفكري لأعضاء هيئة التدريس أو الطالبات سواء في المجال التعليمي أو المجتمع وحرماتهم من حق التعبير عن آرائهم وأفكارهم واختياراتهم اليومية تجاه قضاياهم ومشكلات المجتمع يعنى الحكم على الجامعة بالإفلاس الفكري وانعدام الحرية الفكرية والأكاديمية في الوسط الجامعي يعني وأد العقل والفكر وحرمان المجتمع من قدرات المبدعين.

وتنبع فلسفة الحرية الفكرية في الجامعات من الحق في التعليم المنصوص عليه في المادة (٥٦) من الإعلام العالمي لحقوق الإنسان والمادة (١٣) من العهد الدولي الخاص في الحقوق الاقتصادية والاجتماعية الثقافية التي وقعت عليها معظم الدول. فضلاً عن النصوص الدستورية التي تؤكد هذا الحق. (مؤتمر الحريات الأكاديمية، ٢٠٠٥)

وغني عن القول فإن استقلالية الجامعات تعد شرطا أساسيا لنجاح العملية التعليمية ولذلك ذهبت اللجنة المعنية بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بالأمم المتحدة في دورتها الحادية والعشرين لسنة ١٩٩٩ في تعليقها العام رقم ١٣ إلى أن الحق في التعليم لا يمكن التمتع به إلا إذا صحبته الاستقلالية والحرية الفكرية

للعاملين والطلاب وطالبات، والاستقلال طبقا لتعريفها: " درجة من الحكم الذاتي لأزمة لكي تتخذ مؤسسات التعليم العالي القرارات بفاعلية بالنسبة للعمل الأكاديمي ومعاييره وإدارته وما يرتبط بذلك من أنشطة". وقد قال عميد الأدب العربي طه حسين: "لا ينبغي لنا أن ننتظر تعليما صحيحا منتجا من جامعة لا يتمتع رجالها بالاستقلال والحرية". (الغريب، ٢٠١٥: ٢٨٥)

واستقلالية الجامعات وأفرادها لا تعني إنشاء دول داخل الدولة ولكنها استقلالية فكرية تعني تمكين الجامعة من وضع البرامج والمناهج والمقررات التعليمية وتطويرها باستمرار وفق التغيرات العلمية والتقنية واحتياجات المجتمع وبقرارات من إدارة الجامعة فقط ودون تدخل سلطات أخرى من خراجها، وكذلك تمكين الجامعة من صياغة سياسة القبول بها وتحديد أعداد ومستويات الطلاب المقبولين بما يتفق مع السياسة المعلنة للجامعة وبدون تدخل سلطات خارجها.

ولعل ما سبق إشارة إلى أن فلسفة الحرية الفكرية في الجامعات تستند إلى أن الجامعة هي الرافعة التي تحقق للمجتمع استمراره وتطوره ولا يتحقق ذلك إلا بتوافر الحرية الفكرية والأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة والمؤسسة الجامعية.

- **الحرية الفكرية لطالبات الجامعة في الإسلام:**

غالبًا ما يلجأ المفكرون المسلمون إلى فكرة محورية لتأكيد أسبقية الإسلام في احترام حرية الإنسان وفي احترام وكالته عن نفسه أمام الله، وهي إلغاء أي وساطة بين الله والإنسان. وكانت هذه الوساطة التي نسجها الفكر الكنيسي في أوروبا وراء انفجار العلاقة بين الكنيسة والمجتمع الأوروبي في العصور والوسطى، حيث قامت حركات تغييرية اكتسبت في ما بعد اسم الحركات الإصلاحية، وانبثق عن هذه الحركات مبدأ حقوق الذات الفردية، وتوفير ضمانات لاحترامها في الأنظمة والقوانين الوضعية. (المساوي، ٢٠١٤: ٦١)

ويرجع بعض المؤرخين أصول الحرية الفكرية في الجامعات إلى جذور إسلامية، في القرن الثامن الميلادي (الثاني الهجري)، وذلك بداية عندما ازدهرت حركة الترجمة

لأعمال الفلاسفة اليونان للغة العربية وتفسيرها والتعليق عليه، حيث شهد الفكر الإسلامي في العصر العباسي الأول نهضة علمية وفكرية تحققت من خلالها العديد من الإنجازات العلمية من ترجمة وإنشاء مكتبات وإجراء البحوث في مختلف الموضوعات، مما ساهم في بناء الحضارة الإسلامية التي لم يكتب لها الازدهار إلا لأنها تحمل فكرًا قويًّا عميقًا هو نتاج عقل عرف حرية البحث والعلم ومارسها قولاً وفعلاً. (وفاء السالم، ٢٠١٦: ١٤٦-١٤٧)

إن ازدهار الحضارة الإسلامية لم يأت من فراغ، بل ذلك عائد غلى تعاليم الدين الإسلامي في القرآن والسنة النبوية الشريفة التي أكدت على حرية الإنسان، من ذلك قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَأَن لَّيْسَ لِلْإِنسَٰنِ إِلَّا مَا سَعَىٰ ﴾ (النجم، الآية٣٩)، وقَالَ تَعَالَىٰ: ﴿كُلُّ ٱمْرِئٍۭ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ ﴾ (الطور، الآية٢١)، وجميع النصوص الشرعية الواردة بشأن الحرية في الإسلام تنادي بان الإنسان ولد حرّا، وهذه الحرية المطلقة ما لم تخالف الخير، سواء خير الفرد أو المجتمع، فعند مخالفتها الخير تتقيد حدودها وتقف وتنكمش.

ولقد حث الإسلام على حرية العقل والفكر، والتأمل والتدبر في ظواهر الكون، حيث خاطب العقل واستنهض الفكر، وطالب بالإمعان حتى يصل الفرد اليقين، مما هيأ السبل لحرية العقل، وأتاح فرصة لبناء وازدهار الثقافة والحضارة الإسلامية. (سكران، ٢٠٠١: ٣٤)

مما سبق يتضح أن مبادئ الحرية الفكرية من حرية العلم والبحث كانت من الأساسيات التي نادي بها الدين الإسلامي إلا أنها لم تكن حرية فكرية في الجامعات بالمعنى الحديث الذي هي عليه الآن.

- **أبعاد الحرية الفكرية بالنسبة لطالبات الجامعة:**

تتضمن الحرية الفكرية بالنسبة لطالبات الجامعة العديد من الأبعاد، والتي يمكن من خلالها الكشف عن مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الجامعة، هذه الأبعاد يمكن توضيح جوانبها على النحو التالي: (شذى فرج، ٢٠١٦، ص ص١٠-١٢؛ الغريب، ٢٠١٥: ٢٨٨-٢٩٠؛ السيسي، ٢٠٠٤: ٣١-٤١)

- حرية القبول بالجامعة:

من المعلوم أن الطالب وحده القادر على أن يحدد نوع التعلم الذي يرغبه، والقدر الذي يناسبه في الوقت الذي يريده هو، لا الذي يريده غيره. وكل ما يمكن عمله هو مساعدته في الاختيار، والتوضيح له وإرشاده، وتنوع له الفرص، حتى يكون بوسعه أن يختار. ومن ثم يتم إخضاعه لمقاييس الميول والاستعدادات حتى يتم التأكد من صدق اختياره، وان التعلم الذي اختاره يتناسب مع قدراته بالشكل الذي يمكنه من إنجاز مهمته بنجاح. ومن ثم فإن البعد الأول للحرية الفكرية هو أن يكون الطالب/ الطالبة حراً في أن يدخل الجامعة أو لا يدخلها، وان يكون حراً في اختيار نوع الجامعة ومكانها، والكلية والقسم أو التخصص الذي يتناسب مع اهتماماته العقلية والمهنية. وليس للجامعة عليه فيما يتصل باختيار إلا أن تتحقق من الشروط العامة المتعلقة بالمستوى التحصيلي، والقدرات اللازمة لتلك الكلية أو ذاك.

- حرية اختيار المقررات الدراسية، وأساليب التدريس، واستخدام مصادر التعلم:

يكاد أن يتفق المربون والفلاسفة على أن من أهم جوانب الحرية الفكرية وعي الطالب/ الطالبة بنقاط قوته وضعفه الأكاديمية والاجتماعية، وقدرته على التعبير عنها للكلية وأعضاء هيئة التدريس، وقدرته على طلب المعرفة اللازمة له وفي الوقت المناسب. هذا فضلا عن أن الطلاب يتفاوتون فيما بينهم في قدراتهم وإمكاناتهم، لذلك فقد توجب ضرورة إعطائهم الفرصة لاختيار عدد المقررات الدراسية ونوعها- من بين المتاح- التي يمكنهم دراستها خلال كل فصل دراسي أو خلال العام الدراسي كله. كل حسب استطاعته، بما يتيح للطالب فرصة قطع المرحلة الجامعية بأسرع أو أبطئ مما يقطعه غيره من أترابه. ليس هذا فحسب بل إن ثمة من يدعوا إلى ضرورة إعطاء الطلاب الفرصة للمشاركة في تحديد موضوعات المناهج والمقررات الدراسية واختيار أستاذ المقرر الذي يدرسون معه؛ لأنه قد يشعر بعض الطلاب بالتجاوب والتفاعل والاستقرار النفسي والقدرة العالية على الاستيعاب مع أحد أعضاء هيئة التدريس، في حين أن بقية الطلاب قد لا يشعرون معه بنفس القدر من التجاوب والتفاعل والارتياح. فليس ثمة عضو هيئة تدريس يحظى باتفاق ورضي جميع

الطلاب. بل قد يكون عضو هيئة التدريس سبباً في اختيار الطلاب مقررات معينة. ويرتبط بحرية الطالب في اختيار المقررات الدراسة، والأستاذ الذي يردسها، تمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة والتفاعل معها ونقدها وتوظيفها في حل المشكلات الآنية والمستقبلية، وبما يؤدي إلى الوعي المعرفي والاجتماعي والإنساني. ومن ثم الإقلاع عن مبدأ وحدوية طريقة التدريس ووحدوية مصدر المعرفة –الكتاب الجامعي المقرر أو مؤلف أستاذ المقرر– والاتجاه نحو طرق التدريس التي تشجع على المناقشة والحوار والتعلم الذاتي والبحث الموقفي.

– حرية الاشتراك في الأنشطة الجامعية:

يقول جون ديوي "لا يمكن فصل الحرية المرتبطة بالنشاط الخارجي أو البدني عن الحرية المرتبطة بالفكر والرغبة والفرض، فبدون حرية الحركة والنشاط يستحيل على التربويين أن يعرفوا الأفراد الذين أوكل إليهم أمر تربيتهم". كما أنه– أي النشاط الخارجي– وسيلة الطلاب إلى الحكم والقدرة على تفوق غاياتهم المختارة على أساس التفكير. ولذلك كانت حرية اشتراك الطلاب في الأنشطة التي تتفق وميولهم واهتماماتهم العقلية والسياسية والاجتماعية، وحرية تكوين الجماعات أو الانضمام إلى الجماعات التي يستطيعون من خلالها مزاولة هذه الأنشطة بحرية، أحد أهم الأبعاد الأساسية للحرية الفكرية لطلبة الجامعة.

– حرية الرأي:

أن سيادة الرأي الواحد، وهيمنة الاتجاه الواحد في عملية التعلم– من المعلم إلى المتعلم– هو قهر للأخر وامتهان لشخصيته، هذا فضلا عما فيه من واد لحقائق كثيرة، وإجهاض لحقائق أخرى وحرمان المجتمع من ثراء فكري، لو أتيحت لهذه الأفكار والآراء أن تتلاقى. فالأفكار والآراء تنمو وتتوالد إذا تلاقت وانصهرت في بوتقة واحده. ومن هنا غدت حرية الرأي والتعبير أهم أبعاد الحرية الفكرية لطلبة الجامعة إن لم يكن أهمها على الإطلاق. فالطالب/ الطالبة له الحق في المناقشة والنقد وإبداء وجهة نظره، والتعبير عن رأيه في كافة الموضوعات التي تقع في مجال تخصصه والتي تقع خارج نطاق تخصصه، والمشكلات التي تعترضه والتي تواجه مجتمعه، سواء كان

ذلك مع أستاذه داخل قاعات الدرس، أو من خلال اشتراكه في المؤتمرات العلمية والندوات، أو عن طريق كتابة المقالات في مجلات الحائط أو المجلات التي تصدر عن كليته أو جامعته. وكما أن الحرية ليست مطلقة، فإن حرية الرأي ليست مطلقة كذلك، وإنما تتحدد ببعض القيود والتي تنأي بها عن الانحراف وتحول دون استخدامها سلاحاً للإضرار بالآخرين وعبئاً على المجتمع، يهدد المصالح العامة، وهذا التقيد لا يعد حرماناً من حق، وإنما هو درءاً للاعتداء.

- حرية المشاركة في الإدارة الجامعية:

إن إفساح المجال للطلاب للمشاركة في إدارة المؤسسة الجامعية التي ينتمون إليها، أحد أهم الأبعاد الأساسية للحرية الفكرية لطلبة الجامعة، فهم المستفيدون الأوائل مما تقدمه الجامعة من خطط وبرامج وأنشطة. كما أن مستقبلهم يتحدد بشكل كبير وفق هذه الخطط والبرامج والأنشطة. ومن ثم فمن حقهم الطبيعي أن يكون لهم حق الاشتراك في صنع مستقبلهم. خاصة وأنه-أي مشاركتهم في الإدارة- الوسيلة العملية لتدريبهم على مواجهة الحياة. ولكن يبقى التساؤل قائمًا حول مدى ومجال هذه المشاركة، حيث أن الباحثة لا تتفق مع الرأي القائل بالإشراف الكامل للطلاب على الجامعة وإدارتها، فطلاب قليلي الخبرة في مؤسسة معقدة متشابكة العلاقات دائماً، متعارضة المصالح غالباً، أمر لا يستقيم حاله ومن الصعب قبوله خاصة في ظل ما يواجهه التعليم الجامعي من تحديات. وكل ما يمكن أن يسهم به الطلاب هو المشاركة في وتقييم الأداء التدريسي لأستاذ الجامعة، وتقييم المناهج وأساليب التدريس المتبعة، وجدول المحاضرات والتطبيقات العملية والميدانية، وذلك بسؤالهم في نهاية العام الدراسية عن رأيهم فيما درسوه من حيث المحتوى والهدف والأسلوب وأن يؤخذ بمقترحاتهم عند أي إجراء تربوي يؤثر في دراستهم، بما يساعد في تطوير العملية التعليمية، بالإضافة إلى إشراك الطلاب في الامتحانات التي تعقد لتقييمهم، حيث يسمح لهم بتنظيمها من حيث اختيار نوع الامتحانات، والزمن المخصص لكل امتحان، وتوزيع الدرجات على بنود التقييم، ووضع جدول الامتحانات، وإتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة أستاذ المقرر في الدرجات التي حصلوا عليها. وبهذا تتحقق

الفائدة من وراء الامتحان كحافز للطلاب على التقدم، إلى جانب جو الثقة والتفاهم والحرية الذي ينشأ ويسود بين أطراف العملية التعليمية من جراء ذلك. ويعتبر اشتراك الطلاب في اختيار عمداء الكليات ورؤساء الجامعات أمرا إيجابيا لأنه من ناحية يعود الطلاب على ممارسة الديمقراطية، وفيه تقدير واحترام لآرائهم. ومن ناحية أخرى فإنه يجعل عمداء الكليات ورؤساء الجامعات أحرص على مصالح الطلاب وأكثر اهتماما بهم، باعتبار أن لهم يد في تبوؤهم هذا المنصب وبقائهم فيه.

- الحرية في مجال البحث العلمي:

يضم كل الحريات ذات الصلة بالعمل البحثي، مثل: حريات الفكر والتحليل والنقد والقيام بمختلف المبادرات المرتبطة بهذا الشأن، والاجتماع والتنقل والمشاركة في ملتقيات دولية ذات الصلة باهتماماته العلمية والبحثية، والسفر إلى الخارج، والمشاركة في المحاضرات المباشرة أو عن بعد، والمشروعات البحثية والحصول على المعلومات واستخدامها، ونشر وتوزيع البحوث العلمية وكل صنوف المؤلفات لتوسيع حدود المعرفة الإنسانية مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي. (اليحياوي، ٢٠١٨: ١٤٠)

وقد لخص عباس (٢٠١٧: ١٥٧) أبعاد الحرية الفكرية بالنسبة لطالبات الجامعة والتي تتضمن: ضمان حريتهم في التفكير والتعبير عن الرأي وممارسة الأنشطة حسب ميولهم ورغباتهم واختيار نوع الدراسة التي يرغبون فيها، وضمان حقهم في الإبداع وتحقيق المساواة وتكافؤ الفرص ومراعاة الفروق الفردية بينهم وذلك بتفريد المناهج والمقررات الدراسية والمشاركة في إدارة شؤون كلياتهم عبر مجالس واتحادات وروابط طلابية حقيقية وليست صورية أو انتقائية.

من خلال ما سبق نخلص إلى أنه يمكن الاستدلال على بعض ملامح مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الجامعة في ضوء أبعاد الحرية الفكرية والتي تمثلت في: حرية اختيار الطالبات للجامعة والكلية والتخصص، وحرية اختيار الطالبات للمقررات الدراسية، وأساليب التدريس، والحرية في مجال البحث العلمي، وحرية الرأي، وحرية المشاركة في الإدارة الجامعية، وحرية المشاركة في الأنشطة الطلابية.

- **مساحة الحرية الفكرية المسموحة لطالبات الجامعة:**

ليست الحرية الفكرية المنشودة لطالبات الجامعة حرية مطلقة، مزادها التعاطف مع الطالبة الجامعية ضد النظام، واللوائح، وهي أمور وضعت لمصلحتها في المقام الأول. فالتعاطف والعطف هو: إيجاد الظروف الملائمة لحفز الطالبة على بذل أحسن جهودها، دون معوقات، لجني أفضل الثمرات من عملها العلمي في الجامعة، والخروج منها بشخصية متطورة قوية واثقة من نفسها، مقتدرة، ورصيد غني من المعرفة العلمية، ونظام فكري علمي يواجه الحياة. وليس التعاطف، أو الحرية التي تعني "التسامح" وتعني الترقيق في شروط العمل العلمي ومتطلباته، والإيحاء للطالبة بأن رغباتها الخاصة هي موضع الرعاية والعناية. (الصاوي، ١٩٩٢: ٨٨)

إن البحث عن الامتياز العلمي والسعي من أجله يقتضي أن يكون مضمون التعاطف مع الطالبة (إتاحة الحرية لها)، وهو المعنى الأول من هذين المعنيين السابقين. ولكن شرائح من الطلبة قد يتصورون أن كل شيء يمكن ترتيبه بما يرضي واقعهم، وظروفهم، وميولهم، وليس توقعهم، ولا المتوقع منهم. فالطالبة الجامعية مهما أكدنا حقها في الاستقلال الفكري-وهذا أمر جوهري في الحياة الجامعية- فإن هذا التأكيد يظل طموحًا يجب أن تقود الجامعة طالباتها إليه لأن الطالبة الجامعية لا تزال إنسانه مشكله على مربيها، وأئمة فكرها، من أساتذة الجامعة، ولو لم يكن كذلك لما كان في الجامعة. والطالبة الجامعية تظل باحثة عن القيادة العارفة القوية، التي تسهم في شد بنيانها العقلي والفكري.

والطالبة الجامعية قد تقع تحت نوبات من الضعف، فترحب بالمحاسبة اللينة المثوية السخية التي تأتيها من غير استحقاق، وعن طريق بعض الإجراءات الإدارية التي تعفيها المسئولية من التقصير، وتختصر الطريق أمامها إلى التخرج، غير أن هذه الطالبة عندما تخرج إلى معترك الحياة، خالية الوفاض، سطحية الفكر والتفكير، قليلة المعرفة، فإنها آنئذ تدرك خطأ الذين ألقوا بها إلى ميدان الحياة. إن محك النجاح والفشل هو خارج الجامعة، وليس داخلها، والجامعة هي محض مكان لتزويد الطالبات بالعلم، وتنهل الزاد الذي يقيها من الفشل، فلابد من عدم التهاون، والعمل على

التشديد في العلم وتحصيله، وعدم التساهل والتسامح في مبادئه وأصوله، وإتباع الأسس والقواعد المرعية، بحيث تحقق النظام، فتكون هذه هي الحرية في إطار النظام. إن وعي الطالبة الجامعية بهذه الحقيقة هي سر نجاحها، في الجامعة والحياة.

- **مسؤوليات الجامعات لتنمية مفهوم الحرية الفكرية لدى طالباتها:**

على الجامعات توفير الوسائل الكفيلة بالنهوض بمفهوم الحرية الفكرية لدى طالباتها، ومنها:

- تعين واستقطاب أفضل أعضاء هيئة التدريس الحائزين على صفات وقدرات مميزه تمكنهم من تهيئة الطالبات على ممارسة الحرية الفكرية في حدود وضوابط. (الخطايبة، ٢٠١٤: ٩٨)
- تهيئة الطالبات لحقيقة واحده أن الحرية الفكرية والمسؤولية سمتين متلازمتين لا يمكن الفصل بينهما حيث أن المسؤولية تأتي في المقام الأول وسابقة للحرية الفكرية وبالتالية لابد أن تكون مرتبطة باضطلاع الطالبات على مسؤولياتهنَّ الخاصة بهن. (هادي، ٢٠١٠: ٤٧)

الدراسات السابقة:

يوجد عدد من الدراسات التي ناقشت الحرية الفكرية لطلاب وطالبات الجامعة، ومن تلك الدراسات:

أجرى الجندي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى: إلقاء الضوء على مفهوم الحرية وأبعادها الأكاديمية والفكرية بالنسبة لطلبة جامعة الإسكندرية، والتعرف على وجهات نظر عينة من طلاب البكالوريوس بكلية التربية بجامعة الإسكندرية حول المعوقات التي تحول دون ممارستهم لحريتهم الأكاديمية والفكرية وفقاً لمتغير الجنس والتخصص، ووضع تصور مقترح يمكن من خلاله أن تحقق الإدارة الجامعية لطلابها الحرية الأكاديمية المنشودة. وقد نهضت الدراسة في جملتها على المنهج الوصفي بأسلوبيه المسحي والتحليلي، والإستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة بلغ حجمها (٤١٥)طالب وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية

في مجال حرية إبداء الرأي مع الأستاذ في المناقشة داخل المحاضرة، وكانت لصالح الأقسام العلمية، أما في ما يخص حرية المشاركة في الندوات واللقاءات والمحاضرات العامة في الكلية فقد جاءت الفروق لصالح التخصصات الأدبية.

وأجرى الشبول والزيود (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى: تعرف واقع ممارسة الطلبة للحرية الفكرية في الجامعات الأردنية العامة والخاصة كما يراها الطلبة أنفسهم، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة بلغ حجمها (١٠٨٧) طالبًا وطالبة، وأوضحت الدراسة أن تقديرات الطلبة لدرجة ممارستهم للحرية الفكرية في الجامعات العامة والخاصة كانت بدرجة متوسطة، وقد جاء مجال الحرية في التعبير عن الرأي بالمرتبة الأولى، ثم يليه بالمرتبة الثانية مجال الحرية في البحث العلمي، ثم بالمرتبة الثالثة الحرية في مجال اتخاذ القرارات، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال الحرية في مجال الدراسة.

في حين أجرى الزكي (٢٠١١) دراسة هدفت إلى: الوقوف على واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلبة، والكشف عن دلالة الفروق في تقدير الطلبة لممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق إستبانه على عينة بلغ حجمها (١١١٢) طالبًا وطالبة، وكانت أهم نتائج الدراسة: إن درجة ممارسة الحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر أفراد العينة من الطلبة متوسطة بشكل عام، وكذلك للمحورين البحث العلمي، والتعبير عن الرأي، في حين جاءت درجة ممارسة المحور الأول حرية الدراسة ضعيفة.

وقام كل من (Linvill and Havice,2011) بدراسة هدفت إلى: التعرف على كيفية مواجهة الطلبة للتحيز السياسي الذي يثيره الأساتذة في الفصول الدراسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والمقابلة العامة كأداة للدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساتذة هم الذين يديرون النقاش في المحاضرة، ولهم وحدهم اختيار الموضوع الذي يرغبون بمناقشته، وإن لم يكن له علاقة بموضوع الدرس. كما أن الطلبة يتجنبون إبداء الرأي المخالف لآرائهم خوفا من استجابة

الأستاذ السلبية نحوهم، أو سخريته منهم، في حين يرى بعض الطلبة أن الطلبة الـذين تتفق آراؤهم مع الأستاذ يسمح لهم المشاركة في الحوار والمناقشة، كما يحصـلون علـى درجات مرتفعة في واجباتهم. أما الطلبة المعارضون للأستاذ فيشعرون بأنهم في صراع مع الأستاذ المتحيز، فهم لا يستطيعون مواجهة هجومه عليهم باعتباره الأقـوى فكـرًا ولديه السلطة بتقديرهم.

وأجرى (Brooks and Young,2011) دراسة استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي بهدف استكشاف العلاقة بين الدافع وتمكين المـتعلم، أجريـت علـى عينـة تكونت من ٤١٩ طالبًا وطالبة من الدارسين في كبرى الجامعات الأمريكية، وتم تطبيق استبانة تم توزيعها على الطلبة في فصول الدراسة، ٤ من تلك الفصول لم تعط للطلبـة حرية الاختيار في إعداد واجبات المقرر، في حين الفصول الأخرى أعطيت لهـم حريـة الاختيار في إعداد الواجبات والتي تتراوح بين تقديم ورقـة بحـث أو تقـديم الاختبـار النهائي. وقد أوضحت نتائج الدراسـة أن هنـاك علاقـة إيجابيـة بـين إتاحـة الفرصـة للطالب في حرية الاختيار وأثره في تحفيز وتمكينه من التعلم.

وشملت دراسة ماكفارلين (Macfarlane, 2012) والتي استخدمت المـنهج الوصـفي التحليلـي محاولـة إعـادة تـأطير الحريـة الفكريـة، حيـث لاحـظ أن معظـم الدراسات التي أجريت تتحدث عن الحرية الأكاديمية والفكرية الخاصة بحقوق أعضاء هيئة التدريس، وقد حاول التمييز في دراسـته بـين الحقـوق الإيجابيـة والسـلبية، كمـا طالب بتعزيز الحقوق الأكاديمية للطلبة في الجامعات، وإن ذلك قد يترك أثرا إيجابيا في شخصية الطالب الجامعي.

وحاولت دراسـة نبيلـة الكنـدري (٢٠١٣) التعـرف علـى رأى طلبـة جامعـة الكويت حول فرصة الحرية الأكاديمية المتاحة لهم في الجامعـة. واسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة. وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٠) طالبًا وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: فقد أوضح بعض الطلبة أن الحرية المتاحة لهم كانـت بصـور مرتفعـة في الكـثير مـن المجـالات؛ منهـا في المحاضرات الدراسية بحيث تتاح لهم فرص الحوار والمناقشة والتعبير الحر عـن الـرأي،

كما تتاح لهم الحرية في أداء الواجبات وأنشطة المقرر، وتقديم المقترحات للأستاذ، والتواصل معه خارج الفصل الدراسي، بالإضافة إلى الالتحاق بالكلية التي ترغب فيها، واختيار التخصص العلمي المناسب لقدراته. في حين لوحظ أن استجابات الطلبة كانت متوسطة بشأن توافر فرص الحرية من حيث قدرتهم على إبداء الرأي المعارض لأستاذ المقرر، وتسجيل المقررات الدراسية واختيار الأساتذة، والتعبير عن الرأي في الندوات والمهرجانات الطلابية، والانضمام إلى التنظيمات الطلابية، والتواصل مع القيادات الجامعية، وطرح المقترحات لهم، وإبداء الرأي في القرارات واللوائح الجامعية الطلابية، والقدرة على تقديم الشكاوى.

وقام كل من الظفيري والعازمي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى: التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها. ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وبناء استبانة طبقت على عينة عشوائية قوامها (٧٠٧) طلاب. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة كان من أهمها: أن تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارستهم للحرية في جامعة الكويت كانت متوسطة في جميع المجالات، كما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تُعزى لمتغير النوع، ولكنها من جهة أخرى أشارت إلى وجود فروق بين المتوسطات تُعزى لمتغير التخصص والكلية، وهذا مؤشر على أن طبيعة المناهج في الكليات النظرية تساعد الطالب الجامعي على ممارسة حريته الأكاديمية وخصوصًا في التعبير عن الرأي أكثر من طبيعة المناهج في الكليات العلمية.

كما عنيت دراسة السالم (٢٠١٦) ببحث: واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية والأهلية بالسعودية كما يراها الطلبة أنفسهم، واستهدفت معرفة درجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية تعود لاختلاف النوع والتخصص ونوع الجامعة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي والإستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عشوائية قوامها (١٢٢٦) طالبًا وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن

تقديرات الطلبة لدرجة ممارستهم للحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية والأهلية بالسعودية كانت كبيرة ما عدا مجال الدراسة فحصل على درجة متوسطة.

وحاولت دراسة فرج (٢٠١٦): الكشف عن درجة ممارسة طلبة جامعة الطائف للحرية الفكرية من وجهة نظرهم، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلبة الجامعة في ممارسة الحرية الفكرية وفقا للجنس والمسار والمستوى الدراسي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة للدراسة طبقت على عينة عشوائية طبقية قوامها (١١٥٥)طالب وطالبة. وكانت أهم نتائج الدراسة: أن مستوى ممارسة الحرية الفكرية لدى طلاب جامعة الطائف من وجهة نظرهم جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى عباس (٢٠١٧) دراسة تتلخص أهدافها في: حاولة إثارة الزخم والحوار حول قضية الحرية الأكاديمية والفكرية مفهوماً واصطلاحاً ودلالة، ثم بيان ملامح خبرة سنغافورة في مجال الحرية الأكاديمية والفكرية بالتعليم الجامعي، والكشف عن واقع الجهود المصرية وإلى أي مدى تتفق أو تختلف مع الخبرة السنغافورية في مجال الحرية الأكاديمية والفكرية، واعتمدت الدراسة المنهج المقارن، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والدروس المستفادة، أهمها: الدرس الأول يتعلق بكيفية صعود سنغافورة لمدينة معرفية ناجحة على المستوى الدولي، ومن المعروف أن المعرفة لا يمكن أن تنتج ويستفاد منها في شيوع الحرية بشكل فعلي وعلى أرض الواقع حتى وإن رفعت الدولة شعار المركزية أو عدم تغيير القيادة، كما توصلت إلى أن التعليم الجامعي والعالي في سنغافورة لعب دورًا مهمًّا في تغيير وتطوير النموذج التربوي وحقق التطور التقني والتكنولوجي الذي أدى إلى المعجزة الاقتصادية في سنغافورة، والمرونة في النظام التعليمي والتطوير المستمر يعكس حقيقة الحرية ووجودها في الواقع ممارسة واقتناعًا وتقديرًا.

واستهدفت دراسة أحمد (٢٠١٨): إلقاء الضوء على واقع دور كليات التربية في تنمية مكونات الحرية الفكرية لدى طلبة المرحلة الجامعية الأولى بالكلية، واستخلاص تصور مقترح لتفعيل دور كليات التربية في تنمية مكونات الحرية الفكرية

لدى طلابها. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج، منها: ضعف دور كليات التربية في تنمية مكونات الحرية الفكرية لدى طلابها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال القراءة المتأنية للدراسات السابقة فإنه يمكن رصد الملاحظات التالية:

- معظم الدراسات السابقة أكدت على أهمية توافر جو من الحرية داخل الحرم الجامعي- ومنها الحرية الفكرية للطالبات -، ومن ثم فقد طالبت المسئولين بتسيير أمور الجامعات بضرورة سعيهم الجاد إلى ترسيخها وتأصيل مبادئها ومقوماتها.
- أشارت بعض الدراسات إلى أن الحرية الفكرية المنشودة للطلاب والطالبات ليست حرية مطلقة، مؤداها التعاطف مع الطالب/ الطالبة ضد النظام واللوائح والأعراف الجامعية، فالتعاطف يكون بإيجاد الظروف الملائمة لحفز الطالب/ الطالبة على بذل أقصى جهود دون معوقات لجني أفضل الثمرات من عمله العلمي والاجتماعي الجاد، وليس التعاطف يعني التسامح معه عند الخروج عن حدود اللوائح الجامعية.
- أشارت بعض الدراسات إلى معاناة بعض الطلبة من التضييق عليهم في طرح آرائهم المخالفة للأستاذ الجامعي، وأثر ذلك على نفسية الطالب.
- استخدمت الدراسات السابقة المنهج المقارن والمنهج الوصفي سواء أكان مسحيًّا أم تحليليًّا أم ارتباطيًّا، وتشترك الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبية التحليلي والمسحي.
- معظم الدراسات السابقة كانت عينة الدراسة طلبة البكالوريوس، بينما عينة الدراسة الحالية طالبات الدراسات العليا.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد أهم المحاور التي يجب تناولها بالدراسة، كما استفادت من الدراسات السابقة في تفسير النتائج التي توصلت لها ومقارنتها بما سبقها.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تركز على تأصيل مفهوم الحرية الفكرية بالنسبة لطالبات الجامعة وأبعاد ذلك المفهوم ومن ثم تحديد مساحة الحرية الفكرية المسموحة لطالبات الجامعة من خلال أدبيات البحث التربوي، والتعرف على مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفيما إذا كان هذا المفهوم يحتاج إلى تحديد أكثر دقة ووضوحًا.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي -بأسلوبه المسحي مستعينة بأحد أدواته وهي الإستبانة-؛وذلك لكون هذا المنهج هو أكثر مناهج البحث ملاءمة لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات أفراد العينة ولذلك فقد اعتمدت الباحثة هذا المنهج في دراستها.

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا اللاتي أنهيْنَ الدراسة المنهجية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ، وقد بلغ عددهنَّ ما يقارب (٢٣٤) طالبة. وبما أن عدد الطالبات اللاتي أنهيْنَ الدراسة المنهجية في مرحلتي الماجستير والدكتوراه كان صغيرًا نسبيًّا (٢٣٤) فقد تم تطبيق أداة الدراسة عليهن جميعًا. استعادت الباحثة (١٤٨) إستبانة فقط من أصل (٢٣٤) إستبانة أي بنسبة (٦٣. ٣%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة. ويبين الجدول التالي توزيع أفراد العينة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقًا للقسم والمرحلة الدراسية على النحو التالي:

الجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقاً لمتغير القسم والمرحلة الدراسية

القسم	التكرار	النسبة	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة (%)
أصول التربية	٧١	٤٨	ماجستير	٩١	٥ .٦١
المناهج وطرق التدريس	٤٠	٢٧	دكتوراه	٥٧	٥ .٣٨
الإدارة والتخطيط التربوي	٣٧	٢٥			
المجموع	١٤٨	١٠٠	المجموع	١٤٨	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) السابق ما يلي:

- أن (٦١. ٥%) كانوا من الطالبات في مرحلة الماجستير، وأن (٣٨. ٥%) منهم من الطالبات في مرحلة الدكتوراه.
- أن أعلى نسبة من الطالبات الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقًا للقسم، من قسم أصول التربية حيث بلغت نسبتهم (٤٨%)، يليهم الطالبات من قسم المناهج وطرق التدريس حيث بلغت نسبتهم (٢٧%)، وأخيرًا الطالبات من قسم الإدارة والتخطيط التربوي حيث بلغت نسبتهم (٢٥%)، وتفسير ذلك ربما يعود إلى أن عدد الطالبات من قسم أصول التربية يفوق عدد الطالبات من الأقسام الأخرى في مجتمع الدراسة؛ حيث إن قسم أصول التربية يضم تخصصي أصول التربية والتربية الإسلامية، وبالتالي فإن هذا التفاوت يقارب إلى التفاوت الذي يظهر في مجتمع الدراسة.

أدوات الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة قامت ببناء إستبانه لتحقيق أهداف الدراسة تكونت في صورتها الأولية من المعلومات الأولية للمجيبة (القسم الأكاديمي، والمرحلة الدراسية) وجزأين، تناول الأول منها مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تكون الإجابة عن كل عبارة وفق مقياس خماسي من أوافق بشدة وتأخذ خمس علامات عند التصحيح، إلى غير موافق إطلاقًا وتأخذ علامة واحدة عند التصحيح. وتناول الجزء الثاني جوانب ترتبط بممارسة طالبات الدراسات

العليا للحرية الفكرية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، تكون الإجابة عنها بنعم أو لا. والجدول رقم (٢) يوضح الإستبانة في صورتها النهائية كالتالي:

الجدول رقم (٢) أجزاء الإستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل جزء

الجزء	موضوعه	عدد العبارات
المعلومات الأولية: القسم الأكاديمي، المرحلة الدراسية)		
الجزء الأول	مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٤٦
الجزء الثاني	جوانب ترتبط بممارسة طالبات الدراسات العليا للحرية الفكرية بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٦
المجموع		٥٢

أولاً: صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

١- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض الإستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية وعددهم (٩) محكمين، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجهة للخبراء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الإستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للإستبانة، واقتراح ما يرونه مناسبًا من عبارات، أو أية توجيهات أخرى. وتم تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، حذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها. حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من المعلومات الأولية للمجيبة وجزئيين بإجمالي (٥٧) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات كانت الإستبانة في صورتها النهائية مكونة من المعلومات الأولية للمجيبة وجزئيين بإجمالي (٥٢) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى اتفاق على الاستبانة وعباراتها وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠%) على أدوات الدراسة وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للإستبانة تم تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٢٠) فردًا، ثم تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل أجزاء الاستبانة، وبين الإستبانة ككل، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٣) يبين معاملات الارتباط بين أجزاء الإستبانة والاستبانة ككل

الجزء	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الجزء الأول	٠. ٧٣٢	٠١. ٠
الجزء الثاني	٠. ٨٥٦	٠١. ٠

كما تم حساب معامل الارتباط بين عبارات كل جزء والمجال الذي تنتمي إليه، عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠. ٠١) وكانت على النحو التالي:

١- تراوحت فقرات الجزء الأول مع مجالها بين ٠. ٥١٤ – ٠. ٨٢٣

٢- تراوحت عبارات الجزء الثاني مع مجالها بين ٠. ٦٢٥ – ٠. ٨٧٨

يتضح مما سبق أن جميع أجزاء الإستبانة وعبارات الأجزاء ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠. ٠١)، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه وتمثل الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة وتتميز باتساق داخلي مرتفع.

ثانيًا: ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الاستبانة بعد تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، بطريقتي التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ، حيث تبين أن معامل الثبات الكلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية (٠. ٨٩)، وكان معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (٠. ٨٦)، وهذا يدل على أن الإستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثة على تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)،

وقد حددت الباحثة بدائل الاستجابة على المقياس الخماسي المستخدم في الدراسة كالتالي: (غير موافق إطلاقًا)، (غير موافق)، (لا أدري)، (أوافق)، (أوافق بشدة)، وأشارت إلى أن الحكم على درجات الطالبات على المقياس ستكون (من ١ إلى ٥)، ويكون المستوى كالتالي: منخفض جدًّا، منخفض، متوسط، عالٍ، عالٍ جدًّا.

وبعد ذلك تم حساب الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية: لحساب ثبات الاستبانة.
- استخدام المتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية لتحديد الأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة تجاه عبارات أجزاء الإستبانة.
- استخدام اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق الواقعة بين استجابات أفراد العينة وفقًا المرحلة الدراسية.
- استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لبيان دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً للقسم.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لكل مفهوم من مفاهيم الحرية الفكرية وكذلك النسبة المئوية. هذا وقد حدد المستوى الإيجابي لمفهوم الحرية الفكرية للعبارات الإيجابية إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة (المفهوم) (٣) علامات أو أكثر، أما إذا كان المتوسط الحسابي يقل عن (٣) علامات فقد اعتبر المفهوم سلبياً. وقد اعتبر مستوى مفهوم الحرية الفكرية سلبياً إذا كان المتوسط الحسابي للعبارة السلبية (المفهوم) يزيد عن (٢)، وإذا كان المتوسط الحسابي للفقرة السلبية يقل عن درجتين فقد اعتبر إيجابيًّا. علمًا بأن أداة الدراسة قد احتوت على ثلاثة مفاهيم سلبية في العبارة الأولى والعبارة العاشرة والعبارة السادسة والأربعين،

وأن الحد الأعلى للإجابة عن العبارة (المفهوم) هو (٥) علامات فيما الحد الأدنى للإجابة عن العبارة (المفهوم) هو علامة واحدة. ويبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية ومستوى مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجدول رقم (٤) يبين المتوسطات الحسابي والنسب المئوية ومستوى مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى المفهوم
١	اختيار التخصص وفق قدراتها ورغباتها بشكل مطلق.	٤.١٨	٣٦.١٤	إيجابي
٢	الانتقال من تخصص إلى آخر وفق لوائح وضوابط معلنة.	٤.٠٤	٨٠.١٧	إيجابي
٣	اختيار الوسائل، والمجالات التي تعبر بها عن رأيها بكلية التربية.	٣.٨٢	٦٥.٥٧	إيجابي
٤	اختيار المقرر الذي ترغب في دراسته في فصل دراسي معين.	٣.٤٠	٦٠.١٧	إيجابي
٥	المشاركة في وضع الجدول الدراسي، ومواءمته لمواعيدها.	٣.٤٦	٧٢.٨٦	إيجابي
٦	اختيار أستاذ المقرر الذي ترغب في دراسته بفصل دراسي معين.	٣.٦١	٦٣.٢٩	إيجابي
٧	اختيار مجموعة دراسية معينة تناسب مواعيدها.	٣.٤٢	٦٤.٨٦	إيجابي
٨	المناقشة داخل المحاضرة، وحرية إبداء الرأي.	٤.٧٣	٨٧.٤	إيجابي
٩	التحدث في الموضوعات ذات العلاقة بموضوع المقرر الذي تدرسه داخل قاعة المحاضرة.	٣.٥٥	٧١.٠٠	إيجابي
١٠	التحدث في الموضوعات المختلفة داخل قاعة المحاضرة وإن لم يكن لها علاقة بموضوع المقرر الذي تدرسه.	٢.٨٩	٥٧.٨٦	سلبي
١١	الحصول على المعرفة دون قيود.	٤.٤٤	٨٨.٨	إيجابي
١٢	التعبير بالكتابة في صحف الحائط بالكلية.	٣.١٢	٦٢.٤٣	إيجابي
١٣	التعبير بالرأي-دون خوف- في الندوات واللقاءات العامة.	٣.٧٢	٧٤.٤٣	إيجابي
١٤	التعبير بالكتابة في الصحف والمجلات الدورية بالكلية.	٣.٣٦	٦٧.٢٧	إيجابي
١٥	حق الاختلاف بالرأي العلمي، أو وجهات النظر مع الأساتذة.	٤.٠٤	٨٠.١٧	إيجابي
١٦	إبداء رأيها وزميلاتها في تقويم أستاذ المقرر.	٤.٣٤	٨٦.٧١	إيجابي
١٧	المشاركة في تقديم مقترحات تطويرية لتنفيذ المقرر.	٤.٢٥	٨٥.٠٠	إيجابي
١٨	الاشتراك بالرأي مع الأستاذ في تحديد طريقة التدريس للمقرر.	٣.٥٩	٧١.٧١	إيجابي
١٩	الاشتراك بالرأي مع الأستاذ في تحديد المراجع والكتب المقررة.	٤.١٧	٨٣.٠٠	إيجابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	مستوى المفهوم
٢٠	الاشتراك بالرأي مع الأستاذ في تحديد أساليب التقويم.	٤. ٢٨	٨٥. ٥٧	إيجابي
٢١	أداء الواجبات وأنشطة المقرر وفق اختياراتها.	٣. ٤٦	٦٩. ٢٩	إيجابي
٢٢	اختيار المرشد الأكاديمي.	٣. ٤١	٦٨. ٢٩	إيجابي
٢٣	الحصول على التوجيه الصحيح من المرشد الأكاديمي المتعلق بالتخصص.	٣. ٢٨	٦٥. ٥٧	إيجابي
٢٤	اختيار المشرف العلمي.	٤. ١٧	٨٣. ٠٠	إيجابي
٢٥	مناقشة ومقابلة المسئولين لحل المشكلات التنظيمية.	٤. ١٩	٨٣. ٨	إيجابي
٢٦	تحديد لقاء مع مرشد أكاديمي أو علمي.	٣. ٥٦	٧١. ١٤	إيجابي
٢٧	التعاون مع زميلاتها في إجراء البحوث المتممة للمقررات.	٤. ١١	٨٢. ٢٩	إيجابي
٢٨	الحصول على الوقت الكافي من المشرف العلمي لإعطاء التغذية الراجعة عن التقارير البحثية.	٤. ١١	٨٢. ٢٩	إيجابي
٢٩	اختيار محور البحث المتعلق بموضوع المقرر.	٤. ٣٧	٨٧. ٤	إيجابي
٣٠	تبادل التقارير البحثية مع زميلاتها في موضوع المقرر.	٣. ١٥	٦٣. ٠٤	إيجابي
٣١	عرض التقرير البحثي أمام زميلاتها داخل المحاضرة.	٣. ١٥	٦٣. ٠٤	إيجابي
٣٢	حق التشجيع من قبل الأستاذ عند تقديم بحث مميز.	٣. ٧٥	٧١. ٤٣	إيجابي
٣٣	نشر بحوثها العلمية.	٣. ١١	٦٢. ٢٩	إيجابي
٣٤	الحصول على الوقت الكافي والمناسب للساعات المكتبية للأساتذة.	٤. ١٩	٨٣. ٨	إيجابي
٣٥	المشاركة في تحديد موعد الاختبار الفصلي والنهائي.	٣. ٩٠	٧٨. ٠٠	إيجابي
٣٦	مناقشة الأستاذ في التقدير النهائي وتقبل النقد.	٤. ٠٨	٨٠. ٢	إيجابي
٣٧	الشكوى من الأساتذة الذين يصعب التعامل معهم.	٣. ٢٧	٦٥. ٣١	إيجابي
٣٨	المشاركة في المسابقات العلمية، والثقافية وغيرها.	٤. ٣٥	٨٧. ٠٠	إيجابي
٣٩	المساهمة في إقامة المعارض.	٣. ٨٩	٧٧. ٨٦	إيجابي
٤٠	الانضمام للجان، والجمعيات، والنوادي الطلابية.	٤. ٣٥	٨٧. ٠٠	إيجابي
٤١	حضور الفعاليات، والأنشطة الجامعية دون قيود.	٣. ٨٤	٧٦. ٨٦	إيجابي
٤٢	المشاركة في النشاطات والخدمات التطوعية ضمن مجتمع الجامعة.	٣. ٨٤	٧٦. ٨٦	إيجابي
٤٣	المشاركة في النشاطات والخدمات التطوعية ضمن المجتمع المحلي.	٣. ٨٤	٧٦. ٨٦	إيجابي
٤٤	الاشتراك في الرحلات العلمية بالكلية.	٣. ٩٧	٧٩. ٤	إيجابي
٤٥	تمثيل زميلاتها من أجل تناول مشكلاتهن ومطالبهن.	٣. ٧١	٧٤. ١٤	إيجابي
٤٦	إبداء الرأي في جميع القرارات واللوائح الجامعية.	٣. ٨٩	٧٧. ٨٦	سلبي

يبين الجدول رقم (٤) أن جميع مستويات مفاهيم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إيجابية باستثناء مفهومين هما المفهوم العاشر (التحدث في الموضوعات المختلفة داخل قاعة المحاضرة وإن لم يكن لها علاقة بموضوع المقرر الذي تدرسه)، والمفهوم السادس والأربعون (إبداء الرأي في جميع القرارات واللوائح الجامعية). وقد بلغ مستوى المفاهيم الإيجابية للحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا في المفاهيم الإيجابية ما بين (٤. ٤٤=٨٨. ٨%) و (٣. ٠٤=٦٠. ٧١%). بينما بلغ مستوى المفهوم الإيجابية في المفهوم السلبي (اختيار التخصص وفق قدراتها ورغباتها بشكل مطلق) (١. ٨١=٣٦. ١٤%)، وبلغ مستوى المفاهيم السلبية في المفهومين السلبيين للحرية الفكرية العاشر والسادس والأربعين (٢. ٨٩=٥٧. ٨٦%) و (٣. ٨٩=٧٧. ٨٦).

وقد دلت نتائج الدراسة أن جميع مستويات مفاهيم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إيجابية بالنسبة لمفاهيم الحرية الفكرية ذات الاتجاه الإيجابي. إذ ترى (٨٨. ٨%) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية أن الحرية الفكرية تعني بالنسبة لهن الحصول على المعرفة دون قيود. وترى (٨٧. ٤%) من طالبات الدراسات العليا أنها تعني المناقشة داخل المحاضرة وحرية إبداء الرأي، واختيار محور البحث المتعلق بموضوع المقرر. وترى (٨٧. ٠٠%) من طالبات الدراسات العليا أنها تعني المشاركة في المسابقات العلمية، والثقافية وغيرها، و الانضمام للجان، والجمعيات، والنوادي الطلابية. وترى (٨٦. ٧١%) من طالبات الدراسات العليا أنها تعني لهن إبداء رأيها وزميلاتها في تقويم أستاذ المقرر. وترى (٨٥. ٥٧%) أن الحرية الفكرية لديهن تعني الاشتراك بالرأي مع الأستاذ في تحديد أساليب التقويم. بينما ترى (٨٥. ٠٠%) أنها المشاركة في تقديم مقترحات تطويرية لتنفيذ المقرر. وأن (٨٣. ٨%) تعني لهن مناقشة ومقابلة المسئولين لحل المشكلات التنظيمية، و الحصول على الوقت الكافي والمناسب للساعات المكتبية للأساتذة. وأن (٨٣%) يرون أنها تعني لهن الاشتراك بالرأي مع الأستاذ في تحديد المراجع والكتب المقررة، واختيار المشرف العلمي. وترى (٨٢.

٢٩%) من طالبات الدراسات العليا أن الحرية الفكرية تعني التعاون مع زميلاتها في إجراء البحوث المتممة للمقررات، والحصول على الوقت الكافي من المشرف العلمي لإعطاء التغذية الراجعة عن التقارير البحثية. وترى (٨٠. ٢%) أن الحرية الفكرية لديهنَّ تعني مناقشة الأستاذ في التقدير النهائي وتقبل النقد. بينما ترى (٨٠. ١٧%) أنها حق الاختلاف بالرأي العلمي، أو وجهات النظر مع الأساتذة، والانتقال من تخصص إلى أخر وفق لوائح وضوابط معلنة..... وأن (٦٠. ٤٣%) تعني لهنَّ اختيار المقرر الذي ترغب في دراسته في فصل دراسي معين. وبالتالي فإن طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية قد حققوا فهماً تراوح ما بين عالٍ جدًّا وعالي لمفهوم الحرية الفكرية في جانبه الإيجابي، مما يشير إلى أن الحرية الفكرية كمفهوم إيجابي هو أمر واضح لديهم.

إلا أنه بالنظر لبعض المفاهيم السلبية التي يمكن أن تشكل جانبًا خلافيًّا لدى الإدارة الأكاديمية، فإنه يتضح أن (٧٨. ٠٠%) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ترين أن الحرية الفكرية تعني لهنَّ إبداء الرأي في جميع القرارات واللوائح الجامعية، وهذا في حقيقة الأمر يشير إلى فهم غير واضح ودقيق للحرية الفكرية إذ إن القرارات واللوائح الجامعية منها ما له علاقة بالشؤون الطلابية ومنها ما ليس له علاقة بالشؤون الطلابية، كما أن مشاركة الطالبات الكاملة بالقرارات واللوائح الجامعية المتعلقة بهنَّ أمر لا يستقيم حاله ومن الصعب قبوله؛فالطالبات قليلات الخبرة في مؤسسة معقدة متشابكة العلاقات دائمًا متعارضة المصالح غالبًا، وخاصة في ظل ما يواجهه التعليم الجامعي من تحديات، وما يعانيه من مشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سليمان (٢٠٠١) والتي تدعو إلى ضرورة مشاركة الطلاب في كافة الحياة التعليمية، وفي الحياة الجامعية عمومًا، وأن يمثلون عند اختيار رؤساء الجامعات وعمداء الكليات. وكذلك فإن (٥٧. ٨٦%) من طالبات الدراسات العليا ترينَ أن الحرية الفكرية تعني لهن التحدث في الموضوعات المختلفة داخل قاعة المحاضرة وإن لم يكن لها علاقة بموضوع المقرر الذي تدرسه. وهذا

المفهوم لا يتفق مع مفهوم الحرية الفكرية التي يمكن أن تشير إلى دراية غير دقيقة لمعنى مفهوم الحرية الفكرية التي يمكن أن توفرها أي جامعة.

إجابة السؤال الثاني: هل يختلف مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف القسم الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيًّا تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي. ويبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة على مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي، بينما يبين الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة على مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام.

الجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد مجتمع الدراسة على الجزء الثاني للأداء تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي

القسم	العدد	المتوسط الحسابي
أصول التربية	٧١	٩٨.٣
المناهج وطرق التدريس	٤٠	٧٢.٣
الإدارة والتخطيط التربوي	٣٧	٧٩.٣

الجدول رقم (٦) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة على الجزء الثاني للأداء تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة
بين المجموعات	٦.٦	٢	٣.٣	١.٢١	٠.٠٠١ *
داخل المجموعات	٣٨	١٤٥	٦٦.٠		
المجموع	٦.٤٤	١٤٧			

*** دال إحصائياً عند مستوى (a=٠.٠٥)**

يتضح من الجدول رقم (٦) أن الفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a=٠.٠٥) حيث كانت قيمة (ف) (١.٢١) وكانت قيمة (p) (٠.٠٠١) ولتحديد

بين أي من الأقسام كانت الفروق، استخدم أقل فرق دال (L. S. D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧) يبين نتائج اختبار (L. S. D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي

القسم	أصول التربية	المناهج وطرق التدريس	الإدارة والتخطيط التربوي
أصول التربية		٠.٣٨*	٠.٢٩*
المناهج وطرق التدريس			-٠.٠٨
الإدارة والتخطيط التربوي			

* دال إحصائياً عند مستوى (a=٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق كانت دالة إحصائيًّا بين الطالبات في قسم أصول التربية وكلامن الطالبات في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، والفروق كانت في اتجاه طالبات قسم أصول التربية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة تخصص أصول التربية الذي يولي اهتماماً كبيراً بدراسة مفهوم الحرية الفكرية وتنميتها لدى الطالبات. كما أن قسم أصول التربية أكثر اهتمامًا بقضايا تأصيل العلوم التربوية وردها إلى جذورها الإسلامية لاسيما وأنه يضم تخصص التربية الإسلامية.

إجابة السؤال الثالث: هل يختلف مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف المرحلة الدراسية؟

الجدول رقم (٨) يبين نتائج اختبار "ت" T-test للفروق في متوسطات إجابات أفراد الدراسة على الجزء الثاني للأداء طبقًا إلى اختلاف متغير المرحلة الدراسية

الجزء	المرحلة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الثاني	ماجستير	٩١	٧٤.٣	٦٦.٠	٢.٠٧٢	٠١٥.٠
	دكتوراه	٥٧	٨٦.٣	٥٠.٠		

* فروق دالة عند مستوى (a= ٠.٠٥)

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) نحو مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية باختلاف متغير المرحلة الدراسية لصالح أفراد

عينة الدراسة في مرحلة الدكتوراه بمتوسط حسابي بلغ (٣. ٨٦)، وبالتالي فإن للمرحلة الدراسية أثرًا في مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لصالح طالبات الدراسات العليا في مرحلة الدكتوراه؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن الطالبات في مرحلة الدكتوراه اكتسبوا خبرة أكثر نتيجة لأنهم الأعلى مرحلة دراسية.

إجابة السؤال الرابع: ما رأي طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية؟

الجدول رقم (٩) يبين التكرارات والنسب المئوية لآراء طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول بعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية

م	العبارة	التكرارات		النسبة المئوية		الرتب
		نعم	لا	نعم	لا	
١	أن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه يضمن الحرية الفكري لطالبات الدراسات العليا بكلية التربية في الجامعات السعودية.	٧٨	٧٠	٧. ٥٢	٣. ٤٧	٤
٢	أن اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية تضمن الحرية الفكرية للطالبات فيها.	٧٥	٧٣	٧. ٥٠	٣. ٤٩	٥
٣	أنكِ تمارسين نوع من الحرية الفكرية.	١٠٩	٣٩	٧. ٧٣	٣. ٢٦	١
٤	أنكِ تمارسين الحرية الفكرية وفقاً لاجتهادك الشخصي.	٩٧	٥١	٥. ٦٥	٥. ٣٤	٣
٥	وجود قيود إدارية على ممارسة الحرية الفكرية.	١٠٧	٤١	٣. ٧٢	٧. ٢٧	٢
٦	أن مفهوم الحرية الفكرية محدد وواضح لديكِ.	٥٠	٩٨	٨. ٣٣	٢. ٦٦	٦

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- أن أعلى العبارات من حيث النسب المئوية لموافقة طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حول بعض الجوانب المرتبطة بممارستهن للحرية الفكرية كانت للعبارة رقم (٣): (أنكِ تمارسين نوع من الحرية الفكرية)، بينما كانت أقل العبارات العبارة رقم (٢): (أن اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية تضمن الحرية الفكرية للطالبات فيها).

- أن (٥٢. ٧%) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يرون أن نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه يضمن لهن الحرية الفكرية، بينما ترى (٤٧. ٣) عكس ذلك. وكذلك فإن (٥٠. ٧%) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية يرون أن اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية قد ضمنت لهن الحرية الفكرية، بينما نجد أن (٤٩. ٣%) لا يرون ذلك؛ وقد يُعزى ذلك إن أن طالبات الدراسات العليا لا يطلعن على نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، أو أنهن يعتبرن ما ورد فيه أمر غامض، أو غير كافي. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الجندي (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى تدني متوسطات الاستجابات حول هذا الموقف وبشكل ملحوظ-الأمر الذي تفسره الدراسة وفقًا لما كشفت استجابة الطلبة والطالبات في العبارات المفتوحة بأنهم لا يعرفون ما يتضمنه هذا النظام واللوائح من بنود، ومواد، حتى تلك التي تختص بتنظيم حياتهم الجامعية والدراسية، ومن ثم فإنهم لم يطلعوا على هذا النظام، ولم يسبق لهم أن تناولوا مواده وبنوده بالدراسة أو الاطلاع حتى أولئك الطلاب والطالبات الذين هم ضمن الاتحادات الطلابية والأسر واللجان المنبثقة منها.
- كذلك نجد أن (٧٣. ٧%) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الإمام يعتقدون أنهن يمارسن نوعاً من الحرية الفكرية، وأن (٢٦. ٣%) من طالبات الدراسات العليا لا يمارسْنَ أي نوع من أنواع الحرية الفكرية. وأن (٦٥. ٥%) منهن يمارسن الحرية الفكرية وفقاً لاجتهاداتهم الشخصية، وكذلك فإن (٧٢. ٣%) من طالبات الدراسات العليا يرون وجود قيود إدارية على ممارسة الحرية الفكرية؛ وقد يعزى ذلك إلى غموض المعنى الدقيق لمفهوم الحرية الفكرية وحدودها ووضوحها، وهذا ما أشار إليه (٦٦. ٢%) من طالبات الدراسات العليا في أن مفهوم الحرية الفكرية غير محدد وواضح لديهن بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

خامساً: توصيات الدراسة ومقترحاتها:

- **التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يمكن صياغة التوصيات التالية:

- توصي الباحثة أن يتم توضيح مفهوم الحرية الفكرية وتحديده بشكل دقيق، خاصة تلك الجوانب التي يمكن أن تشكل قضايا خلافية، مع ربطه بالقوانين والأنظمة والتعليمات.
- وجوب التخلص من التشريعات والقوانين المقيدة للحريات بصفة عامة وحرية الفكر والرأي والتعبير بصفة خاصة.
- وجوب إعادة النظر في العملية التعليمية بكلية التربية، وأنشطتها وبرامجها المختلفة، بحيث يمكن تفعيل دورها في تنمية مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا وتهيئتهن لممارستها بصورة أكبر.
- وجوب النظر إلى التعليم على أنه عملية تحرير فكري وثقافي واجتماعي مع ربطه بالقوانين والأنظمة والتعليمات.
- على الإدارة الجامعية تعريف عضو هيئة التدريس والطالبة الجامعية بحدود حريتهم الفكرية، وعرضها كميثاق أخلاقي على شكل بنود توزع على هيئة كتيب يتعرف من خلاله منسوبو الجامعة حدود الحرية الفكرية والضوابط التي تحكمها بناء على اللوائح والأعراف الجامعية المنبثقة من فلسفة المجتمع.
- زيادة الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأهمية تنمية مفهوم الحرية الفكرية لدى طالبات الدراسات العليا لكي يستطيعوا التجاوب مع متغيرات العصر.
- تهيئة المناخ المؤسسي في كلية التربية بالجامعات لقبول فكرة ممارسة الطالبات لحرياتهنَّ عمومًا وحرياتهنَّ الفكرية خاصة، وذلك نتيجة للتغيرات التي يمر بها المجتمع داخلياً وخارجياً.
- إعادة النظر في قوانين الجامعات وأنظمتها ولوائحها من الجهات المسئولة وإعادة صياغة تلك القوانين والأنظمة بطريقة تضمن الحرية الفكرية لطالبات الجامعات السعودية وجميع منسوبيها، وتعريف الطالبات بتلك القوانين والأنظمة واللوائح.

- **المقترحات:**

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها والتوصيات التي تم تقديمها تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسة مشابهة تطبق على الجامعات السعودية الأخرى ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات مشابهة تطبق على كليات أخرى غير كلية التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- إجراء دراسة مشابهة تطبق على الطلاب ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية حتى تكتمل الصورة، وتتضح الرؤى والتصورات، ومن ثم ترشيد العمل الطلابي الجامعي.

قائمة المراجـع:

- ابن منظور. (٢٠٠٨). لسان العرب. ط٢، ج٤. بيروت: دار صاد.
- أبوريان، محمد علي. (١٩٩٣). تاريخ الفكر الفلسفي. ط٣. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد، أمل علي. (٢٠١٨). دور كليات التربية في تنمية مكونات الحرية الفكرية لدى طلابها: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، ٣٤ (٩)، ص ص١-٤١.
- البلعاسي، سعود مسير. (٢٠٠٨). درجة ممارسة الحرية الأكاديمية لدى الأكاديميين في كليات التربية في الجامعات الرسمية بالمملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم أصول التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- التل، سعيد. (٢٠٠٥). قواعد الدراسة في الجامعة. ط٢. عمان: دار الكفر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجندي، عادل السيد. (٢٠٠٦). معوقات الحرية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ودور الإدارة الجامعية في تفعيلها دراسة ميدانية على طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ١٦ (١)، ص ص٢٢-١١٠.
- الخطايبة، أحمد. (٢٠١٤). مدى ممارسة الحرية الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
- الزكي، أحمد. (٢٠١١). واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية بجامعة الملك فيصل بالإحساء من وجهة نظر الطلبة. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، ١٠ (٢).
- السالم، وفاء عبدالله. (٢٠١٦). واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات والخدمات الاستشارية، (٩)، ص ص١٣٩-١٧٩.
- سكرا، محمد. (٢٠٠١). الحرية الأكاديمية في ضوء وظائف التعليم الجامعي في مصر. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- سليمان، طلال محمد. مشاركة طلاب الجامعة في العملية التعليمية: دراسة تحليلية. المؤتمر العلمي السنوي التاسع، التربية وتنمية ثقافة المشاركة وسلوكياتها في الوطن العربي، خلال الفترة من ٢-٣مايو٢٠٠١، ص٤٩.
- السيسي، جمال أحمد. (٢٠٠٤). الحرية الأكاديمية لطلاب الجامعة في مصر: دراسة ميدانية. مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، كلية التربية، ١٩ (١)، ص ص٢-١١٨.

- الشبول، محمد والزيود، محمد. (٢٠٠٩). واقع ممارسة الطلبة للحرية الأكاديمية في الجامعات الأردنية. مجلة العلوم التربوية، قطر، ١٤ (١٢)، ص ص١٠١-١٣٢.
- الضاوي، محمد وجيه. (١٩٩٢). الحرية الشخصية لطلاب كلية التربية: دراسة ميدانية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، كلية التربية، ٩ (٩)، ص ص٧٣-١٢٣.
- الظفيري، محمد والعازمي، مزنه. (٢٠١٣). درجة ممارسة طلبة جامعة الكويت للحرية الأكاديمية ودور المناهج الدراسية في تعزيزها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ١٤ (٣)، ص ص٩٥-١٢٧.
- عباس، عبدالسلام الشيراوي. (٢٠١٧). الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي دراسة مقارنة بين سنغافورة وجمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، كلية التربية، (٢١)، ص ص١٣٨-١٨٤.
- عبدالرحمن، طه. (٢٠١٢). روح الدين. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- عبدالله، علاء. (٢٠١١). حقوق الإنسان والحرية الأكاديمية في التعليم العالي. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- عقراوي، منى. (د. ت). التعليم الجامعي في الشرق الأوسط الجامعة (إنسان الغد). الجامعة الأمريكية، بيروت.
- على، سعيد إسماعيل. الحرية الأكاديمية للتعليم الجامعي العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر التعليم العالي العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، خلال الفترة ١٧-٢٠أبريل-١٩٩٦، جامعة الكويت، الكويت، ص ٢٨٠-٢٩٥.
- على، سعد إسماعيل. موقع الجامعة بين المشاركة السياسية في مصر. المؤتمر القومي السنوي السابع، خلال الفترة نوفمبر-٢٠٠٠، مركز تطوير التعليم الجامعي جامعة عين شمس، مصر.
- الغامدي، ناصر محمد. (٢٠٠٥). حماية الملكية الفكرية في الشريعة الإسلامية. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- الغريب، شبل بدران. (٢٠١٢). الحرية الأكاديمية في المواثيق الدولية. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، ٢٢ (١)، ص ص٢٣-٩٥.
- الغريب، شبل بدران. الحرية الأكاديمية والقيم الجامعية. المؤتمر القومي التاسع عشر، التعليم الجامعي العربي وأزمة القيم في عالم بلا حدود، خلال الفترة سبتمبر-٢٠١٥، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي وجامعات الدول العربية، (٣)، القاهرة.

- فرج، شدى إبراهيم. (٢٠١٦). ممارسة الحرية الأكاديمية لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٧ (٥٣)، ص ص١-٥٠.
- القرني، علي سعيد. الحرية الأكاديمية المنطلقات القانونية والضوابط. مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية بالوطن العربي رؤى وتجارب، خلال الفترة ١٨-٢٠مايو-٢٠٠٩، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- الكندري، نبيلة يوسف. (٢٠١٣). فرصة الحرية الأكاديمية المتاحة للطبة في جامعة الكويت. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ٢١ (٢)، ص ص٧٩-١٠٦.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٥). المعجم الوسيط. ط٣. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- المساوي، محمد. (٢٠١٤). مفهوم الحرية في الفكر الإسلامي المعاصر. مجلة تبين للدراسات الفكرية والثقافية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، ٣ (١٠)، ص ص٤٩-٦٨.
- النوح، مساعد عبدالله. (٢٠٠٩). حقوق الطلاب في الحياة الجامعية ومعوقات تفعيلها بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلاب. مجلة كلية التربية، الإسكندرية، ١٩ (١)، ص ص٧٥-١٥٠.
- هادي، رياض. (٢٠١٠). الجامعات: النشأة والتطور، والحرية الأكاديمية، والاستقلالية. جامعة بغداد مركز التطوير والتعليم المستمر، ٢ (٢).
- اليحياوي، شهاب. (٢٠١٨). الحرية الأكاديمية: التابوهات والإكراهات في المجتمع الأكاديمي التونسي.
- Astin, A. (2004). Wht matters in college: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Brooks, C. F. ,& Young, S. L. (2011). Are choice making opportunities needed in the classroom? Using self-determination theory to consider student motivation and learner empowerment, International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23 (1), 48-59.
- Downey, J. (2005): Strengthening academic responsibility. Inquiry, 10 (1), PP64-69.
- Linvill, D. L. , & Havice, P. A. (2011). Political bias on campus: Understanding the student experience. Journal of College Student Development, 52 (4), PP487-496.
- Macfarlane, Bruce. (2012). Re- Framing Student Academic Freedom: A Capability Perspective, The International Journal of Higher Education and Education Planning. Vol (63),N (6), PP719-732.

مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة
لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة

أحمد حسن أحمد الفقيه

أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المساعد
كلية التربية - جامعة الباحة

صالح أحمد صالح دخيخ

أستاذ المناهج وطرق تدريس
اللغة العربية المشارك
كلية التربية - جامعة الباحة

مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة

أحمد حسن أحمد الفقيه صالح أحمد صالح دخيخ

الملخص*

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد وجهة نظر طلبة المرحلة الجامعية نحو مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم، ولتحقيق هذا الهدف اُستخدم المنهج الاستكشافي، وصُممت إستبانة تكونت من (٢٦) مهارة كتابة أكاديمية مناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، وزعت في خمسة محاور، وشارك في الدراسة (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) من مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة، وبعد تحليل استجابات المشاركين تبين اتفاقهم على أهمية تعلم مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم بدرجة كبيرة في جميع المحاور الخمسة: التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، والتدقيق والمراجعة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه المحاور على التوالي (٣,٦٦، ٣,٣٧، ٣,٤٤، ٣,٤٠، ٣,٤١)، والانحراف المعياري (٠,٤١، ٠,٥٠، ٠,٤٦، ٠,٤٥، ٠,٥٣)، وقد كان المجموع الإجمالي لجميع المحاور بدرجة كبيرة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٤) والانحراف المعياري (٠,٣٦)، وفي ضوء هذه النتائج قدمت مجموعة من التوصيات أبرزها: تصميم مقررات دراسية مستقلة وإلزامية تهتم بتدريس طلبة المرحلة الجامعية مهارات الكتابة الأكاديمية، وتقديم دورات تدريبية، أو ورش عمل تهتم بتنمية مهارات طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية، وإعادة تطوير مقررات المهارات اللغوية في الجامعات لتراعي مهارات الكتابة الأكاديمية التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، ومن جانب آخر قدمت مجموعة من المقترحات التي قد تسهم في تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية، الكتابة، مهارات الكتابة، الكتابة الأكاديمية، وطلبة المرحلة الجامعية.

* يشكر الباحثان عمادة البحث العلمي بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا البحث في عام ١٤٣٨هـ، برقم: (١٤٣٨ / ٦).

Academic Writing Skills Required for Undergraduate Students at Albaha University

Ahmed Hassan Alfakih Saleh Ahmed Deghiegh

Abstract

The objective of this study is to determine the perspective of the undergraduate students on the academic writing skills necessary for them. To achieve this, the exploratory method was used. The questionnaire was designed which consisted of (26) academic writing skills suitable for undergraduate students, and distributed in five axes. 569 male and female students from the bachelor's degree in the Faculty of Education at Albaha University were took part on the study. The analysis of the participants' responses showed that they agreed on the importance of learning the academic writing skills that are necessary for them in all five axes (high degree): planning and information gathering - organization and form-building building ideas - style and language integrity - auditing and reviewing. The total sum of all axes was high degree, where the arithmetic mean was (3.44) and the standard deviation (0.36). In the light of these results, a number of recommendations are presented. The most important of these recommendations were the design of independent and mandatory courses concentrating in teaching undergraduate students academic writing skills, presenting training courses or workshops on developing the skills of undergraduate students in academic writing. Secondly, the redevelopment of language skills courses at universities will take account of the academic writing skills that have been reached in the current study. On the other hand, a set of suggestions is presented which may contribute to the development of academic writing skills for undergraduate students.

Keywords: language skills, writing, writing skills, academic writing, undergraduate students.

المقدمة:

تُعدُّ الكتابة من علوم اللسان (الحمد، ٢٠٠٤م) لأنه يُعرفُ بها تأدية الكتابة على الصحة (الهوريني،٢٠٠٥م)، فالفارابي في كتابة "إحصاء العلوم" صنَّف العلوم في القرن العاشر الميلادي في عدة تصنيفات، ومنها علم اللسان الذي يضم سبعة أجزاء، وخامسها علم قوانين الكتابة والخط (الفارابي، ١٩٩٦م)، والكتابة وفقًا لأدبيات تعليم وتعلم اللغة تمثل مهارة لإنتاج اللغة إلى جانب مهارة التحدث، ويقابل هاتين المهارتين لإنتاج اللغة مهارتان لاستقبالها، والمتمثلتان في مهاراتي القراءة والاستماع (Richards & Schmidt, 2002).

والكتابة هي: "التعبير عن اللغة بصورة منقوشة، ويأخذ هذا التعبير شكلًا من أشكال التنظيم والترتيب، ولا تعتبر الرموز والصور المنقوشة نوعًا من الكتابة إلا إذا شكلت نظامًا يفهمه القارئ الذي يعرف هذا النظام" (شحاته، وآخرون، ٢٠٠٣م، ص. ٢٤٤)، إضافة إلى أنها نشاط وممارسة اجتماعية يقوم بها الناس للتواصل فيما بينهم، وتتحددُ أسباب الكتابة وأهدافها بناءً على الظروف والمواقف والعلاقات والأحداث المختلفة في حياة الناس (Gillett et al., 2009)، وللكتابة أهمية بالغة في حياة الإنسان عمومًا؛ فعن طريقها تُترجم الأفكار الموجودة في عقله، وتُنقل المشاعر والأحاسيس إلى الآخرين، وتُنمى القدرة على الملاحظة والفهم، وتُوصف التجارب والخبرات، وتُسجل الأحداث المختلفة التي يمرُّ بها، ويحفظ بها الإنسان تراثه الثقافي والاجتماعي (النجار، ٢٠١١م؛ عبدالباري، ٢٠١٠م).

وفي المجال التعليمي، تمثل الكتابة - كمهارة أساسية من مهارات اللغة - فرعًا رئيسًا من مجال تعلم اللغة الذي ينبغي على الطالب تعلمه، والإلمام به في جميع المراحل الدراسية، خاصة المرحلة الجامعية (الجبر، ٢٠١٢م)، وتستخدم الكتابة في المجال التعليمي لتحقيق مجموعة من الأغراض، والتي حددها Coffin et al. (٢٠٠٣) في الجوانب التالية:

- التعلُّم: فالكتابة تساعد الطالب في توثيق وتثبيت المعارف والمهارات التي تعلمها، وتطوير قدراته في التفكير والتحليل والنقد والتقييم.
- الاتصال العلمي: فبواسطتها يستطيع الطالب التواصل مع معلميه وزملائه، والاستفادة مما لديهم من معارف وخبرات مختلفة تسهم في تنمية معارفه ومهاراته واتجاهاته.
- التقييم: فعن طريقها يمكن تقييم مستوى تعلم الطالب وتحصيله، ومدى تحقيقه لأهداف التعليم المطلوبة منه.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن مهارة الكتابة من أهم مهارات اللغة التي ينبغي أن يُحرص على تعليمها وتعلمها، والإلمام بها ومهاراتها، والممارسة المستمرة لها (مجاهد، ١٩٩٤م)، وهي إذا قُورنت بالمهارات اللغوية الأخرى (الاستماع، والتحدث، والقراءة)، فتعتبر من أهمها وأرقاها (العقيلي، ٢٠٠٩م)؛ بل إنها تمثل الغاية النهائية من تعليم اللغة (التميمي، ٢٠١٧م)؛ لأن الكتابة كمهارة لإنتاج للغة-إلى جانب مهارة التحدث-ترتبط ارتباطًا وثيقًا مع مهارتي إنتاج اللغة (الاستماع والتحدث) (نجم الدين، وعثمان، ٢٠١٣م؛ سهل، ٢٠١٣م)، وهذه العلاقة الترابطية وضَّحها البصيص (٢٠١١م) بقوله:

"تعتمدُ الكتابة والحصيلة اللغوية التي تثري الكتابة وتغنيها على مهارات الاستقبال اللغوي المتمثل بالقراءة والاستماع، فإذا كان اعتمادها على الاستماع محدودًافإن اعتمادها على القراءة أساس لتكوين الثقافة اللغوية التي يستمد منها الكاتب عباراته وتراكيبه وصوره، وقد يكون الاستماع الهادف الموجه للغة الشفوية المتسقة مع الاستخدام اللغوي الصحيح مصدرًا لثروة الكاتب وحصيلته اللغوية والمعرفية" (ص. ٧٣).

في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي-كما سيناقش لاحقًا - شهدت مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا تطورًا معرفيًّا، وتقدمًا علميًّا وتقنيًّا في جميع المجالات؛ ونتيجة لذلك بدأ المهتمون في المجال التعليمي عمومًا، ومجال تعليم وتعلم اللغة خصوصًا بتطوير نمط جديد للكتابة اصطلح على تسميته بالكتابة

الأكاديميـة/ Academic Writing، والـتي تهـدف إلى: مسـايرة ومواكبـة التطـورات المختلفة، والمستجدات المتنوعة من أجل تحقيق الأهداف التعليميـة المختلفـة الـتي تسـعى مؤسسات التعليم العالي إلى بلوغها وتحقيقيها (Björk et al., 2003). أما في أوروبا- عموما-فقد بدأ الاهتمام بالكتابة الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي في أواخر القـرن العشرين (Piršl et al., 2011). وأخيرًا في البلدان العربية-كما سيُفصل لاحقـا-فـإن الاهتمام بالكتابة الأكاديمية في مؤسسـات التعلـيم العـالي موجـود؛ ولكنـه لا يرقـى إلى المستوى المأمول، ويحتاج إلى مزيد من الاهتمام والتطوير.

والكتابة الأكاديمية - عمومًا - تمثل نمطا من الكتابة التي يطلب مـن طلبـة المرحلـة الجامعية معرفتها، والإلمام بقواعدها واستراتيجياتها، وهي تستخدم كمؤشر لتقييم فهـم واستيعابهم للمفاهيم العلمية المتصلة بتخصصاتهم الأكاديمية الـتي يدرسـونها في الجامعـة (الأحول، ٢٠١٥م؛ الديوري، ٢٠٠٨م)، وللكتابة الأكاديمية أهمية بالغة في حياة الطالب الدراسية بالمرحلة الجامعية؛ لأنها تمكنه من توثيـق وتثبيـت المفـردات اللغويـة، والعلـوم والمعارف التي تعلمها، وتساعده في تنمية قدراته في الفهـم والتحليـل، والـتفكير والنقـد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وهي تمثل أداة رئيسة من أدوات التعلم؛ لأن الطالب يستخدمها ويوظفها في تدوين الملاحظات والمحاضرات، والمراجـع العلميـة المتعـددة الـتي يقرأهـا خـلال دراسـته، وكتابـة الملخصـات والتقـارير والمقـالات والبحـوث العلميـة، والتواصل العلمي الكتابي مع معلميه وزملائـه مـن خـلال وسـائط الاتصـال المختلفـة، وأخيرًا تستخدم لتقييم مستوى تعلم الطلبـة مـن خـلال الاختبـارات الكتابيـة بأنواعهـا المختلفة (Coffin et al., 2003; Gillett et al., 2009).

ونظرًا لأهمية الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية، فقد اهتمت البحوث التربويـة في مجال الكتابة وتعليمها وتعلمها بتحديد مهاراتها، وتوضيح طرائـق تدريسـها، وتقـويم أداء الطلبة فيها؛ حيـث خصصـت الجامعـات المتميـزة في أنحـاء العـالم مقـررات دراسـية مستقلة، أو برامج لإثرائها وعلاجها هدفها تنمية مهـارات الطلبـة فيهـا، وتـوجيههم لمـا ينبغي عليهم القيام والالتزام به؛ حتى يتمكنوا من الكتابة الأكاديميـة علـى النحـو الصـحيح

(Anwar & Ahmed, 2016; Nodoushan, 2014)؛ كـون الاهتمـام بالكتابـة الأكاديمية يسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في إحداث تغيرات كمية ونوعيـة في تحصـيل الطلبة الدراسي عامة، وفي تحصيل اللغة خاصة (خصاونة، ٢٠٠٨م).

ومع ما تقدم توضيحه عن أهمية الكتابة الأكاديمية في حياة الطالب الجامعي إلا أن مؤسسات التعليم العالي في مجموعة مـن دول العـالم - ومنهـا الـدول المتقدمـة في المجـال التعليمي-ما يزال لديها شكوى مستمرة ومتزايدة من ضعف طلبتها في الكتابة الأكاديمية؛ ولذا فهـي تطالـب بالعنايـة والاهتمـام بالكتابـة الأكاديميـة، وتطـوير تعليمهـا وتعلمهـا (Ganobcsik-Williams, 2010; Nodoushan, 2014)، فعلى سبيل المثـال، في عام (٢٠٠٠م)، أكدت نتائج الاستفتاء الوطني لتدريس الكتابية الأكاديمية لطلبـة المرحلـة الجامعية في جامعات المملكة المتحدة أن (٩٠ %) من المشاركين في الاستفتاء (١١١ عضو هيئة تدريس) يرون ضرورة تدريس الكتابة الأكاديمية ومهاراتها لطلبة المرحلـة الجامعيـة؛ لأن مستويات طلبتهم في الكتابة الأكاديمية متدن، ولا يملكون مهاراتها الأساسية، مما أثـر سلبًا في تحصيلهم الدراسي (Ganobcsik-Williams, 2004). وفي عـام (٢٠٠٦م) أجرى معهد البحوث الأمريكي دراسة مسحية شملت (١٨٢٦ طالبًا وطالبةً) مـن (٨٠) جامعة وكلية في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة لتقيـيم مهـاراتهم الأكاديميـة، ومـن هـذه المهارات مهارات الكتابة الأكاديمية، وتوصل الباحثون إلى أن حوالي نصف المشـاركين في الدراسة لديهم ضعف في مهارات الكتابة الأكاديمية مما أثر في تحصيلهم الدراسي، وحـال دون تحقيقهم للأهداف التعليمية المرجوة (Baer et al., 2006).

أما في السياق العربي، فهناك مجموعة من الدراسات والمؤتمرات العربية التي أكدت وجـود ضـعف ملحـوظ في مسـتوى طلبـة المرحلـة الجامعيـة في الكتابـة الأكاديميـة، وأن مستوياتهم فيها لا يرقى إلى المستوى المأمول والمرجو، فعلى سبيل المثال، أشـار خصـاونة (٢٠٠٨م) إلى أن الواقع التعليمي لمهارة الكتابة في معظـم الـدول العربيـة يعـاني ضـعفًا ملحوظًا بسبب ضعف الطلبة في اللغة العربية، وقلة الثروة والمحصول اللغوي لديهم، فيما توصلت ريحاب مصطفى (٢٠٠٨م) في دراستها التي أجريت في إحدى الجامعات المصرية

إلى "وجود ضعف في كتابات الطلاب من حيث سلامة المبنى والمعنى والأفكار، وعدم قدرتهم على توصيل المعلومات، وركاكة الأسلوب واللغة" (ص. ٢٠٦)، وهو ما أكده المجلس الدولي للغة العربية (٢٠١٢م) في وثيقة بيروت (اللغة العربية في خطر :الجميع شركاء في حمايتها) إلى أن طلاب وطالبات مؤسسات التعليم العالي يعانون من ضعف كبير في قدراتهم ومهاراتهم ومعارفهم اللغوية، وأن هذا يؤثر سلبًا على مستوى تحصيلهم الدراسي واستيعابهم، وعلى القيام بواجباتهم في جميع التخصصات" (ص.١٢).

إن الأسباب التي أدَّت إلى تدني مستوى طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية متعددة ومتباينة، منها ما يتصل بالطالب نفسه، وما يتصل بالمعلم وطرائق تدريسه وتقويمه، وما يتصل بالمقررات الدراسية المخصصة لتعليم الكتابة الأكاديمية وتنمية مهاراتها؛ إلا أن Stein et al. (١٩٩٤) يرون أن أهم الأسباب يمكن عزوها إلى المدة الزمنية القصيرة التي تخصصها مؤسسات التعليم العالي لتدريس الكتابة الأكاديمية ومهاراتها لطلبة، إلى جانب أن المقررات المخصصة لتعليم الكتابة الأكاديمية ومهاراتها لم تصمم لمراعاة حاجات الطلبة الكتابية المختلفة.

يرى المتخصصون والمهتمون بالكتابة الأكاديمية (مثال: Coffin et al., 2003; Gillett, 2014; Murray, 1978; Oshima & Hogue, 2007; Wilkinson & Hommes, 2002; Zemach & Rumisek, 2005) أن الكتابة الأكاديمية لا يُمكن أن تتمَّ في مرحلة واحدة، وإنما هي عملية منظمة ومستمرة تتضمن مراحل وخطوات وإجراءات محددة؛ لإنتاج عمل مكتوب على النحو الصحيح شكلًا وأسلوبًا، ويضيف Ballweg (٢٠١٦) أن الكتابة الأكاديمية الصحيحة-كما سيناقش لاحقًا- تتطلب من كاتبها الإلمام بمهاراتها، والتي تندرج تحت أربع مهارات أساسية، هي: المهارات المعرفية، والمهارات المنهجية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الشخصية.

هناك العديد من الدراسات الأجنبية - ستُستعرض لاحقا - هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية (مثال: Akcaoğlu, 2011; Fields et al., 2014; Jones et al., 1995; Noemi, 2015)، بينما الدراسات

العربية التي هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية في اللغة العربية قليلة (مثال: الأحول، ٢٠١٥م؛ فجال، ٢٠١٣م؛ مصطفى، ٢٠٠٨م)، وبعد استعراض وتحليل لنتائج الدراسات الأجنبية والعربية تبين تأكيدها على أهمية تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية؛ لأن لتحديدها أهمية في تصميم المقررات الدراسية، وبناء المحتوى والأنشطة التعليمية التي تُسهم في تنميتها، وتقييم مستوى أداء الطلبة في ضوئها.

مشكلة الدراسة

إن غالبية الجامعات السعودية، ومنها جامعة الباحة التي طُبقت فيها الدراسة الحالية تهتم بتعليم مهارات اللغة العربية لطلبتها، ويتمثل هذا الاهتمام بتدريس هذه الجامعات لمهارات اللغة العربية في مقررات دراسية مستقلة وإجبارية يتطلب من الطلبة دراستها والنجاح فيها، وهذه المقررات الدراسية تختلف أسماؤها من جامعة لأخرى.

وبحكم خبرة الباحثين في تدريس مقرر (مهارات أساسية في اللغة العربية) في المرحلة الجامعية تبين أن هناك شكوى متزايدة ومستمرة من قِبَل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مفادها تدني وضعف مستوى طلبتهم في الكتابة الأكاديمية؛ حيث إنهم لا يستطيعون إيصال أفكارهم بوضوح إلى الآخرين، ولا يهتمون بجانب التنظيم والشكل، وبناء الأفكار وتقديمها بصورة صحيحة، وعدم مراعاتهم واهتمامهم بجانب الأسلوب الكتابي، والسلامة اللغوية في كتاباتهم للمهام الأكاديمية التي تطلب منهم خلال دراستهم.

ومن جانب آخر، تبين للباحثين أن مقرر (مهارات أساسية في اللغة العربية) الذي يدرس للطلبة في الجامعة لا يهتم بتدريس مهارات الكتابة الأكاديمية، وتنمية الطلبة فيها على وجه الخصوص، وإنما يركز على تدريس الكتابة الوظيفية والإبداعية، وأيضا محتوى هذا المقرر لم يصمم لمراعاة حاجات الطلبة اللغوية المختلفة، ومنها حاجات الكتابة الأكاديمية، إضافة إلى تركيز المقرر على الجانب النظري، وإغفال تدريب الطلبة على

ممارسة وتطبيق ما تعلموه من معارف ومهارات لغوية، وأخيرًا هناك عدم اهتمام من قِبَل الطلبة لدراسة مقرر (مهارات أساسية في اللغة العربية)؛ لأنهم يعتبرونه مقررًا عامًّا غير تخصصي، وبالتالي فالفائدة المرجوة من دراسته قليلة.

ولإيجاد حل لهذه المشكلة؛ فلابد من الاهتمام بتدريس مهارات الكتابة الأكاديمية، وتنمية الطلبة فيها، وهذا لن يتحقق إلا بتصميم مقررات متخصصة تهتم بالكتابة الأكاديمية؛ ولتصميم محتوى وأنشطة هذه المقررات، واختيار الإستراتيجيات والطرائق المناسبة للتدريس والتقويم فمن الضروري تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية التي تراعي حاجات الطلبة من جانب، ومتطلبات الدراسة الجامعية من جانب آخر؛ وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في الحاجة إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة.

هدف الدراسة

في ضوء المناقشة السابقة فإن هدف الدراسة الحالية تمثل في تحديد وجهة نظر طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في ضوء المحاور الخمسة التالية: التخطيط وجمع المعلومات، والتنظيم والشكل، وبناء الأفكار، والأسلوب وسلامة اللغة، والتدقيق والمراجعة.

أسئلة الدراسة

لتحقيق الهدف السابق فقد تحدَّدت أسئلة الدراسة في الآتي:

١- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور التخطيط وجمع المعلومات؟

٢- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور التنظيم والشكل؟

٣- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور بناء الأفكار؟

٤- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور الأسلوب وسلامة اللغة؟

٥- ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور التدقيق والمراجعة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها قد تسهم في تحقيق إضافة معرفية لمجال تعليم وتعلم مهارات الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية من عدة جوانب، والتي يمكن إيجازها في الآتي:

- تعريف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية، وبالتالي توجيههم للاهتمام بتدريس هذه المهارات سواء في مقررات مهارات اللغة العربية، أو المقررات التي تهتم بالبحث وكتابته، إضافة إلى مساعدتهم لاختيار المحتوى التعليمي المناسب، وتصميم الأنشطة التعليمية الفعالة، وتبني إستراتيجيات التدريس، وطرائق وأدوات التقويم المناسبة التي تسهم في تنمية مهارات طلبتهم في الكتابة الأكاديمية.
- توجيه طلبتهم في المرحلة الجامعية لمهارات الكتابة الأكاديمية التي يلزمهم تعلمها والإلمام بها خلال دراستهم الجامعية، وبالتالي يستطيعون توجيه أنفسهم لتبني إستراتيجيات التعلم المناسبة التي تساعدهم في تنمية مستوياتهم في الكتابة الأكاديمية، والتمكن منها على النحو الصحيح.
- مساعدة مصممي ومطوري المقررات الدراسية في المرحلة الجامعية في التَّعرف على مهارات الكتابة الأكاديمية التي ينبغي لطلبة المرحلة الجامعية تعلمها واستيعابها وتطبيقها، وبالتالي تصميم مقررات المهارات اللغوية أو إعادة تطويرها في ضوء هذه المهارات.
- سدُّ فجوة بحثية في مجال الكتابة الأكاديمية؛ لأن الدراسات التربوية في مجال الكتابة الأكاديمية، وكذلك الممارسات التدريسية في المرحلة الجامعية - خاصة في البلدان

العربية كما سيناقش لاحقًا - لا تهتم بمهارات الكتابة الأكاديمية من حيث تحديدها وتدريسيها وتقييم الطلبة فيها؛ لذا اعتمد الباحثان في الدراسة الحالية على تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية بناءً على نتائج الدراسات السابقة، بعد ذلك تمَّ التأكدُ من مناسبة هذه المهارات بناء على وجهة نظر طلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة الباحة.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة في ضوء خمسة محاور: التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، التدقيق والمراجعة.

٢- شارك في الدراسة الحالية مجموعة من الطلبة (ذكورًا وإناثًا)، ومن جميع أقسام كلية التربية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الباحة (تربية خاصة-رياض أطفال-تربية بدنية - تربية فنية)، وجميع المستويات الدراسية (من السنة التحضيرية إلى المستوى الثامن).

٣- طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الجامعي ١٤٣٩هـ.

٤- أُستخدمت الاستبانة في الدراسة الحالية كأداة مناسبة لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة، وبالتالي فإن استخدام أدوات أخرى، كتحليل أعمال وأنشطة الطلبة الكتابية أو إجراء المقابلات بأنواعها المختلفة قد تكشف عن نتائج تختلف أو تتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

في الجزء التالي توضيح للمصطلحات الإجرائية المستخدمة في الدراسة الحالية، والمتمثلة في الآتي:

- مهارات Skills: المهارة لغة مشتقة من مَهَرَ، يَـمهُر، مَهَارةً، فهو ماهِر، ومَهرَ الشخص الشيء وبالشيء وفي الشيء، أي أتقنه وبرع فيه وأجاد (عمر، ٢٠٠٨م، ص.٢١٣٢)، وفي الاصطلاح التربوي يقصد بالمهارة "السهولة والدقة في إجراء عمل مـن الأعمـال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلـيم" (شـحاته، وآخـرون، ٢٠٠٣م، ص.٣٠٢)، ويقصـد بالمهارة إجرائيًّا في هذه الدراسة قُدرة طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة على تنفيذ وإنجاز المهام والأنشطة الكتابية المختلفة أثناء دراستهم الجامعية على النحو الصحيح، باتباع خطوات وإجراءات محـددة لتنظـيم المهمـة الأكاديميـة المكتوبـة وإخراجها.
- الكتابة الأكاديمية Academic Writing: الكتابة لغة مشتقة من كَتَبَ، يكتُب، كِتابة وكِتابًا، أي خطَّهُ فهو كاتِب (مجمع اللغـة العربيـة، ٢٠٠٤م، ص.٧٧٤)، والكتابـة في الاصطلاح التربوي تمثل "ترجمة للفكر، ونقل للمشاعر، ووصف للتجارب، وتسـجيل للأحداث وفق رموز مكتوبـة متعـارف عليهـا بـين أبنـاء الأمـة المـتكلمين والقـارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة، وأسس علمية تراعـي الـذات، والحـدث، والأداة؛ حتـى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليـه لتحمـل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشـعور، وغـير ذلـك" (النجـار، ٢٠١١م، ص.٦٩)؛ أما الكتابة الأكاديمية فهي "ذلك النمط من الكتابة الذي يُعبرُ عـن الجوانـب التحصيلية للمتعلم، وهي دليل ومؤشر على مدى وعيـه وإدراكـه وفهمـه واسـتيعابه للمفاهيم والنظريات الحاكمة للمجال العلمي الذي يدرسه" (الأحـول، ٢٠١٥م، ص. ٩٨)، ويقصد بالكتابة الأكاديمية إجرائيًّا في الدراسـة الحاليـة: جميـع المهـام والأنشـطة المكتوبة، مثل: تدوين الملاحظات، وكتابة الملخصات والتقـارير والمقـالات والبحـوث العلمية، والتواصل العلمي الكتابي مع المعلمين والزملاء، التي يُقوم بها طلبـة مرحلـة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة؛ لتحقيق غايات وأهداف تعليمية واضحة ومحددة، ويلتزمُون فيها بأسلوب (الجانب اللغوي)، وتنظيم (الجانب الشـكلي الفـني) متعارف عليه.

- اللازمة Required: اللازمة لغة مشتقة من لَزِمَ، والتَزَمَ الشيء أو الأمر، أي أوجبه على نفسه، واللازم يعني الواجِب (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٤م، ص.٨٣٢). ويقصد باللازمة إجرائيا في هذه الدراسة مدى موافقة المشاركين في الدراسة الحالية على مناسبة المهارات الكتابية المضمنة فيها لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة، وحاجاتهم لها خلال دراستهم الجامعية.
- طلبة مرحلة البكالوريوس Undergraduate Students: الطلاب والطالبات الذين تتراوح متوسط أعمارهم بين (١٨) و(٢٠) سنة، ويدرسون بكلية التربية في جامعة الباحة؛ بهدف الحصول على درجة البكالوريوس التي تؤهلهم للعمل في مجال التعليم، أو غيره من المجالات.

خلفية الدراسة النظرية

الخلفية التاريخية للكتابة الأكاديمية

تمثل الكتابة الأكاديمية-كما ستُناقشُ لاحقًا بالتفصيل-نمطا من أنماط الكتابة التي استحدثت في العقود الأخيرة بالمجال التعليمي، خاصة في مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك لمواكبة التطورات المعرفية، والتقدم العلمي والتقني الذي شهده العالم في جميع مجالات المعرفة العلمية.

هناك مجموعة كبيرة من الأسباب التي قادت ووجهت مؤسسات التعليم العالي إلى الاهتمام بتدريس الكتابة الأكاديمية، وتنمية معارف ومهارات الطلبة فيها، وهذه الأسباب تختلف من سياق تعليمي لآخر، فعلى سبيل المثال: أشار Björk et al. (٢٠٠٣) إلى أن مجموعة كبيرة من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية والجامعات البريطانية قد تنبهت لأهمية الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية، ومالها من تأثير إيجابي في حياة الطلبة الدراسية؛ لذا بدأتْ هذه الجامعات في تدريس الكتابة الأكاديمية منذ أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، ولم يأتِ عام (١٩٧٠م) إلا وهذه الجامعات لديها برامج واضحة الأهداف ومحددة المحتوى والأنشطة وإستراتيجيات التدريس وطرائق وأدوات التقويم، هدفها تنمية معارف ومهارات الطلبة في الكتابة الأكاديمية.

وأما في الجامعات الأوروبية، فقد أشار Piršl et al. (٢٠١١) إلى أن الجامعات في أوروبا من عام (١٩٧٠م) إلى عام (١٩٨٠م) شهدت تحولات جوهرية كبرى، أهمها التحول من جامعات النخبة Elite Universities، إلى جامعات المجتمع Mass Universities؛ فجامعات النخبة كانت تهتم بقبول النخبة من الطلبة الخريجين في المرحلة الثانوية، والذين لديهم الكفاءة اللغوية والمعرفية والعلمية العالية؛ لذا فغالبية هؤلاء الطلبة لا يواجهون صعوبات كبيرة في مهارات اللغة، وبالذات مهارة الكتابة الأكاديمية، بينما جامعات المجتمع أتاحت الفرصة لقبول مجموعة كبيرة من الطلبة لمواصلة تعليمهم الجامعي؛ وذلك من باب أن التعليم حق للجميع؛ وذلك- بلا ريب - أدى إلى تباين واختلاف في مستويات الطلبة اللغوية والمعرفية والعلمية، وأيضا أصبح مجموعة من الطلبة يواجهون صعوبات في مهارات اللغة عامة، ومهارة الكتابة الأكاديمية التي تستلزمها طبيعة الدراسة الجامعية خاصة، ولهذا السبب قررت الجامعات الأوروبية تدريس الكتابة الأكاديمية، والاهتمام بها نظرًا لحاجة الطلبة إليها خلال مسيرتهم الدراسية في الجامعة.

أما في الجامعات العربية-كما سبق التوضيح-فإن الاهتمام بتعليم مهارات اللغة العربية عمومًا، والكتابة الأكاديمية خصوصًا لا يرقى إلى المستوى المأمول الذي يحقق غايات وأهداف التعليم المرجوة، مما أثر سلبًا على مستوى الاستيعاب والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، والقيام بواجباتهم الأكاديمية على النحو الصحيح (خصاونة، ٢٠٠٨م؛ المجلس الدولي للغة العربية، ٢٠١٢م). ويؤكد ذلك ما توصلت إليه نزيهة وهابي (٢٠١٦م) في دراستها عن تدني مستوى طلبة المرحلة الجامعية في اللغة العربية؛ حيث أشارت إلى أننا:

نشهد في الجامعات ضعفًا ملحوظًا في أوساط الطلبة في اللغة العربية؛ ضعفًا علميًّا ووظيفيًّا في القراءة والكتابة والتعبير والاستيعاب والتواصل، وفي تحصيل علوم اللغة العربية، وفي الإقبال عليها، وقد زادت مشكلة ضعف الطلبة في اللغة العربية وتفشت حتى أصبحت ظاهرة مقلقة من ظواهر التردي الثقافي والعلمي الذي يلف أمتنا العربية (ص. ١٧١).

مما تقدم يتبين أن الكتابة الأكاديمية استحدثت مؤخرًا من قبل مؤسسات التعليم العالي، وذلك إيمانًا منها بأهميتها في حياة الطلبة الدراسية في جميع التخصصات الأكاديمية والمستويات الدراسية، لكون تعلم الطلبة لها وإتقانهم لمهاراتها سيؤثر في تحصيلهم الدراسي، وفي المناقشة التالية توضيح لمفهوم الكتابة الأكاديمية.

مفهوم الكتابة الأكاديمية

تضمنت الأدبيات التي اهتمت بمجال الكتابة مجموعة من التعريفات للكتابة الأكاديمية، فعلى سبيل المثال أشار الديوري (٢٠٠٨م) إلى أن الكتابة الأكاديمية هي": الكتابة التي يُطلب من كل الطلبة والأساتذة الجامعيين والباحثين إنجازها" (ص. ٣٢)، ويضيف Nazario et al. (٢٠١٠) أن الكتابة الأكاديمية تمثل شكلًا من أشكال التفكير الذي يُعتمدُ فيه على استخدام اللغة لغاية تبادل الأفكار، ونقل المعارف، والمشاركة في المناقشات، وتطوير فهمنا لأنفسنا وللعالم الخارجي من حولنا، وبشكل أكثر تحديدًا، يرى Oshima and Hogue (٢٠٠٧) أن الكتابة الأكاديمية هي نمط من الكتابة المستخدمة في المرحلة الجامعية، وهي تختلف عن أنواع الكتابة الأخرى، كالكتابة الشخصية والإبداعية والصُحفية بأنها كتابة رسمية، ولا تستخدم فيها اللغة العامية، والمختصرات غير المتعارف عليها علميا، إضافة إلى استخدام الاختصار المخل بالمعنى، وتحتاج إلى الاهتمام بكتابة الجُمل التامة المعنى، وتُنظمُ هذه الجُمل لتشكل فقرات توضح فكرة علمية محددة بشكل دقيق.

ومن التعريفات السابقة، يرى الباحثان أن الكتابة الأكاديمية- وتحديدًا في المرحلة الجامعية- تمثل جميع المهام والأنشطة المكتوبة، مثل: تدوين الملاحظات وكتابة الملخصات والتقارير والمقالات والبحوث العلمية، والتواصل العلمي الكتابي مع المعلمين والزملاء التي يُقوم بها طلبة المرحلة الجامعية؛ لتحقيق غايات وأهداف تعليمية واضحة ومحددة، ويلتزمُون فيها بأسلوب (الجانب اللغوي)، وتنظيم (الجانب الشكلي الفني) متعارف عليه.

أغراض الكتابة الأكاديمية

يركز التعليم في المرحلة الجامعية على إكساب الطلبة طرائق جديدة للحصول على المعرفة وتطويرها، وذلك من خلال تزويدهم بمهارات التفكير المختلفة التي تساعدهم في الحصول على المعرفة وتنظيمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، وهذه الطرائق لا يمكن للطلبة اكتسابها إلا بتعلم وممارسة مهارات اللغة الأربع (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) على النحو الصحيح، وتحديدًا مهارتي القراءة والكتابة (Lea & Street, 1998)؛ لذلك تتفق الأدبيات في مجال تعليم الكتابة وتعلمها على أن الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية تستخدم لتحقيق مجموعة متعددة من الأغراض، والتي تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تنمية لغة الطلبة، ومهاراتهم في التفكير، وفهمهم لمحتوى المقررات الدراسية التي يدرسونها من جانب، ومن جانب آخر تساعد المعلمين في تقييم مستوى فهم الطلبة لما تعلموه من معارف ومهارات مختلفة خلال مسيرتهم الدراسية (خصاونة، ٢٠٠٨م؛ Lillis, 2001). وفي هذا السياق أشار Bailey (٢٠١٥) إلى أن أكثر الأغراض شيوعًا لاستخدام الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية تتمثل في الآتي:

- الإجابة عن سؤال علمي مُعطى للطالب، أو تم اختياره من قِبلِه.
- مناقشة موضوع علمي مثير للاهتمام، وإبداء وجهة النظر حوله.
- تقديم تقرير علمي عن بحث أجري من قِبلِ الطالب.
- تحليل البحوث التي أُجريت من قِبلِ الآخرين حول موضوع علمي محدد.

ولتحقيق الأغراض السابقة للكتابة الأكاديمية فإن مؤسسات التعليم العالي تطلب من طلبتها تنفيذ مجموعة من المهام الأكاديمية المكتوبة التي تختلف باختلاف أهداف ومحتويات المقررات الدراسية والتخصصات الأكاديمية للطلبة (Wilkinson & Hommes, 2002)، والهدف من هذه المهام تحديد كفاءة وقدرة الطلبة التعليمية، من خلال تقييم المعارف التي تعلموها، والمهارات التي اكتسبوها خلال دراستهم (Gopee & Deane, 2013)، ومن أبرز المهام الأكاديمية المكتوبة التي تطلبها مؤسسات التعليم العالي من طلبتها ما حدَّده Bailey (٢٠١٥م، ص. ٤)، والمتمثلة في الآتي:

- الملاحظات Notes: سجل مكتوب يتضمن النقاط الرئيسة والفرعية للمحاضرات، أو المراجع التي قرأها الطالب، ويستخدمها كمرجع له في المذاكرة والتحصيل والاستعداد للاختبارات.
- التقارير Reports: يُقدم فيها الطالب وصفًا مفصلًا أو موجزًا للمهام والأنشطة التعليمية التي قام بها بعد دراسة المقرر الدراسي.
- المشاريع Projects: تمثل شكلًا من أشكال البحوث التي تُعدُّ فرديًّا بواسطة الطالب، أو جماعيًّا بالتشارك مع زملائه، وتتناول موضوعًا علميًّا يتصل بمحتوى المقرر الدراسي الذي درسه الطالب أو الطلبة.
- المقالات Essays: تمثل النوع الأكثر شيوعًا واستخدامًا في التعليم الجامعي، وفيها يحدد الأستاذ الموضوع المطلوب من الطالب الكتابة فيه، والمحددات التي ينبغي مراعاتها.

ولتنفيذ المهام السابقة على النحو الصحيح يتطلب من الطالب الجامعي معرفة أنواع وغايات الكتابة الأكاديمية، والمتمثلة في: الوصف والتحليل والاقناع والنقد؛ فالكتابة الوصفية Descriptive Writing تمثل أبسط أنواع الكتابة الأكاديمية، والغرض منها تقديم الحقائق أو المعلومات؛ أما الكتابة التحليلية Analytical Writing فتقوم على تقديم الحقائق أو المعلومات كالكتابة الوصفية، إضافة إلى إعادة تنظيم الحقائق أو المعلومات التي تمَّ وصفها في فئات أو مجموعات أو أجزاء أو محاور أو علاقات؛ والكتابة الإقناعية Persuasive Writing تعتمد على تقديم الحقائق أو المعلومات، وإعادة تنظيمها كالكتابة الوصفية والتحليلية، وتزيد عليهما أن على الطالب أن يُقدم وجهة نظره الخاصة حيال المعلومات أو الحقائق التي قام بتقديمها وتنظيمها؛ وأخيرًا الكتابة النقدية Critical Writing ولها نفس خصائص الكتابة الإقناعية، وتزيد عليها أن على الطالب أن يقدم وجهات نظر الآخرين-وجهة نظر واحدة على الأقل-إضافة إلى وجهة نظره الخاصة حيال المعلومات أو الحقائق التي قام بتقديمها وتنظيمها، والكتابة النقدية تُطلب عادة في مرحلة الدراسات العليا، وذلك عند كتابة رسائل الماجستير أو الدكتوراه (Learning Centre at the University of Sydney, 2018).

من المناقشة السابقة يتبين أهمية استخدام الكتابة الأكاديمية في العملية التعليمية بالمرحلة الجامعية؛ ولكن لا يمكن لطلبة المرحلة الجامعية استخدامها على النحو الصحيح دون معرفة وإلمام بخصائصها ومهاراتها، وكيفية توظيفها عمليا عند كتابة المهام الأكاديمية المختلفة المطلوبة منهم، وفي المناقشة التالية توضيح لخصائص الكتابة الأكاديمية ومهاراتها.

خصائص الكتابة الأكاديمية

تتسم الكتابة الأكاديمية - عمومًا - بالوضوح والدقة والموضوعية والرسمية والمسؤولية والتعقيد (مصطفى، ٢٠٠٨م؛ Gillett, 2014)؛ لذلك فهي تحتاج إلى معرفة وخبرة وتعلم وممارسة، وهذا ما أكَّد عليه النجار، وآخرون (٢٠٠١م) بأن "فعل الكتابة ليس نشاطًا سهلًا أو فطريًّا؛ بل هو نشاط مكتسب، قوامه الدراسة والتعلم والدربة والمران والخبرة، ويتطلب جهدًا ذهنيًّا واعيًا وملكة، أو قدرة تعبيرية وفكرية ناضجة؛ فالكاتب ينبغي أن يمتلك زادًا معرفيًّا وثقافيًّا مناسبًا، وثروة لغوية لائقة" (ص ص. ١٧-١٨)، ويُضيف عبدالباري (٢٠١٠م)، والعقيلي (٢٠٠٩م) أن إجادة مهارة الكتابة والتَّمكن منها يتطلب تداخلًا وتفاعلًا بين جوانب متعددة، مثل: الجوانب اللغوية والنفسية والاجتماعية والاتصالية والثقافية؛ أي أن الكتابة ليست عملية لغوية بحتة، وإنما عمليات متداخلة لها جوانب وأبعاد مختلفة.

للكتابة الأكاديمية مجموعة من الخصائص التي تميزها عن أنواع الكتابة الأخرى التي سبق الإشارة إليها كالكتابة الشخصية والإبداعية والصُحفية، وهذه الخصائص ينبغي على الطالب مراعاتها والالتزام بها؛ لأنها ستُسهم في تحقيق الأهداف المرجوة منها، وهذه الخصائص وفقًا لـ Jones et al. (١٩٩٥)؛ و Swales and Feak (2012)؛ و Whitaker (٢٠٠٩) يمكن إيجازها في الأبعاد والجوانب التالية:

١- الجمهور Audience: من أهم خصائص الكتابة الاكاديمية أنها تُكتب لجمهور محدد؛ لذا ينبغي فهم وإدراك توقعات الجمهور (القُرَّاء) من المهمة الأكاديمية المكتوبة (الملاحظات والملخصات والمقالات والتقارير والبحوث...وغيرها)، إضافة إلى

مراعاة معارفهم وخبراتهم السابقة؛ لأن ذلك سيؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في المحتوى المكتوب وطريقة تنظيمه وعرضه.

٢- الغاية Purpose: الغاية من المهمة الأكاديمية المكتوبة ينبغي أن تكون محددة وواضحة، وتتحدد غاية المهمة الأكاديمية المكتوبة في ضوء الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، وكذلك نوع الجمهور وخصائصه المختلفة، والغاية من الكتابة الأكاديمية-كما سبق التوضيح-إما الوصف أو التحليل أو الإقناع أو النقد.

٣- التنظيم Organization: يهتم بالجانب الفني للمهمة الأكاديمية المكتوبة؛ وذلك بتقديم المعلومات والأفكار إلى الجمهور بتبني نموذج وشكل محدد ومتعارف عليه أكاديميًّا، يراعي طبيعة المهمة الأكاديمية المكتوبة من جانب، وطبيعة الجمهور من جانب آخر، وأهمية التنظيم أنه يشجع الجمهور على قراءة المهمة الأكاديمية المكتوبة، ويساعدهم في فهم محتواها بيسر وسهولة.

٤- الأسلوب Style: يهتم الأسلوب بالجانب اللغوي للمهمة الأكاديمية المكتوبة؛ وذلك باتباع الأسلوب الأكاديمي، مع مراعاته لطبيعة الجمهور، والأسلوب الأكاديمي يتطلب استخدام المفردات العلمية والأكاديمية المتفق عليها الاستخدام الصحيح وفقًا لسياقها، وكذلك مراعاة القواعد النحوية والصرفية، وقواعد الإملاء والترقيم.

٥- التدفق Flow: يتمثل في المحافظة على تدفق المعلومات والأفكار داخل أجزاء المهمة الأكاديمية المكتوبة، وذلك باستخدام أدوات الربط المناسبة للربط بين الجُمل والفقرات، وعدم الاستطراد في عرض الأفكار، أو المبالغة بالتنويع في الأساليب اللغوية المستخدمة، ومراعاة التدفق يُساعد الجمهور في متابعة القراءة، وفهم محتوى المهمة الأكاديمية المكتوبة على النحو الصحيح.

٦- العرض Presentation: يقصد بالعرض مراجعة محتوى المهمة الأكاديمية المكتوبة بعد الانتهاء منها من حيث التنظيم والأسلوب والتدفق؛ وذلك لضمان أن المهمة الأكاديمية المكتوبة قد عُرضت وفقًا للخطوات والإجراءات الصحيحة، وبالتالي لن يجد الجمهور صعوبة في فهم محتواها ومضمونها.

مما تقدم يتبين أن الكتابة الأكاديمية ليست مجرد بناء للجُمل والفقرات وربطها مع بعضها، وإنما تتعدى ذلك إلى عملية منظمة تتطلب من الطالب مراعاة لخصائصها، من حيث الجمهور والغاية والتنظيم والأسلوب والتدفق والعرض.

مهارات الكتابة الأكاديمية

قبل البدء في توضيح مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، وطرائق تحديدها فإنه من المناسب تسليط الضوء على مفهوم المهارة اللغوية، والتوجهات العامة التي تبنها المتخصصون في مجال تعليم الكتابة وتعلمها لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية.

تمثل المهارة اللغوية "الأداء الذي يبدو واضحًا في سلوك الفرد اللغوي بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة المسموعة أو المنطوقة أو المكتوبة، وبدرجة عالية من السرعة والدقة والإتقان، مع الاقتصاد في الوقت والجهد" (جاب الله، ٢٠٠٧م، ص. ١٤)، والمهارة اللغوية يتطلب اكتسابها والتمكن منها وجود معرفة نظرية وتدريب عملي؛ فالمعرفة النظرية تتمثل في الأسس النظرية، التي ينبغي للطالب معرفتها والإلمام بها؛ لأن النجاح في إداء المهارة لا يتحقق إلا بها، والتدريب العملي يتمثل في تطبيق الطالب للمعرفة النظرية المتعلمة وممارستها عمليا، وبدون تدريب عملي لا يمكن اكتساب المهارة اللغوية والتمكن منها (البصيص، ٢٠١١م).

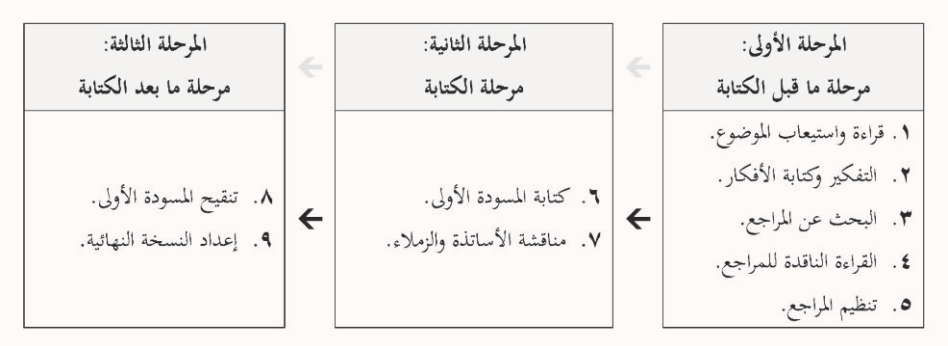
لقد شهد العقدان الأخيران من القرن الماضي تطورًا ملحوظًا في مجال تعليم الكتابة الأكاديمية وتعلمها، بناءً على نتائج الدراسات التربوية والممارسات التدريسية، وهذا التطور أدى إلى ظهور توجهات مُتعددة يمكن استخدامها وتبنيها في تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية وتصميم محتوى تعليمها وأنشطتها وتقويم الطلبة فيها (Jones et al., 1995)، ومن أبرز هذه التوجهات وفقا للبصيص (٢٠١١م)؛ وAl-Khasawneh (٢٠١٠)؛ وAnwar & Ahmed (٢٠١٦)؛ وCoffin et al (٢٠٠٣) التوجهين التاليين:

١- التوجه التقليدي/ توجه النص Text: ينظر أصحاب هذا التوجه إلى الكتابة على أنها منتج Product؛ لذلك لا يهتمون بمواصفات الأداء الكتابي وعملياته من خلال تبني واتباع مراحل وخطوات وإجراءات محددة لإنتاج المهمة الأكاديمية المكتوبة، ومن سلبيات هذا التوجه أنه ينظر إلى الطلبة نظرة سلبية، فلا يهتم بالربط بين الكتابة من جانب، وبين حاجات الطلبة وقدراتهم وخبراتهم وبيئتهم التي يعيشون فيها من جانب آخر، و لا يسهم في تنمية مهاراتهم الكتابية؛ لأن تعليم الكتابة في هذا التوجه يقتصر على مدى الالتزام الصحيح بالشكل والأسلوب في الكتابة، إضافة إلى التوظيف الصحيح للقواعد النحوية والصرفية، وقواعد الإملاء والترقيم.

٢- التوجه الحديث/ توجه عملية الكتابة Writing Process: يرى أصحاب هذا التوجه أن الكتابة تتعدى كونها منتجًا Product إلى أنها عملية Process تهدف إلى تكوين المنتج (المهمة الأكاديمية المكتوبة)؛ لذا فمن اللازم الاهتمام بمراعاة مواصفات الأداء الكتابي وعملياته، من خلال تبني مراحل وخطوات وإجراءات محددة لإنتاج عمل مكتوب على النحو الصحيح، ومن إيجابيات هذا التوجه النظرة الإيجابية للطلبة؛ لأنه يربط بين الكتابة من جانب، وبين حاجات الطلبة وقدراتهم وخبراتهم وبيئتهم التي يعيشون فيها من جانب آخر، و يهتم هذا التوجه بتنمية مهارات الطلبة الكتابية وتمكينها منها؛ لأن الكتابة وفقًا لهذا التوجه تتضمن مراحل وخطوات وإجراءات محددة، لا يمكن القيام بها على أكمل وجه إلا بتعلم مهاراتها والتمكن منها كما سيناقش لاحقا.

وفي ضوء هذا التوجه (توجه عملية الكتابة) حاول مجموعة من المتخصصين في الكتابة الأكاديمية تطوير نماذج متعددة يمكن تبنيها لبناء وتنظيم وإخراج الكتابة الأكاديمية على النحو الصحيح (مثال: Coffin et al., 2003; Gillett, 2014; Murray, 1978; Oshima & Hogue, 2007; Wilkinson & Hommes, 2002; Zemach & Rumisek, 2005).

وبعد مراجعة وتحليل لهذه النماذج تبيَّن أن أقدم نموذج للكتابة الأكاديمية قُدّم في عام (١٩٧٨م) بواسطة Murray (١٩٧٨)، وهذا النموذج يتضمن ثلاث مراحل، والمتمثلة في: (١) مرحلة ما قبل الكتابة، (٢) مرحلة الكتابة، (٣) مرحلة ما بعد الكتابة، وهذا المراحل الثلاث تبنتها مجموعة كبيرة من الأدبيات اللاحقة في الكتابة الأكاديمية، والتي سبق الإشارة إلى بعضها، كما اقترحت مجموعة من الخطوات المهمة التي ينبغي مراعاتها في كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث، وبعد تحليل لهذه الخطوات توصل الباحثان إلى تسع خطوات رئيسة تندرج تحت هذه المراحل الثلاث، وهي مُوضحة في الشكل (١).



الشكل (١). مراحل وخطوات الكتابة الأكاديمية
(ملاحظة: الشكل من تصميم الباحثين)

يتبين من الشكل (١) أن للكتابة الأكاديمية ثلاث مراحل، يندرج تحتها تسع خطوات، والتي تبدأ بقراءة واستيعاب الموضوع، وتنتهي بإعداد النسخة النهائية للمهمة الأكاديمية المكتوبة وتسليمها أو نشرها؛ لذا ينبغي اتباع هذه المراحل والخطوات عند الكتابة الأكاديمية؛ لأنها تسهم في إنتاج عمل مكتوب يحقق الغاية منه على النحو الصحيح، ومن جانب آخر، اقترح Starkey (٢٠٠٤) المدة الزمنية التي يُفضل تخصيصها لكل مرحلة من المراحل الثلاث السابقة، والمتمثلة في ¼ ربع الوقت لمرحلة ما قبل الكتابة، و ½ نصف الوقت لمرحلة الكتابة، و ¼ ربع الوقت لمرحلة ما بعد الكتابة.

إن اتباع المراحل والخطوات السابقة للكتابة الأكاديمية تتطلب من الطالب الجامعي تعلم مجموعة متعددة من المهارات الخاصة والإلمام بها، ولهذا السبب أجريت دراسات متعددة لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية التي ينبغي للطلبة الإلمام بها وتطبيقها عمليا في كتاباتهم، وهذه الأدبيات اتبعت اتجاهين في تحديد هذه المهارات: الاتجاه الأول، وفيه يتم الاهتمام بحصر هذه المهارات دون تقسيمها في محاور، أما الاتجاه الثاني فيتم الاهتمام بحصر المهارات وتقسيمها في محاور، ووفقًا للبصيص (٢٠١١م)؛ فإن هذه التقسيمات تهدف "إلى التفصيل في مهارات الكتابة، والدّقة في تناولها لأغراض الدراسة والبحث، ومع ذلك فإنها تظل مرتبطة ومتداخلة فيما بينها" (ص . ٧٩-٨٠). وفي المناقشة التالية توضيح للطرائق التي يمكن اتباعها لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية.

تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية

إن تحديد المهارات اللغوية-ومنها مهارات الكتابة الأكاديمية-يمكن تحقيقه من خلال استخدام مجموعة مختلفة من الطرائق، وفي هذا السياق أشار طعيمة وأبو شنب (١٩٩٠م) إلى وجود طريقتين رئيستين يمكن اتباعها لتحديد المهارات اللغوية، ويندرج تحت كل منها مجموعة من الأساليب، والمتمثلة في الآتي:

١- الدراسات التحليلية: ويندرج تحتها الأساليب التالية:

- التحليل العاملي Factor Analysis: يتم عن طريق تصنيف المهارات اللغوية تصنيفًا نوعيًّا بهدف توضيح العلاقات المتداخلة بين المهارات اللغوية، ويتطلب هذا الأسلوب تطبيق مجموعة من الاختبارات اللغوية على عينة كبيرة للوقوف على أهم العوامل التي تتلخص من التحليل العاملي للنتائج بهدف تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- التحليل المنطقي للمهارة Logical Skill Analysis: يعتمد على تجزئة المهارات اللغوية الأساسية إلى عدد من المهارات الدقيقة، وتصنيفها في شكل هرمي يوضح العلاقة بينها، ويتم هذا التحليل من قِبَل خبراء ومتخصصين في اللغة وتعليمها بهدف

تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.

- التحليل النفسي اللغوي Psycholinguistic Analysis: تحليل المهارات اللغوية الأساسية إلى القدرات الكامنة وراءها، والتي تعتبر شرطًا لتعلمها وإجادتها، ويتم هذا التحليل بواسطة خبراء ومتخصصين في علم النفس اللغوي بهدف تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- تحليل الأخطاء Error Analysis: يتم من خلال إجراء دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة عند استخدامهم للغة بهدف تحديد المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- التحليل التقابلي Contrastive Analysis: إجراء دراسة لتحديد العلاقة بين لغتين بهدف التعرف على جوانب التشابه والاختلاف بين المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- تحليل المحتوى Content Analysis: يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمحتوى المادة التعليمية بهدف اشتقاق المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- التحليل الذاتي أو الاستبطان Introspection Analysis: يقوم على تأمل الفرد في ذاته مسترجعًا العمليات التي يقوم بها عند تواصله اللغوي مع الآخرين بهدف التعرف على المهارات اللغوية التي يحتاجها لتحقيق التواصل اللغوي الفعال.

٢- الدراسات الميدانية: يندرج تحتها الأساليب التالية:

- الإستبانة Questionnaire: أداة تستخدم لاستطلاع الرأي وتحديد وجهة النظر، وتبنى وفق خطوات محددة، وتطبق على الخبراء أو المتخصصين أو الطلبة لتحديد مهارات اللغة التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.

- المقابلة Interview: أداة تبنى وفق خطوات محددة، وتستخدم لاستشارة الخبراء أو الطلبة لتعرف آرائهم حول المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- تحليل المهمة Task Analysis: يقوم على الوصف التفصيلي لأشكال الأداء اللغوي الذي يقوم به المعلمون والطلبة بهدف اشتقاق المهارات اللغوية التي ينبغي معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.
- تقدير الحاجات Needs Analysis: أسلوب يستخدم لدراسة حاجات الطلبة اللغوية، والوقوف على اهتماماتهم ودوافعهم لتعلم اللغة وترجمة ناتج هذا كله في صورة مهارات لغوية ينبغي للطلبة معرفتها وتعلمها في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة وتعلمها.

ويتضح مما سبق أهمية تحديد المهارات اللغوية المناسبة للطلبة باتباع طريقة محددة، وأن هناك طريقتين لتحديد هذه المهارات اللغوية، وتحت كل طريقة يوجد مجموعة من الأساليب التي يمكن لمصممي ومطوري وأساتذة مقررات المهارات اللغوية في المرحلة الجامعية استخدامها؛ وفي الدراسة الحالية اعتمد الباحثان على الإستبانة كأسلوب مناسب لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بجامعة الباحة، وفي المناقشات اللاحقة توضيح مفصل للخطوات الإجرائية المُتبعة لبناء الاستبانة، وتطبيقها على المشاركين في الدراسة، وتحليل نتائجها وتفسيرها.

الدراسات السابقة

نظرًا لتعدد موضوعات وأهداف الدراسات السابقة التي تناولت الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية؛ فقد اقتصر الباحثان على الدراسات العربية والأجنبية التي أُستفيد منها في الدراسة الحالية لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة، وبعد جمع الباحثين لمجموعة من الدراسات المتاحة في قواعد البيانات والمتصلة بمهارات الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية، أُجري

تحليل عام لمحتواها للتعرف على أهدافها والمنهجيات البحثية المستخدمة فيها، وقد توصلا إلى أن هذه الدراسات اهتمت بدراسة ومناقشة محورين كالآتي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية

سبق الإشارة إلى قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية، إلا أن دراسة ريحاب مصطفى (٢٠٠٨م) تعدُّ من أوائل الدراسات العربية-على حد علم الباحثين-التي هدفت إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية، واُستخدمت الإستبانة لتحديد هذه المهارات، والتي شارك فيها مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية في جمهورية مصر العربية، وتوصلتْ الباحثة إلى قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وكذلك أجرى فجال (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى: التَّعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الكتابية لطلاب المرحلة الجامعية في السعودية، وللتَّعرف على أثر هذا البرنامج التدريبي أعدَّ الباحث قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب هذه المرحلة، وصمَّم برنامجًا تدريبيًّا لتنمية هذه المهارات، واختبارًا للكتابة الأكاديمية، وطبَّقَ الدراسة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، تألفت من (٥٠ طالبًا)، وتوصَّل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المهارات الكتابية لصالح التطبيق البعدي، وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

وفي ذات السياق أجرى الأحول (٢٠١٥م) دراسة هدفت إلى: تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لطلاب المرحلة الجامعية في السعودية، ولتحقيق هذا الهدف أُعدت قائمة بمهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب هذه المرحلة، وصُمم برنامج تدريبي لتنمية هذه المهارات، واختبار للكتابة الأكاديمية، وطُبقت الدراسة على

مجموعتين ضابطة وتجريبية، تألفت من (٨٧ طالبًا)، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وفي اتجاه المجموعة التجريبية.

سبق الإشارة إلى وجود مجموعة متعددة من الدراسات الأجنبية التي تناولت الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية، وفي المناقشة التالية استعراض لبعض هذه الدراسات في ضوء المحورين اللذين سبق الإشارة إليهما. ففي المحور الأول، حاول مجموعة من الباحثين تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، وتعدُّ دراسة Jones et al. (١٩٩٥) من أوائل الدراسات الأجنبية التي اهتمت بتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية، فقد استخدم الباحثون المنهج المسحي، الذي شمل مسحًا وتحليلاً لـ (١٦٨) دراسة، واستطلاعًا لرأي (٦٠٠) أكاديمي يعملون في مؤسسات التعليم العالي في بعض الولايات الامريكية؛ بهدف تحديد مهارات اللغة- ومنها مهارات الكتابة الأكاديمية - والتفكير الناقد التي ينبغي أن يتعلمها طلبة المرحلة الجامعية، ويلمون بها قبل تخرجهم في الجامعة، وتوصل الباحثون إلى تحديد المهارات اللغوية، ومهارات التفكير الناقد المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، وعليه أوصوا بضرورة تبني ما توصلوا إليه من نتائج في دراستهم، ومنها إعادة النظر في مهارات اللغة والتفكير الناقد التي تُدرس لطلبة المرحلة الجامعية.

وأجرى Hart (٢٠٠٦) دراسة في ولاية فلوريدا هدفت إلى: تحليل تصورات (٤٨ عضو هيئة تدريس) و (١٢٨٠ طالبًا) في جامعة فلوريدا الدولية حول مهارات الكتابة المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية في خمسة مجالات، هي: الاتجاه نحو الكتابة، محتوى الكتابة، قواعد اللغة، أسلوب الكتابة، والاعتبارات الأدبية في الكتابة، وتوصل الباحث بعد تحليل استجابات المشاركين في الإستبانات إلى وجود اختلاف ظاهر بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في مجالات الكتابة التي حُددت في الدراسة، فعلى سبيل المثال: أظهرت النتائج أن الطلبة يرون أن اتجاههم جيد وإيجابي نحو الكتابة، ويرون أن مستواهم في مهارات الكتابة الأكاديمية جيد، بينما أعضاء هيئة التدريس يرون خلاف ذلك.

وفي تركيا أجرى Akcaoğlu (٢٠١١) دراسة هدفت إلى: تحديد حاجات الكتابة الأكاديمية التي يحتاج طلبة المرحلة الجامعية إلى تنمية فيها، والتَّعرف على كفاءتهم الذاتية فيها، واُستخدمت الإستبانة لتحقيق هذا الهدف، وشارك في الإستبانة (٢١٣ طالبًا وطالبةً)، وتوصل الباحث إلى تحديد مجموعة من حاجات الكتابة الأكاديمية التي يحتاج طلبة المرحلة الجامعية إلى تنمية فيها، وكذلك توصل إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تُؤثر في كفاءة الطلبة الذاتية في الكتابة الأكاديمية، ومن أبرزها إنتاج المهام الأكاديمية المكتوبة وفق خطوات وإجراءات محددة والدقة فيها.

وفي ولاية تكساس الأمريكية أجرى .Fields et al (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى: التَّعرف على تصورات (٦٤) من أعضاء هيئة التدريس، و (٢٠٣ طلاب وطالبات) من طلبة المرحلة الجامعية حول مهارات الكتابة الأكاديمية المهمة والأساسية لطلبة المرحلة الجامعية، ولتحقيق هذا الهدف اُستخدمت الإستبانة، وأشارت النتائج إلى وجود اتفاق بين تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة في مهارات الكتابة الأكاديمية المهمة والأساسية لطلبة المرحلة الجامعية.

وأخيرًا، في ماليزيا أجرى Noemi (٢٠١٥) دراسة هدفها: تحديد تصورات ستة من أعضاء هيئة التدريس، و (١١٠ طالبًا وطالبةً) من طلبة المرحلة الجامعية حول ثلاثة موضوعات، والمتمثلة في مهارات الكتابة الأكاديمية التي يحتاجها الطلبة، وطرائق تقييم الطلبة في هذه المهارات، والصعوبات التي تواجههم عند تعلمها، واُستخدمتْ الإستبانة لجمع البيانات، ومن أهم النتائج التي تمَّ التوصل إليها وجود اتفاق في تصورات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول الموضوعات السابقة، وبناءً على ذلك اُستخدمت هذه النتائج لتصميم برنامج تدريبي هدف إلى تنمية مهارات الطلبة في مهارات الكتابة الأكاديمية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تقويم مستوى طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية

وفي هذا المحور حاول مجموعة من الباحثين تقويم مستوى طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية، وتحديد المشكلات التي تواجههم في تعلمها، والتعرف على الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، فعلى سبيل المثال، أشار Ganobcsik-Williams (٢٠٠٤) إلى أن نتائج الاستفتاء الوطني، الذي أُجري في عام (٢٠٠٠م) لبحث تدريس الكتابية الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية في جامعات المملكة المتحدة (إنجلترا، إسكتلندا، ويلز، وإيرلندا الشمالية) أن (٩٠ %) من المشاركين في الاستفتاء (١١١ عضو هيئة تدريس) يرون ضرورة تدريس الكتابة الأكاديمية ومهاراتها لطلبة المرحلة الجامعية؛ لأن مستويات طلبتهم في الكتابة الأكاديمية متدن، ولا يملكون مهاراتها الأساسية، مما أثر سلبا في تحصيلهم العلمي، بينما (١٠ %) (١٣ عضو هيئة تدريس) لا يرون ضرورة لذلك.

وفي عام (٢٠٠٦) أجرى .Baer et al دراسة مسحية لصالح معهد البحوث الأمريكي شملت (١٨٢٦ طالبًا وطالبةً) جامعيا من (٨٠) جامعة وكلية في الولايات المتحدة الأمريكية لتقييم مهاراتهم الأكاديمية، وتوصل الباحثون إلى أن حوالي نصف المشاركين في الدراسة لديهم ضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية التي تحول دون تحقيقهم للأهداف التعليمية المرجوة، ومن هذه المهارات مهارات الكتابة الأكاديمية، وعليه أوصى الباحثون بضرورة اهتمام مؤسسات التعليم العالي بتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية.

وأجرى Mpepo في عام (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى: تحديد المشكلات التي تواجه طلبة السنة الأولى في بعض جامعات جنوب أفريقيا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالاعتماد على تحليل الأدبيات السابقة التي أجريت لتحديد هذه المشكلات في جنوب أفريقيا، وتوصل الباحث إلى تحديد مجموعة من المشكلات، ومن أبرزها تدني كفاءة الطلبة اللغوية في كتاباتهم الأكاديمية، ويتجلى ذلك من خلال الأخطاء النحوية المتعددة التي يقعون فيها، ولا يحسنون استخدام المفردات اللغوية الأكاديمية التي تناسب وتخصصاتهم الدراسية، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى هذه المشكلات الطرائق المستخدمة في تعليم مهارات الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية.

وفي عام (٢٠١٠) أجرى Al-Khasawneh دراسة هدفت إلى: التعرف على مشكلات الكتابة الأكاديمية التي تواجه الطلبة العرب الذين يدرسون المرحلة الجامعية في إحدى الجامعات الماليزية، وتقديم حلول مناسبة لهذه المشكلات، ولتحقيق أهداف الدراسة أجرى الباحث مقابلة مع (١٠) طلاب يدرسون في كلية الاقتصاد بجامعة أوتارا، وتوصل الباحث إلى أن المشاركين في الدراسة يواجهون مشكلات مختلفة فيما يتصل بالكتابة الأكاديمية، وفي ضوء هذه النتائج قُدمت مجموعة من الحلول التي قد تساعد أعضاء هيئة التدريس والطلبة في معالجة هذه المشكلات والتغلب عليها أو معالجتها.

وكذلك في عام (٢٠١١) أجرى Fernsten & Reda دراسة هدفت إلى: تحديد المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية بالولايات المتحدة الأمريكية، من خلال مراجعة وتحليل للدراسات التي اهتمت بتحديد هذه المشكلات، وفي ضوء ذلك قدم الباحثان مجموعة من الإستراتيجيات التي يُمكن لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات تبنيها واستخدامها، والتي قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في مساعدة الطلبة للتغلب على المشكلات التي تواجههم في الكتابة الأكاديمية، وتنمية مهاراتهم فيها.

وأجرى Gonye et al., (٢٠١٢) دراسة هدفها: التعرف على الصعوبات التي تواجه طلبة السنة الأولى بجامعة زيمبابوي العظمى في الكتابة الأكاديمية، واستُخدم منهج دراسة الحالة لتحقيق هذا الهدف، وشارك في الدراسة (١٥ عضو هيئة تدريس، و٥٥٠ طالبًا وطالبةً)، واستخدمت الإستبانة والمقابلات وتحليل المستندات لجمع البيانات، وتوصل الباحثون إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات متعددة في الكتابة الأكاديمية، وهذا ما أكدته مستوياتهم في المهام المكتوبة التي قدموها خلال دراستهم.

وفي عام (٢٠١٢) أجرى Mbirimi دراسة هدفت إلى: تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة السنة الأولى من مرحلة البكالوريوس في الكتابة الأكاديمية بجامعة ويتواترسراند بجنوب أفريقيا، واستخدم الباحث منهج دراسة الحالة لتحقيق هدف الدراسة، ثم قام بتحليل المهمات الأكاديمية التي قدمها (٣٦ طالبًا وطالبةً)، ثم طُبقت

إستبانة عليهم للتعرف على الصعوبات التي واجهتهم في كتابة تلك المهمات الأكاديمية. ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن أولئك الطلبة يواجهون صعوبات متعددة في الكتابة الأكاديمية لمجموعة من الأسباب، أهمها عدم إعدادهم الإعداد الكافي في المرحلة الثانوية للكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية على النحو الصحيح؛ ولذا أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتدريس الطلبة مهارات الكتابة الأكاديمية في السنة الأولى من المرحلة الجامعية ليتمكنوا من النجاح في مسيرتهم الدراسية بالمرحلة الجامعية.

وأجرى Negesse في عام (٢٠١٤) دراسة بهدف: التعرف على وجهة نظر (٩٠) عضو هيئة تدريس بجامعة أديس أبابا بأثيوبيا حول مستوى طلبتهم في مهارات الكتابة الأكاديمية، واستُخدم المنهج الوصفي بالاعتماد على الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث أن كفاءة غالبية الطلبة في الكتابة الأكاديمية دون المستوى المأمول، مما أدى إلى مواجهتهم كثير من الصعوبات التي أثرت بشكل مباشر أو غير مباشر في تعلمهم وتحصيلهم الدراسي.

وفي عام (٢٠١٤) أجرى Pineteh دراسة هدفت إلى: تحديد التحديدات والمشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية بجنوب أفريقيا، واُستخدمت المقابلة لتحقيق هدف الدراسة، وأُجريت مع أربعة من أعضاء هيئة التدريس، و (٢٠ طالبًا وطالبةً) من طلبة المستوى الأول والثاني، وتوصل إلى أن أولئك الطلبة يواجهون مجموعة من المشكلات التي تؤثر في مستوى كتابتهم الأكاديمية، ولذا اقترح الباحث مجموعة من الإجراءات التي من شأنها الإسهام في معالجة هذه المشكلات، وتنمية مستوى الطلبة في مهارات الكتابة الأكاديمية.

وأجرى Sparks et al. (٢٠١٤) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى: التعرف على كيفية تقييم مستوى طلبة المرحلة الجامعية في مهارات الكتابة الأكاديمية؛ وباستخدام المنهج الوصفي تم تحليل تسعة أطر عالمية مستخدمة لتقييم مهارات الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية، وتم التوصل إلى تحديد الأبعاد التي ينبغي مراعاتها في تقييم الكتابة الأكاديمية، وهي: مراعاة السياق والغرض، الوعي بالجمهور، تطوير المحتوى

وتنظيمه، معرفة الأساليب المتعارف عليها لتنسيق النصوص، المعرفة بالتخصص العام والدقيق، استخدام مصادر المعلومات، معرفة عمليات الكتابة (التخطيط، كتابة المسودة، والمراجعة)، استخدام الصور والأشكال، اختيار الأساليب اللغوية المناسبة لبناء الجملة، استخدام اللغة ومراعاة قواعدها.

وقام Mwangi (٢٠١٦) بدراسة في كينيا هدفها: التعرف على الصعوبات اللغوية التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية، وتحديد الإستراتيجيات المناسبة لمعالجتها، واُستخدم منهج دراسة الحالة لتحقيق هذا الهدف، وذلك بتحليل مهام أكاديمية مكتوبة لعينة مؤلفة من (٥٠ طالبًا وطالبةً) من طلبة السنة الأولى في الجامعة، وتوصل الباحث إلى تحديد مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة في الكتابة، وهي تتصل بمحورين رئيسين: صعوبات تتصل بالمحتوى، وصعوبات تتصل بالبناء، وفي ضوء ذلك قدم الباحث بعض الإستراتيجيات التي قد تسهم في معالجة هذه الصعوبات.

وكذلك في عام (٢٠١٦) أجرى Toraskar & Lee دراسة في هونغ كونغ كان هدفها : التعرف على المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية في الكتابة الأكاديمية، واستخدم الباحثان منهج دراسة الحالة، وطبقت الدراسة على طلبة السنة الثالثة والرابعة من مرحلة البكالوريوس، واعتمد الباحثان على تحليل مهمات أكاديمية مكتوبة لعينة مؤلفة من (٨٤ طالبًا وطالبةً)، وتوصلا إلى وجود مشكلات متعددة في كتابات الطلبة، وقدما بعض الحلول التي من شأنها الاسهام في معالجة هذه المشكلات والتغلب عليها.

كما أجرى Mudawy & Mousa في عام (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى: تحديد المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الجامعية بالسعودية في الكتابة الأكاديمية وتقديم الحلول المناسبة لمعالجتها، ولتحقيق هذا الهدف طبقت الدراسة في جامعة المجمعة، وشارك في الدراسة (٢٠) عضو هيئة تدريس، و (١٠٠ طالب وطالبة) من طلبة المستوى الثاني بقسم اللغة الإنجليزية، وذلك بتحليل مهام أكاديمية مكتوبة قاموا بتقديمها لتحديد المشكلات التي تواجههم في الكتابة الأكاديمية، وتوصل الباحثان إلى مجموعة من المشكلات التي تواجه الطلبة في الكتابة الاكاديمية سواءً على مستوى المحتوى أو البناء، وقدما بعض الحلول التي قد تساعد في الحد من هذه المشكلات.

التعليق على الدراسات السابقة

في المناقشة التالية تعليق وتعقيب على الدراسات السابقة التي عُرضت، واُستفيد منها في الدراسة الحالية، إضافة إلى أن ما سُيتوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية ستناقش في ضوء نتائج تلك الدراسات.

- قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة مهارات الكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية سواءً من ناحية تحديدها أو تقويم مستوى الطلبة فيها، باستثناء بعض الدراسات التي سبق عرضها (مثال: الأحول، ٢٠١٥م؛ فجال، ٢٠١٣م؛ مصطفى، ٢٠٠٨م)، بينما غالبية الدراسات كانت أجنبية، وتحديدًا باللغة الإنجليزية، والسبب في قلة الدراسات العربية في هذا المجال-من وجهة نظر الباحثين-أن مجموعة من مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية لا تهتم بالكتابة الأكاديمية؛ لتصورها أن اللغة العربية تُمثل اللغة الأم لجميع الطلبة، وبالتالي يتوقعون أن لدى الطالب الجامعي المعارف والمهارات التي تُمكنه من إنتاج اللغة كتابيًا على النحو الصحيح؛ لأنه سبق له دراسة مهارات الكتابة في مراحل التعليم العام بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذا في الواقع تصور يحتاج إلى إعادة نظر ودراسة؛ لأن نتائج الدراسات-التي سبق مناقشتها-أكدت وجود ضعف ظاهر في مستوى طلبة المرحلة الجامعية في مهارات الكتابة الأكاديمية، وحاجاتهم إلى التنمية فيها؛ ولذا فمن المأمول أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في سد فجوة بحثية في مجال الكتابة الأكاديمية.
- اتفقت الدراسات السابقة على أهمية تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية لأن تحديدها يساعد أعضاء هيئة التدريس، وطلبة المرحلة الجامعية، ومصممي ومطوري مقررات مهارات اللغة العربية في معرفة مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية، وبالتالي توجيه مجريات العملية التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم لتنمية الطلبة في هذه المهارات، وهذا ما هدفت إليه الدراسة الحالية بتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة.

- أكدت نتائج الدراسات السابقة أهمية امتلاك طلبة المرحلة الجامعية لمهارات الكتابة الأكاديمية لأنها ستُساعدهم في كتابة المهام الأكاديمية المطلوبة منهم أثناء دراستهم الجامعية على النحو الصحيح، وتحقيق النجاح في مسيرتهم الدراسية، لذا فإن الدراسة الحالية اهتمت بتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة إيمانًا من الباحثين أن تنمية الطلبة في هذه المهارات سيسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في زيادة تحصيلهم العلمي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- عدم وجود اتفاق بين الدراسات السابقة على مهارات محددة للكتابة الأكاديمية، فبعض تلك الدراسات ركزت على تحديد المهارات الأساسية للكتابة الأكاديمية، وبعضها اهتمت بشمول مجموعة من المهارات الأساسية والفرعية التي ينبغي لطلبة المرحلة الجامعية معرفتها والإلمام بها وتطبيقها عمليًا في كتاباتهم الأكاديمية، وفي الدراسة الحالية حاول الباحثان الاستفادة مما توصلت إليه تلك الدراسات، وذلك بتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة.
- استخدم الباحثون في غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي، بالاعتماد على الإستبانة لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية، وتقويم مستواهم فيها، وكذلك عينة الدراسة في تلك الدراسات تنوعت ما بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وطلبة المرحلة الجامعية، وفي ضوء ذلك، رأى الباحثان مناسبة استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية؛ لأنه سيحقق أهدافها المحددة، إضافة إلى استخدام الإستبانة لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية، وتطبيقها على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة، وفي المناقشة التالية توضيح لمنهج الدراسة وإجراءاتها.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة الحالة، والمتمثل في تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة؛ فقد تبنى الباحثان فلسفة النموذج الوضعي Positivism Paradigm، الذي يهدفُ إلى بناء علاقات منتظمة بين مكونات الظاهرة التربوية المدروسة لمحاولة تفسيرها بعد ملاحظاتها في سياقها (Neuman, 2007)، والنموذج الوضعي يعتمدُ على استخدام الطرائق الكمية لجمع البيانات، ويُستخدم النظريات والمفاهيم التربوية الموجودة لمحاولة تفسير الظاهرة المدروسة، وبالتالي فإن النتائج التي يُتوصل إليها بعد البحث تكون - في الغالب - قابلة للتعميم (Grix, 2004).

من جانب آخر، هناك عدة مناهج وتصاميم بحثية يُمكن استخدامها لتحقيق غاية النموذج الوضعي في المجال التربوي، ومنها المنهج الوصفي، وله ثلاثة أنواع: المسحي والتوضيحي والاستكشافي (Ary et al., 2010)، وبما أن الدراسة الحالية أُجريت لسدّ فجوة بحثية في مجال الكتابة الأكاديمية؛ نظرًا لقلة الدراسات العربية-كما سبق توضيح ذلك-التي أجريت لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية؛ لذا اُستخدم المنهج الاستكشافي Exploratory Approach لأنه مناسب لتوجيه مجريات الدراسة الحالية لتحقيق هدفها، والمنهج الاستكشافي يهدف إلى استكشاف جانب من جوانب موقف أو ظاهرة أو مشكلة أو قضية بحثية لم يسبق بحثها، أو لا يُعرف عنها إلا القليل (Kumar, 2011; Neuman, 2007).

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلبة (ذكور وإناث) كليات جامعة الباحة في جميع التخصصات والمستويات الدراسية في الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٣٩هـ)، أما عينة

الدراسة فقد اقتصرت على مجموعة من الطلبة بجميع أقسام كلية التربية لمرحلة البكالوريوس بجامعة الباحة (تربية خاصة-رياض أطفال-تربية بدنية-تربية فنية)، وجميع المستويات الدراسية (من السنة التحضيرية إلى المستوى الثامن)، وبلغ عددهم (٥٦٩ طالبًا وطالبةً، بواقع ١٨٣ طالبًا، و٣٨٦ طالبةً)، تمَّ اختيارهم باتباع طريقة العينة الملائمة/ المتاحة Convenience/ Availability Sampling، والتي تعتمد على اختيار العينة من المجتمع بناءً على قدرة الباحث في الوصول إلى العينة، والتواصل المباشر معها بيسر وسهولة لتطبيق أدواته بحثه، وجمع البيانات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة من البحث (Berg, 2001; Schreiber & Asner-Self, 2011).

أداة الدراسة

سبق الإشارة إلى وجود طريقتين رئيستين-الدراسات التحليلية، والدراسات الميدانية - يمكن اتباعها لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية، ويندرج تحت كل منها مجموعة من الأساليب، وبما أن هدف الدراسة الحالية تمثل في الحاجة إلى تحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة، فقد تبنى الباحثان طريقة الدراسة الميدانية بالاعتماد على استخدام الإستبانة؛ لأنها تعتبر الأداة المناسبة لتحقيق هدف الدراسة، ولبناء الإستبانة والتحقق من صدقها وثباتها اُتبعت الخطوات والإجراءات التالية:

١- الصورة الأولية للإستبانة: بعد تحليل نتائج الدراسات السابقة-التي سبق مناقشتها- توصل الباحثان إلى وجود مجموعة مهارات للكتابة الأكاديمية يرى المتخصصون في مجال الكتابة الأكاديمية ضرورة تعليمها وتعلمها في المرحلة الجامعية، بعد ذلك أُعيد مراجعة محتوى هذه المهارات، وإجراء مقارنة بينها، وتم التوصل إلى أن بعض المتخصصين يصنفون مهارات الكتابة الأكاديمية في محاور، وبعضهم لا يصنفها؛ ولذا رأى الباحثان أهمية تصنيف وتقسيم هذه المهارات في محاور لأنها ستساعد في التحديد الدقيق لهذه المهارات، إضافة إلى أن عرض ومناقشة نتائج الدراسة الحالية

سيكون في ضوء هذه المحاور، والمتمثلة في الآتي: التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، التدقيق والمراجعة.

٢- صدق المحتوى للإستبانة: قام الباحثان بتحديد المهارات المناسبة لكل محور من المحاور الخمسة السابقة، وحددا (٢٧) مهارة للكتابة الأكاديمية مناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس، وبذلك يكون معيار صدق المحتوى قد تحقق؛ لأن المهارات التي تضمنتها الاستبانة حددت في محاور وفي ضوء الأدبيات السابقة.

٣- صدق المحكمين للإستبانة: بعد ذلك صُممتْ إستبانة مبدئية ذات نهاية مغلقة تتضمن مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة المرحلة الجامعية؛ لإرسالها إلى متخصصين في مجال تعليم مهارات اللغة العربية وتعلمها للتحقق من معيار صدق المحكمين/ الظاهري، وقد طُلب منهم تحكيم الإستبانة، وذلك بإبداء رأيهم فيما يتصل بالجوانب التالية: انتماء المهارة للمحور الذي صنفت فيه (منتمية-غير منتمية)، ومناسبة المهارة لمستوى طلبة مرحلة البكالوريوس (مناسبة-غير مناسبة)، ووضوح الصياغة اللغوية للمهارة (واضحة - غير واضحة)، وتقديم ملاحظات أخرى يرونها (حذفًا أو إضافة أو تعديلاً)، بعد ذلك حُللت آراء المتخصصين للجوانب التي طلب منهم تحكيم الإستبانة في ضوئها، وتم التوصل إلى اتفاق المحكمين على أن المهارات المتضمنة في الإستبانة تنتمي إلى المحاور التي صُنفت فيها، ومناسبتها لطلبة مرحلة البكالوريوس، ووضح صياغتها اللغوية، مع تقديم بعض الملاحظات، والمتمثلة في تعديل الصياغة اللغوية لبعض المهارات حتى تكون واضحة ومحددة، وقابلة للتحقيق والقياس، وحذف مهارة من الإستبانة لتداخل مضمونها مع مهارات أخرى في نفس المحور، والجدول (١) يتضمن مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس بعد تحكيمها من قبل المتخصصين.

الجدول (١): مهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبة مرحلة البكالوريوس

المحور	م	المهارة
الأول: التخطيط وجمع المعلومات	١	إعداد خطة واضحة ومحددة الوقت لإتمام المهمة المكتوبة.
	٢	جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة.
	٣	تنظيم المعلومات التي تمَّ جمعها بأسلوب علمي.

المحور	م	المهارة
الثاني: التنظيم والشكل	٤	تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي.
	٥	كتابة الجُملة أو الجُمل الافتتاحية في بداية الفقرات.
	٦	تضمين المهمة المكتوبة مقدمة ومتنًا وخاتمة.
	٧	بناء مقدمة يتدرج محتواها من العام إلى الخاص.
	٨	تضمين الفكرة أو الهدف العام للمهمة المكتوبة في المقدمة.
	٩	بناء خاتمة يتدرج محتواها من الخاص إلى العام، وتُلخص أهم الأفكار أو النتائج.
الثالث: بناء الأفكار	١٠	إفراد كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.
	١١	ربط الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الوحدة في المهمة المكتوبة.
	١٢	ربط الأفكار الفرعية داخل الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الانسجام.
	١٣	إعطاء ما يكفي من التفاصيل الداعمة أو الأمثلة التوضيحية أو الإحصائيات لدعم الأفكار المعروضة.
	١٤	تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية.
الرابع: الأسلوب وسلامة اللغة	١٥	استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة.
	١٦	تنويع الأساليب اللغوية المستخدمة في الكتابة.
	١٧	اختيار المصطلحات الصحيحة ذات الصلة بالتخصص العلمي وتوحيدها في جميع أجزاء المهمة المكتوبة.
	١٨	تجنب استخدام الاختصارات غير العلمية والكلمات العامية.
	١٩	مراعاة القواعد النحوية والصرفية في الكتابة.
	٢٠	استخدام الأدوات المناسبة للربط والانتقال بين الجُمل والفقرات.
	٢١	مراعاة قواعد الإملاء وعلامات الترقيم في أثناء الكتابة.
الخامس: التدقيق والمراجعة	٢٢	تنسيق المهمة المكتوبة باستخدام إحدى الطرق العلمية.
	٢٣	التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها.
	٢٤	توثيق المراجع في المتن باتباع منهجية حسب طبيعة التوثيق لمجال الكتابة.
	٢٥	تنسيق قائمة المراجع باتباع منهجية متوافق عليها في الجامعة.
	٢٦	مراجعة عناصر المهمة المكتوبة من حيث التنظيم والشكل، وبناء الأفكار، والأسلوب وسلامة اللغة.

٤- الصورة النهائية للإستبانة: قام الباحثان بتصميم الإستبانة في صورتها النهائية، وتضمنت الأجزاء التالية:

- غلاف الإستبانة، تضمن توضيحًا لهدف الدراسة الحالية، وبعض الاعتبارات الأخلاقية التي رُعيت عند تطبيق الإستبانة، والمتمثلة في أن المشاركة في الدراسة ليست إلزامية، والمحافظة على سرية معلومات المشاركين وإجاباتهم، وكذلك وُضحتْ للمشاركين محتويات الإستبانة، وكيفية الإجابة عنها.

- البيانات الديموغرافية للمشاركين؛ لأنها ستستخدم لتحديد ووصف خصائص المشاركين في الدراسة، وهي: الجنس والتخصص الأكاديمي والسنة الدراسية.
- مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية، وحددت أربعة بدائل لتحديد درجة أهمية تعلم كل مهارة لطلبة المرحلة الجامعية، وهي: مهمة بدرجة كبيرة-مهمة بدرجة متوسطة-مهمة بدرجة قليلة-غير مهمة، وطلب من المشاركين اختيار البديل المناسب من هذه البدائل، وقد أُستخدمت المعادلة التالية لتحليل استجابات المشاركين في الإستبانة على خيارات بنودها: عدد المسافات بين الخيارات (٣) لله عدد الخيارات (٤) = طول الفترة (٠,٧٥)، وأُعتمدت المتوسطات التالية لتحليل الاستجابات في ضوء طول الفترة: (غير مهمة =١-١,٧٤)، (مهمة بدرجة قليلة =١,٧٥-٢,٤٩)، (مهمة بدرجة متوسطة =٢,٥٠-٣,٢٥)، (مهمة بدرجة كبيرة =٣,٢٦-٤).

٥- صدق البناء والثبات للإستبانة: بعد ذلك طُبقت الإستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية تألفت من (٣٢ طالبًا) من طلاب كلية التربية في جامعة الباحة خارج عينة الدراسة؛ للتحقق من صدق البناء والثبات، وفيما يلي توضيح لذلك:

- صدق البناء: أُستخدم الاتساق الداخلي للتحقق من ذلك؛ والذي يعتمد على تحديد مدى اتساق محاور الإستبانة الفرعية (التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، والتدقيق والمراجعة) مع المحور العام (مهارات الكتابة الأكاديمية)، وأُستخدم معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ذلك، وفي الجدول (٢) توضيح لمعاملات الاتساق الداخلي.

الجدول (٢): الاتساق الداخلي بين محاور الإستبانة الفرعية والمحور العام

المحور العام	المحاور الفرعية	الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات الكتابة الأكاديمية	الأول: التخطيط وجمع المعلومات	٠,٨٣	٠,٠١
	الثاني: التنظيم والشكل	٠,٧٩	٠,٠١
	الثالث: بناء الأفكار	٠,٨١	٠,٠١
	الرابع: الأسلوب وسلامة اللغة	٠,٨٣	٠,٠١
	الخامس: التدقيق والمراجعة	٠,٩١	٠,٠١

يتبين من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط لبيرسون بين المحاور الخمسة الفرعية للإستبانة والمحور العام، المتمثل في مهارات الكتابة الأكاديمية كانت موجبة ومرتفعة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠١.) لجميع المحاور، وهذه الارتباطات تعطي دلالة على الاتساق الداخلي لبنود ومحاور الإستبانة، وإمكانية الوثوق بها لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة

- الثبات: وقد حُسب ثبات بنود الإستبانة (مهارات الكتابة الأكاديمية) باستخدام طريقتين كما هو موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣): ثبات بنود الإستبانة بالتجزئة النصفية والاتساق الداخلي

قيمة الثبات	معامل الثبات	الطريقة
٠,٩١	سبيرمان – براون	الأولى: التجزئة النصفية
٠,٩١	ألفا لكرومباخ	الثانية: الاتساق الداخلي

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الثبات لبنود الإستبانة باستخدامي طريقتي التجزئة النصفية (معامل الثبات لسبيرمان – براون)، والاتساق الداخلي (معامل ألفا لكرونباخ) كانت عالية، حيث بلغت (٠,٩١)، وهي قيمة تعطي مؤشرًا جيدًا لثبات بنود الإستبانة، وإمكانية الاعتماد على تطبيقها لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة. وبعد الانتهاء من إعداد الإستبانة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، طُبقت على عينة الدراسة التي سبق توضيحها، وفي المناقشة التالية عرض للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها في ضوء الأدبيات السابقة التي سبق استعراضها ومناقشتها.

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم، ولتحقيق هذا الهدف فقد حُدّدت خمسة أسئلة، واُستخدمت التكرارات والنسب المئوية، والإحصاءات

الوصفية بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن هذه الاسئلة، وفي الجدول (٤،٥،٦،٧،٨) توضيح لنتائج استجابة المشاركين.

إجابة السؤال الأول

نص السؤال الأول في الدراسة الحالية على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور التخطيط وجمع المعلومات؟ وفي الجدول (٤) توضيح لاستجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التخطيط وجمع المعلومات.

الجدول (٤): نتائج استجابة المشاركين في الدراسة الحالية حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التخطيط وجمع المعلومات (ن=٥٦٩)

المحور/ المهارات	التكرار/النسبة المئوية	درجة أهمية تعلم المهارة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
الأول: التخطيط وجمع المعلومات									
١. إعداد خطة واضحة ومحددة الوقت لإتمام المهمة المكتوبة.	ت	٤٠٧	١٣٩	١٧	٦	٣,٦٦	٠,٥٩	كبيرة	٢
	%	٧١,٥	٢٤,٤	٣,٠	١,١				
٢. جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة.	ت	٤٥٧	٩٠	٢٠	٢	٣,٧٦	٠,٥٢	كبيرة	١
	%	٨٠,٣	١٥,٨	٣,٥	٠,٤				
٣. تنظيم المعلومات التي تمَّ جمعها بأسلوب علمي.	ت	٣٥١	١٨١	٣٢	٥	٣,٥٤	٠,٦٤	كبيرة	٣
	%	٦١,٧	٣١,٨	٥,٦	٠,٩				
المجموع الكلي للمحور						٣,٦٦	٠,٤١	كبيرة	-

يتبين من الجدول (٤) أن المحور الأول من محاور مهارات الكتابة الأكاديمية (التخطيط وجمع المعلومات) يتكون من ثلاث مهارات فرعية (١، ٢، ٣)، هي: إعداد خطة واضحة ومحددة الوقت لإتمام المهمة المكتوبة-جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة-تنظيم المعلومات التي تمَّ جمعها بأسلوب علمي، وقد كانت استجابة المشاركين في الدراسة الحالية (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) حول أهمية تعلم المهارات الثلاث السابقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارات على التوالي (٣,٦٦، ٣,٧٦، ٣,٥٤)،

والانحراف المعياري (٠,٥٩، ٠,٥٢، ٠,٦٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذه المهارات الثلاث (٣,٦٦) والانحراف المعياري (٠,٤١) وهي قيمة كبيرة، وهذه النتيجة فيها دلالة واضحة على اتفاق المشاركين في الدراسة الحالية على أهمية مهارة التخطيط وجمع المعلومات في الكتابة الأكاديمية، وفي هذا السياق أشار خليل والصمادي (٢٠٠٨م) إلى أن مرحلة الإعداد والتخطيط للكتابة تمثل أهم مراحل عملية الكتابة؛ لأن الكاتب يهيئ نفسه فيها للكتابة؛ فيختار المراجع المناسبة للموضوع الذي سيتناوله، ثم يدون المعلومات والأفكار التي سيستفيد منها في أثناء الكتابة، ونتيجة استجابة المشاركين السابقة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة Fields et al. (٢٠١٤)؛ و Noemi (٢٠١٥)؛ و Young & Jacobs (٢٠١٣) حيث وجدوا أن طلبة المرحلة الجامعية يصلون إلى هذه المرحلة وليس لديهم إلمام كافٍ بمهارات الكتابة الأكاديمية في مجال التخطيط وجمع المعلومات، وبالتالي فهم يخفقون في الكتابة الأكاديمية على النحو الصحيح أثناء دراستهم الجامعية، ولحل هذه المشكلة قُدمت مجموعة من المقترحات أبرزها ضرورة تخصيص مقررات أكاديمية إلزامية وليس اختيارية للطلبة، أو تقديم دورات تدريبية أو ورش عمل متخصصة تهتم بتنمية مهاراتهم في التخطيط للكتابة وجمع المعلومات.

ومن جانب آخر، أظهرت النتائج في الجدول (٤) أن المهارة (٢) (جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة) هي الأولى في ترتيب المهارات في هذا المحور (التخطيط وجمع المعلومات) بناءً على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث يتفق (٨٠,٣ %) من المشاركين في الدراسة، والبالغ عددهم (٤٥٧ طالبًا وطالبةً) على أن مهارة جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة مهمة بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة منطقية ومقبولة، وفيها دلالة على أن المشاركين في الدراسة الحالية بحاجة إلى تنمية مهاراتهم في جمع المعلومات من مصادر موثوقة وداعمة؛ لأن هذه المهارة وفقًا لأدبيات الكتابة الأكاديمية لازمة لطلبة المرحلة الجامعية، وتمكنهم منها يستلزم إلمامهم بمهارات فرعية أخرى، مثل: معرفة الطرائق الصحيحة للبحث في مصادر المعلومات، والقراءة الناقدة لمصادر المعلومات واستخلاص المعلومات والأفكار منها، وتقييم المعلومات والأفكار المختارة وفق معايير

محـددة (Bailey, 2015; Murray & Beglar, 2009)، وهـذه النتيجـة في مجملـها تتفق مع توصل إليه .Hoffmann et al (٢٠٠٨) في دراستهم؛ حيث وجدوا أن طلبـة المرحلة الجامعية يواجهـون صـعوبات متعـددة في جمـع المعلومـات مـن مصـادر موثوقـة وداعمة، وذلك راجع إلى تدني مهاراتهم في البحث بالمكتبة، واستخلاص المعلومات التي تساعدهم في كتابة المهمات الأكاديمية المطلوبة منهم في أثناء دراسـتهم، وكـذلك توصـلوا إلى أن المشاركين في دراستهم يـرون ضـرورة تخصـيص مقـررات أكاديميـة متخصصـة أو دورات تدريبية عبر الإنترنت تساعدهم في التعرف على إستراتيجيات جمع المعلومات من المصادر المختلفـة، أو تعـريفهم بقواعـد البيانـات الموثوقـة، وكـذلك اسـتخدام الـبرامج الحاسوبية لإدارة التوثيق والمراجع للمعلومات.

وخلاصة ما سبق فإن مهارة التخطيط وجمع المعلومات لها أهميـة كـبيرة في نجـاح طلبة المرحلة الجامعية وتميزهم في الكتابة الأكاديمية لأن التخطيط وجمـع المعلومـات يمثـل المرحلة الأولى والأساس في الكتابة الأكاديمية، وتمكن الطلبة من هذه المهـارة سيسـاعدهم في المراحل اللاحقة للكتابة الأكاديمية، والمتمثلـة في بنـاء الأفكـار وعرضـها، مـع مراعـاة الأساليب المناسبة والسلامة اللغوية.

إجابة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني في الدراسة الحالية على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمـة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعـة الباحـة مـن وجهـة نظـرهم في محـور التنظيم والشكل؟ وفي الجدول (٥) توضيح لاستجابة المشاركين حـول مهـارات الكتابـة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التنظيم والشكل.

الجدول (٥): نتائج استجابة المشاركين في الدراسة الحالية حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التنظيم والشكل (ن=٥٦٩)

المحور/ المهارات	التكرار/النسبة المئوية	درجة أهمية تعلم المهارة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
الثاني: التنظيم والشكل									
٤. تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي.	ت	٣٦٨	١٦٦	٣٣	٢	٣,٥٨	٠,٦٢	كبيرة	١
	%	٦٤,٧	٢٩,٢	٥,٨	٠,٤				
٥. كتابة الجُملة أو الجُمل الافتتاحية في بداية الفقرات.	ت	٢٨٥	٢٠٤	٧١	٩	٣,٣٤	٠,٧٦	كبيرة	٤
	%	٥٠,١	٣٥,٩	١٢,٥	١,٦				
٦. تضمين المهمة المكتوبة مقدمة ومتنًا وخاتمة.	ت	٢٩٧	١٩١	٦٤	١٧	٣,٣٥	٠,٨٠	كبيرة	٣
	%	٥٢,٢	٣٣,٦	١١,٢	٣,٠				
٧. بناء مقدمة يتدرج محتواها من العام إلى الخاص.	ت	٢٤٤	٢٢٣	٧٢	٣٠	٣,٢٠	٠,٨٥	متوسطة	٦
	%	٤٢,٩	٣٩,٢	١٢,٧	٥,٣				
٨. تضمين الفكرة أو الهدف العام للمهمة المكتوبة في المقدمة.	ت	٣٢٦	١٨٥	٥١	٧	٣,٤٦	٠,٧١	كبيرة	٢
	%	٥٧,٣	٣٢,٥	٩,٠	١,٢				
٩. بناء خاتمة يتدرج محتواها من الخاص إلى العام، وتُلخص أهم الأفكار أو النتائج.	ت	٢٩٣	١٧٣	٨٤	١٩	٣,٣٠	٠,٨٤	كبيرة	٥
	%	٥١,٥	٣٠,٤	١٤,٨	٣,٣				
المجموع الكلي للمحور						٣,٣٧	٠,٥٠	كبيرة	-

يتضح من الجدول (٥) أن المحور الثاني من محاور مهارات الكتابة الأكاديمية (التنظيم والشكل) يتكون من ست مهارات فرعية (٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩)، وهي: تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي- كتابة الجُملة أو الجُمل الافتتاحية في بداية الفقرات - تضمين المهمة المكتوبة مقدمة ومتنًا وخاتمة- بناء مقدمة يتدرج محتواها من العام إلى الخاص- تضمين الفكرة أو الهدف العام للمهمة المكتوبة في المقدمة - بناء خاتمة

يتدرج محتواها من الخاص إلى العام، وتُلخص أهم الأفكار أو النتائج، وقد كانت استجابة المشاركين في الدراسة الحالية (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) حول أهمية تعلم المهارات الست السابقة بدرجة كبيرة، باستثناء المهارة (٧) (بناء مقدمة يتدرج محتواها من العام إلى الخاص) فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارات على التوالي (٣,٥٨، ٣,٣٤، ٣,٣٥، ٣,٢٠، ٣,٤٦، ٣,٣٠)، والانحراف المعياري (٠,٦٢، ٠,٧٦، ٠,٨٠، ٠,٨٥، ٠,٧١، ٠,٨٤)، بينما بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذه المهارات الستة (٣,٣٧) والانحراف المعياري (٠,٥٠) وهي قيمة كبيرة، وفي هذه النتيجة دلالة على أهمية مهارة التنظيم والشكل في الكتابة الأكاديمية من وجهة نظر المشاركين في الدراسة الحالية، وهذه المهارة تعتمد في الأساس على بناء وتنظيم الفقرات والربط بينها وتقديمها بطريقة صحيحة واضحة، ولأهمية هذه المهارة يرى خرما وآخرون (٢٠٠٥م) أن كتابة الفقرة تمثل الأساس في الكتابة، ولها أسسها الهيكلية في البناء والتنظيم؛ ولذا فإن الخطوة الأولى في إتقان الكتابة البدء بالتعرف إلى بناء الفقرة وطريقة تركيبها وعرضها، ثم العمل على تطويرها بالأساليب المتعارف عليها، والنتيجة السابقة لاستجابة المشاركين كانت مماثلة للنتيجة التي توصلت إليها دراسة مصطفى (٢٠٠٨م)؛ Jones et al. (١٩٩٥)؛ و Noemi(٢٠١٥) حيث توصلوا إلى أن طلبة المرحلة الجامعية يواجهون صعوبات في كتابتهم الأكاديمية من حيث بناء وتنظيم أجزاء المهمة المكتوبة، وتقديمها بصورة صحيحة إلى الآخرين، وكذلك تضمين المهمة المكتوبة مقدمة ومتنًا وخاتمة، مع مراعاة الطرق الصحيحة في بنائها.

ومن جانب آخر، دلَّت النتائج في الجدول (٥) أن المهارة (٤) (تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي) هي الأولى في ترتيب المهارات في هذا المحور (التنظيم والشكل) بناء على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث يتفق (٦٤,٧ %) من المشاركين في الدراسة، والبالغ عددهم (٣٦٨ طالبًا وطالبةً) على أن مهارة تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي مهمة بدرجة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المشاركين في الدراسة الحالية ربما يواجهون صعوبات متعددة أثناء كتابتهم الأكاديمية

تتصل بتنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي، وبالتالي فهم بحاجة إلى تنمية هذه المهارة، ومهارة تنظيم الفقرات وفقا لأدبيات الكتابة مهارة ليست يسيرة؛ لأنها تتطلب من الكاتب مراعاة طول الفقرة، وكتابة بداية ونهاية الفقرة بشكل صحيح، والربط بين الفقرات بطريقة محكمة (خليل والصمادي، ٢٠٠٨م)، ويضيف الشنطي (٢٠٠٦م) أن الفقرة الجيدة ينبغي أن يُراعى فيها الشروط التالية: تناسقها مع الفكرة التي تعالجها، واحتواءها على جمل مترابطة تهدف إلى تطوير الفكرة وتنميتها وبلورتها، وتحقيقها للترابط العضوي وذلك بمراعاة الصياغة اللغوية الصحيحة، والانتظام الحركي داخلها بشكل منطقي وطبيعي، وخلوها من التكرار اللفظي والمعنوي، ونتيجة استجابة المشاركين السابقة تتفق في مجملها مع النتائج التي توصل إليها Akcaoğlu (٢٠١١)؛ Mwangi (٢٠١٦م)؛ و Noemi (٢٠١٥م) حيث توصلوا إلى أن طلبة المرحلة الجامعية يواجهون صعوبات في الكتابة الأكاديمية تتمثل في عدم قدرتهم على تنظيم الفقرات بطريقة صحيحة، وتوصلوا إلى مجموعة متعددة من الأسباب وراء هذه الصعوبات، وقدموا مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في معالجتها والتغلب عليها.

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن مهارة التنظيم والشكل من مهارات الكتابة الأكاديمية التي ينبغي لطلبة المرحلة الجامعية تعلمها والإلمام بها لأنها تتصل بتنظيم الفقرات بطريقة صحيحة، ومراعاة ما ينبغي تضمينه في هذه الفقرات، وبناء المقدمة والمتن والخاتمة، وعليه فتمكن الطلبة من هذه المهارات سيساعدهم في بناء أفكارهم وتنظيمها وإيصالها إلى الآخرين بوضوح.

إجابة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث في الدراسة الحالية على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور بناء الأفكار؟ وفي الجدول (٦) توضيح لاستجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور بناء الأفكار.

الجدول (٦): نتائج استجابة المشاركين في الدراسة الحالية حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور بناء الأفكار (ن=٥٦٩)

المحور/ المهارات	التكرار/النسبة المئوية	درجة أهمية تعلم المهارة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
الثالث: بناء الأفكار									
١٠. إفراد كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة.	ت	٢٦٢	٢٢٢	٦١	٢٤	٣,٢٦	٠,٨٢	كبيرة	٥
	%	٤٦,٠	٣٩,٠	١٠,٧	٤,٢				
١١. ربط الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الوحدة في المهمة المكتوبة.	ت	٣٥٥	١٦٤	٤٤	٦	٣,٥٣	٠,٦٨	كبيرة	٢
	%	٦٢,٤	٢٨,٨	٧,٧	١,١				
١٢. ربط الأفكار الفرعية داخل الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الانسجام.	ت	٣٠١	٢٠٢	٥٣	١٣	٣,٣٩	٠,٧٥	كبيرة	٣
	%	٥٢,٩	٣٥,٥	٩,٣	٢,٣				
١٣. إعطاء ما يكفي من التفاصيل الداعمة أو الأمثلة التوضيحية أو الإحصائيات لدعم الأفكار المعروضة.	ت	٣٠٣	١٧٢	٧٣	٢١	٣,٣٣	٠,٨٤	كبيرة	٤
	%	٥٣,٣	٣٠,٢	١٢,٨	٣,٧				
١٤. تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية.	ت	٤٣١	١١٥	١٩	٤	٣,٧١	٠,٥٦	كبيرة	١
	%	٧٥,٧	٢٠,٢	٣,٣	٠,٧				
المجموع الكلي للمحور						٣,٤٤	٠,٤٦	كبيرة	-

يتبين من الجدول (٦) أن المحور الثالث من محاور مهارات الكتابة الأكاديمية (بناء الأفكار) يتكون من خمس مهارات فرعية (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤)، وهي: إفراد كل فكرة رئيسة في فقرة مستقلة - ربط الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الوحدة في المهمة المكتوبة - ربط الأفكار الفرعية داخل الأفكار الرئيسة مع بعضها لتحقيق الانسجام - إعطاء ما يكفي من التفاصيل الداعمة أو الأمثلة التوضيحية أو الإحصائيات لدعم الأفكار المعروضة-تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية، وقد كانت استجابة المشاركين في الدراسة الحالية (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) حول أهمية تعلم المهارات الخمس السابقة بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارات على التوالي (٣,٢٦، ٣,٥٣، ٣,٣٩،

٣,٣٣، ٣,٧١)، والانحراف المعياري (٠,٨٢، ٠,٦٨، ٠,٧٥، ٠,٨٤، ٠,٥٦) بينما بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذه المهارات الخمس (٣,٤٤) والانحراف المعياري (٠,٤٦) وهي قيمة كبيرة، وتعطي هذه النتيجة دلالة واضحة على أن المشاركين في الدراسة الحالية يرون أهمية تعلم مهارة بناء الأفكار؛ لأنها تمثل مرحلة مهمة من مراحل الكتابة الأكاديمية، وكذلك تعطي دلالة على أنه قد يكون لديهم صعوبات في بناء الأفكار في المهام المكتوبة بعد جمعها من المصادر المتنوعة، وفي هذا السياق أشار Grunwald (٢٠١٨) إلى أن تطوير وبناء الأفكار تمثل المرحلة الثانية في الكتابة الأكاديمية بعد مرحلة جمع المعلومات، وهذه المرحلة تتطلب جهدًا ووقتًا من الكاتب، ولذا اقترحت الأدبيات بعض الإستراتيجيات التي يمكنها المساعدة في بناء الأفكار، مثل: العصف الذهني، الكتابة الحرة، خرائط الأفكار، الإجابة عن أسئلة (من، ماذا، لماذا، أين، متى)، استخدام المخططات والأشكال التوضيحية، ودراسة الغرض من المهمة المكتوبة والجمهور الذي سيُكتب له (The Writing Center, 2018; Writing at Colorado State University, 2018). وقد كانت استجابة المشاركين السابقة متفقة مع النتائج التي توصلت إليه دراسة مصطفى (٢٠٠٨م)؛ Akcaoğlu (٢٠١١)؛ Jones et al. (١٩٩٥)؛ Noemi (٢٠١٥) حيث أظهرت نتائج دراساتهم أن مهارات بناء الأفكار من مهارات الكتابة الأكاديمية التي يرى المشاركون في دراساتهم صعوبة فيها؛ وذلك من حيث الربط بين الأفكار الرئيسة، والربط بين الأفكار الفرعية داخل الأفكار الرئيسة، وكذلك إعطاء ما يكفي من التفاصيل الداعمة أو الأمثلة التوضيحية أو الإحصائيات لدعم الأفكار المعروضة.

ومن جانب آخر، بينت النتائج في الجدول (٦) أن المهارة (١٤) (تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية) تمثل المهارة الأولى في ترتيب المهارات في هذا المحور (بناء الأفكار) بناء على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث يتفق (٧٥,٧ %) من المشاركين في الدراسة، والبالغ عددهم (٤٣١ طالبًا وطالبةً) على أن مهارة تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية مهمة بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة منطقية ومقبولة؛ لأن مهارة تقديم الأفكار

بموضوعية ووضح ليست يسيرة، وتحتاج من الكاتب إلى دربة وممارسة حتى يتمكن من اتقانها، وبالتالي فالمشاركون في الدراسة الحالية يرون أهمية هذه المهارة وحاجاتهم للتنمية فيها، ومهارة تقديم الأفكار بوضوح وموضوعية من المهارات المهمة في الكتابة؛ لأن الكاتب الناجح هو من يستطيع إيصال أفكاره إلى الآخرين بيسر وسهولة، وبدون تعقيد، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التعمق في تناول الموضوع والتركيز فيه وعدم مناقشة الجوانب التي لا تتصل به، وتجنب الحشو بتكرار الأفكار بأساليب مختلفة، أو تزويد معلومات لا حاجة لها، واستخدام العبارات البسيطة والواضحة، وتجنب العبارات الغامضة، والاعتماد على الجمل القصيرة قدر الإمكان (IEEE Professional Communication Society, 2018)، وتتفق استجابة المشاركين السابقة مع ما توصل إليه Akcaoğlu (٢٠١١)؛ Fields et al. (٢٠١٤)؛ Mudawy & Mousa (٢٠١٧) حيث توصلوا إلى أن طلبة المرحلة الجامعية لديهم صعوبات فيما يتصل بتنظيم الفقرات بطريقة صحيحة وفق ترتيب منطقي، وأن ذلك بسبب ضعف مهاراتهم في الكتابة الأكاديمية، وحاجاتهم إلى تدريب وممارسة مستمرة للكتابة حتى يتمكنوا من إتقان هذه المهارة على النحو الصحيح.

وبناء على ما سبق، يمكن التوصل إلى أهمية تعلم طلبة المرحلة الجامعية لمهارة بناء الأفكار والتمكن منها خلال دراستهم الجامعية؛ فمن خلالها يمكنهم بناء أفكارهم الرئيسة والفرعية، والربط بينها، وتقديمها بوضوح وموضوعية، وهذا بدوره سيحقق الهدف المنشود من المهمة الأكاديمية المكتوبة.

إجابة السؤال الرابع

نص السؤال الرابع في الدراسة الحالية على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور الأسلوب وسلامة اللغة؟ وفي الجدول (٧) توضيح لاستجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور بناء الأفكار.

الجدول (٧): نتائج استجابة المشاركين في الدراسة الحالية حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور الأسلوب وسلامة اللغة (ن=٥٦٩)

المحور/ المهارات	التكرار/النسبة المئوية	درجة أهمية تعلم المهارة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
الرابع: الأسلوب وسلامة اللغة		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
١٥. استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة.	ت	٤٠٣	١٣٢	٣٠	٤	٣,٦٤	٠,٦٢	كبيرة	١
	%	٧٠,٨	٢٣,٢	٥,٣	٠,٧				
١٦. تنويع الأساليب اللغوية المستخدمة في الكتابة.	ت	٢٥٦	٢٣٠	٦٧	١٦	٣,٢٨	٠,٧٨	كبيرة	٦
	%	٤٥,٠	٤٠,٤	١١,٨	٢,٨				
١٧. اختيار المصطلحات الصحيحة ذات الصلة بالتخصص العلمي وتوحيدها في جميع أجزاء المهمة المكتوبة.	ت	٣٢٦	١٨٧	٥٢	٤	٣,٤٧	٠,٦٩	كبيرة	٢
	%	٥٧,٣	٣٢,٩	٩,١	٠,٧				
١٨. تجنب استخدام الاختصارات غير العلمية والكلمات العامية.	ت	٢٧٧	١٥٥	٩٦	٤١	٣,١٧	٠,٩٦	متوسطة	٧
	%	٤٨,٧	٢٧,٢	١٦,٩	٧,٢				
١٩. مراعاة القواعد النحوية والصرفية في الكتابة.	ت	٣٢٣	١٥٩	٦٤	٢٣	٣,٣٧	٠,٨٤	كبيرة	٥
	%	٥٦,٨	٢٧,٩	١١,٢	٤,٠				
٢٠. استخدام الأدوات المناسبة للربط والانتقال بين الجُمل والفقرات.	ت	٣٣٤	١٧٣	٤٥	١٧	٣,٤٥	٠,٧٧	كبيرة	٤
	%	٥٨,٧	٣٠,٤	٧,٩	٣,٠				
٢١. مراعاة قواعد الإملاء وعلامات الترقيم في أثناء الكتابة.	ت	٣٦٨	١١٠	٧٠	٢١	٣,٤٥	٠,٨٥	كبيرة	٣
	%	٦٤,٧	١٩,٣	١٢,٣	٣,٧				
المجموع الكلي للمحور						٣,٤٠	٠,٤٥	كبيرة	-

يتضح من الجدول (٧) أن المحور الرابع من محاور مهارات الكتابة الأكاديمية (الأسلوب وسلامة اللغة) يتكون من سبع مهارات فرعية (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩،

٢٠، ٢١)، وهي: استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة-تنويع الأساليب اللغوية المستخدمة في الكتابة-اختيار المصطلحات الصحيحة ذات الصلة بالتخصص العلمي وتوحيدها في جميع أجزاء المهمة المكتوبة-تجنب استخدام الاختصارات غير العلمية والكلمات العامية-مراعاة القواعد النحوية والصرفية في الكتابة-استخدام الأدوات المناسبة للربط والانتقال بين الجُمل والفقرات-مراعاة قواعد الإملاء وعلامات الترقيم في أثناء الكتابة، وقد كانت استجابة المشاركين في الدراسة الحالية (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) حول أهمية تعلم المهارات السبع السابقة بدرجة كبيرة، باستثناء المهارة (١٨) (تجنب استخدام الاختصارات غير العلمية والكلمات العامية) فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارات على التوالي (٣,٦٤، ٣،٢٨، ٣,٤٧، ٣,١٧، ٣,٣٧، ٣,٤٥، ٣,٤٥)، والانحراف المعياري (٠,٦٢، ٠,٧٨، ٠,٦٩، ٠,٩٦، ٠,٨٤، ٠,٧٧، ٠,٨٥) بينما بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذه المهارات الخمسة (٣,٤٠) والانحراف المعياري (٠,٤٥) وهي قيمة كبيرة، ويبدو من هذه النتيجة أن المشاركين في الدراسة الحالية يرون أهمية مهارة الأسلوب وسلامة اللغة، لأن الكتابة الأكاديمية لا تقتصر على جمع المعلومات وبناء الأفكار وتقديمها إلى الآخرين بوضوح؛ بل تحتاج إلى أسلوب جيد ومراعاة لسلامة اللغة، وفي هذا السياق أشار الشنطي (٢٠٠٦م) أن الأسلوب في الكتابة يتمثل في المنحى الخاص الذي يتبناه الكاتب في التعبير عن أفكاره وإيصالها إلى الآخرين، والأسلوب الجيد يتسم بالوضوح والقوة والإيجاز.

وكانت النتيجة السابقة لاستجابة المشاركين مماثلة للنتائج التي توصل إليها Akcaoğlu (٢٠١١)؛ Al-Khasawneh (٢٠١٠)؛ Fields et al. (٢٠١٤)؛ و Noemi(٢٠١٥) حيث توصلوا إلى تدني مستوى طلبة المرحلة الجامعية في مهارة الأسلوب وسلامة اللغة عند الكتابة، وأنهم يواجهون صعوبات متعددة في استخدام الأساليب اللغوية الصحيحة، ومراعاة القواعد النحوية والصرفية، واستخدام أدوات الربط المناسبة للربط بين الجمل والفقرات، ومراعاة قواعد الإملاء وعلامات الترقيم.

ومن جانب آخر، كشفت النتائج في الجدول (٧) أن المهارة (١٥) (استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة) تمثل المهارة الأولى في ترتيب المهارات في هذا المحور (الأسلوب وسلامة اللغة) بناء على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث يتفق (٧٠,٨ %) من المشاركين في الدراسة، والبالغ عددهم (٤٠٣ طلاب وطالبات) على أن مهارة استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة مهمة بدرجة كبيرة، وهذه النتيجة قد تُعزى إلى أن مهارة استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة مهارة ليست يسيرة، وبالتالي فإن المشاركين في الدراسة الحالية قد يواجهون صعوبة فيها، وبحاجة لتنمية فيها، ومهارة استخدام أسلوب يراعي القواعد اللغوية الصحيحة من مهارات الكتابة الأساسية التي ينبغي لطلبة المرحلة الجامعية تعلمها والإلمام بها؛ لأنها ستمكنهم من إيصال أفكارهم إلى الآخرين بوضوح، وتتفق نتيجة استجابة المشاركين السابقة مع نتيجة دراسة مصطفى (٢٠٠٨م) حيث توصلت إلى تدني مستوى طلبة المرحلة الجامعية في مهارة استخدام الأسلوب الذي يراعي قواعد اللغة الصحيحة، وضرورة تنمية الطلبة فيها.

وفي ضوء ما سبق يمكن التوصل إلى أن مهارة الأسلوب وسلامة اللغة من المهارات المهمة في الكتابة الأكاديمية لطلبة المرحلة الجامعية لأن تميز الطلبة في استخدام الأسلوب اللغوي المناسب ومراعاة سلامة اللغة في الكتابة دليل على إلمامهم واتقانهم لمهارة الكتابة الأكاديمية.

إجابة السؤال الخامس

نص السؤال الخامس في الدراسة الحالية على: ما مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة من وجهة نظرهم في محور التدقيق والمراجعة؟ وفي الجدول (٨) توضيح لاستجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التدقيق والمراجعة.

الجدول (٨): نتائج استجابة المشاركين في الدراسة الحالية حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم في محور التدقيق والمراجعة (ن=٥٦٩)

المحور/ المهارات	التكرار/ النسبة المئوية	درجة أهمية تعلم المهارة لطلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الباحة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
		كبيرة	متوسطة	قليلة	غير مهمة				
الخامس: التدقيق والمراجعة									
٢٢. تنسيق المهمة المكتوبة باستخدام إحدى الطرق العلمية.	ت	٢٧١	٢٠٦	٧٥	١٧	٣,٢٨	٠,٨٠	كبيرة	٤
	%	٤٧,٦	٣٦,٢	١٣,٢	٣,٠				
٢٣. التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها.	ت	٤٢٥	٩٨	٣٥	١١	٣,٦٥	٠,٦٨	كبيرة	١
	%	٧٤,٧	١٧,٢	٦,٢	١,٩				
٢٤. توثيق المراجع في المتن باتباع منهجية حسب طبيعة التوثيق لمجال الكتابة.	ت	٣٠٦	١٦٩	٧٣	٢١	٣,٣٤	٠,٨٤	كبيرة	٣
	%	٥٣,٨	٢٩,٧	١٢,٨	٣,٧				
٢٥. تنسيق قائمة المراجع باتباع منهجية متوافق عليها في الجامعة.	ت	٢٥٩	١٩٥	٨٥	٣٠	٣,٢٠	٠,٨٨	متوسطة	٥
	%	٤٥,٥	٣٤,٣	١٤,٩	٥,٣				
٢٦. مراجعة عناصر المهمة المكتوبة من حيث التنظيم والشكل، وبناء الأفكار، والأسلوب وسلامة اللغة.	ت	٤٠٥	١١٧	٣٤	١٣	٣,٦١	٠,٧٠	كبيرة	٢
المجموع الكلي للمحور						٣,٤١	٠,٥٣	كبيرة	-

يوضح الجدول (٨) أن المحور الخامس من محاور مهارات الكتابة الأكاديمية (التدقيق والمراجعة) يتكون من خمس مهارات فرعية (٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦)، وهي: تنسيق المهمة المكتوبة باستخدام إحدى الطرق العلمية-التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها-توثيق المراجع في المتن باتباع منهجية حسب طبيعة التوثيق لمجال الكتابة-تنسيق قائمة المراجع باتباع منهجية متوافق عليها في الجامعة-مراجعة عناصر المهمة المكتوبة من حيث التنظيم والشكل، وبناء الأفكار، والأسلوب وسلامة اللغة، وقد كانت استجابة المشاركين في الدراسة الحالية (٥٦٩ طالبًا وطالبةً) حول أهمية تعلم

المهارات الخمس السابقة بدرجة كبيرة، باستثناء المهارة (٢٥) (تنسيق قائمة المراجع باتباع منهجية متوافق عليها في الجامعة) فقد كانت بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه المهارات على التوالي (٣,٢٨، ٣,٦٥، ٣,٣٤، ٣,٢٠، ٣,٦١)، والانحراف المعياري (٠,٨٠، ٠,٦٨، ٠,٨٤، ٠,٨٨، ٠،٧٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذه المهارات الخمس (٣,٤١) والانحراف المعياري (٠,٥٣) وهي قيمة كبيرة، وهذه النتيجة تعطي دلالة واضحة على أن المشاركين في الدراسة الحالية يرون أهمية تعلم مهارة التدقيق والمراجعة، وأنهم لربما يواجهون صعوبات فيها، وقد كانت استجابة المشاركين السابقة متفقة مع ما توصل إليه Fields et al. (٢٠١٤)؛ وNoemi (٢٠١٥) في دراستهم أن مستوى طلبة المرحلة الجامعية متدنٍ في مهارة التدقيق والمراجعة؛ وأنهم لا يستطيعون تنسيق المهام الأكاديمية المكتوبة على النحو الصحيح، وعدم التزام الأمانة العلمية، وعدم معرفة الطريقة الصحيحة لتوثيق المراجع في المتن، وتنسيق قائمة المراجع.

ومن جانب آخر، بينت النتائج في الجدول (٨) أن المهارة (٢٣) (التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها) تمثل المهارة الأولى في ترتيب المهارات في هذا المحور (التدقيق والمراجعة) بناء على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، حيث يتفق (٧٤,٧ %) من المشاركين في الدراسة، والبالغ عددهم (٤٢٥ طالبًا وطالبةً) على أن مهارة التزام الأمانة العلمية في الكتابة بنسبة الأفكار إلى أصحابها مهمة بدرجة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المشاركين في الدراسة الحالية يرون ضرورة تعلم هذه المهارة واتقانها لما لها من أهمية في كتابتهم الأكاديمية، ومهارة التزام الأمانة العلمية في الكتابة وفقًا لرجب (٢٠١٦م) تعني تجنب الانتحال العلمي، الذي يتمثل في انتحال النصوص والأفكار دون إسنادها إلى مصادرها الأولية، كون قضية الانتحال العلمي غير مقبولة في الأعراف الأكاديمية، وسبب وقوع الكاتب في الانتحال العلمي يعود إلى أسباب كثيرة منها: وفرة المعلومات وسهولة الوصول إليها، وعدم إلمام الكاتب بالانتحال العلمي، وطرائق تجنبه باستخدام طرائق متعددة كإعادة الصياغة، والتوثيق الحرفي باستخدام علامتي التنصيص، وغير ذلك من الطرائق، وقد كانت استجابة المشاركين

السابقة متفقة مع النتائج التي توصل إليها Noemi (٢٠١٥) في دراسته أن طلبة المرحلة الجامعية يواجهون صعوبات في مهارة التزام الأمانة العلمية، وذلك بسبب قلة درايتهم بها، وبالتالي فهم بحاجة إلى تنمية فيها.

وخلاصة ما سبق فإن مهارة التدقيق والمراجعة لها أهمية بالغة في الكتابة الأكاديمية لأن الكاتب الذي لا يدقق ويراجع المهمة التي قام بكتابتها قد يخفق في إيصال أفكاره بوضوح إلى الآخرين، كون هذه المهارة تستلزم من الكاتب مراجعة عناصر المهمة المكتوبة من حيث التنظيم والشكل، وبناء الأفكار، والأسلوب وسلامة اللغة، وهذه تمثل المراحل الأساسية للكتابة الأكاديمية.

الخاتمة

خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج، أبرزها أن استجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم كانت بدرجة كبيرة لجميع المحاور الخمسة: التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، التدقيق والمراجعة، إضافة إلى أن استجابة المشاركين حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم كانت بدرجة كبيرة لجميع المهارات في المحاور الخمسة باستثناء ثلاث مهارات، فقد كانت بدرجة متوسطة، وهي: مهارة (بناء مقدمة يتدرج محتواها من العام إلى الخاص)، ومهارة (تجنب استخدام الاختصارات غير العلمية والكلمات العامية)، ومهارة (تنسيق قائمة المراجع باتباع منهجية متوافق عليها في الجامعة)، واستجابة المشاركين السابقة كانت متفقة في مجملها مع الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقييم مستوى طلبة المرحلة الجامعية في مهارات الكتابة الأكاديمية، وهذه النتائج أظهرت أهمية تعلم طلبة المرحلة الجامعية لمهارات الكتابة الأكاديمية، وحاجاتهم إلى تنمية فيها.

وفي ضوء ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج قُدمت التوصيات التالية:

- تصميم مقررات دراسية مستقلة وإلزامية تهتم بتدريس طلبة المرحلة الجامعية مهارات الكتابة الأكاديمية التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية، والبالغة (٢٦ مهارة)، وموزعة في خمسة محاور: التخطيط وجمع المعلومات، التنظيم والشكل، بناء الأفكار، الأسلوب وسلامة اللغة، والتدقيق والمراجعة.
- تقديم دورات تدريبية مستمرة، أو ورش عمل متخصصة لطلبة المرحلة الجامعية تهتم بتنمية مهاراتهم في الكتابة الأكاديمية، وذلك في ضوء ما توصل إليه الباحثان في الدراسة الحالية.
- تقديم دورات تدريبية مستمرة، أو ورش عمل متخصصة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات توجههم لمهارات الكتابة الأكاديمية المناسبة لطلبتهم في المرحلة الجامعية، وذلك في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

- إعادة تطوير مقررات المهارات اللغوية في الجامعات من حيث المحتوى، والأنشطة، وإستراتيجيات التدريس وطرائق وأدوات التقويم لتراعي مهارات الكتابة الأكاديمية التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية.

أخيرًا، في ضوء حدود الدراسة الحالية التي سبق تحديدها، إلى جانب بعض النتائج التي تم التوصل إليها، فهذه بعض المقترحات التي قد تفيد المتخصصين والباحثين في مجال الكتابة الأكاديمية.

- اقتصرت الدراسة الحالية على تحديد وجهة نظر طلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لهم؛ لذا يُقترح إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبتهم سواء في مرحلة البكالوريوس أو الدراسات العليا.
- اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام الإستبانة لتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة مرحلة البكالوريوس بكلية التربية في جامعة الباحة؛ لذا يُقترح إجراء دراسات مماثلة باستخدام أدوات أخرى غير الإستبانة، مثل: تحليل أعمال وأنشطة الطلبة الكتابية، أو إجراء المقابلات بأنواعها المختلفة.
- إجراء دراسات ميدانية مقارنة لتحديد الفروق بين وجهة نظر طلبة المرحلة الجامعية وبين وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات حول مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلبة المرحلة الجامعية.
- إجراء دراسات تقييمه لتحليل محتوى مقررات المهارات اللغوية في الجامعات، وتحديد مهارات الكتابة الأكاديمية التي تتضمنها هذه المقررات.
- إجراء دراسات ارتباطية للبحث في العلاقة بين درجة تمكن طلبة المرحلة الجامعية في مهارات الكتابة الأكاديمية، ونتائج تعلمهم وتحصيلهم الدراسي في مقررات المهارات اللغوية أو المقررات الأكاديمية الأخرى.

المراجـع:

- الأحول، أحمد سعيد. (٢٠١٥م). برنامج تـدريبي لتنميـة مهـارات الكتابـة الأكاديميـة لـدى طـلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٦٤، ٨٥-١٤٥.
- البصيص، حاتم حسين. (٢٠١١م). تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعـددة للتـدريس والتقويم. دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.
- التميمي، رافد صباح. (٢٠١٧م). المهارات اللغوية ودورها في التواصل اللغوي. مجلة مداد الآداب، ١١، ٢٦١-٢٩٧.
- جاب الله، علي سعد. (٢٠٠٧م). تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- الجبر، بدر صالح. (٢٠١٢م). ملكة الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الجامعية. بحـث مقـدم إلى المؤتمر الدولي الأول للغة العربية في بيروت تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية.
- الحمد، غانم قدوري. (٢٠٠٤م). علم الكتابة العربية. عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.
- خرما، نايف؛ مصطفى، عبدالرؤوف؛ و أبوزيد، سـامي. (٢٠٠٥م). مهـارات الكتابـة العربيـة (١): كتابة الفقرة. عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- خصاونة، وعد مصطفى. (٢٠٠٨م). أسس تعليم الكتابـة الإبداعيـة. إربـد: عـالم الكتـاب الحـديث للنشر والتوزيع.
- خليل، إبراهيم، والصمادي، امتنان. (٢٠٠٨م). فـن الكتابـة والتعـبير (ط.٢). عمـان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع.
- الديوري، محمد. (٢٠٠٨م). الكتابة الأكاديمية والكتابة المهنية. الرباط: دار توبقال للنشر.
- رجب، فوزي. (٢٠١٦م). الانتحال العلمي. إيسكس: منظمة المجتمع العلمي العربي.
- سهل، ليلى. (٢٠١٣م). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية. مجلة العلـوم الإنسـانية، ٢٩، ٢٣٩-٢٥٤.
- شحاته، حسن؛ وآخرون. (٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصـرية اللبنانية.
- الشنطي، محمـد صـالح. (٢٠٠٦م). فـن التحريـر العربـي: ضـوابطه وأنماطـه (ط. ٧). حائـل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ وأبوشنب، أحمد جمعة. (١٩٩٠م). المهارات اللغوية ومستوياتها: تحليل نفسـي لغوي. مكة المكرمة: مطابع جامعة أم القرى.

- عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٠م). الكتابة الوظيفية و الإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- العقيلي، عبدالمحسن سالم (٢٠٠٩م). مهارات الكتابة واستراتيجياتها: رؤية معاصرة. التربية المعاصرة، ٢٦(٨١)، ١٢٣-١٦٨.
- عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨م). معجم اللغة العربية المعاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
- الفارابي، أبو نصر. (١٩٩٦م). إحصاء العلوم. بيروت: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر.
- فجال، عبد الله محمود. (٢٠١٣م). أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات الكتابية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية في دبي تحت رعاية المجلس الدولي للغة العربية.
- مجاهد، عبدالكريم. (١٩٩٤م). أخطاء مهارة الكتابة وأسبابها. مجلة التربية، ٢٣(١٠٨)، ١٢٣-١٣٠.
- المجلس الدولي للغة العربية. (٢٠١٢م). وثيقة بيروت: اللغة العربية في خطر: الجميع شركاء في حمايتها. بيروت: المؤلف.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤م). المعجم الوسيط (ط.٤). القاهرة: مجمع اللغة العربية.
- مصطفى، ريحاب محمد. (٢٠٠٨م). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية: دراسة تحليلية. مجلة القراءة والمعرفة، ٨٣، ٢٠٤-٢٢٤.
- النجار، فخري خليل. (٢٠١١م). الأسس الفنية للكتابة والتعبير. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- النجار، وآخرون. (٢٠٠١م). الكتابة العربية: مهاراتها وفنونها. الكويت: مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع.
- نجم الدين، مبارك حسين؛ وعثمان، حربية محمد. (٢٠١٣م). مهارات الكتابة وتطبيقاتها. مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ٦، ١-٢٠.
- الهوريني، أبو الوفاء نصر. (٢٠٠٥م). المطالع النصرية للمطابع المصرية في الأصول الخطية: أصول الكتابة والإملاء. القاهرة: مكتبة السنة.
- وهابي، نزيهة. (٢٠١٦م). تدني مستوى اللغة لدى الطالب الجامعي: الأسباب والحلول. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية،١٧-١٨، ١٧١-١٨٣.
- ياسين، شفاء مأمون. (٢٠١٦م). مهارات الاتصال في اللغة العربية بين الموهبة والاكتساب. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الخامس للغة العربية في دبي. استرجعت من

- http://www.alarabiahconference.org/uploads/conference_research-381984794-1459252115-2640.pdf
- Akcaoğlu, M. Ö. (2011). An assessment of academic writing needs of graduate students. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University.
- Al-Khasawneh, F. M. S. (2010). Writing for academic purposes: Problems faced by Arab postgraduate students of the college of business, UUM. ESP World, 9(2), 1-23.
- Anwar, M. N., & Ahmed, N. (2016). Students' difficulties in learning writing skills in second language, Sci.Int.(Lahore),28(4),735-739.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education (8th ed.): Cengage Learning.
- Baer, J. D., Cook, A. L., & Baldi, S. (2006). The literacy of America's college students. Washington: American Institutes for Research.
- Bailey, S. (2015). Academic writing: A handbook for international students (4th ed.): Routledge.
- Ballweg, S. (2016). Portfolios as a means of developing and assessing writing skills. In S. Göpferich & I. Neumann (Eds.), *Developing and Assessing Academic and Professional Writing Skills* (pp. 143-172). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Berg, B. L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Jörgensen, P. S. (2003). Teaching academic writing in European higher education: An introduction. In L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. S. Jörgensen (Eds.), Teaching academic writing in European higher education (pp. 1-15): Kluwer Academic Publishers.
- Coffin, C., Curry, M. J., Goodman, S., Hewings, A., Lillis, T. M., & Swann, J. (2003). Teaching academic writing: A toolkit for higher education. London: Routledge.
- Fernsten, L. A., & Reda, M. (2011). Helping students meet the challenges of academic writing. Teaching in Higher Education, 16(2), 171-182. doi: 10.1080/13562517.2010.507306
- Fields, T. T., Hatala, J. J., & Nauert, R. F. (2014). Perceptions of preceptors and students on the importance of writing. 4(1). doi: 10.5929/2014.4.1.6
- Ganobcsik-Williams, L. (2004). A report on the teaching of academic writing in UK Higher Education. London: Royal Literary Fund.
- Ganobcsik-Williams, L. (2010). Academic writing in higher education: A brief overview. Research Intelligence, 113, 10-11.

- Gillett, A. (2014). Academic writing: The writing process, Retrieved from http://www.uefap.com/writing/writfram.htm
- Gillett, A., Hammond, A., & Martala, M. (2009). Inside track: Successful academic writing. Essex: Pearson Education Limited.
- Gonye, J., Mareva, R., Dudu, W. T., & Sib, J. (2012). Academic writing challenges at Universities in Zimbabwe: A case study of great Zimbabwe University. International Journal of English and Literature, 3(3), 71-83.
- Gopee, N., & Deane, M. (2013). Strategies for successful academic writing-institutional and non-institutional support for students. Nurse education today, 33(12), 1624-1631.
- Grix, J. (2004). The Foundations of research. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Grunwald, E. (2018). The writing process. Retrieved from https://writingprocess.mit.edu/process/step-1-generate-ideas
- Hart, G. L. (2006). An analysis of student and instructor perceptions of students' writing skills at the university level. (Unpublished doctoral dissertation). Florida International University, Florida.
- Hoffmann, K., Antwi-Nsiah, F., Feng, V., & Stanley, M. (2008). Library research skills: A needs assessment for graduate student workshops. Issues in Science and Technology Librarianship, 53(1). Retrieved from http://www.istl.org/08-winter/refereed1.html
- IEEE Professional Communication Society. (2018). Write clearly and concisely. Retrieved from http://sites.ieee.org/pcs/communication-resources-for-engineers/style/write-clearly-and-concisely/
- Jones, E. A., Hoffman, S., & National Center for Education Statistics. (1995). National assessment of college student learning: Identifying college graduates' essential skills in writing, speech and listening, and critical thinking: Final project report. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Kumar, R. (2011). Research methodology: A step-by-step guide for beginners (3rd ed.): SAGE Publications.
- Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. Studies in Higher Education, 23(2), 157-172.
- Learning Centre at the University of Sydney. (2018). Types of academic writing. Retrieved from https://sydney.edu.au/students/writing/types-of-academic-writing.html
- Lillis, T. M. (2001). Student writing: Access, regulation, desire. Routledge.

- Mbirimi, V. (2012). Academic writing challenges faced by first year B.Ed students at a South African university. (Unpublished master's thesis). University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- Mpepo, M. V. (2009). Some of the problems in first year students' academic writing in some SADC Universities. Inkanyiso, 1 (1), 11-17.
- Mudawy, A. M & Mousa, A.A. (2017). Academic writing among Saudi university students: Problems and solutions. *International Journal of Science and Research*, *6*(5), 1-4.
- Murray, D. M. (1978). Write before Writing. College Composition and Communication, 29(4), 375-381.
- Murray, N., & Beglar, D. (2009). Inside track: Writing dissertations and theses: Pearson Longman.
- Mwangi, W. S. (2016). Challenges faced by undergraduate students in academic writing: A case of Kenyan students. African Multidisciplinary Journal of Research, 1(2), 1-25.
- Nazario, L. A., Borchers, D. D., & Lewis, W. F. (2010). Bridges to better writing: Cengage Learning.
- Negesse, F. (2014). Academic writing skills of graduate Students at Addis Ababa University: What do Their Instructors Say؟ Retrieved from https://www.academia.edu/13683428/Academic_Writing_Skills_of_Graduate_Students_at_Addis_Ababa_University_What_do_Their_Instructors_Say
- Neuman, W. L. (2007). Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches (2nd ed. ; International ed.). Boston, Mass; London: Pearson, Allyn and Bacon.
- Nodoushan, M. A. (2014). Assessing writing: A review of the main trends. Studies in English Language and Education, 1(2), 119-129.
- Noemi, N. C. (2015). From needs analysis to designing academic writing materials for diploma students of Mara University of Technology (UITM), Malaysia. International Journal of Language Education and Culture Review, 1(2), 76-86.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2007). Introduction to academic writing (3rd ed ed.). New York: Pearson Education.
- Pineteh, E. A. (2014). The academic writing challenges of undergraduate students: A South African case study. International Journal of Higher Education, 3(1), 12-22.
- Piršl, D., Piršl, T., & Kesić, D. (2011). Writing skills at university level. SportLogia, 7(1), 69-72. doi: 10.5550/sgia. 110701.en.069P
- Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (3rd ed.): Pearson Education Limited.

- Schreiber, J. B., & Asner-Self, K. (2011). Educational research: The interrelationship of questions, sampling, design, and analysis. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sparks, J. R., Song, Y., Brantley, W. and Liu, O. L. (2014), Assessing written communication in higher education: Review and recommendations for next-generation assessment. ETS Research Report Series, 2014: 1–52. doi:10.1002/ets2.12035
- Starkey, L. B. (2004). How to write great essays. New York: LearningExpress.
- Stein, M., Dixon, R. C., & Isaacson, S. (1994). Effective writing instruction for diverse learners. *School Psychology Review, 23*(3), 392-405.
- Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills (3rd ed.): University of Michigan Press.
- The Writing Center. (2018). Brainstorming. Retrieved from https://writingcenter.unc.edu/tips-and-tools/brainstorming/
- Toraskar, H. B., & Lee, P. K. (2016). Hong Kong undergraduate students' academic writing: 21st century problems, solutions and strategies. The Journal of Asia TEFL, 13(4), 372-380. doi: http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.4.9.372
- Whitaker, A. (2009). Academic writing guide: A step-by-step guide to writing academic papers. City University of Seattle.
- Wilkinson, R., & Hommes, J. (2002). A guide to academic writing skills (2nd ed.): Maastricht University.
- Writing at Colorado State University. (2018). Generating and developing ideas. Retrieved from https://writing.colostate.edu/guides/teaching/rst/pop5a.cfm
- Young, S., & Jacobs, W. (2013). Graduate student needs in relation to library research skills. Journal of Modern Education Review, 3)3), 181-191.
- Zemach, D. E., & Rumisek, L. A. (2005). Academic writing: From paragraph to essay: Macmillan.

هوية الذات كمتغيِّر وسيط
في العلاقة بين التوافق النفسيّ والتفكير الإيجابيّ
لدى عينة من طلبة كليَّة التربية بجامعة ا لمجمعة

الحميدي محمد الضيدان

أستاذ علم النفس المشارك

جامعة المجمعة

هوية الذات كمتغيِّر وسيط في العلاقة بين التوافق النفسيّ والتفكير الإيجابيّ لدى عينة من طلبة كليَّة التربية بجامعة المجمعة

الحميدي محمد الضيدان

مستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على هوية الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى طلبة كلية التربية بجامعة المجمعة، وشملت عينة الدراسة (١٦٨) طالبًا من طلاب كلية التربية جامعة المجمعة، واستخدمت الدراسة مقياس الهوية الذاتية من إعداد الباحث، ومقياس التوافق النفسي من إعداد الباحث، ومقياس التفكير الإيجابي من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين تفاعل كل من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي على هوية الذات لدى طلاب كلية التربية جامعة المجمعة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين التوافق النفسي وهوية الذات لدي طلاب كلية التربية جامعة المجمعة، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير الإيجابي وهوية الذات لدي طلاب كلية التربية جامعة المجمعة.

الكلمات المفتاحية: التوافق النفسي – التفكير الإيجابي – طلاب الجامعة

Self identity as an intermediate variable in the relationship between psychological adjustment and positive thinking for a sample of students of the Faculty of Education University of Majmaah

Elhumadi Mohammed Aldidan

Abstract

The present study aims to identify the identity of the self as an intermediate variable in the relationship between psychological compatibility and positive thinking among the students of the Faculty of Education at the University of Majmaah. The sample of the study included (168) students of the Faculty of Education, Majmaah University. The study found that there is a positive correlation between the interaction of psychological adjustment and positive thinking in the self-identity of the students of the College of Education, Majmaah University, and the existence of a correlative correlation between psychological adjustment and identity and the existence of an inverse correlation between positive thinking and self-identity I have collected from the Faculty of Education University students

Keywords: Self-identity, psychological adjustment, correlation, positive thinking

المقدمة:

تعتبر الإيجابية من الأمور المهمة،حيث إن التفكير الإيجابي تجاه الذات والمجتمع يحقق أهدافًا جمة لها تأثيرها القوي في تعديل سلوكيات الفرد. كما يرى علماء النفس اليوم أن الوقت قد حان لظهور علم يسعى إلى فهم المشاعر الإيجابية وبناء مكامن القوة للوصول لما أسماه أرسطو "الحياة الطيبة (معمرية، ٢٠١٠). وقد أشار كل من et al, 2000) و Seligman) إلى أن علم النفس يجب أن يسبق الإصلاح والعلاج النفسي الوقاية والتنمية والتطوير لقوى الفرد وفضائله ليصير متفوقاً وكفئًا في معظم سياقات الحياة. وكلما كان التفكير إيجابيًا أدى إلى حل فاعل وناجح للمشكلات (بركات، ٢٠٠٦). والواقع أن علم النفس الإيجابي ذاته انطلقت بذوره الأولى من التفكير الإيجابي أو الواقعي تحديدًا، ضمن حركة العلاج المعرفي وعلم النفس المعرفي (حجازي، ٢٠٠٩). ويشمل التفكير الإيجابي قدرة الفرد على التركيز والانتباه إلى جوانب القوة في كلٍّ من المشكلة والقدرات التي يمتلكها الفرد كالقدرات النفسية والتوافق النفسي (سالم، ٢٠٠٥). وصاحب التفكير الإيجابي ينظر إلى تصرفات الآخرين نظرة إيجابية تبعده عن أوهام سوء الظن بهم (الرقيب، ٢٠٠٨). ولكن يتعرض المراهقون والمراهقات للعديد من التغيرات النمائية التي تطرأ على كل جوانب الشخصية، ويمثل تشكل هوية الأنا محور هذا التغير من وجهة نظر اريكسون وهو ما أسماه "أزمة هوية الأنا "Ego Identity Crisis.(عسيري، ١٤٢٤)، ويشير "مارشيا Marcia "إلى أن الفرد عندما ينجح في التزاماته ويتعهد حول الأدوار الاجتماعية فقد نجح في تكوين الهوية (حمود، ٢٠١١)، ويلجأ الفرد حين تواجهه عقبات أو مشكلات لا يستطيع حلها إلى تعديل سلوكه بما يتلاءم والظروف الجديدة لكي يحصل على حالة إرضاء وإشباع دوافعة. (بن ستي، ٢٠١٣). ويشير مورار وكلاكهون (Klluchho and Muror) إلى إن الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، ويكون هناك نوع من انعدام و الأفراد يميلون الى انتقاء أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن أي التي تؤدي إلى أقصى تكامل. (الشمري، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة:

كثير من الطلاب يحاولون تحقيق ذواتهم في تلك المرحلة،وهي مرحلة المراهقة وتأخذهم الكلمات البراقة والمفاهيم الحديثة دون أن يعرفوا ما أثر الاقتناع بها. وفي هذه الدراسة حاول الباحث دراسة العلاقة بين متغيرات ثلاثة هي: التفكير الإيجابي، والتوافق النفسي، وهوية الذات، وتتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية

١- هل يؤثر التوافق النفسي على هوية الذات؟

٢- هل يؤثر التفكير الإيجابي عل هوية الذات؟

٣- ما نوع العلاقة بين التوافق النفسي وهوية الذات؟

٤- ما نوع العلاقة بين التفكير الايجابي وهوية الذات؟

أهداف الدراسة:

١- دراسة مكانة هوية الذات بالنسبة لكل من التفكير الإيجابي والتوافق النفسي

٢- تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

٣- تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين هوية الذات والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة.

٤- تحديد نوع العلاقة الارتباطية بين التفكير الإيجابي وهوية الذات لدى طلاب الجامعة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:تتجلى أهمية الدراسة الحالية لتناولها موضوعا جديرا بالاهتمام؛ ألا وهو هوية الذات لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالتوافق النفسي لديهم، وهو من الموضوعات التي تثير الجدل بصورة تجعل دراستها محل حداثة دائما. كما ترجع أهمية الدراسة الحالية أيضاً لتناولها موضوعا جديرا بالاهتمام؛ ألا وهو التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي، وهو من الموضوعات التي تثير الجدل بصورة تجعل دراستها محل حداثة دائمًا،فهو الموضوع الأحدث باستمرار.

الأهمية التطبيقية: تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الفئة التي تتناولها وهم طلاب الجامعة، حيث يبدأ من خلالها الأفراد في تكوين التزامات وتعهدات جادة نحو الذات والآخرين،ويفكر الطالب في هذه المرحلة في تكوين هوية للذات

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بطلاب كلية التربية بالجامعة للعام الدراسي ١٤٤٠- ١٤٤١هـ والذين بلغ عددهم في المستويات الثمانية ١٠٠٠طالب بكلية التربية جامعة المجمعة.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهميتها والأسئلة التي تحاول الإجابة عنها فإنه يمكن صياغة الفروض التي تسعى الدراسة إلى اختبارها علي النحو التالي:

١- توجد علاقة ارتباطية بين هوية الذات وكل من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لدى طلاب كلية التربية جامعة المجمعة

٢- توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي وهوية الذات لدي طلاب كلية التربية جامعة المجمعة.

٣- توجد علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وهوية الذات لدي طلاب كلية التربية جامعة المجمعة.

مصطلحات الدراسة:

التفكير الإيجابي (Positive Thinking): امتلاك الفرد لقناعات ومعتقدات تجعله يصنع توقعات إيجابية لخبراته المستقبلية بحيث يظهر هذا في انتقائه وتفضيله لسلوك محدد Neck,et al, 2010)

هوية الذات الهوية الذاتية تعني: "حالة استقلال الذات والانتماء إلى الشيء، وهي أيضاً حالة الشيء كونه متميزاً وتُعد مطلباً أساسياً لكل البشر، وتحديدها واجباً حتمياً، يقع جزئيًّا على عاتق المسؤولين عن مهمة ضبطها وتوجيهها على اعتبار أن شكل ومضمون الهوية من الواجبات التي لا يمكن تجاهلها أو التخلي عنها".(حمود، ٢٠١١)

التوافق النفسي: "تحقيق السعادة مع النفس والرضا عنها واشباع الدوافع والحاجات المختلفة، وكذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة".(صيام، ٢٠١٥)

الإطار النظري والدراسات السابقة

هوية الذات:

عرف كروجر الهوية بأنها:" حالة نفسية تتضمن إحساس الشخص بالتفرد والاستمرارية بين ماضيه، وحاضره، ومستقبله، والإحساس بالتماسك الاجتماعي من خلال التمسك بالقيم الاجتماعية، والشعور بالدعم الاجتماعي الناتج عن التمسك بالقيم (Kroger, 1996).أما هاربر (Harper, 2006) فأشار إلى أنها تعرف على نحو شخصي: هيئة الفرد ولون شعره وبصماته، وحمضه النووي، وتوقيعه، كما تعرف على نحو اجتماعي بأنها: الأسماء والألقاب والمحددات الاجتماعية المتعارف عليها في الوسط الاجتماعي. كما يعرفها اريكسون بأنها:" المجموع الكلي لخبرات الفرد، وسلم بأن تركيب الهوية يتضمن مكونين متميزين يرجعهما إلى كل من هوية الأنا وهوية الذات (الخالدي، ٢٠٠٩) ويشير روزنبرج (Rosenberg, 1979) في دراسة عن رضا النفس إلى أن كل فرد لديه العديد من الهويات، وهو يميز بين نوعين من الهويات الشخصية تدل على الدور Role Identity وهويات تدل على الطباع dispositional Identity وتعبر هويات الدور عن معتقداتنا عن أنفسنا كما تستنتجها من خلال علاقتها بالطبقة الاجتماعية التي نعيش فيها، وتضم هويات الطبع معتقداتنا عن أنفسنا بإرجاعها إلي الخصائص والسمات الموروثة للشخصية.ويرى روتينيك (Ruitanbeck,1984) أن الهوية تنمو لدى الأفراد من خلال العالم المادي والمعنوي من حوله، أو كنتاج لخبرة الفرد الكلية،وأن الفرد يكون هوية من خلال التوحد مع البيئة أو الانفصال عنها. وتقول ميز أن الهوية تشتمل على عدد من العوامل (إحساس محدود بتعريف الذات والذي يشبه مفهوم الذات، وجود التزام بالأهداف وبالقيم والمعتقدات، وجود الأنشطة الموجهة نحو تنفيذ الالتزامات، دراسة مدى بدائل الهوية، نمو قبول الذات،الإحساس بالتفرد، والثقة في المستقبل

الشخصي للفرد (Meeus,1995). واضطراب الهوية هو ضيق نفس شديد لعدم التأكد من عدة قضايا مرتبطة بالهوية: وتشمل ثلاثة أو أكثر مما يلي:- تحديد الأهداف طويلة المدى، اختيار المهنة، أنماط الصداقة، التوجيه، السلوك الجنسي، أنظمة القيم الأخلاقية، والولاء.ويستمر هذا الاضطراب لفترة زمنية لا تقل عن ثلاثة أشهر وينتج عنه الإعاقة في الأداء الاجتماعي والوظيفي بما في ذلك الأداء الدراسي (حموده، ١٩٩٠). ويضيف كل من مارتن وجيمس (Martin, 2005) أن الضغوط النفسية والتبعية الاقتصادية والسياسية وتعدد الثقافات التي يتعرض لها الإنسان تُعَدُّ من عوامل اضطراب الهوية ويتميز الأفراد محققو الهوية بوجود ثقة بأنفسهم،بينما يتصف الأفراد مشتتو الهوية باللامبالاة والاستهتار،كما يتصف الأفراد مشتتو الهوية المنعزلون بالحزن والكآبة؛فوجود الالتزام ينتج عنه ثقة بالنفس وغيابه يؤدي إلى الشك في الذات والإفراط في الثرثرة أو الصمت. كما يؤدي الالتزام الثابت نحو اتجاه محدد إلى سلوك متسق مع ذلك الاتجاه، بينما نقص الالتزام إلى خبرة متقطعة ومشتته. (Marcia et al, 1993). ومن أنواع الهوية: تشتت الهوية Identity diffusion: تظهر تشتت الهوية بانعدام الاستكشاف للبدائل وانعدام الالتزام أو اتخاذ القرار بشأن الهوية مما يدل على انعدام النضج وتظهر جليًّا في الاختيار المهني (عبد المعطي، ٢٠٠٩). وإعاقة الهوية: تشير إلى عدم قدرة الفرد ولو بدرجة ضئيلة على الاستكشاف، واستمراره في الالتزام بقيم ومعايير الطفولة (Marcia,1980). وتوقف الهوية Moratorium: حيث يكون الفرد في فترة استكشاف، مع غموض الالتزام – أي أنه مازال يناضل ويصارع قضايا مهنية وفكرية (Marcia, 1980). وتحقيق الهوية Identity Achievement: الإقرار بالاستقلال الذاتي للهوية وإدماج مجموعة من الالتزامات المتنبأة أثناء الاستكشاف ألا وهي الهوية المؤجلة (جابر، ١٩٩٠). ويستدل على الإحساس بالهوية من خلال" الانسجام والتشابه فيما يتعلق بمفهوم الشخص عن ذاته،كيف يظهر من خلال عيون وآراء الآخرين، أما فقدان الهوية وتشوشها فنستدل عليه من خلال فقدان القدرة على بناء علاقات اجتماعية مع كلا الجنسين،وعدم القدرة على إيجاد مهنة، وقصور في الانتباه، والتغذية الراجعة، وبالتالي وجود رغبة في الانتحار". (عبد

الرحمن، ٢٠٠١). والهوية تعني فهم وقبول النفس والمجتمع، فمن خلال الحياة نسال "من أنا؟" ونقوم بالإجابة بصورة مختلفة في كل مرحلة. (ناصر، ٢٠٠٣). وأشار بورن Bourne الى أبعاد الهوية عند اريكسون بأنها١- التكويني Genetic: وفيه توصف هوية الأنا بأنها نتاج نمائي لخبرات الفرد على مدى المراحل الخمسة الأولى من دورة الحياة النمائية للإنسان، بينما تنحصر مصادرها ونماذجها الأصلية في تقمصات الطفل والديه ٢- التكيفي A daptative: يتم فهم الأنا على أنها تحقيق الفرد للتوافق مع بيئته الاجتماعية وبصفة خاصة أنها تكيف مهارات وقدرات وقوى الفرد الخاصة مع بيئته الدور السائد في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد٣- البنائي Structural في هذا البعد يضفي اريكسون على الهوية دورًا ديناميًّا في الشخصية حيث تتضمن إمكانية تشتيت أو تميع الهوية مع ما يصاحبها بانهيار الفرد وقدرته على تآزر أفعاله الحالية نحو أهداف المستقبل ٤- الدينامي Dynamic تشير تقارير اريكسون الى وجود قوة دينامية لهوية تكوين أكثر قرباً من الواقع الاجتماعي المتغير حيث أنها تختبر وتنقى وتدمج صور الذات المشتقة من الأزمات التنشئة الاجتماعية للطفولة في ضوء المناخ الإيديولوجي للشباب ٥- الذاتية أو الخبرة Subjective, Expire: وفيه يتم التحدث عن الإحساس بالهوية فإن (اريكسون) يشير إلى الخبرة الذاتية للفرد، الذي يعد من وجهة نظر تكيفية قد حقق هوية الأنا.(البحيري، ١٩٩٠). و حدد أدمز ومارشال Adams, Marshal ظائف الهوية عند اريكسون بأنها عدد من الوظائف للهوية وذلك انطلاقًا من تصورات اريكسون للهوية، وكانت عنده الوظائف كالآتي:

- توفر الهوية بنية تفهم الفرد لكينونته (سؤال من أكون).
- توفر الهوية شعورًا بالتحكم الشخصي والإرادة الحرة.
- توفر الهوية الشعور بالاتساق والتماسك والتآلف بين القيم والمعتقدات والالتزامات.
- توفر الهوية القدرة على إعادة تنظيم الإمكانات في شكل الممكنات المستقبلية والاختيارات البديلة (فيصل، ٢٠٠٧).

ومن الدراسات السابقة في مجال هوية الذات:

- دراسة أياد و زانا (٢٠١٨) Ayad &Zana بعنوان:دراسة نفسية برجماتية للهوية الذاتية لدارسي اللغة الإنجليزية في إقليم كردستان، وذلك للتعرف على اللغة كأداة للتعبير عن الهوية الذاتية،واستخدمت الدراسة إستبيان مكون من (٣٠) سؤالاً للهوية الذاتية، وشملت عينة الدراسة (١٥٠) طالبًا من الدارسين للغة الإنجليزية، وأشارت النتائج إلى تغير واختلاف الهوية الذاتية لمعظم دارسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما واجه الدارسون نوعًا من الانقسام على الذات في هوياتهم بعد دراستهم للغة الأجنبية.
- دراسة بريك (٢٠١٤): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم الذات لدى عينات من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل والطلبة العاديين في مدارس عمان الحكومية والخاصة وعلاقة ذلك بالزيادة في أعمارهم الزمنية. تكونت عينة الدراسة من ٢٢٧ طالبًا موهوبًا ممن يدرسون في مدرسة اليوبيل و١٠٠ طالب يدرسون في المدارس العامة، تراوحت أعمارهم بين ١٤-١٧ عامًا، وكشفت النتائج عن انخفاض ذي دلالة إحصائية في مفهوم الذات لدى الطلبة الموهوبين مع الزيادة في العمر، ولم تكشف عن فروق إحصائية دالة في مفهوم الذات مع الزيادة في العمر لدى غير الموهوبين.
- دراسة شبلي (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام الإنترنت في الصراع القيمي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، والفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس أزمة الهوية وذلك تبعا لمتغيرات) عدد ساعات استخدام الإنترنت، الجنس، التخصص العلمي، والسنة الدراسية).، كما تم استخدام المنهج التجريبي. جاءت أهم النتائج على الشكل الآتي: ١) أفراد عينة الدراسة يعانون من وجود صراع قيمي في المجالات الخمسة (الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، العاطفي، والنفسي) وبالتالي يعانون من الصراع القيمي بشكل عام، ولكن بدرجة غير مرتفعة. ٢) أفراد عينة الدراسة يعانون من أزمة هوية ولكن بدرجة ليست كبيرة. ٣) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عدد ساعات استخدام الانترنت والصراع القيمي في كافة مجالاته.

- دراسة بلومينجارتين (Blumengarten, 2008): هدفت لدراسة العلاقة بين إيذاء الذات ونمو الهوية لدى المراهقين، وأن صورة الذات السلبية والبيئة الأسرية غير المناسبة والتي تتسم بضعف التواصل وتعرض المراهقات من عينة الدراسة للاعتداء داخل الأسرة تسهم في ضعف إنجاز الهوية، كما أشارت نتائج الدراسة الى أن صورة الذات السلبية تحد أو تعوق استكشاف الهوية كما تسهم غياب النمذجة الوالديه المناسبة في حدوث إيذاء الذات ويعوق نمو الهوية.
- دراسة خوج (٢٠٠٨) عن الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة مكة المكرمة، واشتملت عينة الدراسة على ٥٣٥ طالبةً تتراوح أعمارهم ١٨-٢٤. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة، ووجود علاقة دالة موجبة بين الجمود الفكري وبين بعض أبعاد الهوية الإيديولوجية وبعض أبعاد الهوية الاجتماعية، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات الطالبات المنغلقات والمنفتحات في رتب الهوية الإيديولوجية وفي رتب الهوية الاجتماعية لصالح المنغلقات، واختلاف مستوى الجمود الفكري وبعض أبعاد المهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف التخصص، وعدم وجود اختلاف في مستوى الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية باختلاف المستوى الدراسي.
- دراسة العمري (٢٠٠٨): هدفت الدراسة إلى إمكانية معرفة سير النمو النفسي الاجتماعي (نمو فاعليات الأنا) لدى السعوديين من نفس المسار النمائي الذي افترضه اريكسون في نموذجه التطوري ومعرفة طبيعة العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي ممثلا في نمو فاعلية الأنا ونمو التفكير الأخلاقي، شملت العينة ٢١٦ فردًا من الجنسين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد في فاعلية الأنا (الدرجة الكلية) وجميع فاعليات الأنا تبعًا لتأثير المتغيرات الديمغرافية.

وهناك من الدراسات التي هدفت لدراسة العلاقة بين هوية الذات والتوافق النفسي.

- دراسة الهمص (٢٠١٧): هدفت الدراسة إلى التعرف علي هوية الذات والتوافق النفسي لدى مرضي الفشل الكلوي في محافظات غزة. لدى عينة الدراسة والمكونة من (٩٠) مريض ومريضة، واستخدم الباحثان مقياس هوية الذات،وخلصت الدراسة إلى أن الوزن النسبي لمستوى التوافق النفسي لمرضى الفشل الكلوي، في محافظات غزة هو ٨٠,٧٨% وهي أكبر من الوزن النسبي المحايد ٦٠% وهذا بعني أن مستوى الترافق النفسي إيجابي لدى مرضى الفشل الكلوي في محافظات غزة. كما وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هوية الذات لمرضى الفشل الكلوي تُعزى إلى: العمر المستوى التعليمي المستوى الاقتصادي، ومكان السكن. وبهذا تكشف الدراسات السابقة عن أن بعض الأبحاث تناولت هوية الذات من حيث تأثيرها علي تكوين ونمو هوية الذات كتعلم اللغة وإيذاء الذات، وهناك دراسات اهتمت بالتعرف على نمو هوية الذات لدي طالبات الجامعة وفقًا لنظرية اريكسون اهتمت بالعلاقة بين هوية الذات والعوامل الأخرى مثل التوافق النفسي ومنها دراسة الهمص في حالة المرض بالفشل الكلوي.

التوافق النفسي:

يعرف التوافق النفسي بأنه:"حالة انسجام بين الفرد وبيئته، فتظهر قدرته على إرضاء أغلب حاجاته، وتصرفه تصرفًا مرضيًا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية. (الزهراني، ٢٠٠٥). والتوافق في الدراسات النفسية هو:" تلك العملية المتفاعلة والمستمرة (ديناميكية) يمارسها الفرد الإنساني شعوريًّا أو لا شعوريًّا، والتي تهدف إلى تغيير السلوك ليصبح أكثر توافقًا مع بيئته، ومع متطلبات دوافعه، وبذلك يصبح الفرد راضيًا عن نفسه مشبعاً لدوافعه، وسعيدًا في بيئته سواء كانت البيئة طبيعية في ظروفها المناخية أو الثقافية أو النفسية أو الاجتماعية أو التربوية أو الصحية أو الصناعية". (أورد في / الشمري،٢٠١٢). ويعرف التوافق النفسي بأنه:"درجة الانسجام والمواءمة الكلية مع النفس. (أورد في / عسيري،١٤٢٤). وحدد " لا زاروس " lazawus وشافر معايير التوافق النفسي كالآتي: الراحة النفسية،الكفاية في العمل،مدى استمتاع الفرد بالعلاقات

الاجتماعي، الشعور بالسعادة، القدرة على ضبط الذات وتحمل، ثبات اتجاه الفرد، الأعراض الجسمية واتخاذ أهداف واقعية: (سعيدة، ٢٠١٣). و يرى (محمد، ٢٠١١) أن عملية التوافق تتضمن إما تضحية الفرد بذاتيته نزولا على مقتضيات العالم الخارجي وثمنًا للسلام الاجتماعي، أو تتضمن تشبث الفرد بذاتيته وفرضها على العالم الخارجي، فإذا فشل أصبح عصبيًا، وإذا نجح كان عبقريًا. ومن أهم ما يتضمن مفهوم التوافق النفسي يتمثل في الأبعاد) التوافق الشخصي والانفعالي، التوافق الصحي (الجسمي)، التوافق الأسري، التوافق الاجتماعي). وهنالك عدد من المعايير يتم الاعتماد عليها للحكم على مستوى توافق الفرد النفسي والاجتماعي منها الإحصائي والإكلينيكي والقيمي الثقافي ومعيار المفهوم الذاتي (محمود، ١٤٣٤هـ).

وصنف (يوسف قطامي، ٢٠٠٨) أساليب التوافق النفسي إلى نوعين رئيسين هما: الأساليب المباشرة، وتتميز بكونها شعورية مباشرة يستطيع الفرد من خلالها إشباع حاجاته ورغباته ودوافعه وتحقيق أهدافه بطريقة مباشرة شعورية على نحو سليم يساعده على التخلص من مواقف الاحباط والصراع، ومنها: بذل الجهد لإزالة العوائق وتحقيق الهدف، استبدال الهدف بغيره، تنمية مهارات جديدة، تأجيل إشباع الدوافع وكذلك أساليب غير مباشرة مثل الحيل الدفاعية كالإسقاط والنكوص، والكبت، والتعويض، والتقمص، والإعلاء، وأحلام اليقظة.

وذكرت (عويس، ٢٠٠٣) أن للتوافق النفسي مؤشرات يشعر بها الفرد هي: إشباعه للحاجات النفسية والشعور بالسعادة والتفاؤل والاستمتاع بالحياة والقدرة على التعلم من الحياة والايجابية.

وهناك من النظريات التي حاولت تفسير التوافق النفسي منها المدرسة التحليلية التي وصف أصحابها أن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات تعقبها إشباعات أو إحباطات كما يفترض أصحاب هذه المدرسة وأقدمهم (فرويد) أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية هي الهو والأنا والأنا العليا وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء

للشخصية له دينامياته وخصائصه وميكانيزمات مبادئه التي تعمل وفقها، فإنها تتفاعل معاً تفاعلاً وثيقاً بحيث يصعب فصل تأثير كل منهما، كما أن السلوك في الغالب هو محصلة التفاعل بين هذه النظم الثلاثة ونادرًا ما يعمل أحد هذه النظم بمفرده دون النظامين الآخرين، والمدرسة السلوكية التي ترى التوافق على أنه اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين والتي سبق أن تعلمها الفرد وأدت الى خفض التوتر عنده وأشبعت دوافعه وحاجاته وبذلك دعمت وأصبحت سلوكاً يستدعيه الفرد، في المواقف المشابه للموقف الذي تعلم فيه السلوك مرة أخرى (الجندي، ٢٠١١).

- ومن الدراسات السابقة في مجال التوافق النفسي دراسة (Sampo& paunonen, Michael, 2001): والتي هدفت إلى دراسة الكشف عن دور العوامل الخمسة الكبرى للتوافق الشخصي في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وتمت الدراسة على عينة مكونة من (٧٠٧) طلاب وطالبت جامعيين تخصص علم النفس بكندا، وتوصلت النتائج إلى أن سمة يقظة الضمير وسمة التفتح على الخبرة يرتبطان ارتباطا إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي، عكس سمة العصابية، والطيبة والانبساطية التي ترتبط ارتباطا سلبيا بالتحصيل الأكاديمي.
- دراسة محمد (٢٠١٤): تمّثلت أهداف الدراسة للكشف عن العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة الحركية والموسيقية والتعبيرية الفنية وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى بعض الأطفال المتخلفين عقليا، وتكوّنت العينة من ٣٠ طفلًا وطفلة من الأطفال المتخلفين عقليا تتراوح اعمارهم من ٧-٥ سنوات، تبيّن من خلال النتائج: وجود علاقة ارتباطية بين ممارسة النشاط الحركي والموسيقي والتعبير الفني ونمو التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليًّا.
- دراسة الحويج (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على "التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي"، وتكونت مجموعة البحث من ١٢٠ طالبًا من طلبة السنة الثالثة من مرحلة التعليم الثانوي. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود علاقة إيجابية ما بين

التفكير الإيجابي والتوافق النفسي، وهذه النتيجة تُعَدُّ نتيجة منطقية ومتوقعة وذلك باعتبار أن الجوانب الإيجابية في الشخصية دائمًا ما تكون مرتبطة وداعمة لبعضها البعض، باعتبار أن التفكير الإيجابي والتوافق النفسي من مؤشرات ودلالات الصحة النفسية. وتوضح لنا الدراسات السابقة أن التوافق النفسي يتأثر بالأنشطة الحركية والموسيقي كما أنه يؤثر في التحصيل الدراسي، و توجد دراسات في العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي وأكدت أنها إيجابية.

التفكير الإيجابي

هو: نمط من أنماط التفكير المنطقي التكيفي الذي يبتعد فيه الفرد عن أخطاء التفكير الهدامة التي يحملها في بعض المعتقدات التي توجه أفكار ومشاعر وجهة سلبية (Stallard, 2002)

ويرى (سعادة، ٢٠٠٦) أن التفكير" :عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر، تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيدًا كالفهم والتطبيق بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة لا سيما الاتجاهات والميول. ويعرفه (العنزي، ٢٠٠٧) بأنه :قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة، أو أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلة باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي.

وعرفته (العريفي، ٢٠٠٨) بأنه: "الوعي بأهمية استعمال العقل بطريقة فعّالة تضفي إيجابية على الحياة الشخصية أو العملية أو الأسرية. وهو استخدام العقل البشري بكل طاقاته وإمكانياته دون وضع أي إعاقات سلبية من أفكار أو شعور أو تصرف".

ويشير (سالم،٢٠٠٥) في تعريفها إلى أن التفكير الإيجابي هو: قدرة الفرد الإرادية على تقويم أفكاره ومعتقداته، والتحكم فيها، وتوجيهها تجاه تحقيق ما توقعه من النتائج الناجحة، وتدعيم حل المشكلات، ومن خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي تسعى إلى الوصول لحل المشكلة، أو أن التفكير الإيجابي يمثل الأنشطة والأساليب التي يستخدمها الفرد لمعالجة المشكلات باستخدام قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، ولتدعيم ثقة الفرد في النجاح من خلال تكوين أنظمة وأنساق عقلية منطقية ذات طابع تفاؤلي.

وأشار (الرقيب، ٢٠٠٨) إلى أهمية التفكير الإيجابي في أن الإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره،كما أن الاتجاه العقلي الإيجابي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالنجاح في كل مجال من مجالات الحياة، وتفاعل العقل الواعي والباطن يجعله قادرًا على تغيير حياته كلها، بحيث يشمل التغيير طريقة التفكير، وأسلوب الحياة، ونظرته تجاه نفسه، والناس، والأشياء، والموقف التي تحدث له، والسعي الدائم إلى تطوير جميع جوانب حياته. ومن أسس التفكير الإيجابي:

١- **بناء الهوية الإيجابية:** فكل تصرفاتك وإحساسك وسلوكك وحتى قدراتك دائماً ما تكون طبقًا لنظرتك لذاتك.

٢- **التوقع الإيجابي للأمور**: إن الاتجاه الإيجابي للفرد نحو أمور ومعطيات الحياة المختلفة يعطى الشخص الشجاعة لمواجهة المشكلات واتخاذ القرارات

٣- **الحديث الإيجابي مع الذات:** والذي يلعب دورًا فعالًا في الحصول على الإيجابية والفاعلية إذا أحسن استغلاله، وكما تعرفه (القحطاني، ٢٠١١) على أنه: "الحديث مع النفس عن الذات أو عن تصرفات الآخرين ومواقفهم وأفعالهم".

٤- **التفاؤل والأمل:** ويفسره (القصيّر، ٢٠١٠) بأنه: "عقل وتفكير من يزن الأمور ويقدرها تقديرًا كاملاً سليمًا، وينظر إلى ما حوله بنفس مرتاحة واثقة مؤمنة وتطيب روحه وترتفع وتسمو به إلى المعالي".

٥- **الموقف الإيجابي من أخطاء الآخرين**: ويمكن القول إن أسس التعامل الإيجابي مع أخطاء الآخرين تتمثل في إدراك وتفهّم الطبيعة البشرية: فنحن نتعامل مع بشر،والخطأ متوقع منهم بقصد أو بغير قصد، وتفهمك هو ما يحافظ على هدوءك واتزانك ويكسبك معالجة الأمر بروّية وحكمة.

٦- **التطوير الإيجابي المتواصل:** إن من مقومات شخصية المفكر الإيجابي مواصلة التطوير لذاته في جميع المجالات التي تعود بالنفع عليه في الدارين، والعمل على تطوير الشخصية بشكل أكثر إيجابية تجعل الإنسان أكثر قدرة وكفاءة في مواجهة مصاعب الحياة النفسية، والنظرة الإيجابية تنمو مع الشخص منذ مراحله الأولى ولذلك العائلة المتماسكة، يؤدي لنمو الطفل بطريقة إيجابية، ويكون فاعلاً داخل المجتمع.

النظريات المفسرة لأساليب التفكير الإيجابي:

اختلفت النظريات المفسرة لأساليب التفكير الإيجابي باختلاف مؤلفيها وباختلاف المحتوى الذي تضمنته هذه النظريات و باختلاف الهدف الذي تسعى كل نظرية إلى تحقيقه وتفسيره، وهناك مجموعة من النظريات التي فسرت أساليب التفكير الإيجابي، منها:

أولاً: نظرية هاريسون برامسون Harrison Bramson:

تبين هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه العقلي، كما توضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أم قابلة للتغير، كما تشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أساليب التفكير والتي تتضمن التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي.

ويكشف هذا النموذج أنماط التفكير التي يفضلها الفرد، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي، كما يوضح ما إذا كانت هذه أنماط ثابتة أم قابلة للتغير كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد في أنماط التفكير وقد صنف التفكير في هذا النموذج إلى خمسة أساليب هي: (إبراهيم،٢٠٠٧)

١- أسلوب التفكير التركيبي Sgnthesis Thinking: ويقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة مختلفة تماماً عما يفعله الآخرون في القدرة على تركيب الأفكار المختلفة

٢- أسلوب التفكير المثالي Iolealistic Thinking هو: قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء والميل إلى التوجيه المستقبلي والتفكير في الأهداف والاهتمام باحتياجات الفرد.

٣- أسلوب التفكير العملي Pragmatic Thinking هو: قدرة الفرد على التحقق مما هو صحيح أو خاطئ بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة وحرية التجريب والتفوق في إيجاد طرائق جديدة لعمل الأشياء بالاستعانة بالمواد الخام المتاحة والتي تتناول المشكلات بشكل تدريجي والاهتمام بالجوانب الإجرائية والبحث عن الحل والقابلية للتكيف.

٤- أسلوب التفكير التحليلي Analytic Thinking هو: قدرة الفرد على مواجهة المشكلات بطريقة منهجية والاهتمام بالتفاصيل والتخطيط قبل اتخاذ القرار.

٥- أسلوب التفكير الواقعي Realistic Thinking: وهو قدرة الفرد على الاعتماد على الملاحظة والتجريب وان الأشياء الواقعية هي ما نمر بها في حياتنا الشخصية مثل ما نشعر به ونلمسه ونراه، إذ ما نراه هو ما نحصل عليه.

ثانيًا: نظرية التفكير والنصفين الكرويين بالمخ:

تتنوع أساليب التفكير تبعاً للنصف المسيطر لدى الفرد فالنصف الأيسر هو المسئول عن اللغة وإنتاجها ويهتم بالمهارات التحليلية والمنطقية ويؤدي أنماطاً من العمليات المتتابعة والمدخلات الرقمية واللفظية، إما النصف الأيمن فهو المستقبل الأول للمعلومات وهو مركز القدرات البصرية والفنية والإبداعية ويدرك الكل أكثر من الجزء، ويتأثر الدماغ ذو الجانبين بالخبرات البيئية والتجارب العملية، مما يزيد من قدرات المتعلم على التعامل مع الأشياء بصورة أفضل، حيث تتجدد الخلايا الدماغية والعصبية من حين إلى آخر، وذلك طبقاً لعمليات التعلم المكتسبة، فلا تبقى الخلايا الدماغية والعصبية، بل

إن الخلايا الدماغية والعصبية تتجدد كلما يفكر الإنسان ويكتسب أنماط تفكيرية جديدة. والتعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين هو ذكاء ديناميكي غير ثابت، حيث إنه يتأثر بالعوامل البيئية وينمو بنمو الفرد ويأخذ سمات وخصائص متعددة كما يتأثر التعلم القائم على الدماغ ذي الجانبين بمراحل نمو الفرد. (يوسف، ١٤٣٠)

ثالثا: نظرية جابنسن:

قدم جابنسن مصفوفة لعمليات التفكير الإيجابي تتضمن ستة مستويات يغلب عليها الأبعاد المعرفية وهذه المستويات هي: (عبد العزيز،٢٠١٢)

١- مستوى حل المشكلات: ويشمل بعض الخطوات مثل التعرف على المشكلة وتحديدها، توضيح المشكلة، صياغة الفروض، صيغة الحلول المناسبة، إنتاج الأفكار المرتبطة بالمشكلة، صياغة الحلول البديلة، اختبار أفضل الحلول، تطبيق الحل الذي تم قبوله،و الوصول إلى النتائج النهائية.

٢- مستوى اتخاذ القرار: يشمل صياغة الهدف الموضح فيه وتوضيحه، إظهار الصعوبات والمعوقات التي تعترض تحقيق هذا الهدف مع تحدي د البدائل الممكنة والتعرف عليها اختيار ودراسة البدائل، ترتيب البدائل واختيار أفضلها، وتقويم المواقف.

٣- مستوى الاستنتاجات: يندرج تحته التفكير الإيجابي الاستقرائي والتفكير الاستنباطي.

٤- مستوى التفكير الإيجابي التباعدي: يتضمن عمل القوائم بصفات الأشياء والأحداث، إنتاج الأفكار المتعددة (الطلاقة)، إنتاج الأفكار المتنوعة (المرونة)، إنتاج الأفكار الفريدة (الأصالة)، وإنتاج الأفكار المطورة (التحسينات).

٥- مستوى التفكير الإيجابي التقويمي: يشمل التمييز بين الحقائق والآراء، والحكم على مصداقية المصدر والمرجع، الملاحظة والحكم على تقاريره، التعرف على المشكلات وتحليلها تقويم الفروض، تصنيف البيانات، والتنبؤ بالنتائج.

٦- مستوى الفلسفة و الاستدلال: يتم من خلال استخدام المداخل الجدلية والمناقشات المتبادلة.

رابعًا: النظرية البنائية:-

يمثل التفكير توقع النجاح في القدرة على معالجة المشكلات عبر قناعات عقلية بناءة، وباستخدام إستراتيجيات القيادة الذاتية للتفكير، وتدعم قدرة الفرد على النجاح. (Stewart Me et al, 2013)

ويشير كل من نيك ومانز (Nick, et al,2014) إلى أن مفهوم التفكير الإيجابي يرتبط ببعض المفاهيم مثل التفكير البنائي، والذي قدمته النظرية البنائية،وهو يركز على اكتساب مهارات نفسية لمواجهة المشكلة، ومنها تفكير الفرصة، ويركز على زيادة انتباه الفرد في أبعاد النجاح في أيه مشكلة والجوانب التي تؤدي إلى تحديد المشكلة وحلها، وليس التركيز على جوانب الفشل فيها، وافترض بذلك أن أصحاب هذا النوع من التفكير يؤمنون باعتقادات راسخة بداخلهم يوجهون بها تفكيرهم، وهذه الاعتقادات المحاولة للنجاح، وليس المحاولة والخطأ.

فالتفكير الإيجابي يعبر عن خبرات المعنى الشخصي تجاه الأحداث الحياتية المتعددة. وفي ضوء النظرية تتكون مهارات التفكير الايجابي من مواجهة الأفكار السلبية،وتغيير الصور العقلية ودعم تقدير الذات، وتوكيد الذات، وإدراك جوانب القوة والحياة الايجابية.(Baran, 2011). وقد صنفت الأدبيات مهارات التفكير الإيجابي إلى: حل المشكلات، المقارنة، التخطيط، طرح الأسئلة، ترتيب الأولويات، الوصف، التفسير، المرونة، دقة الحكم على الأشياء، والتحقق من صحة الأنباء والاستدلال العقلي. (Fandokht et al, 2014)

خامسًا: النظرية العقلانية الإنفعالية السلوكية:-

تعتمد هذه النظرية على أن سبب الاضطراب الذي يعانى منه الفرد هو طريقة التفكير غير المنطقية التي يتبناها، ومن خلالها يصدر أحكامًا معرفية تتعلق بالأحداث التي تواجهه، واعتمدت هذه النظرية على عدد من الفروض والمبادئ. (دردير،٢٠١٠)

- التفكير يحدث الانفعال: إن التفكير والانفعال عمليتان غير منفصلتين، وتوجد بينهما علاقات متبادلة بصورة تكاملية، وإن ردود أفعال الأفراد نحو البيئة لا تتوقف على الانفعال فقط، وإنما تتوقف على الأفكار، والمعتقدات، والاتجاهات نحو هذه البيئة.
- الدلالة اللفظية للأشياء والأحاديث الذاتية إلى النفس عن هذه الأشياء، والتي تكون غير موضوعية، وغير عقلانية، والنظر للأشياء بشكل خاطئ؛ يؤثر على انفعال الفرد وسلوكه.
- تتأثر الحالة المزاجية للفرد بمعرفته ومعتقداته: حيث إن الأفكار والمعتقدات التي يسودها التفاؤل والأمل في المستقبل والسرور تبعث على السعادة والفرح والمتعة.، والأفكار والمعتقدات التي يسودها التشاؤم وعدم الرضا تبعث على التعاسة والحزن والاكتئاب.
- الوعي والاستبصار وتنبيه الذات :وهى من العمليات المعرفية التي لها دور هام في القيام بسلوك معين أو العمل على تغيير هذا السلوك وتعديله إلى الأفضل.
- التصور والتخيل :إن تفكير الأفراد فيما يحدث حولهم يكون بطريقة لفظية بالكلمات والجمل، وهى تلعب دور الوسيط المعرفي الذي يؤثر في انفعال الفرد وسلوكه.
- توجد علاقة متبادلة بين كل من المعرفة والانفعال والسلوك وهي غير منفصلة، وأن كلاً منها يؤثر في الآخر، وأن التغيير في أحدهما يؤدى إلى التغيير في العاملين الآخرين.
- يتأثر انفعال الفرد وسلوكه بطريقة التفكير اللاعقلانية، والاضطراب الانفعالي يؤثر على الحالة الفسيولوجية، وبتغيير الخبرات المؤلمة وضبط العمليات الفسيولوجية يتم تغيير الانفعال والسلوك والانتقال من انهزامية الذات إلى مساعدة الذات.
- يتأثر تفكير الأفراد وانفعالهم وسلوكهم بالميول الفطرية والمكتسبة، وتساهم الميول الفطرية، والميول المتعلمة في ظهور الاضطراب الانفعالي.
- يؤدى توقع الفرد الذي تسيطر عليه الأفكار اللاعقلانية إلى حدوث الاضطراب الانفعالي، وإلى الاستجابة بطريقة خاطئة، عندما يستخدم الفرد توقعات تعتمد على

الأفكار العقلانية عن نفسه وعن الآخرين تساعده في التخلص من الاضطراب الانفعالي وتعديل السلوك.

- يؤثر تحكم الفرد في ذاته على انفعاله وسلوكه فيما يتعرض له من مواقف وردود أفعال الآخرين، فكلما كان الفرد متحكمًا في ذاته ومبتعدا عن رؤية المواقف وردود أفعال الآخرين، والتصرفات وكأنها مفروضة عليه من المصادر الخارجية، قلل من اضطرابه وعدل سلوكه.
- ومن الدراسات السابقة في مجال التفكير الايجابي دراسة (بركات، ٢٠٠٦م): هدفت للتعرف على نمط التفكير السائد لدى طلبة الجامعة هل يتجه للتفكير الإيجابي أو للتفكير السلبي،وهل يختلف نمط التفكير نظرًا لاختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية. اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة طولكرم التعليمية، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة من أهمها: أن ما نسبته (٤٠%) من أفراد الدراسة قد أظهروا نمطاً من التفكير الإيجابي بينما (٦٠%) تقريبًا من الطلبة أظهروا ميلاً ناحية التفكير السلبي. مما يشير إلى ميل الطلبة بالجامعة بشكل عام ناحية التفكير السلبي.
- دراسة (العنزي، ٢٠٠٧): هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على القيادة الذاتية للتفكير الإيجابي في علاج التأخر الدراسي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من(٦٤) تلميذًا متأخرًا دراسيًّا، وتم تطبيق المنهج التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية-والضابطة)، و أسفرت نتائج البحث عن وجود الأثر و إحداث التغيير الإيجابي لدى الطلبة مما ساعد على زيادة التحصيل الدراسي لديهم.
- ومن الدراسات السابقة يتضح لنا أن طلاب الجامعة يتميزون بالتفكير الايجابي وأنه يساعد في علاج التأخر الدراسي ومن الملاحظ أنه لا توجد دراسات سابقة درست العلاقة بين هوية الذات والتفكير الإيجابي

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية:

منهج الدارسة: يستخدم الدراسة المنهج الوصفي، وتم دراسة العلاقة السببية المقارنة بين المتغيرات الثلاثة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالبًا من طلاب كلية التربية جامعة المجمعة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع التخصصات.

أدوات الدراسة:

أولاً: هوية الذات

- **الصدق العاملي** regression validity: اعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية، وتدوير العوامل بطريقة فريماكس، وأسفر التحليل عن عامل واحد بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣)، وكانت النتائج كالتالي

جدول (١) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس هوية الذات

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠,٠١١	٠,٦٣٢	٠,١٥٦	٠,١٣٣-	٠,٢٠٥-
٢	٠,٠٥٧	٠,٧٠٦	٠,٠١٥-	٠,١٤٩-	٠,١٠٢
٣	٠,٠٤٨-	٠,٧٣٧	٠,٠٢٨-	٠,٢٩١	٠,٢٩٠-
٤	٠,١٧٢-	٠,٤٠٦	٠,١١٣-	٠,٥٨٩	٠,٠٤١-
٥	٠,٣٩٦-	٠,٤٢٨	٠,٠٨٥-	٠,٤٥١	٠,٢٤٢
٦	٠,١٨٠-	٠,٤٢٥	٠,٠١١-	٠,١٠١	٠,١٥٧
٧	٠,٤٩٠	٠,٠٠٦	٠,٠٨٣-	٠,٢٢٠	٠,٥٣٥
٨	٠,٣٣٣	٠,١٤٨-	٠,٢٤٨	٠,١٤٢	٠,٥٥١
٩	٠,٥٨٤	٠,١٦٣-	٠,٠٢٠	٠,١٠٠	٠,٤٥٣
١٠	٠,٠١٤	٠,٦٤٥	٠,٠٩٠	٠,١٤٧	٠,٢١٦
١١	٠,١٥٨-	٠,٤٩٧	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٤٥٢
١٢	٠,٥١٠	٠,١٢٧	٠,٠٤٦	٠,١٠٧-	٠,٥٩٨
١٣	٠,٥٦٠	٠,٢٤٢-	٠,١٠١-	٠,٢٠٩	٠,٣١٢
١٤	٠,٧٤٧	٠,١١٠-	٠,١١٣	٠,١٦٢-	٠,٠٨٤-

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١٥	٠,٧٤٧	٠,٠١٥٢-	٠,٢١٢	٠,٣١٦-	٠,٠٤٨
١٦	٠,٧٧٩	٠,١٤٧	٠,٠٠١-	٠,٠٠٢-	٠,٠٣٤-
١٧	٠,٧٧٧	٠,٠٧٢-	٠,١٤١	٠,١٩٢-	٠,٠٨٨
١٨	٠,٠٦٩-	٠,٢٣٦	٠,٠٢١	٠,١١١	٠,٥٩٤
١٩	٠,٠٠٣	٠,٠٧٧-	٠,٥٢٤	٠,٠٧٤-	٠,٤٣٩
٢٠	٠,١٥١-	٠,١٨٠	٠,٦٦٩	٠,٢٣٦	٠,٠٨٨
٢١	٠,١٣٢	٠,١٨٢	٠,٦٢١	٠,٠٤٧	٠,١٢٥
٢٢	٠,٥٨١	٠,١٢٩-	٠,٣٩٠	٠,٢٤٥-	٠,٠٣٠
٢٣	٠,٤٧٦	٠,١٣٦-	٠,٣٩٤	٠,٣٣٧-	٠,١٢٨
٢٤	٠,١٨٢	٠,٠٠٢-	٠,٦٤٨	٠,٠٢٦-	٠,١٢١-
٢٥	٠,٣٧٦	٠,١٥٦-	٠,٤٩٢	٠,٢٤٣	٠,١١٩-
٢٦	٠,٥٨٤	٠,٠٠١	٠,٣٥٨	٠,٣٣٢	٠,٠٤
٢٧	٠,٥٤٤	٠,٢٢٧	٠,٢٥٤-	٠,٣٠٥	٠,٢٢٠
٢٨	٠,٠٨٥	٠,١٦٠	٠,١٩٧	٠,٥٩٣	٠,٠٨٦
٢٩	٠,١١٥-	٠,٠١٥-	٠,١٤٥	٠,٦٧٨	٠,٠٥٧
٣٠	٠,٠٠٢-	٠,٢٢٧-	٠,٠٢٢-	٠,٤٣١	٠,٠٧٩

تفسير العوامل

العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (١٠) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (١٢ ,١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٧) وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٤٧٦ ,٠) للمفردة (٢٣) إلي (٧٧٩ ,٠) للمفردة (١٦) وهذا العامل هو الهوية المتميعة

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٨) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٠) مفردة وهي المفردات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ١٠، ١١)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٤٢٥ ,٠) للمفردة (٦) إلي (٧٣٧ ,٠) للمفردة (٣) وهذا العامل هو الهوية الايجابية

العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٥) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٣٠) مفردة وهي المفردات (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥)،

وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٩٢) للمفردة (٢٥) إلي (٠,٦٦٩) للمفردة (٢٠) وهذا العامل هو الهوية السلبية

العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (٢٨، ٢٩، ٣٠)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٣١) للمفردة (٣٠) إلي (٠,٦٧٨) للمفردة (٢٩) وهذا العامل هو الهوية المؤجلة

العامل الخامس: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٤) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (٨,٧، ١١، ١٦)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٥٣٥) للمفردة (٧) إلي (٠,٧٧١) للمفردة (١٦) وهذا العامل هو الهوية المبتسرة

وبذلك يتكون المقياس من ٣٠ عبارة وتتراوح الدرجات ما بين ٣٠ -٩٠ (٣٠-٥٠ هوية ضعيفة، ٥١- ٧٠ هوية متوسطة، ٧١- ٩٠ هوية قوية).

ثبات المقياس

قام الباحث باستخدام طريقة معامل "ألفا كرونباخ"، وكانت النتيجة أن قيمة معامل الثبات يساوي ٠,٨٠ وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

ثانيًا: مقياس التوافق النفسي

صدق المقياس

- الصدق العاملي regression validity

اعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس، وأسفر التحليل عن عامل واحد بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣)، وكانت النتائج كالتالي

جدول (٢) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس التوافق النفسي

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	-٠,٠٩٨	٠,٤٨٢	٠,٣٣٢	٠,٠٧١	-٠,٠٤٩
٢	-٠,١٥٠	-٠,٠٠٧	٠,٠٢١	٠,٤٨٠	-٠,٠٣١
٣	٠,٤٩٧	٠,١٥٦	-٠,١٨١	-٠,٠٣٩	-٠,٠٨٢
٤	٠,٤٥٢	٠,٠٨٢	٠,٠٠٧	٠,١٥١	-٠,٠٧٠
٥	٠,٣١٥	٠,٠٦٣	-٠,٢٦٩	٠,١٩٣	٠,٣٦٦
٦	٠,٢٨١	٠,٣٥٩	٠,٠٨٤	-٠,٠١١	٠,٢٢٧
٧	٠,٢٥٦	٠,٤٧٨	٠,٠٢٦	٠,٤٠٥	-٠,٢٨٨
٨	٠,٢٩٧	٠,٠٨٧	٠,٢٧٥	٠,٢٢١	-٠,٤٧٦
٩	٠,٢٢٨	٠,٠٩٦	٠,٤١٦	٠,٤٤٠	-٠,٣٧٦
١٠	٠,٣٠٦	٠,١٧٣	-٠,٠١٠	٠,٥٦٤	-٠,٣٨١
١١	٠,٣٥٤	٠,١٠٤	٠,٢٢٦	٠,١٤٥	٠,٠٦٨
١٢	-٠,٣٦٧	-٠,٠٤١	-٠,٤٣٣	٠,١١٢	٠,١٩٥
١٣	٠,٧٣٣	-٠,٠٥٢	٠,١٣٧	-٠,١٦١	٠,٠١٩
١٤	٠,٧٤٧	٠,٠٥٣	٠,٠٧٦	-٠,٠١٦	٠,٢٩٦
١٥	٠,٦٦٨	-٠,٢٢٩	٠,٠٣٨	٠,٠٧٩	٠,١١٨
١٦	٠,١٧٩	٠,٠٧٣	٠,٠٩٤	٠,٥٨٤	٠,٢٩١
١٧	٠,٠١٦	٠,٠٤٠	٠,٠٣٥	٠,٥٤١	-٠,٠٣٦
١٨	-٠,٠٢٩	٠,١٤٧	٠,٠٩٦	-٠,٦٨٩	-٠,١٠٨
١٩	٠,٠٤٦	٠,٠١٧	٠,٦٧٠	٠,٠٩٧	٠,١١٣
٢٠	٠,٠٢٩	-٠,٠٨٦	٠,٧٦٣	٠,٠٦٣	٠,٢٦٧
٢١	٠,١٥٢	٠,٠٣١	٠,١١٩	٠,٠١٨	٠,٥٧٩
٢٢	٠,١٥٢	-٠,٤٦٥	-٠,٤٩١	٠,٠٢٤	٠,١٣٣
٢٣	-٠,٠٣٦	٠,٠١٢	-٠,٢١٧	٠,٠٠٣	٠,٤٦٤
٢٤	٠,٣٨٨	٠,٣٨٦	-٠,٢٦٧	٠,٠٦٦	-٠,٠٤٧
٢٥	٠,٣٠٣	٠,٤٤٠	٠,٠١٧	٠,١٥٩	٠,٣٦٩
٢٦	٠,١٠١	٠,٦٩٦	-٠,٠١١	-٠,٠٤٣	-٠,٢٠٧
٢٧	٠,٠٢٠	٠,٧٠١	-٠,١٠٦	٠,٠٨٢	٠,٠٧١
٢٨	٠,١١٨	-٠,٥٠٩	٠,٢٣٧	-٠,٢٥١	-٠,٢٤٨
٢٩	٠,٠١٨	٠,٣٨٠	٠,٤٥٥	-٠,٣٢٠	٠,٠٢٤
٣٠	-٠,٠٢٧	-٠,٠٤٦	-٠,٢٤٣	-٠,٠١١	-٠,٤٠١

تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي:

العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٧) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (٣، ٤، ١١، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٤)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٣٥٤) للمفردة (١١) إلي (٠,٧٤٧) للمفردة (١٤)، وهذا العامل هو البعد الإجتماعي

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٦) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (١، ٦، ٧، ٢٥، ٢٦، ٢٧)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٣٥٩) للمفردة (٦) إلي (٠,٧٠١) للمفردة (٢٧)، وهذا العامل هو البعد الشخصي

العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٤) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (٩، ١٩، ٢٠، ٢٩)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤١٦) للمفردة (٩) إلي (٠,٧٦٣) للمفردة (٢٠)، وهذا العامل هو البعد الدراسي

العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٤) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ(٢٨) مفردة وهي المفردات (٢، ١٠، ١٦، ١٧)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٨٠) للمفردة (٢) إلي (٠,٥٦٤) للمفردة (١٠)، وهذا العامل هو البعد الأسري

العامل الخامس: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٣) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٠) مفردة وهي المفردات (٥، ٢١، ٢٣)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٣٦٦) للمفردة (٥) إلي (٠,٥٧٩) للمفردة (٢١)، وهذا العامل هو البعد الصحي

وتم حذف خمس عبارات لعدم تشبعها بأحد العوامل الخمسة هي العبارات٨- ١٢- ١٨ – ٢٢- ٢٨- ٣٠ وبالتالي تتراوح درجات المقياس ما بين ٢٤ إلى ٧٢(٢٤- ٣٩ منخفض، ٤٠- ٥٦ متوسط، ٥٧- ٧٢ مرتفع).

ثبات المقياس

عمد الباحث إلى حساب الثبات باستخدام طريقتين هما: طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فبعد التعرّف إلى صدق الاختبار تم احتساب معامل الثبات، وبلغ معامل كرونباخ ألفا (٠,٨٤) للاختبار ككل، في حين بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) (٠,٨٦) وبعد التصحيح بلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وهذه معاملات الثبات مرتفعة.

ثالثًا: مقياس التفكير الإيجابي:

بعد اطلاع الباحث على البحوث والدراسات السابقة تبين أن هناك عددًا من المقاييس الخاصة بمتغير التفكير الإيجابي تختلف في أبعادها وإعدادها من بحث لآخر، وعلى إثر ذلك قام الباحث بإعداد مقياس مناسب لأهداف وأسئلة وفروض وعينة الدراسة وهو الذي يهدف للكشف عن جوانب القوة والإيجابية في تفكير الفرد وسلوكه ومعتقداته. فقد تم صياغة المقياس في شكل عبارات بناء على حصر لما يتصف به الإيجابيون من أفكار ومعتقدات وممارسات سلوكية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) عبارةً تندرج تحته خمسة أبعاد مختلفة للتفكير الإيجابي لدى طلاب كلية التربية جامعة المجمعة، ويتم إعطاء المفحوص درجة واحدة إذا كانت استجابته لا تنطبق، ودرجتين إذا كانت استجابته أحياناً، وثلاث

درجات إذا أجاب تنطبق، بحيث تمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها المفحوص على المقاس درجة التفكير الايجابي لديه، وتتراوح الدرجات بين (٣٢-٩٦) درجة.

صدق المقياس:

الصدق العاملي regression validity

اعتمد الباحث علي طريقة المكونات الأساسية وتدوير العوامل بطريقة فريماكس وأسفر التحليل عن عامل واحد بعد التدوير باستخدام محك جيلفورد الذي يقبل العوامل التي تزيد تشبعاتها عن (٠,٣)، وكانت النتائج كالتالي

جدول (٣) يوضح نتائج التشبعات لعبارات مقياس التفكير الايجابي

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
١	٠,٧٥١	٠,١٠٠	٠,٠٣٥	-٠,١٤٨	٠,١٥٩	٠,٠٥٨
٢	٠,٥٤٩	٠,٠٩٣	٠,١١٨	٠,٣٤٣	٠,١٨٩	٠,١٢٩
٣	٠,٦٣٠	٠,١٣٧	٠,١٧٧	-٠,١٣٢	-٠,٠٥٨	٠,٢٩٣
٤	٠,٤٠٦	٠,٢٩٥	٠,٥٩٤	٠,٠٠٤	٠,١٦٨	-٠,١٩٦
٥	٠,٦٧٨	٠,١٧٦	٠,١٧٥	٠,١٨٩	٠,٠٨٦	٠,١١٣
٦	٠,٥٦٧	٠,١٧٤	-٠,٠١٥	٠,٢٦٩	٠,٣٣٢	-٠,٠٢٢
٧	٠,٤٢٤	٠,١٢٢	٠,٤٤٢	-٠,١٠٣	٠,٣٣١	-٠,١٧٤
٨	٠,٤٣٧	-٠,٠١٢	٠,٤٣٠	٠,١٢٢	٠,٢٩٠	٠,٣٤٢
٩	٠,٦٣٨	٠,٣١٨	٠,٢٨٠	٠,١٠٠	٠,٠٧٧	٠,٢١٤
١٠	٠,١٢٠	٠,٠٢٥	٠,١٩٣	-٠,٠٢٢	٠,٧٤٨	٠,٠٥٠
١١	٠,٠٩٧	٠,١٢٢	٠,٢٤٥	٠,١٨٢	-٠,١٠٥	٠,٧٠٨
١٢	٠,١٧٣	٠,٠٩٤	٠,٦٣٤	-٠,٠٨٧	٠,٢٦٥	٠,٢٧٨
١٣	٠,٠٧٤	٠,١٦٩	٠,٧٢٣	٠,٠٩٨	٠,٠٤٧	٠,١٨٢
١٤	٠,١٢٠	٠,١٩٧	٠,٦٨٨	٠,٢١٣	-٠,٢١٣	٠,١٩١
١٥	٠,٠٥٠	٠,٣٤٤	٠,٠٣٧	٠,٠٨٨	٠,٦٧٠	٠,١٤٠
١٦	٠,١٥٢	٠,١٠٣	٠,٠٠٧	-٠,٠٠٢	٠,٢١٦	٠,٧٧١
١٧	٠,٤٢٣	٠,٦٣٤	٠,٢٠١	٠,٠٠٦	-٠,٠٢١	٠,٠٣٤
١٨	٠,٢٧٤	٠,٧٥٨	٠,١٤٢	٠,٠٥٥	-٠,١٠٨	٠,١٣٧
١٩	٠,٠٨٦	٠,٦٢٨	٠,٠٥٢	٠,٣٨٣	٠,١٧٤	٠,١٦١
٢٠	٠,٠٦٧	٠,٧١٨	٠,١١٣	-٠,٠٣٥	٠,١٢٧	٠,١٠٤

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس
٢١	٠,٣٥٦	٠,٦٧١	٠,١٢٣	٠,٠٧١	٠,٢٤٢	٠,٠٣٥-
٢٢	٠,٥١٧	٠,٤٨٩	٠,٠٨١	٠,١٧٩	٠,٠٥٦-	٠,١٧٢
٢٣	٠,٥٩٧	٠,٣٠١	٠,٢٥٢	٠,١٢٢	٠,٠٥٦-	٠,٠٥٦
٢٤	٠,٧٣٣	٠,٢١٧	٠,١٦٥	٠,١٦٩	٠,٠١١-	٠,١٠٠-
٢٥	٠,٦٢٩	٠,٤٣٢	٠,١٦٢	٠,٣١٤	٠,٠١٧	٠,٠٤٣
٢٦	٠,٣٧١	٠,١٨١	٠,٠٧٩	٠,٣١٥	٠,٠٨٤	٠,٣٤٨
٢٧	٠,٣٢٤	٠,٠٨٩	٠,٦٠٢	٠,٣١٧	٠,٢٤٧	٠,٢٠٦-
٢٨	٠,٦٨٦	٠,١٢٧	٠,١٧٤	٠,٣٠٤	٠,٠٠٥	٠,١٢٥
٢٩	٠,٢٢٥	٠,٦٤٠	٠,٢٠٧	٠,٣٣٩	٠,٢٥٩	٠,٠٥٧-
٣٠	٠,١٧٧	٠,٠٧٤	٠,٠١٥	٠,٥٨٧	٠,٢٩٦-	٠,٠٩٦
٣١	٠,٤٨٠	٠,٠٧٧	٠,٠٧٥-	٠,٦١٦	٠,٢٢١	٠,٠٨٤
٣٢	٠,٠٣٢	٠,١٦٨	٠,٢٧٢	٠,٧٠٨	٠,٠٩٨	٠,٠٤١

تفسير العوامل

يمكن تفسير العوامل الناتجة عن التحليل العاملي كالتالي

العامل الأول: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (١٣) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٢) مفردة وهي المفردات (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٨)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٣٧١) للمفردة (٢٦) إلي (٠,٧٥١) للمفردة (١)، وهذا العامل هو التوقعات الإيجابية والتفاؤل

العامل الثاني: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٦) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٢) مفردة وهي المفردات (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٩)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٦٢٨) للمفردة (١٩) إلي (٠,٧٥٨) للمفردة (١٨)، وهذا العامل هو الضبط الانفعالي والتحكم في العمليات العقلية العليا

العامل الثالث: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٦) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٢) مفردة وهي المفردات (٤، ٧، ١٢، ١٣، ١٤,٢٧)،

وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٤٢٢) للمفردة (٧) إلي (٠,٧٢٣) للمفردة (١٣)، وهذا العامل هو التقبل الإيجابي للاختلاف عن الآخرين

العامل الرابع: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٥) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٣٢) مفردة وهي المفردات (١٠، ١٥، ٣٠، ٣١، ٣٢)، وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٣٧١) للمفردة (٢٦) إلي (٠,٧٥١) للمفردة (١)، وهذا العامل هو السماحة والأريحية

العامل الخامس: بلغت التشبعات ذات الدلالة علي هذا العامل (٢) مفردات من المجموع الكلي للمفردات البالغ (٢٨) مفردة وهي المفردات (١١، ١٦)،وقد تراوحت التشبعات علي هذا العامل ما بين (٠,٧٠٨) للمفردة (١١) إلي (٠,٧٧١) للمفردة (١٦)، وهذا العامل هو الذكاء الوجداني.

وبذلك يكون المقياس مكونًا من ٣٢ عبارة ولم يحذف منه أي عبارة.

ثبات المقياس:

وبحساب معامل ثبات "الفا كرونباخ" نجد أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٨)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

تفسير النتائج ومناقشتها

باستخدام تحليل الانحدار لنتائج المقاييس الثلاثة تتضح لنا النتائج التالية:

جدول (٤) يوضح الوصف الإحصائي للعينة

	المتوسط	الانحراف المعياري	العينة
هوية الذات	٦٢,٨٤	٧,٧٨٩	١٦٨
التفكير الايجابي	٧٣,٩٧	١٢,٤٩٢	١٦٨
التوافق النفسي	٥٨,٣٢	٤,٧٨٨	١٦٨

جدول (٥) يوضح الارتباطات بين الدرجات الخام لنتائج المقاييس الثلاثة

التوافق النفسي	التفكير الايجابي	هوية الذات	
٠,٣٠٨	-٠,٢١٧	١,٠٠٠	ارتباط بيرسون (هوية الذات)
٠,١٩٠	١,٠٠٠	-٠,٢١٧	ارتباط بيرسون (التفكير الايجابي)

	هوية الذات	التفكير الايجابي	التوافق النفسي
ارتباط بيرسون (التوافق النفسي)	٠,٣٠٨	٠,١٩٠	١,٠٠٠
مستوي الدلالة (هوية الذات)		٠,٠٠٢	٠,٠٠٠
مستوي الدلالة (التفكير الايجابي)	٠,٠٠٢		٠,٠٠٧
مستوي الدلالة (التوافق النفسي)	٠,٠٠٠	٠,٠٠٧	
هوية الذات	١٦٨	١٦٨	١٦٨
التفكير الايجابي	١٦٨	١٦٨	١٦٨
التوافق النفسي	١٦٨	١٦٨	١٦٨

من الجدول السابق يتضح العلاقة الارتباطية الموجبة بين التوافق النفسي وهوية الذات وبين التفكير الايجابي والتوافق النفسي ولكن العلاقة الارتباطية عكسية بين التفكير الايجابي وهوية الذات، الارتباطات ذات قيمة صغيرة ولكن مستوي الدلالة أقل من ٠,٠٥، وهذا يعطي وجود ارتباطات عكسي قوية سواءً بين التفكير الإيجابي وهوية الذات، وأ وجود ارتباط طردي قوي بين التوافق النفسي وهوية الذات.

جدول (٦) يوضح المتغيرات الداخلة / المحذوفة

Model نموذج	المتغيرات الداخلة	المتغيرات المحذوفة	الطريقة
١	التوافق النفسي		Stepwise criteria: probability of F to enter<=0.50 Probability of F to remove >=0.100
٢	التفكير الإيجابي		Stepwise criteria: probability of F to enter<=0.50 Probability of F to remove >=0.100

من الجدول السابق يتضح أن كلاً من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لهما علاقة ويؤثران على هوية الذات، وذلك بسبب أن قيمة F أقل من ٠,١

جدول (٧) يوضح معاملات الارتباطات (Model Summary)

النموذج	R	مربع R	مربع R المعدل	نسبة الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٣٠٨بالنسبة للتوافق	٠,٠٩٥	٠,٠٩٠	٧,٤٣٢
٢	٠,٤١٧بالنسبة للتفكير	٠,١٧٤	٠,١٦٤	٧,١٢٣

من الجدول السابق يتضح أن كلًّا من التوافق النفسي والتفكير الايجابي لهما تأثير على هوية الذات حيث إن ٠,٠٩ من هوية الذات يتأثر بالتوافق النفسي و٠,١٦٤ من هوية الذات يتأثر بالتفكير الإيجابي.

جدول (٨) يوضح تحليل التباين

نموذج Model	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	F	مستوى الدلالة
انحدار regression	٩٦٢,٤٥٥	١	٩٦٢,٤٥٥	١٧,٤٢٦	٠,٠٠٠ للتوافق
متبقي residual	٩١٦٨,٢٠٥	١٦٦	٥٥,٢٣٠		
كلي Total	١٠١٣٠,٦٦١	١٦٧			
انحدار	١٧٥٩,٢٥٣	٢	٨٧٩,٦٢٧	١٧,٣٣٧	٠,٠٠٠ التفكير الإيجابي والتوافق النفسي
متبقي	٨٣٧١,٤٠٧	١٦٥	٥٠,٧٣٦		
كلي	١٠١٣,٦٦١	١٦٧			

من الجدول السابق نجد أن قيمة ف بين التوافق النفسي وهوية الذات ١٧,٤٢٦ وهي دالة إحصائيًّا لأنها عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو أن الانحدار المعنوي لا يساوي صفرًا، وبالتالي توجد علاقة سببية بين التوافق النفسي وهوية الذات، وكذلك نجد أن قيمة ف بين التوافق النفسي وهوية الذات ١٧,٣٣٧، وهي دالة إحصائيًّا لأنها عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار المعنوي لا يساوي صفرًا، وبالتالي توجد علاقة سببية بين كلٍّ من التفكير الإيجابي والتوافق النفسي بالنسبة لهوية الذات.

جدول (٩) يوضح المعاملات لنموذج الانحدار Coefficients بالنسبة لهوية الذات

النموذج	معاملات غير قياسية		معاملات قياسية	T	مستوى الدلالة	ارتباط		
	B	الخطأ المعياري	Beta			صفري Zero-order	جزئي partial	جزء part
ثابت	٣٣,٦٠٠	٧,٠٢٨	٠,٣٠٨	٤,٧٨١	٠,٠٠٠	٠,٣٠٨	٠,٣٠٨	٠,٣٠٨
التوافق النفسي	٠,٥٠١	٠,١٢٠		٤,١٧٤	٠,٠٠٠			
ثابت	٤١,٦٣٦	٧,٠٣٤		٥,٩١٩	٠,٠٠٠			

النموذج	معاملات غير قياسية		معاملات قياسية	T	مستوي الدلالة	ارتباط		
	B	الخطأ المعياري	Beta			صفري Zero-order	جزئي partial	جزء part
التوافق النفسي	٠,٥٨٩	٠,١١٧	٠,٣٦٢	٥,٠٢٨	٠,٠٠٠	٠,٣٠٨	٠,٣٦٤	٠,٣٥٦
التفكير الإيجابي	٠,١٧٨-	٠,٠٤٥	٠,٢٨٦-	٣,٩٦٣-	٠,٠٠٠	٠,٢١٧-	٠,٢٩٥-	٠,٢٨٠-

يوضح الجدول السابق معاملات نموذج الانحدار والتي تساعد في الحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات، وتكون معادلة خط الانحدار بالنسبة للعلاقة بين التوافق النفسي وهوية الذات.

Predicted y (identification) =33.600+(0.521)Adjustment

كما يوضح الجدول السابق معاملات نموذج الانحدار والتي تساعد في الحصول على معادلة خط الانحدار بين متغيري التفكير الإيجابي وهوية الذات وتكون معادلة خط الانحدار كالتالي:

Predicted y (identification) =41.636+(-0.178) (0.589) psychology Adjustment and Abstract thinking

جدول (١٠) المتغيرات المستبعدة

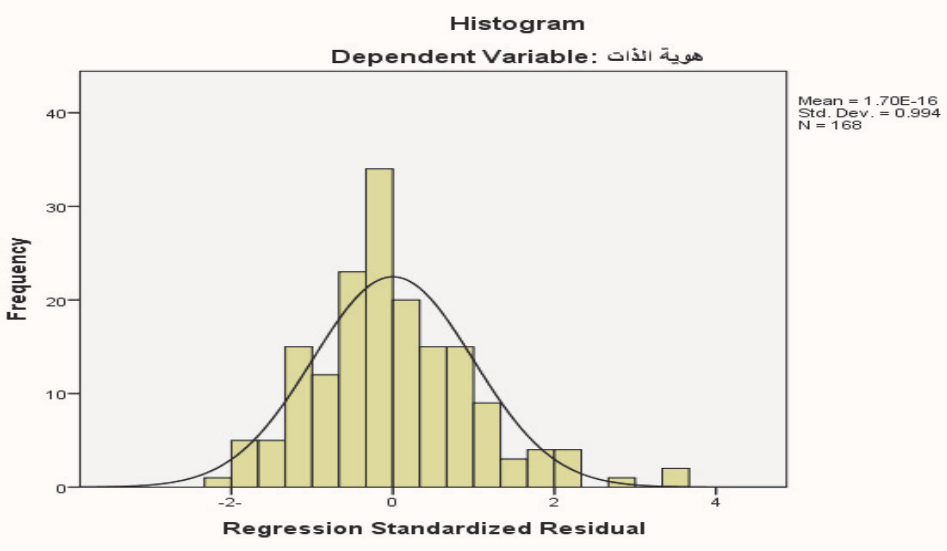
النموذج	Beta in	T	مستوى الدلالة	الارتباط الجزئي	إحصاء العلاقة الخطية التفاوت Tolerance
التفكير الإيجابي	٠,٢٥٦- نسبة للتوافق النفسي	٣,٩٦٣-	٠,٠٠٠	٠,٢٩٥-	٠,٩٦٤

من الجدول السابق يتضح أنه تم استبعاد العلاقة بين التفكير الإيجابي والتوافق النفسي بالطريقة التدريجية.

جدول (١١) تشخيص الحالة بالنسبة لهوية الذات Case wise Diagnostics

رقم الحالة Case number	المتبقي المعياري	هوية الذات	القيمة المتوقعة	المتبقي
٢٧	٣,٦٠٣	٩٠	٦٤,٣٤	٢٥,٦٦٤
١٥٨	٣,٥٧٨	٨٦	٦٠,٥١	٦٠,٥١

الرسم البياني (١) يوضح أن القيم تأخذ شكل المنحني الاعتدالي



- من خلال تحليل الانحدار الخطي تبين أن كلًّا من التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لهما تأثير على هوية الذات حيث إن تفاعل كل من التفكير الإيجابي والتوافق النفسي لهما تأثير على هوية الذات،وكذلك التوافق النفسي يؤثر على هوية الذات، ومن هنا يثبت أن هوية الذات متصل وسيط بين التوافق النفسي والتفكير الايجابي نتيجة لوجود علاقة ارتباطية طردية بين التوافق النفسي وهوية الذات، ووجود علاقة ارتباطية عكسية بين التفكير الايجابي وهوية الذات. وتتحقق الفروض الثلاثة، وهذه نتيجة منطقية إحصائيًّا وعمليًّا حيث إن الفرد القادر علي تغيير أسلوبه مع الآخرين للوصول إلى أهدافه، فهو بذلك يدافع عن هويته الشخصية، ومن هنا كان الارتباط الطردي بين التوافق النفسي وهوية الذات في حين أن الفرد الذي لا يري إلا ما هو إيجابي في نفسه والمجتمع فلن يدافع عن تكوين هويته وبالفعل يكون الارتباط عكسي.
- وهكذا يتضح أن كلًّا من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي لهما تأثير علي هوية الذات وهو ما أشارت إليه دراسات السلطان (٢٠٠٤)، ودراسة بركات (٢٠٠٦)، ودراسة خوج (٢٠٠٨)، ودراسة العمري (٢٠٠٨)، ودراسة الروبي (٢٠١٣)،

ودراسة يحيى (٢٠١٤)، كما أن هناك اتفاقًا واضحًا بين ما توصلت إليه الدراسة من وجود تأثير لكل من التوافق النفسي والتفكير الإيجابي على الهوية الذاتية للطالب الجامعي مع ما أشار إليه الباحث من مكونات وأبعاد للهوية الذاتية؛ حيث أشار إلى المكون التكيفي A daptative والذي يتم فهم الأنا على أنها تحقيق الطالب للتوافق مع بيئته الاجتماعية وبصفة خاصة أنها تكيف مهارات وقدرات وقوى الطالب الخاصة مع بيئته الدور السائد في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، وكذلك مكون التبادل النفسي الاجتماعي :Psychosocial Reciprocity الذي يتضمن هذا البعد العلاقة المتبادلة مع المجتمع المحلي المباشر للفرد أو مجتمعه الكبير هي الخاصية الأساسية والمميزة لهوية الأنا ويري اريكسون أنها توفيق لمفهوم الطالب مع تقدير المجتمع له، وكذلك الموقف الوجودي Existential stance.

- يتضمن هوية الأنا طريقة للوجود في العالم،بمعني أن هذا المصطلح يستخدمه علماء النفس والفلاسفة الوجوديين بمعنى أن الهوية لها ما تفعله بشأن الكيفية التي يرشح بها الطالب وضعه في العالم حيث إن العالم أكثر من مجرد البيئة الاجتماعية إذ يتضمن سياقاً شاملاً لطرح أسئلة أساسية مثل: ما معنى الحياة؟ أو مغزى حياتي؟ وبالتالي فإن الدوافع لتحقيق هوية الأنا يشمل ليس فقط حاجات التكيف الاجتماعي البيولوجي ولكن أيضاً "الحاجة لعالم ذي مغزى".
- وفي حدود علم الباحث لا توجد دراسات لدراسة العلاقة بين المتغيرات الثلاثة ولكن وجدت دراسات في التفكير الايجابي مثل دراسة: فورسيث و بوب وناش وآلاركون والكونغ (Forsyth, Poppe, Nash, Alarcon and Kung, 2010). هدفت إلى وصف التغيرات التي تطرأ على التفكير الإيجابي والسلبي لدى مرضى الاكتئاب المقيمين في المستشفيات اللذين شاركوا في مجموعة العلاج السلوكي المعرفي والتي تقوده ممرضة متمرسة في مركز طبي كبير.
- أسفر البحث عن نتائج عدة من أهمها انخفاض مستوى التفكير السلبي لدى المرضى الذين شاركوا في برنامج العلاج السلوكي المعرفي وازدياد مستوى التفكير الإيجابي

لديهم. ويتضح لنا من الأبحاث أنه توجد بعض الأبحاث درست العلاقة بين التوافق النفسي وهوية الأنا مثل: دراسة الهمص (٢٠١٧)، ودراسات في العلاقة بين التفكير الايجابي والتوافق النفسي مثل: دراسة الحويج (٢٠١٧)، ولكن لا توجد دراسات في العلاقة بين التفكير الإيجابي وهوية الذات، وهذا يؤكد العلاقة الإيجابية بين التوافق النفسي وهوية الذات، كما يؤكد العلاقة السلبية بين التفكير الإيجابي وهوية الذات.

التوصيات والتطبيقات التربوية:

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكننا التأكيد على ما يلي:

١- ضرورة نشر ثقافة التفكير الإيجابي والتدريب عليه لطلاب الجامعة بشكل مستمر ودوري وذلك لأثره المباشر على اجتياز مشاكل الهوية الذاتية للطلاب.

٢- أهمية التوافق النفسي سواءً كان أسريًا أو دراسيًا أو اجتماعيًا بالنسبة لبناء هوية ذات إيجابية للطالب الجامعي.

٣- ضرورة إقامة دورات تنموية وتثقيفية حول بناء الهوية الذاتية للطالب وخاصة في بداية المرحلة الجامعية للطلاب.

٤- إدراج مهارات التفكير الإيجابي ضمن المقررات والبرامج التثقيفية داخل أسوار الجامعة.

بحوث ودراسات مقترحة:

١- دراسة أثر التفكير الإيجابي على الهوية العرقية لدى الطلاب الوافدين.

٢- دراسة أثر التوافق النفسي والاجتماعي على الهوية الذاتية لدى فئات مختلفة عن عينة الدراسة مثل الطالبات، والعاطلين، والجانحين.

٣- بناء برنامج إرشادي لتنمية الهوية الذاتية الإيجابية لدى الطالب الجامعي وأثر ذلك على التفكير الإيجابي والتوافق النفسي.

٤- دراسة التفكير الإيجابي كمتغير وسيط في العلاقة بين الهوية الذاتية ومؤشرات الصحة النفسية.

٥- دراسة مسحية لدى طلاب الجامعة للتعرف على مستوى اضطراب الهوية الذاتية لديهم في ضوء متغيرات نفسية وديموغرافية.

المراجـع: -

- ابراهيم، عبدالستار (٢٠٠٧). عين العقل: دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني- الإيجابي. القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر.
- البحيري، عبد الرقيب (١٩٩٠). هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة. القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع(١٢)، ١٦٥- ٢١١.
- بركات، زياد (٢٠٠٦). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة دراسات عربية في علم النفس، جامعة القدس المفتوحة. ٤(٣)، ٨٥ -١٣٨.
- بن ستي، حسينة (٢٠١٣). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الاولى ثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت. رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- جابر، جابر (١٩٩٠). نظريات الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجندي، رشا سيد حسين محمد (٢٠١١). التوافق النفسي وعلاقته بمفهوم السلام لدى أطفال الروضة من خلال تحليل رسوماتهم "دراسة كلينيكية". رسالة دكتوراه، كلية رياض أطفال، جامعة القاهرة.
- حجازي، مصطفى (٢٠٠٩). علم النفس الإيجابي وتعزيز الاقتدار وحسن الحال. http://www.fnrtop.com/vb/showthread.php?t=663415
- حمود، فريال (٢٠١١) مستويات تشّكل الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالمجالات الأساسية المكونة لها لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي من الجنسين دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق،ع ٢٧
- حمودة، محمود (١٩٩١). الطفولة والمراهقة المشكلات النفسية والعلاج. القاهرة: المؤسسة الفنية للطباعة والنشر.
- الحويج، أحمد علي الهادي. (٢٠١٧). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتوافق النفسي. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة المرقب، كلية الآداب بالخمس، (١٤)، 118. - 87
- الخالدي، عطا الله فؤاد والعلمي، دلال سعيد (٢٠٠٩) الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- خوج، حنان (٢٠٠٨). الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كليات التربية للبنات بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

- دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر (٢٠١٠) فاعلية برنامج إرشادي عقلانى انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الرقيب، سعيد صالح (٢٠٠٨). أسس التفكير الإيجابي وتطبيقاته تجاه الذات والمجتمع في ضوء السنة النبوية. http://forums.tjribi.com/t34482.html
- الروبي، منى سيد إبراهيم (٢٠١٣). الإحساس بالهوية وعلاقتها بالانتماء لدى عينة من طلبة المدارس الحكومية والدولية. مجلة الإرشاد النفسي، ٣٥ (٢).
- الزهراني، نجمة بنت عبد الله محمد (٢٠٠٥).النمو النفس- اجتماعي وفق نظرية اريكسون وعلاقته بالتوافق التحصيلي الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة ام القرى.
- سالم، أماني سعيدة (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية في ضوء النموذج المعرفي. مجلة كلية التربية بالإسماعلية، جامعة قناة السويس. (٤)، ٢٠٠٦.
- السلطان، ابتسام (٢٠٠٤)، "تطور الهوية وعلاقته بتطور الأحكام الخلقية لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير، غير منشورة،جامعة الموصل، العراق
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦م) تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). عمان: دار الشروق.
- سعيدة، صالحي (٢٠١٣) تأثير سمات الشخصية والتوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.
- شبلي، صفوان محمد (٢٠١٣) أثر استخدام الإنترنت في الصراع القيمي وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، رسالة دكتوراه. كلية التربية جامعة دمشق.
- الشمري، فاضل كردي (٢٠١٢). التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بمركز الضبط لدى طلاب كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، ٤(٥)، جامعة الكوفة.
- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠٠١). نظريات النمو. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- عبد العزيز، حنان (٢٠١١م) نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة بشار. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان.
- عبد المعطي، حسن (٢٠٠٩). المقاييس النفسية المقننة. القاهرة: الناشر زهران الشرق.

- العريفي، ناديا محمد (٢٠٠٨). الأسرة وبرمجة التفكير الإيجابي "دراسة تربوية نفسية". مكتبة الملك فهد الوطنية.
- العنزي، يوسف محيلان سلطان (٢٠٠٧م). دراسة أثر التدريب على التفكير الإيجابي واستراتيجيات التعلم في علاج التأخر الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية والتنمية، جامعة القاهرة.
- عسيري، عبير بنت محمد حسن (١٤٢٤هـ). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق" النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العمري، على بن سعيد (٢٠٠٨). نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عويس، عفاف أحمد (٢٠٠٣). النمو النفسي للطفل، عمان، الأردن: دار الفكر.
- فيصل، فاديا (٢٠٠٧). الارتقاء المعرفي والمتمركز حول الذات وعلاقتها بحالات الهوية دراسة ارتقائية إكلينيكية. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- القحطاني، فاطمة مصلح (٢٠١١). الحوار الذاتي مدخل التواصل الإيجابي مع الآخرين. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- القصير، عبد الكريم (٢٠١٠). متفائلون. الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (٢٠٠٨). الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل. القاهرة: الشركة العربية المتحدة.
- محمد، آسيا عبدالقادر (٢٠١١). الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالتوافق النفسي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعات السودانية. مجلة دراسات أفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، (٤٥).
- محمود، بيداء كيلان (١٤٣٤هـ). التوافق النفسي. كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.
- معمرية، بشير (٢٠١٠). علم النفس الإيجابي اتجاه جديد لدراسة القوى والفضائل الإنسانية. دراسات نفسية – مركز البصرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية، الجزائر، ٢(١)، ١٥٨-٩٧ .
- ناصر، عقيل خليل (٢٠٠٣). تكامل الأنا لدى المسنين وعلاقته ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- الهمص، عبدالفتاح عبدالغني مصطفى (٢٠١٧). هوية الذات والتوافق النفسي لدى مرضى الفشل الكلوي في محافظات غزة .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا، ٢٥(١)، .120 - 99

- يحي، يحي إسماعيل (٢٠١٤) التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لدي طلاب قسم علم النفس جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- Ayad, M.& Zana, H.(2018)A Psycho-Pragmatic Study of Self-Identity of Kurdish EFL Learners in Kurdistan Region .English Department, College of Education, University of Diyala, Iraq.
- Baran, S . (2011). The effectiveness of hope on progress Motivation , MA. Thesis, Allameh Tabataba`I University , Tehran.
- Blumengarten, S.(2008). The interplay of self harm and Identity development in adolescents. Diss.Abs. Int,Vol.69(1-3), 664.ow identification is over used and misunderstood . New York , Massachusetts Ave.
- Harper , J(2006). Identity crisis : How identification is overused and misunderstood. Temple University Press
- Kroger, J. (1996).Identity, Regression and development , journal of adolescence , 19,203- 222.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence ,(in)J.Adelson (ED) Handbook of Adolescent psychology , New York : Wily &Sons , 159- 187.
- Marcia , J.E.& Archer, L.S.(1993). "Identity status in Jate Adolescents ,Scoring criteria in Marcia , J .E. et al , (EDs., Ego Identity , A handbook for psychological research ,205- 240.
- Martin , R.&James, R. (2005). Examining African self- consciousness and Black Racial Identity As predicts psychological well . Being, culture Diversity , Ethnic Minority psychology ,11(1),28- 40).
- Meeus .W. and Dekovic, M. (1995).Identity development parental and peer support in adolescence , results of national Dutch survey adolescence , Vol. 30(120),931- 944.
- Neck ,C, P .& Manz,C.(1992).Thought self leadership: the influence of self table & Mental Imagery on performance , Journal of organizational Behavior ,Vol.(13), 681-699., Basic Books ,43
- Nick , M.N. Mans , U.O. (2014). Silver linings and Candles in dark: difference Among positive coping strategies in predicting subjective wellbeing ,335-339.
- Ruitanbeck , H.M. (1984). The individual and crowed A study of identity America . New York : the new American library.
- Rosenberg , M (1979). Conceiving the self , New York
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. American Psychologist, 55(1), 5-14.

- Stallord .Paul,.(2002). Think Good - feel Good, John Wiley & Sons ,England.
- Stewart Me, Watson R., (2013). A Hierarchy of positive thinking? Mokken scaling analysis of the oxford happiness inventory . personality and individual differences, 48 (7), 845- 848.

واقع ممارسات معلمي الرياضيَّات الصفيَّة القائمة على مهارات التفكير الرياضيّ واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيَّات لطلاب المرحلة الابتدائيَّة بمنطقة تبوك

علي بن صالح علي الشهري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة تبوك

واقع ممارسات معلمي الرياضيَّات الصفيَّة القائمة على مهارات التفكير الرياضيّ واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيَّات لطلاب المرحلة الابتدائيَّة بمنطقة تبوك

علي بن صالح علي الشهري

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك واعتمدت الدراسة على المنهج المندمج / المختلط المنهج الكمي والكيفي معًا. ولجمع البيانات تم استخدام الإستبانة (المنهج الكمي) لـ ٢٤٣ معلمًا، بينما تم استخدام بطاقة الملاحظة (المنهج الكيفي) لـ ١٠ معلمين بطريقة مقابلة المجموعة المركزة (focus group) وخلصت أهم النتائج الى أن واقع ممارسات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية الصفية لمهارات التفكير الرياضي بشكل عام بدرجة متوسطة بمتوسط (٢,٦٦) وبانحراف معياري (٠,٧٢). وجاءت وفق الترتيب الآتي (الاستقراء، الاستنتاج، والبرهان الرياضي) جميعها متحققة بدرجة متوسطة، باستثناء مهارة التعبير بالرموز جاءت بدرجة متدنية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) لصالح ذوي الدراسات العليا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) لصالح ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات. وفي الجانب الكيفي أظهر أغلب المشاركين وعددهم ١٠ معلمين اتجاههم الإيجابي بشكل عالٍ نحو مهارات التفكير الرياضي ولكن ممارستهم بدرجة متوسطة، ولعل من أهم أسباب ضعف تأهيلهم قبل الخدمة وأثنائها إضافة الى كثرة الأعباء المناطة بهم.

The reality of math teachers' practices in classroom based on mathematical thinking skills and their attitudes towards teaching math at Elementary Schools at Tabuk city

Ali Saleh Alshehry

Abstract

This study aims to identify the reality of math teachers' practices in classroom based on mathematical thinking skills and their attitudes towards teaching math at Elementary Schools at Tabuk city. The study used mixed methods (survey for 243 teachers) for quantitative study, and (interviews that is focus group for 10 math teachers) for qualitative study. The results of study illustrate the reality of math teachers practices in classroom based on mathematical thinking skills and their attitude toward teaching math at Elementary school at Tabuk was medium by a mean of (2.66) and slandered deviation by (0.72). In addition, the mathematical thinking skills in the following order: induction, conclusion, mathematical proof, were medium, but banana expression was at the low level.

The study also shows significant statistical differences ($0.05 \geq \alpha$) at the level of mathematical thinking skills in favour of qualifications differences and years of experiences. On the other hand, in the interviews basis, their attitudes were of high level, while the practices were medium. The reason for this seems to be their poor pre-service and in-service qualification and their overload.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي العديد من المتغيرات التي تلقي بظلالها على ما يدور في كافة مناحي الحياة وأرجائها، والتي أثرت بشكل ملموس على المؤسسات التعليمية، حيث يشهد التعليم على الصعيد العالمي العديد من المحاولات الجادة للتحديث والتطوير بهدف التمكن من مواكبة ما يدور من حوله خاصة بعد التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل وتداعياته، والذي أسهم في زيادة إدراك قادة التعليم إلى مجاراة متطلبات التغير والتطوير، والتعاطي مع المستجدات الحضارية بالاطلاع على تجارب الأمم والشعوب التي سلكت طريقها نحو الرقي والتقدم، والذي أدى إلى تولد اهتمام بالغ ورغبة حقيقية بتطوير المنظومة التعليمية بهدف الوصول لأفضل جودة ممكنة لدى هذه المنظومة.

ولما للتعليم من دور مهم في تطور المجتمعات وتقدمها، وذلك لأدواره الأساسية والبالغة الأهمية التي يقوم بها في المجال التربوي والتعليمي، حيث إن التعليم هو الإطار الذي ترتكز عليه الأمم في نهضتها وتطورها، فالكثير من الدول مثل سنغافورة، وماليزيا، وكوريا الجنوبية، وأمريكا، وغيرها من البلدان التي تطورت وتقدمت كان التعليم في مقدمة أولويات أدواتها لكونه الركيزة التي تقود المجتمع نحو آفاق التعلم والتطور (السلمي، ٢٠١٧).

وتحتل الرياضيات مكانًا متميزًا بين العلوم لأنها تتسم بكل من: الدقة، اليقين، الاكتفاء الذاتي، والعقلية. وتتضح أهمية الرياضيات في الحياة اليومية في إمكانية ترجمة المواقف اليومية إلى مواقف رياضية، واستخلاص النتائج في ضوء هذه المواقف (أبو عيش، ٢٠١٥). كما تستهدف الرياضيات تنمية القدرات العقلية للطلاب، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير لديهم وخصوصًا القدرة على حل المشكلات. ويؤدى فهم الرياضيات إلى فهم فروع المعرفة الأخرى. وتتطلب التطورات التكنولوجية مزيدا من تطبيقات الرياضيات حتى يصبح الطالب قادرًا على توظيف ما يمتلكه من معلومات رياضية، وزيادة هذه المعلومات لكي تحقق الرياضيات تطبيقات اليوم وضرورات الغد (القحطاني، ٢٠١٧).

والرياضيات من المواد الدراسية التي يشعر عدد من الطلاب بالصعوبة في دراستهم لها والتي قد تكون بسبب عدم استخدام الإستراتيجيات المناسبة في التدريس تضمن التبسيط والتجسيد بحيث يمكن للطلاب استيعاب موضوعات الرياضيات المختلفة. وتعتمد طرق التدريس التقليدية على عمليتي الحفظ والتلقين، ويتمحور دور المعلم كناقل للمعلومات فقط، وهو ما يؤدى إلى عدم بناء الطلاب لتعلمهم بفاعلية (المصاروة، ٢٠١٢).

ولأهمية دور المعلم في العملية التعليمية وتأثيره المباشر على الطلاب كان لابد من الوقوف على أداء معلم الرياضيات وممارساته التدريسية، وتحليل هذا الأداء وتقويمه من خلال معايير مقننة ومدروسة. ويتوقف تحقيق الأهداف المنشودة من منظومة تعليم الرياضيات على جودة المدخلات المتضمنة فيها، ويُعَدُّ معلم الرياضيات أحد أهم مدخلات هذه المنظومة (Archibald, 2007).

وتؤدي ممارسات المعلمين التدريسية دورًا كبيرًا في فهم آليات تعلم الطالب للرياضيات، وعليه تمثل تلك الممارسات مدخلًا لتطويرها وتعظيم مخرجاتها، حيث إن إحداث التغييرات المطلوبة في عمليتي تعلم وتعليم الرياضيات يبدأ من الممارسات التي يقوم بها المعلمون، وعليه فقد أخذت دراسة ممارسات المعلمين التدريسية كعوامل مؤثرة على إجراءات التعليم والتعلم حيزًا واسعًا في أدبيات تدريس الرياضيات (ريان، ٢٠١٠، ٧٣٢).

وأكدت العديد من الدراسات كدراسة (Moschkovich, 2013)، ودراسة الزكري (٢٠١١)، ودراسة السلولي وحامد (٢٠١٧)، ودراسة العمري (٢٠١٨)، ودراسة المساعفة (٢٠١٧)، ودراسة الرشيدي (٢٠١٤) على أهمية التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات نظرًا لتأثيرها المباشر على عملية دعم التفكير الرياضي والإدراك المفاهيمي للرياضيات. وينبغي أن تعمل الممارسات الصفية على تزويد الطلاب بفرص حقيقية للمشاركة في كافة الأنشطة الرياضية والاستعانة في ذلك بالعديد من المصادر والأدوات التعليمية المتوافرة، حيث إن الممارسات المتبعة في تدريس الرياضيات تعتبر تقليدية وتركز على استحواذ المعلم على الوقت الأكبر من الحصة الدراسية دون إشراك حقيقي للطلاب في نشاطات التفكير والتعلم.

ويمكن القول إن الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات أمر في غاية الأهمية حيث إن تلك الممارسات تؤثر بشكل أساسي على عملية دعم التفكير الرياضي لتلك المادة، خاصة وأن تحسين مهارات التفكير الرياضي لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية هدف يطمح المهتمون في التربية وتدريس الرياضيات في الوصول إليه وتحقيقه، من خلال استخدام ممارسات وإستراتيجيات التدريس والتقنيات الحديثة.

يعتبر التربويون أن تعليم مهارات التفكير والتفكير الرياضي هدفًا رئيسًا ومميزًا تحرص التربية الحديثة على تحقيقه، فمن أجل ذلك اهتمت المناهج الحديثة للرياضيات في جميع دول العالم بتنمية التفكير لدى التلاميذ الذي تقع مسؤولية تنميته على مناهج الرياضيات المدرسية بشكل خاص، حيث يُعَدُّ التفكير الرياضي حجر الأساس في تطور الرياضيات لأن من خلاله يتم إدراك المتعلم للعلاقات الرياضية المجردة، وفهمه للتطبيقات الرياضية، والوصول لأعلى المستويات تجريدًا، وإن نمو القدرات الرياضية لدى المتعلم يعتمد على تنمية مهارات التفكير الرياضي لديهم (العيلة، ٢٠١٢، ٣). كما يُعد التفكير الرياضي من أنواع التفكير المهمة في العملية التعليمية، حيث إنه يزيد من قدرة المتعلم على الفهم في مادة الرياضيات، وبعض المواد الدراسية الأخرى، كما يساعده على اكتساب أساليب التفكير السليمة التي تلازمه طوال حياته (الحناوي، ٢٠٠٨، ٨٤).

وقد تضمنت أهداف تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية وفي دول الخليج العربي تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلمين، كما تبنى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM) عامي ١٩٩٨/ ١٩٩٩م موضوع تنمية التفكير كأحد المعايير الرئيسة لتدريس الرياضيات، وهذا ما توافق مع العديد من الدراسات مثل العنزي (٢٠٠٩)، ودراسة الحربي (٢٠١٢)، ودراسة (Mora & Rodriguez, 2013) والتي دعت إلى التوسع في مجالات التفكير وأنواعه، والتفكير الرياضي بصفة خاصة.

ومن هنا تأتي أهمية تنمية مهارات التفكير الرياضي في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية خاصة في مقرر الرياضيات لتطوير قدرات الطلاب في التغلب على الصعوبات التي تواجههنَّ أثناء تعلم مادة الرياضيات، وهذا ما يعتمد بالدرجة الأولى

على ممارسات المعلمين داخل الفصول الدراسية، واتجاهاتهم نحو تطويرها وتنميتها لدى الطلاب.

مشكلة الدراسة

تعد عملية تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب من الأهداف الرئيسية لتدريس الرياضيات، حيث إنها تعتمد الممارسات التدريسية الصفية من الأمور المهمة لأجل تهيئة الطلبة، حيث إن أحد أهم عناصر نجاح أي مشروع تعليمي يقع في الدرجة الأولى على المعلم؛ فالمعلم هو العمود الفقري لأي مشروع إصلاحي للتعليم (Wallace & Loughran, 2012) لذا يتطلب الأمر الاهتمام بمتابعة ممارسات المعلمين التدريسية عامة ومعلم الرياضيات على وجه الخصوص للعمل على صقل ممارساتهم التدريسية للتوافق مع متطلبات العمليات الهادفة إلى تنمية التفكير الرياضي لدى الطلاب، ولتعميق فهمهم لطبيعة المادة ومستجدات محتواها.

وعلى الرغم من التوجهات الحديثة المتعلقة بضرورة الاهتمام بالممارسات التدريسية وتوجهها نحو تنمية مهارات التفكير الرياضي إلا أن هناك قصورًا بالكثير من الممارسات التدريسية الصفية وتدني مستوى الطلاب في مهارات التفكير الرياضي. فقد أشارت دراسة المجيدل واليافعي (٢٠٠٩) إلى ميل كثير من معلمي الرياضيات لاستخدام الممارسات التدريسية التقليدية التي تركز على الإجراءات دون الاهتمام بالمفاهيم وطرق التفكير، مما يولد صعوبة لدى الطلاب عند مواجهتهم للمشكلات التي تتطلب مهارات التفكير، ويضعف اتجاههم نحو تعلم الرياضيات.

كما أشارت دراسة العلياني (٢٠١٠) إلى ضعف مستوى ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التفكير في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، إضافة إلى أن ممارسة المعلمين أصحاب الخبرات الطويلة والقليلة لا تختلف عن بعضها البعض، كما أشارت دراسة دودين وآخرين (Dodeen et al, 2012) إلى ضعف ملحوظ في الممارسات التدريسية للموضوعات والمفاهيم الرياضية الأساسية، كما أشارت دراسة المعثم والمنوفي (٢٠١٤) إلى أن أحد أسباب هذا الإخفاق يعود إلى أن الكثير من

معلمي الرياضيات لا يزالون متمسكين بممارساتهم السابقة، فهم يقضون معظم أوقات دروسهم في شرح الإجراءات وتوجيه الطلبة أثناء ممارستهم لها. كما أشارت دراسة الغامدي والقحطاني (٢٠١٦) إلى أن الممارسات التدريسية لدى معلمي الرياضيات تتسم بالتقليدية والنمطية وعدم الاهتمام بمهارات التفكير وعدم ربط الرياضيات بالواقع، إضافة إلى وجود اتجاهات سلبية نحوها. كما أشارت دراسة العيلة (٢٠١٢) ودراسة حجازي وآخرين (٢٠١٩) إلى ضعف الطالبات في حل المشكلات الرياضية وتدني مهارات التفكير الرياضي لديهن، كما أشارت دراسة (Kathleen & Ann, 2012)، ودراسة (Pape & Bell & Yetkin, 2013) إلى أن هناك ضعفًا في مهارات التفكير الرياضيات لدى الطلاب والطالبات وتحديدًا مهارة الاستقراء والبرهان الرياضي والتقويم.

في ضوء ما سبق، وفي ظل الجهود الحثيثة المبذولة لتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، والتي تعتمد على ممارسات معلمي الرياضيات وطرائق تدريسهم، والتي يسعى الباحث إلى دراسة واقعها، إضافة إلى دراسة اتجاهاتهم نحوها؛ تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

"ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك واتجاهاتهم نحوها؟"

أسئلة الدراسة

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستقراء في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٢- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستنباط (الاستنتاج) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٣- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة البرهان الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٤- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة التعبير بالرموز في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في تقديرات واستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك تبعًا لمتغير (المؤهل، الخبرة التدريسية)؟

سؤال المقابلة:

ما اتجاهات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية نحو استخدام مهارات التفكير الرياضي في الممارسات التدريسية؟ ولماذا؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستقراء في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

٢- التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستنباط (الاستنتاج) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

٣- التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة البرهان الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

٤- التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة التعبير بالرموز في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

٥- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠٥.) في تقديرات واستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك تبعًا لمتغير (المؤهل، وسنوات الخبرة التدريسية).

٦- التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات الصفية نحو استخدام مهارات التفكير الرياضي في الممارسات التدريسية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

الأهمية العلمية

١- ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية، خاصة في ظل ارتفاع الأصوات المنادية بضرورة تطوير الأساليب والإستراتيجيات التعليمية في مدارس التعليم العام عمومًا والمرحلة الأساسية بشكل خاص، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا الموضوع.

٢- استجابة للتوجهات الحديثة في التربية بتطوير الأداء المهني لمعلمي الرياضيات، وتحسين ممارساتهم التدريسية، وجعل الطالب محور العملية التعليمية.

٣- توجيه الباحثين إلى تبني توجهات جديدة في أبحاثهم العلمية لتساعدهم في تطوير مجتمعهم أمام تحديات العصر ومتغيراته، وذلك بآليات ورؤى جديدة تسهم في معالجة أوجه القصور.

٤- توافق موضوع الدراسة مع التوجهات التعليمية والتربوية الحديثة عالميًّا، والتي أشارت إلى أهمية الممارسات التدريسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتي تؤثر إيجابًا في مجال تطوير المخرجات الطلابية للمؤسسات التعليمية وزيادة مستوى كفاءتها وجودتها.

الأهمية التطبيقية

١- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٢- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على واقع التفكير الرياضي لدى طلاب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٣- يؤمل أن تفيد نتائج الدراسة أصحاب القرار في وزارة التعليم بالوقوف على اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وممارساتهم تجاه توظيف وتنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٤- تساعد صانعي القرار على عمل برامج تأهيلية وتدريبية تتماشى مع متطلبات العصر للنهوض بمستوى معلمي الرياضيات وممارساتهم التدريسية وتوظيفها في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى الطلاب.

٥- يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في توجيه الباحثين إلى تناول الموضوع من زوايا أخرى.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة في:

- **الحد الموضوعي**: تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي واتجاهاتهم نحوها في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- **الحدود البشرية**: تقتصر الدراسة الحالية على ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- **الحدود المكانية**: تقتصر الدراسة الحالية على مدارس المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- **الحدود الزمنية**: ستطبق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة

تضمنت الدراسة الحالية المصطلحات التالية:

- **الممارسات التدريسية**

عرفها الرشيد (٢٠١٥، ٢٠٨) بأنها: "الإجراءات العملية أو السلوك الفعلي الذي يقوم به المعلم وفقًا لمراحل خطة الدرس المختلفة، بغرض تحقيق الأهداف المرسومة في الخطة بكفاءة عالية، يتحقق من خلالها مستوى أفضل للتلميذ".

ويعرفها الباحث إجرائيًّا بأنها: "السلوكيات والأفعال والطرائق التي يستخدمها المعلمون أو يتجهون نحو استخدامها أثناء تدريسهم للرياضيات لرفع مستويات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك".

- **التفكير الرياضي**

عرفه القرشي (١٤٣٠هـ، ص١٦٣) بأنه: "ذلك النشاط العقلي الخاص بالرياضيات، والمتضمن مجموعة من المظاهر التي تتمثل في: الاستنتاج، الاستقراء، التعميم، التعبير بالرموز، البرهان الرياضي، التصوير البصري المكاني، التفكير الاحتمالي، والتفكير العلاقي حينما يواجه الطالب موقف أو مشكلة يبحث لها عن حلول".

ويعرف الباحث مهارات التفكير الرياضي إجرائيًّا بأنها: " المهارات التي يكتسبها أو ينميها الطلاب، وهذه المهارات تتمثل في: الاستنتاج، التخمين، التعميم، التعبير بالرموز، والبرهان الرياضي عن طريق استخدام إستراتيجيات تعليمية أو تقنيات حديثة في إطار الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك".

الإطار النظري

أولا: الممارسات التدريسية

لا شك أن المعلم بصفة عامة ومعلم الرياضيات بصفة خاصة هو حجر الزاوية في العملية التربوية، والمفتاح الرئيس في العملية التعليمية كلها، ويؤكد التربويون على أن المعلم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص أو تقصير محتمل في المناهج، والنشاطات، والبرامج الدراسية، والإمكانات المادية والفنية إذا ما قام بممارسات تدريسية جيدة.

تصنيف المعلمين في ضوء ممارستهم التدريسية:

من التعريفات السابقة للممارسات التدريسية نجد أنها سلوكيات أو أداءات أو أفعال يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي، وذلك في ضوء ما يمتلكه من مهارات تدريسية قادر على توظيفها وتفعليها داخل الصف، وما لديه من اتجاهات سواء إيجابية أو سلبية نحو عملية التدريس، أو ما لديه من أطر نظرية لكيفية حدوث عمليتي التعليم والتعلم، وعليه فيمكن تصنيف المعلمين في ضوء ممارساتهم التدريسية داخل الصف بناء على عدد من المعايير إلى:

- **وفقاً لدافعية المعلمين للتدريس إلى** (شديفات والقادري، ٢٠٠٥):

١- المعلم الكسول: (الضعيف) وهو الذي يقصر في أداء واجباته وفي مساعدة متعلميه، إضافة إلى ضعف تقدير لمسئولياته التدريسية.

٢- المعلم المهمل: الذي لا يقوم بالأعمال المنوطة به بالشكل المطلوب، ولا يقوم بالممارسات التدريسية الأساسية في العملية التربوية.

٣- المعلم المزاجي: الذي لا تسير ممارساته التدريسية على وتيرة واحدة فهو أحيانًا متحمس لممارساته التدريسية، وأحيانًا أخرى يكون متكاسلًا عن القيام بها.

٤- المعلم المخلص (الأمين): وهو الذي يقوم بواجباته التدريسية على أكمل وجه وبشكل فعال. وفي كل الظروف فقد صُنِّف المعلمون بحسب ممارساتهم التدريسية إلى: المعلم العابر (غير المهتم)، والمعلم التقليدي (الملقن)، والمعلم المجد (المهتم).

- **وفقًا للأطر النظرية التي يتبنها المعلم في التعلم إلى** (Savasci, F. & Berlin, 2012):

١- معلمي النظرية السلوكية:هم محور عملية التعليم، وينعكس ذلك على ممارستهم التدريسية وفق نموذج التوصيل Transmission Model الذي يهتم بالتدريس المباشر والتركيز على أهمية البيئة الخارجية في التعليم.

٢- معلمي النظرية المعرفية: يهتمون بالتركيز على العمليات المعرفية الداخلية لدى المتعلمين، ومن ثم تهيئة بيئة التعلم وتنظيم الظروف الخارجية التي تساعد المتعلمين على تنشيط العقل وخزن المعلومات وتنظيمها باستخدام إستراتيجيات وخططا لتوجيه ودعم انتباه المتعلمين.

٣- معلمي النظرية الإنسانية: ويقدرون أهمية جعل التعلم أكثر إنسانية واحترامًا لقيمة المتعلم واستعداداته وإمكاناته، ومن ثم يستخدمون إستراتيجيات وأساليب تراعي حاجات التعلم الفكرية والنفسية وتتيح الفرصة له كي ينمو وفق قدراته وطاقاته.

٤- معلمي النظرية البنائية: ويتبنون مبدأ أن التعلم عملية بناء نشطة للمعرفة أكثر منها عملية اكتساب لها، وأن التعليم عملية دعم لبناء المعرفة أكثر من كونه عملية

توصل لها، وبالتالي يدمجون المتعلمين في أنشطة تعليمية يكونون هم محورها من خلال تبني الإستراتيجيات المختلفة التعلم النشط.

تقويم الممارسات التدريسية

تعددت مجالات تقويم الممارسات التدريسية؛ فهناك من حددها بثلاثة مجالات، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقدم (القحطاني، ٢٠٠٧)، وهناك من حددها بسبعة مجالات، هي: تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، التفاعل الصفي، إدارة الصف، التقويم، الصفات الشخصية، العلاقات الإنسانية، والمجال الوجداني (القرني، ٢٠٠٧)، أما وزارة التربية والتعليم في مصر فقد حددتها في أربعة مجالات، هي: مجال التخطيط، مجال إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، مجال المادة العلمية، ومجال التقويم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

أساليب تقويم الممارسات التدريسية:

يشير الأدب التربوي إلى العديد من المعايير التي تستخدم لتقويم الممارسات التدريسية، منها التقويم بناء على مخرجات التعلم وكيفية تفاعله وبناء الموقف التعليمي، أو في ضوء سلوك المتعلم، ومنها أيضًا بناء على سلوك المعلم نفسه، ويُعَدُّ هذا المعيار من المعايير السائدة في كثير من الأنظمة التربوية، ويستخدم هذا المعيار عددًا من أساليب التقويم، مثل: مقاييس التقدير وقوائم الملاحظة للمعلم داخل الفصل ومنها، الملاحظة المنظمة: ويكون مخططًا مسبقًا لما سيتم ملاحظته، وغالبًا ما يستعين الملاحظ بأداة تسمى بطاقة الملاحظة، وقد يحقق هذا المعيار عددًا من الفوائد، منها: أن التقويم يجري كعملية تشخيصية وفقًا لمقتضيات الموقف الذي يمارسه المعلم (العليمات، ٢٠١٠)، وتوجد أيضًا تقديرات الزملاء: وهو من أنواع التقويم غير الرسمي، حيث يتم تقويم المعلم من قبل زميل له من ذوي الخبرة من خلال زيارة صفية، وبعد الزيارة تناقش الملاحظات مع المعلم وذلك للوقوف على نقاط القوة والضعف في أدائه التدريسي (زيتون، ٢٠٠٧)، وقد يقوم المعلم نفسه وهو ما يعرف بالتقييم الذاتي، حيث يجمع المعلم معلومات عن ممارساته التدريسية من خلال تصميم نموذج يتضمن عددا من البنود التي تساعده في تطوير نفسه (الجنابي، ٢٠٠٩)، وأخيرًا

من أساليب التقويم ملف الإنجاز الخاص بالمعلم ويتضمن وصفًا حقيقيًّا للممارسات التدريسية للمعلم داخل الصف، ويشمل الأدلة والبيانات التي تثبت ذلك، وهذه البيانات قابلة للتحليل والمعالجة بهدف التعرف على نقاط القوة والضعف لديه، وبالتالي إمكانية تطوير أدائه (عبد السلام، ٢٠٠٦).

مبادئ الممارسات التدريسية الصفية

وضعت الجمعية الأمريكية للتعليم سبعة مبادئ للممارسات التدريسية السليمة وهي كالآتي (الراعي، ٢٠١٠):

١- الممارسات التدريسية السليمة التي ترتكز على التفاعل الفعال بين المعلمين والطلاب: في هذه الممارسات التدريسية يكون التفاعل بين المعلم والطلاب لتحفيز الطلاب وحثهم على المشاركة في العملية التدريسية سواءً كان داخل الفصل أو خارجه.

٢- الممارسات التدريسية السليمة التي تدعم التعاون بين الطلاب: في هذه الممارسات حث الطلاب على التعاون فيما بينهم مما يحقق نتائج تعلم إيجابية.

٣- الممارسات التدريسية السليمة التي تشجع التعلم النشط: تكون ممارسات الطلاب لما تعلموه حيث يتمركز التعلم على الطلاب.

٤- الممارسات التدريسية السليمة التي تقدم تغذية راجعة سريعة: حيث إن التغذية الراجعة مهمة في تقييم ما تعلمه الطلاب وتحديد ما لا يعرفونه.

٥- الممارسات التدريسية السليمة التي توفر وقتًا كافيًا للتعلم: يشكل الوقت عاملًا مهمًّا في تحقيق التعلم وذلك من خلال توافق المادة التعليمية التي تدرس مع الوقت الكافي والمناسب.

٦- الممارسات التدريسية السليمة التي تضع توقعات عالية: وضع التوقعات العالية للمتعلمين يحفزهم للعمل بشكا أفضل.

٧- الممارسات التدريسية السليمة التي تتفهم تنوع ذكاء المتعلمين وتنوع أساليب تعلمهم: حيث إنه يجب على المعلم مراعاة الفروق بين المتعلمين في تعليمهم من خلال تنوع الممارسات التدريسية للمعلم.

ثانيًا: التفكير الرياضي

يُعَدُّ التفكير الرياضي أحد المصطلحات العامة التي تتضمن العديد من المعاني والاتجاهات، ولعل السبب في ذلك إنما يُعزى في حقيقة الأمر إلى أن كل باحث في المجال التربوي قد نظر إلى ذلك المصطلح من وجهة نظره الشخصية، وبالرغم من الاختلاف في وجهات النظر إلا أن هناك اتفاقًا بين الباحثين وعلماء الرياضيات على أن التفكير الرياضي يمكن تعريفه على أنه: أحد أنماط التفكير التي يلجأ إليها الدماغ لحل المشكلات الرياضية حلاًّ ذهنيًّا، ويتحدد بمجموعة من المهارات مثل الاستقراء، والاستنتاج، والتخمين، والنمذجة، والتعبير، والتفكير المنطقي (العيلة، ٢٠١٢، ٨).

مهارات التفكير الرياضي

تعرف المهارة بأنها:إتقان أداء معين لموقف ما، ويشترط ذلك التمرين والتدريب ويصاحبه في معظم الأحيان تغيرات سلوكية في مستوى الأداء (الهادي ومصطفي، ٢٠١٠، ٧٧). وقد أشار (علي، ٢٠٠٩) إلى أن مهارات التفكير الرياضي تشتمل على: الاستقراء، الاستنباط، والتعبير بالرموز.

كما أشار حمادنة (٢٠١٤، ٥٩) إلى أن مهارات التفكير الرياضي وأنماطه هي: التعميم، والتفكير الاستقرائي، والنمذجة، والبحث عن نمط، والبرهان الرياضي، والتفكير الاستنتاجي، واستخدام المتغيرات والتعبير بالرموز، والتفكير المنطقي، حل المسألة الرياضية، والتعليل والتبرير.

وحددت العيلة (٢٠١٢) ست مهارات أساسية للتفكير الرياضي، هي:

١- الاستقراء: العمليات يتم فيها الانتقال من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن ثم التوصل إلى القاعدة العامة.

٢- الاستنتاج: العمليات التي يتم من خلالها الانتقال من الكليات الى الجزئيات من خلال الربط بين المعلومات السابقة والملاحظات.

٣- التعبير بالرموز: استخدام الرموز للتعبير عن الأفكار الرياضية لتسهل فهمها وتداولها.

٤- النمذجة: استخدام النماذج الرياضية لحل المشكلات.

٥- التخمين: استخدام الفروض المعقولة بعد التحقق منها للوصل لحل المشكلات.

٦- التفكير المنطقي: القدرة العقلية التي ترتكز على اتباع قواعد وقوانين موضوعية تمكن الفرد من الانتقال من المعلوم إلى غير المعلوم.

أنماط التفكير الرياضي:

هناك عدة أنماط للتفكير الرياضي منها التفكير الدلالي، والبصري، والناقد، والإبداعي، والتي تعتبر من أهم أنماط التفكير في الرياضيات، وفيما يلي نتناول بشيء من التفصيل:

- التفكير البصري: منظومة من العمليات التي تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية (مكتوبة أو منطوقة)، واستخلاص المعلومات منه. كما عرفه طافش (٢٠١١، ٤٣) على أنه: "قدرة عقلية تستخدم الصور والأشكال الهندسية والجداول البيانية وتفسيرها، وتحويلها من لغة الرؤية واللغة المرسومة إلى لغة لفظية أو منطوقة ومكتوبة، واستخلاص النتائج والمعاني والتبرير للمعلومات منه من أجل التواصل مع الآخرين". ويُعد التفكير البصري أحد أهم أنماط التفكير الرياضي نظرًا لدوره في تسهيل استيعاب الطلاب للمحتوى والمفاهيم الرياضية.
- التفكير الناقد: نمط من أنماط التفكير يظهر فيه الفرد القدرة على تقييم موقف ما خلال تنظيم الأدلة والحجج والتنبؤ بالحل الصحيح الذي يتضمنه واستنباط المعلمين والمعلمات التي تساعد في تفسير الحل، وتبني قرارات وأحكام موضوعية بعيدًا عن التحيز والعوامل الذاتية. وبما أن اللغة المستخدمة في الرياضيات تتميز بالدقة والإيجاز في التعبير والمنطقية، فإن دعم التفكير الناقد وحل المشكلات في الرياضيات من الأسس المحورية لتطوير قدرات الطلاب على التفكير الرياضي، والرفع من مستويات تحصيلهم ونجاحهم الرياضي، ويظهر ارتباط التفكير الناقد بحل المشكلات في المسائل والعمليات الرياضية والحسابية.

- التفكير الإبداعي: نوع من التفكير يؤدي إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة بالإضافة إلى عدد من القدرات مثل الطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات والقدرات التحليلية والتركيبية. والرياضيات بطبيعتها تفكير إبداعي، فما يقدمه الطلاب من حل للمسائل الرياضية هي نواتج إبداعية فالرياضيات وسيلة أساسية من وسائل التفكير، لارتباطها بالاستقراء والاستنتاج والإبداع، فهي مليئة بالمواقف التي تتطلب أكثر من إجابة، فشعور الطالب بأن المسائل الرياضية لها أكثر من حل يعتبر محفزاً للإبداع داخل الطلاب (يامين، ٢٠١٣١٨).
- التفكير الاستدلالي: أداء عقلي أو سلوك يبدأ من مقدمات فيما يمتلكه الفرد من معلومات وخبرات سابقة للربط بينها ومن ثم الوصول إلى نتيجة أو معرفة جديدة مجهولة دون الحاجة للتجربة (يامين، ٢٠١٣).

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج المندمج/ المختلط والذي يتم من خلاله دمج نتائج المنهج الكمي (الإستبانة) في هذه الدراسة مع المنهج الكيفي (المقابلة) مع المجوعة المركزة في هذه الدراسة لمعرفة واقع ممارسات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية لمهارات التفكير الرياضي واتجاهاتهم نحوها.

مجتمع الدراسة

سيتكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك والبالغ عددهم ٣٢٦ معلمًا حسب إحصائية إدارة تعليم منطقة تبوك.

عينة الدراسة

ستقتصر عينة الدراسة على (٢٤٣) معلمًا من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك في الاستبانة، وتم اختيار ١٠ معلمين مِنْ مَنْ طبقت عليهم الإستبانة بطريقة عشوائية، وتم اختيار أول ١٠ معلمين أبدوا موافقتهم على المقابلة.

جدول (١) توزيع العينة حسب المتغيرات والتكرارات والنسب المئوية

المتغيرات	المستويات	التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل	بكالوريوس	٢١١	%٨٧
	ماجستير	٣٢	%١٣
المجموع		٢٤٣	%١٠٠
الخبرة التدريسية	(أقل من ٥ سنوات)	٥٣	%٢٢
	(من ٥-١٠ سنوات)	٨٦	%٣٥
	(أكثر من ١٠ سنوات)	١٠٤	%٤٣
المجموع		٢٤٣	%١٠٠

أداتا الدراسة:

استخدم الباحث - وفق أهداف الدراسة وأسئلتها- الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وهي الإستبانة والمقابلة، حيث عرف العساف الإستبانة (٢٠١٢) بأنها:أداة بمحتواها تشمل مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة من أجل الحصول على إجابات أفراد العينة على أسئلة الدراسة، وسوف تتكون الإستبانة من قسمين:

القسم الأول: تشمل بيانات أفراد العينة الشخصية وذلك من حيث المتغيرات التالي:

- المؤهل (بكالوريوس – دراسات عليا)
- الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات – من ٥ الى ١٠ سنوات -أكثر من ١٠ سنة).

القسم الثاني: يتضمن محاور الدراسة وهي:

- المحور الأول: واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستقراء في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستنباط (الاستنتاج) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة البرهان الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.
- المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة التعبير بالرموز في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

بينما الأداة الأخرى المستخدمة في هذه الدراسة فهي المقابلة للمجوعة المركزة لمعرفة اتجاه معلمي رياضيات المرحلة نحو مهارات التفكير الرياضي في ممارساتهم التدريسية بمنطقة تبوك وهو سؤال واحد:

ما اتجاهات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية نحو مهارات التفكير الرياضي في ممارساتهم التدريسية بمنطقة تبوك؟ ولماذا؟

صدق وثبات أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة

سيقوم الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة الإستبانة وسؤال المقابلة، من خلال:

إعداد المقياس من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وطبيعة البيانات والمعلومات المطلوب الحصول عليها، مع حذف ودمج بعض الفقرات التي رأى الباحث اتفاق المحكمين عليها.

وتعديلها حتى ظهرت بصورتها النهائية والتي تعبر عن واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك، حيث استخدم الباحث الإستبانة الورقية للوصول الى أفراد عينة الدراسة والذين بلغ عددهم ٢٤٣ معلمًا.

تكون المقياس في صورته النهائية من أربعة أبعاد وخمسة وخمسين فقرة على النحو الآتي:

١- البعد الأول مهارة الاستقراء وعدد فقراتها ١٣ فقرة.

٢- البعد الثاني مهارة الاستنباط (الاستنتاج) وعدد فقراتها ١٤ فقرة.

٣- البعد الثالث مهارة تدريس البرهان الرياضي وعدد فقراتها ١٧ فقرة.

٤- البعد الرابع مهارة تدريس التعبير بالرموز وعدد فقراتها ١١ فقرة.

وقد تحقق معد المقياس من صدق وثبات المقياس بالطرق الآتية:-

أولاً: صدق المقياس حيث حسب بالطريقة التالية:

- صدق الاتساق الداخلي: وحسب عن طريق درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل عبارة من عباراته، وأظهرت النتائج ارتفاع معامل الارتباط لـ (٤٢) فقرة الى مستوى دلالة ٠,٠١، وفي (١٣) فقرة الى مستوى دلالة أعلى من ٠,٠١.

ثانيًا: ثبات المقياس حيث حُسب بالطريقة التالية:

- التجزئة النصفية: وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات الفردية والزوجية للتطبيق الأول للمقياس على العينة، وكانت قيمة معامل الارتباط ٠,٨٤، وتم تعديل هذا المعامل باستخدام معادلة سبيرمان براون فوصلت قيمة المعامل بعد التعديل إلى ٠,٩٠، وهي قيمة عالية تدل على ارتفاع معامل ثبات المقياس).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تفريغ إجابات أفراد العينة وترميزها وإدخال البيانات، ومن ثم تم معالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج (SPSS V.22)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة حول الفقرات. للإجابة عن السؤال الأول – الثاني – الثالث – الرابع.

٢- اختبار (ت) (T-test) للتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير (المؤهل: بكالوريوس – دراسات عليا).

٣- اختبار (ف) (one way Anova) تحليل تباين للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات افراد الدراسة حول محاور البحث.

٤- اختبار شيفيه (cheffe' Test) للدلالات البعدية.

في الجانب الكمي (المقابلات): استخدام الكود وذلك لربط الفقرات المشتركة بين المشاركين في سؤال المقابلة والفقرات المختلفة أيضًا.

نتائج الدراسة

المعيار المعتمد للحكم على درجة التقدير:

- منخفض إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أقل من (٢,٣٣)
- متوسط إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (٢,٣٣) وأقل من (٣,٦٧)
- مرتفع إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي أكبر أو تساوي (٣,٦٧)

وذلك بتقسيم المسافة بين أقل علامة (١) وأكبر علامة (٥) إلى ثلاث مسافات متساوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والثاني والثالث والرابع:

١- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستقراء في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٢- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستنباط (الاستنتاج) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٣- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة البرهان الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

٤- ما واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة التعبير بالرموز في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك؟

وللإجابة عن الأسئلة السابقة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات (الاستقراء، الاستنباط (الاستنتاج)، والبرهان الرياض ومهارة التعبير بالرموز) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك والاتجاه نحوها على كل مجال وللكلي ولكل فقرة، والجداول (٤, ٥, ٦, ٧, ٨, ٩) تبين نتائج ذلك.

أولاً: المجالات والكلي:

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مجالات (مهارة الاستقراء، مهارة الاستنباط (الاستنتاج)، مهارة البرهان الرياضي ومهارة التعبير بالرموز) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك والاتجاه نحوها للمجالات والكلي

رقم المجال	أسم المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	مهارة الاستقراء	٣,٦٥	٠,٥٣	١	متوسط
٢	مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	٢,٩١	٠,١٦	٢	متوسط
٣	مهارة البرهان الرياضي	٢,٦٢	٠,٢١	٣	متوسط
٤	مهارة التعبير بالرموز	٢,٣٠	٠,٦٨	٤	منخفض
الكلي		٢,٦٦	٠,٧٢	متوسط	

يتبين من الجدول (٢) أن مجالات مهارة الاستقراء، ومهارة الاستنباط (الاستنتاج)، ومهارة البرهان الرياضي كان درجة تقديرها متوسط، أما مجال مهارة التعبير بالرموز فكان درجة تقديرها منخفض، وأكبر تقدير كان لمجال مهارة الاستقراء حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣,٦٥) بانحراف معياري (٠,٥٣)، وأقل تقدير كان لمجال مهارة التعبير بالرموز حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢,٣٠) بانحراف معياري (٠,٦٨)، وكان التقدير الكلي لواقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك والاتجاه نحوها متوسط وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢,٦٦) بانحراف معياري (٠,٧٢)، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (المساعفة، ٢٠١٧) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٤)

ثانيًا: مجال مهارة الاستقراء

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستقراء في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك والاتجاه نحوها لمجال مهارة الاستقراء

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو استنتاج القاعدة العامة من حالات خاصة.	٣,٧٧	٠,٢٠	١	مرتفع

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٢	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو استخلاص النتائج الرياضية من المعلومات المعطاة.	٣,٧٠	٠,١٨	٣	مرتفع
٣	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو معرفة الاستنتاجات الصحيحة.	٣,٧٤	٠,٢١	٢	مرتفع
٤	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو اكتشاف العلاقة بين القواعد العامة والحالات الخاصة.	٣,٦٨	٠,٣١	٤	مرتفع
٥	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو اكتشاف العلاقات بين المعلومات المعطاة.	٣,٣٥	٠,٣٥	٥	متوسط
٦	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو القراءة الجيدة للحالات الفردية للمسألة المعطاة.	٣,٢٣	٠,٥٧	٧	متوسط
٧	يقوم المعلم بمساعدة الطلاب على تحديد خصائص كل حالة من الحالات الفردية.	٣,١٤	٠,٥٨	٨	متوسط
٨	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحديد العلاقة بين مقدمات كل حالة فردية ونتيجتها.	٢,٨٩	٠,٩٤	١٠	متوسط
٩	يقوم المعلم بحث الطلاب على استنتاج الخاصية المشتركة للحالات الفردية المعطاة.	٢,٨٠	٠,٨٤	١١	متوسط
١٠	يقوم المعلم بمساعدة الطلاب على استنتاج قواعد وقوانين جديد بناءً على دراسة الحالات الفردية المعطاة.	٢,٢٧	٠,٨٥	١٣	منخفض
١١	يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو قراءة الحالات الخاصة لتعميم رياضي قراءة جيدة.	٣,٣٣	٠,٥٦	٦	متوسط
١٢	يقوم المعلم بإدراك العلاقات بين مقدمات ونواتج كل حالة على حدة.	٣,٠٤	٠,٧٨	٩	متوسط
١٣	يقوم المعلم بالتحقق من صحة القاعدة أو القانون بتطبيقه على حالات خاصة جديدة.	٢,٣٠	٠,٩٤	١٢	منخفض
الكلي		٣,٦٥	٠,٥٣	متوسط	

يتبين من الجدول (٣) أن الفقرات (١-٢-٣-٤-٥) كان درجة تقديرها مرتفع، والفقرات (٦-٧-٨-٩-١٠) كان درجة تقديرها متوسط، والفقرتان (١٢-١٣) كان درجة تقديرهما منخفض، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقوم المعلم بتوجيه الطلاب نحو استنتاج القاعدة العامة من حالات خاصة) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٧٧)، بانحراف معياري (٠,٢٠)، وكان أقل تقدير للفقرة (يقوم

المعلم بمساعدة الطلاب على استنتاج قواعد وقوانين جديد بناءً على دراسة الحالات الفردية المعطاة). حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢,٢٧) بانحراف معياري (٠,٨٥). وكان التقدير الكلي لواقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك لمهارة الاستقراء بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٣,٦٥) بانحراف معياري (٠,٥٣)، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية للاستقراء مع دراسة (المساعفة، ٢٠١٧) وتختلف مع دراسة (الرشيدي، ٢٠١٤).

ثالثًا: مجال مهارة الاستنباط (الاستنتاج)

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة الاستنباط (الاستنتاج) في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	يقوم المعلم بحث طلابه على القراءة الجيدة للقاعدة أو القانون أو النظرية.	٣,٨٠	٠,٢٠	٢	مرتفع
٢	يقوم المعلم بحث طلابه على استنتاج أدلة تبين صحة التعميم المستخدم.	٣,٦١	٠,٢٨	٤	متوسط
٣	يقوم المعلم بحث طلابه على فهم الحالات الفردية المستخدمة.	٣,٦٠	٠,٣٥	٣	مرتفع
٤	يقوم المعلم بتطبيق القاعدة العامة على حالات خاصة.	٣,٠٣	٠,٤٠	٦	متوسط
٥	يقوم المعلم بتطبيق العلاقات واستخدامها بطريقة صحيحة على متغيرات وأفكار جديدة.	٣,٨٦	٠,٥٣	١	مرتفع
٦	يقوم المعلم بتطبيق المبادئ والتعميمات والنظريات في مواقف جديدة.	٣,٣٨	٠,٥٥	٥	متوسط
٧	يقوم المعلم بتحديد العلاقة بين القواعد العامة والحالات الخاصة.	٢,٢٢	٠,٩١	١٣	منخفض
٨	يقوم المعلم بالتمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات الخاطئة.	٢,٨٦	٠,٩٢	٨	متوسط
٩	يقوم المعلم بتفسير القواعد العامة.	٢,٨٤	٠,٨٦	٩	متوسط
١٠	يقوم المعلم بتحديد العلاقات بين القاعدة العامة والحالة الخاصة في العبارة الرياضية أو في المسألة الرياضية.	٢,٥٥	٠,٨٥	١٢	متوسط

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١١	يقوم المعلم بتحديد ارتباط الحالة الخاصة بالحالة العامة في العبارة الرياضية أو في المسألة الرياضية.	٢,١٨	٠,٥٥	١٤	منخفض
١٢	يقوم المعلم بتطبيق القاعدة أو القانون في مواقف متشابهة مع الموقف الأول.	٢,٨٨	٠,٩١	٧	متوسط
١٣	يقوم المعلم بتفسير النتيجة العامة وتطبيقاتها على العبارة الرياضية أو المسألة الرياضية.	٢,٨٣	٠,٨٢	١٠	متوسط
١٤	يحث المعلم الطلاب على استنتاج القاعدة الرياضية وصياغتها بأسلوب رياضي سليم.	٢,٦٤	٠,٨٦	١١	متوسط
الكلي		٢,٩١	٠,١٦	متوسط	

يتبين من الجدول (٤) أن الفقرات (١-٣-٥) كان درجة تقديرها مرتفع، والفقرات (٢-٤-٦-٨-٩-١٠-١٢-١٣-١٤) كان درجة تقديرها متوسط، والفقرتان (٧-١١) كان درجة تقديرهما منخفض، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقوم المعلم بتطبيق العلاقات واستخدامها بطريقة صحيحة على متغيرات وأفكار جديدة.) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها(٣,٨٦)، بانحراف معياري (٠,٥٣)، وكان أقل تقدير للفقرة (يقوم المعلم بتحديد ارتباط الحالة الخاصة بالحالة العامة في العبارة الرياضية أو في المسألة الرياضية). حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢,١٨) بانحراف معياري (٠,٥٥). وكان التقدير الكلي لواقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك لمهارة الاستنتاج بدرجة متوسط وبلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢,٩١) بانحراف معياري (٠,١٦)، وتتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة (المساعفة، ٢٠١٧) وتختلف مع دراسة (الرشيدي، ٢٠١٤).

رابعًا: مجال مهارة تدريس البرهان الرياضي

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة تدريس البرهان الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في قراءة المشكلة الرياضية المطروحة قراءة فاهمة.	٣,٥٢	٠,٨٧	٢	متوسط
٢	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحديد المعطيات والمطلوب من المشكلة الرياضية.	٢,٣٢	٠,٨٧	١٣	منخفض
٣	يقوم المعلم بتوجيه طلابه إلى ترجمة الصورة اللفظية للمشكلة الهندسية إلى شكل هندسي مناسب.	٣,٧٦	٠,٥٢	١	متوسط
٤	يقوم المعلم بتوجيه طلابه إلى رسم عمل هندسي مناسب للمشكلة المطروحة.	٣,٣٧	٠,٥٤	٣	متوسط
٥	يقوم المعلم بتحديد أسلوب البرهان المناسب لبرهنة المشكلة المطروحة.	٢,٨٢	٠,٩٢	١٠	متوسط
٦	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في استدعاء التعميم الرياضي المناسب للمشكلة المطروحة.	٢,٨٥	٠,٨٨	٩	متوسط
٧	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على اشتقاق نتائج من التعميم الرياضي المستخدم.	٢,١٧	٠,٨٧	١٤	منخفض
٨	يطلب المعلم من طلابه كتابة البرهان الرياضي للمشكلة الهندسية بأسلوب رياضي صحيح.	٣,١١	٠,٥٨	٦	متوسط
٩	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على الإتيان بطريق أخرى لبرهنة المشكلة الرياضية المطروحة.	٢,٠٩	٠,٩٤	١٧	منخفض
١٠	يقوم المعلم بالترحيب بالطرق المقدمة من قبل الطلاب لبرهنة المشكلة المطروحة.	٢,٨٠	٠,٨٤	١١	متوسط
١١	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في انتقاء الحل المناسب لبرهنة المشكلة المطروحة.	٢,٧٧	٠,٨٥	١٢	متوسط
١٢	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في التمييز بين المعطى والمطلوب.	٣,١٤	٠,٥٨	٥	متوسط
١٣	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في تحديد المعطى والمطلوب في صورة رمزية.	٢,١٩	٠,٩٤	١٥	منخفض
١٤	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في استخدام أكثر من طريقة من طرق البرهان عند حل مشكلة رياضية.	٢,١٥	٠,٥٢	١٦	منخفض

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١٥	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في ترجمة المسألة إلى شكل هندسي أو شكل تخطيطي أو رسم توضيحي.	٣,٣٢	٠,٥٤	٤	متوسط
١٦	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في التوصل إلى المطلوب من خلال متابعة النتائج في صورة مكتوبة.	٢,٨٩	٠,٩٢	٧	متوسط
١٧	يقوم المعلم بمساعدة طلابه في مراجعة كل خطوة من خطوات البرهان للتأكد من صحة أو خطأ برهان رياضي مع بيان الأسباب التي استند إليها.	٢,٨٦	٠,٨٨	٨	متوسط
الكلي		٢,٦٢	٠,٢١	متوسط	

يتبين من الجدول (٥) أن الفقرات (١-٣-٤-٥-٦-٨-١٠-١١-١٢-١٥-١٦-١٧) كان درجة تقديرها متوسط، والفقرات (٢-٧-٩-١٣-١٤) كان درجة تقديرها منخفض، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقوم المعلم بتوجيه طلابه إلى ترجمة الصورة اللفظية للمشكلة الهندسية إلى شكل هندسي مناسب.) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٧٦)، بانحراف معياري (٠,٥٢)، وكان أقل تقدير للفقرة (يقوم المعلم بمساعدة طلابه على الإتيان بطريق أخرى لبرهنة المشكلة الرياضية المطروحة.) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢,٠٩) بانحراف معياري (٠,٩٤). وكان التقدير الكلي لواقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك لمهارة البرهان الرياضي بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢,٦٢) بانحراف معياري (٠,٢١)، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الرشيدي، ٢٠١٤) ولكنها تختلف مع دراسة (المساعفة، ٢٠١٧) حيث كانت درجة مهارة البرهان الرياضي بدرجة متدنية.

خامسًا: مجال مهارة تدريس التعبير بالرموز

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارة تدريس التعبير بالرموز في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك.

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
١	يقوم المعلم بحث طلابه على القراءة الجيدة لفهم العبارات اللفظية المعطاة أو المسألة الرياضية.	٣,٣٨	٠,٥٥	١	متوسط
٢	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحديد متغيرات العبارة اللفظية ومدلولاتها.	٢,٢٨	٠,٩١	٦	منخفض
٣	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحديد العلاقات المتضمنة بين متغيرات العبارة اللفظية	٢,٣١	٠,٩٢	٥	منخفض
٤	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحديد الرموز الرياضية للمتغيرات والعلاقات الرياضية.	٢,٦٤	٠,٨٦	٤	متوسط
٥	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على تحويل العبارة اللفظية إلى صورة رمزية.	٢,١٥	٠,٨٥	٩	منخفض
٦	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الأشكال والرسوم إلى صيغ ومعادلات.	٢,١١	٠,٥٧	١٠	منخفض
٧	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على كتابة العلاقات التي تمثل شكلًا بيانيًا.	٢,١٦	٠,٩٠	٨	منخفض
٨	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الصور اللفظية الى أشكال بيانية.	٢,٨٢	٠,٩٣	٢	متوسط
٩	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الصور اللفظية إلى معادلات وعلاقات رياضية.	٢,٧٣	٠,٨٤	٣	متوسط
١٠	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الأشكال والرسوم إلى صيغ ومعادلات.	٢,١٨	٠,٥٧	٧	منخفض
١١	يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الصور اللفظية إلى جداول رياضية.	٢,٠٦	٠,٩٠	١١	منخفض
الكلي		٢,٣٠	٠,٨٦	منخفض	

يتبين من الجدول (٦) أن الفقرات (١-٤-٨-٩) كان درجة تقديرها متوسط، والفقرات (٢-٣-٥-٦-٧-١٠-١١) كان درجة تقديرها منخفض، وأكبر تقدير كان للفقرة (يقوم المعلم بحث طلابه على القراءة الجيدة لفهم العبارات اللفظية المعطاة أو

المسألة الرياضية.) وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٣,٣٨)، بانحراف معياري (٠,٥٥)، وكان أقل تقدير للفقرة (يقوم المعلم بمساعدة طلابه على ترجمة الصور اللفظية إلى جداول رياضية.) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (٢,٠٦) بانحراف معياري (٠,٩٠). وكان التقدير الكلي لواقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك لمهارة البرهان الرياضي بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي له (٢,٣٠) وبانحراف معياري (٠,٨٦) وتختلف نتيجة المهارة في هذه الدراسة مع دراسة (المساعفة، ٢٠١٧) ودراسة (الرشيدي، ٢٠١٤) حيث كانت بدرجة متوسطة في كلتا الدراستين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقديرات واستجابات أفراد العينة حول واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التدريسية)؟

للإجابة عن السؤال تم عمل ما يلي:

- **بالنسبة للمؤهل**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك حسب متغير طبيعة العمل، ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لاختبار أثر العمر على واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك

المتغير	المستوى للعمر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	بكالوريوس	٣,٩٢	٠,١٨	-١٦٧.-	٥٤	٨٦٨.
	دراسات عليا	٣,٩٣	٠,١٣			
مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	بكالوريوس	٣,٨٢	٠,٢٢	١,١٣١-	٥٤	٢٦٣.
	دراسات عليا	٣,٨٩	٠,١٨			
مهارة البرهان الرياضي	بكالوريوس	٢,٩٨	٠,٥٦	٣,٠٣٠-	٥٤	٠٠٤.
	دراسات عليا	٣,٥٢	٠,٧٥			
مهارة التعبير بالرموز	بكالوريوس	٢,٦٢	٠,٥٦	٣,٤٩٤-	٥٤	٠٠١.
	دراسات عليا	٣,٢٥	٠,٧٩			
الكلي	بكالوريوس	٣,٧٦	٠,٣٧	٣,٧٤٧-	٥٤	٠٠٠.
	دراسات عليا	٤,٢٦	٠,٦١			

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك على المجالات (مهارة الاستقراء، مهارة الاستنباط (الاستنتاج)، مهارة البرهان الرياضي، ومهارة التعبير بالرموز والكلي) تُعزى لمتغير المؤهل، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الدراسات العليا. ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى تلقي ذوي الدراسات العليا استراتيجيات حديثة تدعوا الى مشاركة المتعلمين في التعلم، إضافة الى اطلاعهم على الأبحاث الجديدة في الممارسات التدريسية.

- **بالنسبة للخبرة التدريسية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك حسب متغير الخبرة التدريسية، والجدول (٨) يبين نتائج ذلك.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك حسب متغير الخبرة التدريسية

المجال	الخبرة التدريسية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارة الاستقراء	أقل من ٥ سنوات	٣,٩٥	٠,١٤
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣,٩٠	٠,١٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٤	٠,١٧
	الكل	٣,٩٢	٠,١٦
مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	أقل من ٥ سنوات	٣,٩٠	٠,٢١
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣,٧٩	٠,٢٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٩٠	٠,١٥
	الكل	٣,٨٥	٠,٢١
مهارة البرهان الرياضي	أقل من ٥ سنوات	٤,٠٢	٠,٤٢
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣,١٣	٠,٦٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٢,٩٦	٠,٥٥
	الكل	٣,١٨	٠,٦٨
مهارة التعبير بالرموز	أقل من ٥ سنوات	٣,٨٢	٠,٣٤
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٢,٨٣	٠,٦٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٢,٥٦	٠,٥٦
	الكل	٢,٨٦	٠,٧٢
الكلي	أقل من ٥ سنوات	٤,٦٩	٠,٣٣
	من ٥ الى ١٠ سنوات	٣,٩١	٠,٥٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٣,٧٤	٠,٣٩
	الكل	٣,٩٥	٠,٥٣

يتبين من الجدول (٨) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك حسب متغير الخبرة التدريسية، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول (٩) يبين نتائج ذلك.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي المتعدد لأثر المؤهل على درجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة التدريسية قيمة ولكس لامدا٠,٤٩٦	مهارة الاستقراء	٠١٨.	٢	٠٠٩.	٣٢١.	٧٢٧.
	مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	١٦١.	٢	٠٨٠.	١,٨٠٩	١٧٤.
	مهارة البرهان الرياضي	٦,٨٥٢	٢	٣,٤٢٦	٩,٥٤٦	٠٠٠.
	مهارة التعبير بالرموز	٩,٥٣٢	٢	٤,٧٦٦	١٣,٢٢٤	٠٠٠.
	الكلي	٥,٤٥٨	٢	٢,٧٢٩	١٤,٢٢٨	٠٠٠.
الخطأ	مهارة الاستقراء	١,٤٥٧	٥٣	٠٢٧.		
	مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	٢,٣٥٨	٥٣	٠٤٤.		
	مهارة البرهان الرياضي	١٩,٠٢٢	٥٣	٣٥٩.		
	مهارة التعبير بالرموز	١٩,١٠٢	٥٣	٣٦٠.		
	الكلي	١٠,١٦٥	٥٣	١٩٢.		
المجموع	مهارة الاستقراء	١,٤٧٤	٥٥			
	مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	٢,٥١٩	٥٥			
	مهارة البرهان الرياضي	٢٥,٨٧٤	٥٥			
	مهارة التعبير بالرموز	٢٨,٦٣٤	٥٥			
	الكلي	١٥,٦٢٣	٥٥			

يتبين من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة واقع ممارسات معلمي الرياضيات الصفية القائمة على مهارات التفكير الرياضي في تدريس الرياضيات لطلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة تبوك تعزى إلى الخبرة التدريسية، ولمعرفة لصالح مَنْ كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شيفيه والجدول (١٠) يبين نتائج ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه لأثر الخبرة التدريسية على واقع الممارسات الصفية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية القائمة على مهارات التفكير الرياضي

المجال	الوسط ١	الوسط ٢	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
مهارة الاستقراء	أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٨٩١٧.*	٠٠٣.
		أكثر من ١٠ سنوات	١,٠٥٨٣*	٠٠٠.
مهارة الاستنباط (الاستنتاج)	أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٩٩١٧.*	٠٠١.
		أكثر من ١٠ سنوات	١,٢٥٨٣*	٠٠٠.
مهارة البرهان الرياضي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٩٢٥٠.*	٠٠١.
		أكثر من ١٠ سنوات	١,١٩١٧*	٠٠٠.
مهارة التعبير بالرموز	أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٩٣٣٣.*	٠٠١.
		أكثر من ١٠ سنوات	١,٢٢٥٠*	٠٠٠.
الكلي	ب أقل من ٥ سنوات	من ٥ الى ١٠ سنوات	٧٧٨٣.*	٠٠٠.
		أكثر من ١٠ سنوات	٩٤٨٣.*	٠٠٠.

يتبين من الجدول (١٠) أن الفروق كانت بين ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات) وبين ذوي الخبرة التدريسية (من ٥ الى ١٠ سنوات)، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات)، وكذلك كانت بين ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات) وبين ذوي الخبرة التدريسية (أكثر من ١٠ سنوات)، وكانت الفروق لصالح ذوي الخبرة التدريسية (أقل من ٥ سنوات)، ولجميع المجالات الاربعة والكلي كما يتبين من قيم الاوساط الحسابية في جدول (١٠) وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الرشيدي، ٢٠١٥). ويرى الباحث أن الفروق الفردية كانت لصالح ذوي الخبرة التدريسية ربما لأنهم حديثي عهد بالتخرج وامتلاكهم لمهارات التفكير الرياضي، أو أنه تم إعدادهم إعدادًا جيدًا قبل الخدمة وذلك نتيجة للتغير والتطوير في برامج دراساتهم في كلياتهم.

وللإجابة عن السؤال السادس:

ما اتجاهات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية نحو مهارات التفكير الرياضي في ممارساتهم التدريسية بمنطقة تبوك؟ ولماذا؟

أجمع المشاركون في المقابلة على اتجاهاتهم نحو استخدام مهارات التفكير الرياضي (الاستقراء - الاستنتاج - التعبير بالرموز - البرهان الرياضي) في التدريس عالية ولكن واقع ممارستهم لها متوسطا والسبب يعود في ذلك لعدة عوامل:

ذكر خمسة من المشاركين أن أحد أهم الأسباب ضعف تأهيلهم قبل الخدمة وأثناء الخدمة، إضافة إلى أن الدورات التدريبية المقدمة لهم لا تنمي مهارات التفكير الرياضي وأن اغلب الدورات التدريبية مقدمة بشكل عام للمعلمين وليست تخصصية.

كما ذكر أحد المشاركين في المقابلة الى صعوبة استخدام مهارات التفكير الرياضي في الممارسات التدريسية بالرغم من الاتجاه الإيجابي العالي من قبله نحوها حيث ذكر أن من أهم الأسباب التي يعاني منها كمعلم هو وجود أكثر من ٤٢ طالبًا لديه الفصل.

بالإضافة الى ذلك اتفق ثلاثة من المشاركين الى أن أسباب عدم ممارسات المعلمين لمهارات التفكير الرياضي في التدريس هو كثرة الاعمال المناطة بهم في المدرسة، من كثرة الحصص بالإضافة الى الاشراف وحصص الانتظار.

إضافة الى ذكر أحد المشاركين في المقابلة أهمية استخدام مهارات التفكير الرياضي في الممارسات التدريسية، ولكن: أحد أهم الأسباب التي تقلل من استخدامها لديه هو كثرة الدروس والتمارين الموجودة في كتاب رياضيات الصف السادس الابتدائي التي تسمح له بمزيد من الوقت لاستخدام مهارات التفكير الرياضي مع طلابه.

ويتضح من استجابات المعلمين في المقابلة أن اتجاهاتهم نحو مهارات التفكير الرياضي في الممارسات التدريسية إيجابية بنسبة كبيرة، ولكن هناك أسباب تدعو لعدم ممارستهم لها، وذكروا منها ضعف الدورات التدريبية المقدمة لهم، كثرة الأعباء المناطة بهم، وكثرة الحصص وموضوعات كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالتالي:

- تقديم دورات تدريبية تخصصية لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية عن مهارات التفكير الرياضي، وكيفية ممارساتها في التدريس.
- الاهتمام بتأهيل معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية قبل الخدمة و أثناء الخدمة واكسابهم مهارات التفكير الرياضي.
- التقليل من الأعباء المناطة بمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية كي يتمكنوا من اتقان وممارسة مهارات التفكير الرياضي بالشكل المطلوب.

كما يقترح الباحث بناءً على نتائج هذه الدراسة ما يلي:

- دراسة تحليلية لبرامج الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التفكير الرياضي.
- تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الرياضي لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية.

قائمة المراجع: -

أولاً: المراجع العربية

- أبو عيش، بثينة رشاد (٢٠١٥). العوامل الشخصية والعادات الدراسية ذات العلاقة بتباين تحصيل الطلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS. عالم التربية، س١٦، ع٥٠، ص ١ -٤٨.
- الجنابي، عبد الرازق شنين (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي مؤتمر الجودة، كلية التربية- جامعة الكوفة.
- الحامد، منايز عبدالرحمن، و السلولي، مسفر بن سعود (٢٠١٧). ممارسات التدريس لدى معلمات الرياضيات للصفوف الابتدائية العليا لتنمية مهارات الحدس الرياضي. رسالة الخليج العربي: مكتب التربية العربي لدول الخليج، س٣٩، ع١٤٧، ٧٣ - ٩٣.
- حجازي، السيد محمد، محمد، هبة محمد عبد النظير، والبسيوني، محمد سويلم محمد (٢٠١٩). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية تريز TRIZ في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، ع٢٥، ٨٢٢ - ٨٥٣.
- الحربي، محمد (٢٠١٢). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة (سلسلة ماجروهل) في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات. مجلة الجمعية العلمية السعودية للمناهج والإشراف التربوي (جسما)، ٣ (٢).
- حمادنة، مؤنس أديب (٢٠١٤). أثر مستويي إستراتيجية التدريس البنائية (POE, PDEODE) في تنمية مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في مادة الرياضيات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العامية، عمَّان، الأردن.
- الحناوي، زكريا جابر (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح للتلاميذ بطيئين التعلم في الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والدافعية للإنجاز. رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الراعي، عبد الناصر (٢٠١٠). الأسس التربوية للنمو المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية والكفايات التدريسية المرتبطة بها من وجهة نظر الخبراء التربويين والمعلمين. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- الرشيدي، محمد بن فالح (٢٠١٤). درجة امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الرياضي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- الرشيد، منيرة بنت محمد فهد(٢٠١٥). تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية: جامعة الملك سعود -كلية التربية، مج٢٧، ع٢، ٢٠٣ -٢٢٨.
- ريان، عادل. (٢٠١٠). معتقدات الطلاب المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٨(٢)، ص٧١٩-٧٥١.
- الزكري، عبد اللطيف (٢٠١١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مناهج سلسلة ماجروهيل من وجهة نظر المختصين والمشرفين التربويين باستخدام دلفاي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧). أصول التقويم والقياس التربوي "المفهومات والتطبيقات". الرياض: الدار الصوتية للتربية.
- السلمي، فاطمة عايض فواز (٢٠١٧). دور مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في تنمية المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: جامعة الملك سعود أنموذجًا .أبحاث مؤتمر: دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية ٢٠٣٠م -جامعة القصيم - السعودية، القصيم: جامعة القصيم، ٩٣٠ -٩٧٢.
- شديفات، يحي محمد، والقادري، أحمد سليمان (٢٠٠٥). أثر استخدام الإشراف التربوي التطوري في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في محافظة المفرق. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٧ (١)، ١٢٧- ١٧٠.
- طافش، أسماء (٢٠١١). تنمية التفكير الإبداعي في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠٦). تدريس العلوم ومتطلبات العصر. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العساف، صالح (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٢. الرياض: دار الزهراء.
- العليمات، حمود محمد (٢٠١٠)، درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٨ (٢)، ٢٦٥- ٢٩٨.
- علي، أشرف (٢٠٠٩). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الاحتمالات لطلاب المرحلة الإعدادية على زيادة التحصيل والتفكير الرياضي وخفض القلق الرياضي لديهم. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة) مصر، ٧٦٤-٨١٠

- العلياني، عبد الرحمن (٢٠١٠). مدى ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التدريس الفعال في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية.
- العمري، نورة (٢٠١٨). مستوى الممارسات التدريسية في ضوء النظرية البنائية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلتين الأساسية والمتوسطة بمدينة نجران. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٥)، ٢١٩-٢٥.
- العنزي، متعب (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لإكساب معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات الرياضية على تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلابهم. مجلة القراءة والمعرفة، ١(٩٨)، ٧٠-٩٤.
- العيلة، هبه عبد الحميد (٢٠١٢). أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- الغامدي، محمد، والقحطاني، فيصل (٢٠١٦، نوفمبر). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار التعلم الناجح للقرن الحادي والعشرين. الملتقى التربوي الدولي الأول: المعلم وعصر المعرفة. جامعة الملك خالد، السعودية.
- القحطاني، بدر محمد (٢٠٠٧). مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. (ماجيستير)، كلية التربية- جامعة صنعاء.
- القحطاني، حسين محمد (٢٠١٧). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين بمنطقة عسير .مجلة العلوم التربوية والنفسية -المركز القومي للبحوث -فلسطين، مج١، ع٩، ٢٣-٤٤.
- القرشي، خالد مطر عيد(١٤٣٠ه). أثر تصميم مقترح لمحتوى وحدة الدائرة في ضوء مهارات التفكير الابتكاري على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لطلاب الصف الثالث متوسط بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القرني، ناصر صالح (٢٠٠٧). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. (دكتوراه)، الجامعة الأمريكية، لندن.
- المساعفة، أحمد جميل أحمد (٢٠١٧). مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن وعلاقتها بمتغير الجنس والفرع التعليمي للطالب. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، الأردن، مج ١٧، ع١.

- المصاروة، مها (٢٠١٢). أثر التدريس وفق إستراتيجية قائمة على الربط والتمثيل الرياضي في البراعة الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.
- المعثم، خالد، والمنوفي، سعيد (٢٠١٤، أكتوبر). تنمية البراعة الرياضية: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية. المؤتمر الرابع: تعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام بحوث وتجارب متميزة، الجمعية السعودية للعلوم الرياضية، جامعة الملك سعود، السعودية.
- الهادي، عبد الهادي، مصطفى نادية (٢٠١٠). التفكير عند الأطفال. ط (٢) عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٩). المعايير القومية للتعليم المجلد الأول. القاهرة: مطابع الأهرام.
- يامين، وردة (٢٠١٣). أنماط التفكير الرياضي وعلاقتها بالذكاءات المتعددة والرغبة في التخصص والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Archibald, S. J. (2007). How Well Do Standards-based Teacher Evaluation Scores Identify High-quality Teachers? A Multilevel, Longitudinal Analysis of One District. ProQuest Dissertations and Theses, University of Wisconsin--Madison.
- Dodeen, Hamza, Abdelfattah, Faisal, Alterman, Saleh, Abu Hill, Maher. (2012). The Effects of Teachers' Qualifications, Practices, and Perceptions on Student Achievement in TIMSS Mathematics: A Comparison of Two Countries. International Journal of Testing 12(1):61-77
- Kathleen, S., Ann, L., (2012). Improving student mathematical thinking skills through improved use of mathematical vocabulary and numerical operations. Master of arts actions research project, Saint Xavier university and sky light professional development.
- Mora, F., Rodriguez, A. (2013). enhancing mathematical thinking and reasoning through the use of digital tools in problem solving. Far East Journal of Mathematical Education, 10(2), 109-134.
- Moschkovich, J. (2013). Principles and guidelines for equitable mathematics teaching practices and materials for English language learners. Journal of Urban Mathematics Education, 6(1), 45-57.
- Pape, S. J., Bell, C. V., & Yetkin-Özdemir, I. E. (2013). Sequencing components of mathematics lessons to maximize development of self-regulation: Theory, practice, and intervention. Applications of self-regulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman, 29-58.

- Savasci, F. & Berlin, d. (2012). Science Teacher Beliefs and Classroom Practice Related to Constructivism in Different School Settings. Journal of Science Teacher Education 86, 23 – 65
- Wallace, J & Loughran, J. (2012). Science teacher learning. In Fraser, Barry J., Tobin, Kenneth G., & McRobbie, Campbell J. (Eds.). Second international handbook of science education. Springer international handbooks of education. New York.

الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين

مها صالح ابراهيم العمود

أستاذ مساعد الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

خواطر محمد الخويطر رنا ناصر المهوس

نهى سليمان الغثبر

الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين

مها صالح ابراهيم العمود　　خواطر محمد الخويطر
رنا ناصر المهوس　　نهى سليمان الغثبر

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين. ولتحقيق أهدافها تم استخدام المنهج الوصفي المسحي. وتطبيق الاستبانة كأداة لجمع البيانات على عينة عددها (٢٣٤) مشرفة تربوية من مكاتب التعليم في الإشراف التربوي بمدينة الرياض، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها: أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، حيث تأتي الاحتياجات التدريبية في مجال القيادة والإشراف بالمرتبة الأولى وأبرزها (أسس قيادة التغيير وعملياته ومجالاته واستراتيجياته، الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي)، يليها الاحتياجات التدريبية في مجال التطوير المهني (تصميم البرامج التدريبية وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب التربوي، توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية)، وبالمرتبة الثالثة تأتي الاحتياجات التدريبية في مجال دعم التعليم والتعلم (مهارات التفكير المختلفة وتوظيفها في تطوير عمليات التعليم والتعلم، أسس واستراتيجيات التقويم وتوظيفها في دعم تعلم الطلبة)، يليها الاحتياجات التدريبية في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج (تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي، مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس)، وأخيراً تأتي الاحتياجات التدريبية بمجال أخلاقيات المهنة والاتصال كأقل الاحتياجات التدريبية وأبرزها (مهارات إدارة فرق العمل، العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام).

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، المعايير المهنية، الإشراف التربوي، التطوير التربوي.

Educational Supervisors Training Needs in Lights of The Professional Standards for Educational Supervisors

Maha Saleh Ibrahim Alamoud

Abstract

This study aimed to identify the training needs of educational supervisors in lights of professional standards of educational supervisors. Researchers have used the descriptive survey methodology. A questionnaire was applied to collect data. The sample were (234) educational supervisors from the educational offices in Riyadh. The study shows that there is a high degree of agreement on the training needs of the educational supervisors in the light of the professional standards. The training needs in the field of leadership and supervision comes first and specially in (the foundations of leadership of change, and practices of supervisory methods). Secondly comes the training needs in the field of professional development in terms of (designing training programs and applying the skills of future foresight in planning training programs). Thirdly comes the needs in the field of supporting teaching and learning specially in (different thinking skills, and strategies of evaluation). Fourthly comes the training needs in improving programs, projects and curricula with main focus on (generalizing the applicable experiences and projects in the field, and the evaluation skills for existing projects). At last comes the training needs in the field of ethics and communication basically on (Group Management, and obtaining justice and objectivity in evaluation).

Keywords: Training needs, Professional standards, Educational supervision, Educational reform.

المقدمة:

تواجه الدول في العصر الحديث العديد من التحديات التي تشكل ضغوطاً على مختلف قطاعاتها، ومن أبرز هذه التحديات مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في كافة المجالات وعلى جميع الأصعدة، وبالأخص على قطاع التعليم كونه من أكثر المجالات تأثراً بهذه التحديات، وتأثيراً على غيره، فهو عمود بناء الفرد والمجتمع وبه تتقدم الدول وتزدهر. ونتيجةً لذلك أضحى التعليم أولوية وطنية تتسابق الدول إلى الاهتمام به وإصلاحه والعمل على تطوير كافة أجهزته، ليواكب متطلبات العصر.

ويعد الإشراف التربوي أحد أهم أجهزة وزارة التعليم إذ يتولى مهمة الإشراف على جميع عناصر العملية التعليمية، والمتمثلة بالطاقم التعليمي والإداري والطلبة، والمناهج الدراسية وطرق التدريس، والبيئة المادية والاجتماعية في المؤسسة التعليمية. ليس ذلك فحسب، بل هو السبيل إلى تطويرها ومتابعتها وتقويمها، وذلك من خلال ثلاثة أدوار رئيسية تتمثل في: ١) تقويم أداء المدارس؛ بما في ذلك خطط للتعديل والتوجيه والتنمية في ضوء الأهداف العامة للتعليم، ٢) رفع مستوى الأداء المهني والتقني والإداري للمعلمين،٣) تحسين البيئة التعليمية للمعلمين (بداح والعواودة وعكروش والشبكي، ٢٠١٣).

ومن أبرز المهام التي وضعتها وزارة التعليم على عاتق المشرف التربوي قيادة عملية التطوير والتغيير، حيث تتطلب اطلاعه المستمر على المستجدات التربوية، وبه تناط مهمة إيصالها للميدان وإطلاع المعلمين عليها، ومساعدتهم على تقبلها وممارستها بالشكل الصحيح من خلال تذليل الصعوبات التي تواجههم (حسين وعوض الله، ٢٠١٣) وانطلاقاً من هذا الدور الهام، كان لزاماً على المعنيين بالإشراف التربوي تحديثه باستمرار، من خلال تطوير مفاهيمه وأساليبه وأنماطه وأدواته بما يتفق مع الاتجاهات العالمية الحديثة؛ ليؤدي دوره التطويري بكفاءة وفاعلية، ويحقق الأهداف المرجوة منه (البابطين، ٢٠٠٤).

ولعل من أبرز هذه الاتجاهات الحديثة، الاتجاه العالمي إلى تمهين التعليم وما يلحق به من أجهزة ذات علاقة، من أهمها تمهين جهاز الإشراف التربوي، ويقصد به: "وضع نظام يعتمد آلية محددة لاختيار وإعداد المشرفين التربويين لممارسة المهنة باحتراف ومهارة للحصول على رخصة ممارسة الإشراف التربوي في ضوء ضوابط وأسس معينة تتناسب مع المتطلبات الأساسية لمهنة الإشراف" (الخريف، ١٤٣٥، ص ٨). ومن أبرز أهدافه: تحسين أداء المشرف التربوي ورفع كفاياته، بما يتناسب مع متطلبات العصر الحالي، وذلك من خلال الأخذ بمبدأ التعلم المستمر مدى الحياة المهنية (البابطين، ٢٠٠٤).

وعلى مستوى دول الخليج العربي، أوصى مجلس التعاون الخليجي (٢٠٠٤) في دورته الثالثة والعشرين، بتوفير الضوابط والتشريعات التنظيمية، والآليات الاجرائية لتعطى مهنة التعليم مكانتها المستحقة في المجتمع من خلال وضع نموذج تطبيقي نحو تمهين التعليم في دول المجلس، على ألا يقتصر مفهوم التمهين في مجال التعليم على المعلم، بل يشمل كافة القيادات التعليمية والتربوية من مديرين ومشرفين وغيرهم (الصراف، ٢٠٠٤). وقد استجابت المملكة العربية السعودية لهذه التوصيات، حيث قامت وزارة التعليم بعدد من الخطوات الهامة، أولاها كان في عام ٢٠٠٦، حيث تم إقرار ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، تلاها في عام ٢٠١٣، اشتراط الحصول على نسبة ٥٠% على الأقل في اختبار كفايات المعلمين بنوعيه التربوي والتخصصي كشرط رئيسي لمزاولة المهنة. وفي عام ٢٠١٧، قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب بوضع معايير ومسارات مهنية خاصة بالمعلمين، ومؤخراً تم تحديث لائحة الوظائف التعليمية، وإقرار نظام الرخص المهنية للمعلمين كمرحلة أولى.

وعلى مستوى الإشراف التربوي، أقرت وزارة التعليم الاختبارات المهنية كشرط للترشيح للإشراف التربوي في عام ١٤٣٤هـ، حيث يساعد الاختبار على انتقاء أفضل المرشحين للإشراف التربوي من خلال قياس مدى إمكانية المشرف للقيام بمهام الإشراف التربوي (المركز الوطني للقياس، ٢٠١٩). كما وضعت هيئة تقويم التعليم والتدريب - المركز الوطني للقياس- في عام ١٤٣٩هـ، معايير مهنية للمشرفين التربويين، في خمس

مجالات عامة تمثل طبيعة عمل المشرف التربوي، وهي: القيادة والإشراف، التطوير المهني، دعم التعليم والتعلم، تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، أخلاقيات المهنية والاتصال (إدارة الاختبارات المهنية، ٢٠١٧).

وبالرغم من مساعي وزارة التعليم وجهود هيئة تقويم التعليم والتدريب نحو تمهين الإشراف التربوي، إلا أن أنها مازالت خطوات أولى على طريق التمهين؛ مما يعني الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى تلمس الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين؛ لتواكب المشرفة توجهات الوزارة نحو تمهين الإشراف التربوي.

مشكلة الدراسة: -

أشارت العديد من الأدبيات إلى ضرورة تمهين الإشراف التربوي بشكل خاص، كما أوصى بذلك البابطين (٢٠٠٤، ص ٢٨٧) بأن "تتبنى الجهات المسؤولة عن الإشراف التربوي خططًا طويلة الأجل في تمهين الإشراف التربوي". ودعمها بذلك دراسة الديحاني، الكندري، عبد الجليل (٢٠١٨) التي نادت بضرورة تمهين الأساليب الإشرافية. كما أكدت توصيات الرويلي (٢٠١٠) على ضرورة تفعيل أدوار أقسام التدريب التربوي في إدارات التربية والتعليم للقيام بدورها في تطوير المشرفين التربويين. إضافة إلى ذلك، فقد قدمت دراسة الخريّف (١٤٣٥، ص ٩٢) عددًا من التوصيات كان من أبرزها "العمل على إعداد المرشحات في مجال الإشراف التربوي إعدادًا مهنيًا مناسبًا والتأكد من تحقيقهنّ للشروط الأساسية المعتمدة مهنيًا للانتماء إلى المهنة". مما يتطلّب المواءمة بين المعايير المهنية كمتطلبات للمهنة والتطوّر المهني المنشود للمشرفات التربويات لتحقيق هذه المعايير.

وعلى الرغم من الجهود الجادة لوزارة التعليم في تمهين الإشراف والمتمثلة بوضع معايير لمهنة الإشراف التربوي واختبارات ترشيح للمتقدمات، إلا أنها لا تزال تمثل الحد الأدنى مقارنة مع اشتراطات تمهين الإشراف التربوي كما ذكرها البابطين (٢٠٠٤) والرويلي (٢٠١٠)؛ لذا لا يزال الإشراف التربوي يعاني من فجوة ما بين المعايير المهنية

للمشرفين التربويين، وما يمتلكه المشرف حقيقةً من معارف ومهارات واتجاهات تعينه على القيام بأدواره المختلفة. فإن من الخطوات المهمة لمستقبل الإشراف التربوي الوصول به لدرجة التمهين بجعله مهنة لها معايير مقننة، وضوابط تأهيل، ومطالب تنمية مهنية، وحقوق وواجبات، وميثاق أخلاقي، ونقابات ومجالس مستقلة. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى تلمس الحاجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين؛ مما يساعد على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق العملي.. وفي ضوء ما سبق؛ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف رئيس، وهو: الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين. ويتفرّع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس:

ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية:

١- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف؟
٢- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني؟
٣- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم؟
٤- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج؟
٥- ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من سعي وزارة التعليم لتبنّى مفهوم تمهين الإشراف التربوي؛ كاستجابة لإدارة التغيير الشاملة للتنمية في المملكة العربية السعودية والمتمثلة برؤية ٢٠٣٠. وتظهر جهود الوزارة بتحديدها للمعايير المهنية للمشرفين التربويين، وطرحها لاختبار مهني للمرشحين والمقدّم من المركز الوطني للقياس. وتتركز أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية:

- تأتي هذه الدراسة كاستجابة لتوصيات دراسات علمية سابقة في نفس المجال مثل دراسة الرويلي (٢٠١٠) والخريف (١٤٣٥) والتي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول تمهين الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- تثري نتائج هذه الدراسة المكتبة العربية بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص في مجال تمهين الإشراف التربوي لكونه توجه حديث لدى الباحثين في العالم العربي.
- فتح المجال أمام الباحثين في المستقبل لإجراء مزيد من البحوث المرتبطة بنتائج وتوصيات هذه الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد المشرفين التربويين في تقييم معارفهم ومهاراتهم واحتياجاتهم في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين.

- تربط بين المعايير المهنية للمشرفين التربويين والاحتياجات التدريبية بطريقة علمية تحليلية استنباطية.
- تسهم في مساعدة المختصين في المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي لاعتماد البرامج التدريبية للمشرفات التربويات.
- تزوّد أصحاب القرار والباحثين بنتائج علمية رصينة حول الاحتياجات التدريبية لكافة المجالات في وثيقة المعايير المهنية للمشرفين التربويين.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة بالاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين الصادرة من المركز الوطني للقياس (٢٠١٧) في مجالاتها الخمس: القيادة والإشراف، التطوّر المهني، دعم التعليم والتعلّم، تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، وأخلاقيات المهنة والاتصال، باتباع أسلوب تحليل الفرد (شاغل الوظيفة).

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مكاتب التعليم في الإشراف التربوي (القسم النسائي) وعددهم (٩) مكاتب بمدينة الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على عينة ممثلة من مشرفات مكاتب التعليم في الإشراف التربوي بمدينة الرياض، وبلغ عددها (٢٣٤) مشرفة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١هـ.

المصطلحات

الاحتياجات التدريبية اصطلاحا: "تلك الاحتياجات التي تسعى عملية التدريب إلى توفيرها، وتختلف تبعاً لاختلاف المستويات الوظيفية المراد تدريبها". (عبد الفتاح، ٢٠١٣:٦٩).

الاحتياجات التدريبية إجرائياً: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازم توافرها لدى المشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين.

المعايير المهنية للمشرفين التربويين إجرائياً: هي المعايير المهنية الخاصة بالمشرفين التربويين والتي طورها المركز الوطني للقياس عام ٢٠١٧، وهي تحدد المعارف والمهارات والأدوار والمسؤوليات والقيم التي ينبغي على المشرف التربوي معرفتها وتمثلها وإتقانها في خمس مجالات رئيسية هي: القيادة والإشراف، التطوير المهني، دعم التعليم والتعلم، تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، أخلاقيات المهنة والاتصال.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

المبحث الأول: الإشراف التربوي

تاريخ الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية

ذكرت عزازي (١٤٣٣، ص ١٦٧-١٧١) أبرز المراحل التاريخية التي مر بها الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، ومن الممكن إيجازها بالوصف التالي:

- **المرحلة الأولى (التفتيش)**: وهي عندما أنشأت وزارة المعارف عام ١٣٧٧ه نظامًا أطلقت عليه مسمى "التفتيش" وكانت مهامه التأكد من إنجاز المعلمين لمهامهم المطلوبة وتوجيههم وتقييم أداءهم. وقد كان المفتشون يمارسون مهامهم بطرق تقليدية تنبع من تأثير المدرسة العلمية التي تمتاز بالسلطة والمحاسبية والزيارات المفاجئة.
- **المرحلة الثانية (التفتيش الفنّي)**: تمت إضافة كلمة "فنّي" على مسمى التفتيش عام ١٣٨٤هـ بغرض التركيز على الصفة العلمية لعملية التفتيش والوقوف على دراسة المناهج ومراجعة المقررات بالإضافة للمهام السابقة.
- **المرحلة الثالثة (التوجيه التربوي)**: وهي المرحلة التي تم فيها الإيمان بوجود الأخطاء في الممارسات التعليمية وأن الطريق لتلافي مثل هذه الأخطاء لا يكون بالترصّد بل بالمداولات العلمية، وتبادل الآراء مع المعلمين، ورفع المعنويات.

- **المرحلة الرابعة (إنشاء إدارة عامة للتوجيه التربوي والتدريب)**: وفيها تم تقسيم المناطق التعليمية لأربعة مناطق، وتحديد الأسس التي يتم عليها اختيار الموجّه وذلك في العام ١٣٩٩/ ١٤٠٠هـ.
- **المرحلة الخامسة (الإشراف التربوي)**: وذلك بصدور قرار عام ١٤١٦هـ يقضي بتغيير مسمى التوجيه إلى (الإدارة العامة للإشراف التربوي والتدريب). وفيها تم الاهتمام بالمفهوم الشامل للإشراف التربوي وتحديد التغيرات التي يسعى لإحداثها.

تطوّر الإشراف التربوي ونظريات الإدارة

تأثر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بوصفه منظومة إدارية بالعديد من النماذج والنظريات التي ظهرت في الفكر الإداري، ويمكن إيجازها كالتالي:

- **الحركة العلمية التقليدية:** رائدها فريدريك تايلر، والتي ركزت على الأساليب العلمية في التفتيش والمحاسبة والرقابة المصنعية. وأكدت على تقسيم الواجبات والمسؤوليات بين الإدارة والعمال، فأصبحت العلاقة بين المشرف التربوي والمعلّم علاقة رئيس ومرؤوس، وعمل المرؤوس التقيد الصارم بتوجيهات الرئيس.
- **حركة العلاقات الإنسانية:** ورائدها إلتون مايو، والتي ركّزت على تنمية روح العمل والتعاون بين الأفراد والمجموعات مما أدى لإيجاد علاقات إنسانية متميزة بين المشرف التربوي والمعلمين في ميدان التربية. وتطوّر دور المشرف التربوي من المفتّش الذي يتصيد الأخطاء للموجه الذي يظهر اهتمامه بروح المعلم وجوهره.
- **الحركة العلمية الحديثة:** والتي تعتبر امتداد للحركة العلمية التقليدية برائدها تايلر. وقد ركزت على الكفايات اللازمة للمعلم والمشرف التربوي ومدير المدرسة، ومستوى الأداء والإنجاز.
- **حركة التنمية البشرية:** والتي تهدف إلى مساعدة العاملين في المؤسسات التربوية ورفع مستوى مهاراتهم وفاعليتهم مما يجعل المشرف التربوي في موقف المساعد للمعلمين في كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم لأقصى درجة، وتحقيق أهدافهم بفعالية وإبداع. (وصوص والجوارنة، ٢٠١٥)

مجالات التجديد في الإشراف التربوي

ذكر الخطيب (٢٠١٥، ص ٦٤-٦٥) في كتابه الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين عدد من مجالات التجديد التي يسعى المخططون التربويون على تنظيمها ومنها:

- تجديد في مفاهيم الإشراف التربوي.
- تجديد في أهدافه العامة والخاصة القريبة المدى.
- تجديد في برامجه بحيث تكون نظرية وعلمية في نفس الوقت.
- تجديد في مجالات التوجيه، وعدم الاقتصار على العملية التربوية داخل الصف.
- تجديد في أساليب الإشراف وطرائق التقويم.

وفي المملكة العربية السعودية جهود قائمة على تجديد ممارسات الإشراف التربوي وتطويرها وفق مداخل نظرية حديثة مثل كفايات المشرف التربوي الذي يعتبر أحد متطلبات عملية تمهين الإشراف التي تتجه لها وزارة التعليم حالياً في المملكة.

المبحث الثاني: تمهين الإشراف التربوي

مفهوم التمهين

يُذكر أن مصطلح التمهين مشتق من المهنة، وامتهن الشيء أي أخذه مهنة، ويقال امتهن الحياكة كمثال، والمهنة أي العمل، والعمل يحتاج إلى خبرة وممارسة ومعرفة (سويلم، ٢٠١١).

ويعرّف العرفج (٢٠٠٥، ص ١٣) التمهين اصطلاحاً بأنه: "العملية التي تهدف إلى تحقيق الاحتراف والمهارة في العمل والنمو المهني المستمر في ضوء المعايير العلمية المعتمدة".

أما تمهين الإشراف التربوي فتعرّفه الخريف (٢٠١٥) بأنه: "نظام يعتمد آلية محددة لاختيار وإعداد المشرفين التربويين لممارسة المهنة باحتراف ومهارة للحصول على رخصة ممارسة الإشراف التربوي في ضوء ضوابط وأسس معينة تتناسب مع المتطلبات الأساسية لمهنة الإشراف التربوي".

ويذكر الرويلي (٢٠١٠) أن تمهين الإشراف التربوي هو: عملية منظمة تهدف لجعل الإشراف التربوي يخضع لضوابط وأسس المهنة، من خلال وضع معايير محددة للإشراف التربوي تشمل معايير اختيار المشرف التربوي ومعايير حصول المشرف التربوي على رخصة ممارسة الإشراف التربوي، ومعايير تجديد رخصة ممارسة الإشراف التربوي كل أربع سنوات للاستمرار في ممارسة الإشراف التربوي، ويحصل المشرف التربوي في ضوء هذه المعايير على حوافز المهنة.

مبادئ تمهين الإشراف التربوي

نستنتج مما سبق أن التمهين يتميّز بعدة مبادىء تميّزه عن باقي الاتجاهات الأخرى، من أهمها أنه نظام محدد وواضح، له معايير وضوابط وأسس علمية متفق عليها، يهدف إلى تحقيق الاحتراف والمهنية في العمل، يمكّن المشرف التربوي من الحصول على حوافز المهنة، لابد أن يكون متناسق ومنسجم مع أهداف وشروط مهنة الإشراف التربوي.

كما أن تمهين الإشراف التربوي يتميز بعدة أمور تميّزه عن باقي الاتجاهات الأخرى، فهو يساهم في استقلالية الإشراف التربوي، ويمنح المشرف التربوي الصلاحيات المناسبة لاتخاذ القرارات التي تتوافق مع العمل، ولا يتم منح هذه الصلاحيات إلا بعد التأكد من كفاءة المشرف التربوي وقدرته على تنفيذ الصلاحيات الممنوحة والتي لابد أن تتوافق مع التطورات والاتجاهات التربوية الحديثة. وفي حال وجود تقصير من المشرف التربوي للمهام والمتطلبات الخاصة بالعمل؛ فسوف يتم محاسبته بعدالة ومساواة من قبل نظام رسمي متخصص، ولن يتم ذلك إلا بعد وجود دليل إجرائي خاص بتمهين الإشراف التربوي يضمن للمشرف التربوي حقوقه وواجباته (الخريف، ٢٠١٥).

أهداف تمهين الإشراف التربوي

يذكر البابطين (٢٠٠٤) أن تمهين الإشراف التربوي يعد أحد الحلول التي تساهم بشكل كبير في تحسين واقع الإشراف التربوي، ونتيجة لذلك يتم منح المشرف التربوي

رخصة مهنية تؤهله لمزاولة عمله بمهنية علمية عالية وواضحة، ويذكر أبرز الأهداف كالتالي: تطوير أداء المشرف التربوي المهني والعلمي، الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة المهنية، الاستغناء عن المشرفين التربويين ذوي الكفاءة المنخفضة الذين قد يشكلون عبئا على الإشراف التربوي، فسح المجال للكوادر البشرية ذوي الكفاءة العالية بالخدمة في مجال الإشراف التربوي، تقديم خدمات ذات مستوى عالي لجميع العاملين ولمهنة التعليم، تشجيع المشرف التربوي على تطوير قدراته وإمكانياته من خلال التخطيط للنمو المهني، إجراء البحوث الإجرائية، حضور المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بمجال عمله، بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، ورفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم.

المعايير المهنية للمشرفين التربويين في المملكة العربية السعودية

كخطوة في اتجاه تمهين الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، قام المركز الوطني للقياس والتقويم التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب المشرفة على وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ببناء معايير مهنية للمشرفين التربويين. وقد هدفت هذه المعايير لمراجعة الأدوار والممارسات الإشرافية وتطويرها لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة، وتلبيةً لمتطلبات المنظور الحديث للمشرفين التربويين. وقد جاءت المعايير في خمس مجالات هي على الترتيب: القيادة والإشراف، التطوّر المهني، دعم التعليم والتعلّم، تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، وأخلاقيات المهنة والاتصال. ويتضمن كل مجال منها عدد من المؤشرات لقياس مدى توافره. وقد تم بناء هذه المؤشرات بالرجوع لمصادر محلية كوثيقة سياسة التعليم، دليل المشرف التربوي، دليل المفاهيم الإشرافية، دليل القيادة المدرسية وغيرها ومصادر عالمية بالاطلاع على تجارب الدول التي يطبق فيها الإشراف التربوي مثل أمريكا، بريطانيا، أستراليا، سنغافورة، هولندا، كوريا وكندا كمحكات مرجعية لبناء المعايير.

المبحث الثالث: الاحتياجات التدريبة

يحتل التدريب في الوقت الحاضر مكان الصدارة في مختلف المؤسسات التربوية على مستوى دول العالم المتقدم؛ ويظهر ذلك بوضوح من خلال ازدياد حجم الانفاق على مؤسسات التدريب وبرامجه، وذلك في محاولة من الحكومات لمواجهة تحديات الثورة المعرفية والتكنولوجية الهائلة، وما رافقها من تنافسية عالية بين أنظمة التعليم في مختلف البلدان؛ والتي أدت بدورها إلى ازدياد الطلب الاجتماعي على تجويد العملية التعليمية وتحسين نواتجها، وعليه أصبح من الضرورة بمكان الأخذ بالتدريب أثناء الخدمة كوسيلة فاعلة لمواجهة هذه التحديات.

مفهوم الاحتياجات التدريبية

تنشئ الاحتياجات التدريبية عندما يكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للموظف والنتائج المحققة من قبل المؤسسة. ويعرفها عزازي (٢٠١٣، ص ٢٨٩) بأنها: "مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهامه بشكل أكثر كفاءة وفاعلية". أما تحديد الاحتياجات التدريبية فهو عملية منظمة تهدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية بدقة وترتيبها وفق أولويات من أجل اتخاذ القرارات ووضع الخطط الملائمة لتلبية هذه الاحتياجات، وبمقدار الدقة في تحديد ها تكون فاعلية وكفاية البرامج التدريبية.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

تعزى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية إلى أنها العامل الأساسي لأي نشاط تدريبي، فهي بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح، وتساعد على توفير قاعدة معلومات هامة لنجاح التدريب، مثل: نوع ومستوى التدريب المطلوب، العاملون المستهدفون وأعدادهم وخلفياتهم ومهامهم، وسائل التدريب المطلوبة. وذلك من شأنه أن يؤدي إلى تصميم سليم للبرامج التدريبية؛ مما يوفر كثيراً من المال والوقت والجهد (محمد والمبارك، ٢٠١٠).

أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية

من أبرز أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية التي ينبغي على إدارات التدريب أن تتبعها حتى يكون تحديد الاحتياجات التدريبية مبنياً على منهجية علمية سليمة ودقيقة، أسلوب تحليل الفرد (شاغل الوظيفة). ويقصد به قياس أداء الفرد الفعلي في وظيفته الحالية، ودرجة ارتباطه بالمعايير النموذجية للوظيفة؛ ومعرفة الصعوبات التي تعيق أدائه؛ بهدف ردم الفجوة بينهما من خلال تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات التي تلزمه لأداء وظيفته الحالية بكفاءة واقتدار، ولجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى (عبوي، ٢٠١٥). ويتميز هذا الأسلوب بواقعيته وملامسته لحاجة شاغل الوظيفة، فهو يتركز حول الفرد ويعده مصدراً أساسياً لتحديد الاحتياجات التدريبية، باعتباره الشخص الذي يعرف تفاصيل العمل وجزئياته، ويواجه مشكلاته اليومية.

أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرف التربوي

يستأثر تدريب المشرف التربوي بمكانه خاصة في الميدان التعليمي، وذلك نظراً لطبيعة مهنته المتجددة، ولموقعه الحساس وتعدد أدواره ومسؤولياته، لذا أضحى تدريب المشرف التربوي وتحديد احتياجاته من أبرز السبل التي تساعد على تطوير قدراته وإمكاناته بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث. كما يعمل على سد العجز والقصور في كفايات المشرف التربوي الحالية، وذلك من خلال تزويده بالمعارف المتجددة والمهارات اللازمة والاتجاهات الحديثة، التي تؤدي إلى الارتقاء بالمستوى المهني والعلمي له، وانعكاس نتائج ذلك على جميع أطراف العملية التعليمة من قادة ومعلمين وطلاب، وبالتالي تحسين نواتج التعليم.

الدراسات السابقة

دراسة آل دريس والمقرن (٢٠١٨) بعنوان: "تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على كامل مجتمع الدراسة البالغ عدده (١٥٨) مديراً لمكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي، كان الاحتياج الأعلى في محور الاحتياجات ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب، يليه الاحتياج إلى دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين.

دراسة الديحاني والكندري وعبد الجليل (٢٠١٨) بعنوان: "مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير وتطبيق تمهين الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على عينة يبلغ عددها (٧١٢) من العاملين بالإشراف التربوي بمدارس التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في جميع المناطق التعليمية بالكويت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة موافقة أفراد العينة نحو توافر معايير وتطبيق الإشراف التربوي ومعايير التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت جاءت بدرجة (كبيرة جداً).

دراسة الشهري (٢٠١٨) بعنوان: "تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدينة الرياض في ضوء مفاهيم إدارة المعرفة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدينة الرياض في ضوء مفاهيم إدارة المعرفة، وهي: تشخيص المعرفة، تخزين المعرفة، توليد المعرفة، نشر المعرفة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على عينة يبلغ عددها (٥٢) مشرفة تربوية بمكتب التربية والتعليم في غرب الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة حصول إجمالي الأداة على متوسط عام (٣,٩٩) بتقدير (موافقة)، وعلى مستوى الأبعاد حصل بعد تخزين المعرفة على أعلى متوسط (٤,١٦) بتقدير (موافقة)، يليه بعد تشخيص المعرفة بمتوسط (٤,٠٢) بتقدير (موافقة)، وحل ثالثاً بعد توليد المعرفة بمتوسط (٣,٩٩) بتقدير (موافقة)، فيما جاء بعد نشر المعرفة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٨٠) وتقدير (موافقة).

دراسة أوموريغو Omorigho (٢٠١٧) بعنوان: "الاحتياجات التدريبية لمفتشي المدارس لتجويد التعليم في مدراس ولاية دلتا الابتدائية". Training Needs of School Inspectors for Quality Instruction in Delta State Primary Schools

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الأساسية التي يتطلبها مفتشي المدارس لتعزيز فعالية الإشراف في المدراس الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج السببي المقارن، وقد تم تطبيقها على عينة يبلغ عددها (٢٣٥) مفتشاً بالمدارس الابتدائية العامة بمنطقة ولاية دلتا المركزية، في نيجيريا. ومن أبرز نتائج الدراسة احتياج المفتشين إلى تدريب كافٍ في قانون التعليم، والتواصل المدرسي الفعال.

دراسة الخريف (١٤٣٥) بعنوان: "تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على كامل مجتمع الدراسة البالغ عدده (٢١٥) قيادة تربوية، موزعين على فئتين، منهم (٣١) مديرات المكتب والمساعدات، و(١٨٤)

رئيسات الوحدات. وقد أظهرت نتائج الدراسة موافقة أفراد الدراسة بدرجة (موافق بشدة) على درجة تمهين الإشراف التربوي لدى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض، حيث جاءت متحققة بمتوسط عام (٤,٣٢).

دراسة واتسون وسباستيان Watson and Sebastian (٢٠١١) بعنوان: "الاحتياجات المهنية للمشرفين الإكلينيكيين". The Professional Needs of Clinical Practice Supervisors

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن احتياجات التطوير المهني للمشرفين الإكلينيكيين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على عينة يبلغ عددها (٤٠٠) مشرفاً في المدارس الابتدائية والإعدادية العامة بولاية كاليفورنيا، في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن أبرز نتائج الدراسة احتياج المشرفين إلى تدريب فاعل باستراتيجيات مراقبة الأداء وتقويمه، ومعرفة مسؤولياتهم وأدوارهم المتوقعة.

دراسة الرويلي (٢٠١٠) بعنوان: "تمهين الإشراف التربوي: تصور مقترح".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعايير المقترحة لتمهين الإشراف التربوي وفق ثلاثة أبعاد (معايير اختيار المشرف، معايير الحصول على رخصة ممارسة الإشراف التربوي، معايير تجديد رخصة المشرف التربوي كل أربع سنوات) والتعرف على درجة أهمية تلك المعايير ودرجة إمكانية تطبيقها. ومن ثم إعداد تصور مقترح لتمهين الإشراف التربوي في ضوء المعايير. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد تم تطبيقها على كامل مجتمع الدراسة البالغ عدده (١٨٣) مديراً موزعين على فئتين، منهم (٤٢) مدير إدارة إشراف تربوي، و(١٤٢) مدير مكتب تربية وتعليم في جميع مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية. ومن أبرز نتائج الدراسة بناء تصور مقترح لتمهين الإشراف التربوي احتوى على (٤٢) معياراً حققت درجة (عالية جداً، وعالية) بمتوسط يتراوح بين (٤١,٣- ٥) من حيث درجة الأهمية وإمكانية التطبيق، منها (١٨) معيار لاختيار المشرف التربوي، و(٩) معايير للحصول على الرخصة، و(١٥) معيار لتجديد رخصة المشرف التربوي كل أربع سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة، أن الدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، ماعدا دراسة أوموريغو (٢٠١٧) التي استخدمت المنهج السببي المقارن، وفي استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وفي العينة (المشرفون التربويون) ما عدا دراسة الخريف (١٤٣٥) حيث طبقت على مديرات المكاتب ومساعداتهن ورئيسات الوحدات، ودراسة الرويلي (٢٠١٠) التي طبقت على مديري إدارة الإشراف التربوي ومديري مكاتب التربية والتعليم، ودراسة آل دريس والمقرن (٢٠١٨) التي طبقت على مديري مكاتب التعليم (بنين). وتختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في هدف الدراسة، فهي تسعى إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين في جميع مجالاتها الخمس، والتي تمثل طبيعة العمل الإشرافي. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة الخاصة بالدراسة الحالية، وفي تدعيم محاور الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها اعتمدت على المعايير المهنية للمشرفين التربويين -الصادرة عن المركز الوطني للقياس لعام ٢٠١٧- كمصدر لتحليل الاحتياجات التدريبية للمشرف من خلال اتباع أسلوب تحليل الفرد (شاغل الوظيفة) الذي يعتمد على تحديد المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لشاغل الوظيفة؛ بغرض تحديد أداءه الفعلي، ودرجة ارتباطه بالمعايير النموذجية للوظيفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته لمثل هذا النوع من الدراسات، والمعتمد على استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة ممثلة لهم، بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ولا يتوقف عند وصف البيانات المتعلقة بالظاهرة فقط بل يتعداه إلى حدود استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة، وكذلك يقوم على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات في تطوير الواقع وتحسينه (العساف،٢٠١٢).

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مشرفات مكاتب التعليم في الإشراف التربوي بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٥٧٧) مشرفة تربوية. أما عينة الدراسة فقد بلغت (٢٣٤) مشرفة تربوية، تم جمعها بطريقة عشوائية بسيطة، وقد اعتمدت الباحثات على جدول كريس ومورجن لتحديد حجم عينة الدراسة، وقد أوضح الجدول أن العينة الممثلة لمجتمع يبلغ (٥٧٧) هو (٢٣٤) مفردة.

وصف أفراد عينة الدراسة:

يتصف أفراد عينة الدراسة بعدد من الخصائص الوظيفية تتمثل في: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الوظيفية

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريوس فأقل	١٦١	٦٨,٨
ماجستير	٥٣	٢٢,٦
دكتوراه	٢٠	٨,٥

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في الإشراف التربوي	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
أقل من خمس سنوات	٦٦	٢٨,٢
خمس إلى عشر سنوات	٣٢	١٣,٧
أكثر من عشر سنوات	١٣٦	٥٨,١
الدورات التدريبية في الإشراف التربوي	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
لم أحصل على دورات تدريبية	١٣	٥,٦
أقل من خمس دورات	٦٣	٢٦,٩
خمس إلى عشر دورات	٤٧	٢٠,١
أكثر من عشر دورات	١١١	٤٧,٤
الإجمالي	٢٣٤	١٠٠,٠

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من المشرفات مؤهلهن العلمي بكالوريوس بتكرار (١٦١) مشرفة وبنسبة (٦٨,٨%)، في حين أن هناك (٥٣) مشرفة بنسبة (٢٢,٦%) مؤهلهن العلمي ماجستير، وهناك (٢٠) مشرفة بنسبة (٨,٥%) مؤهلهن العلمي دكتوراه. وفيما يتعلق بسنوات الخبرة في الإشراف التربوي، فإن النسبة الأكبر خبرتهن أكثر من عشر سنوات بتكرار (١٣٦) مشرفة وبنسبة (٥٨,١%)، في حين أن هناك (٦٦) مشرفة بنسبة (٢٨,٣%) خبرتهن أقل من خمس سنوات، وهناك (٣٢) مشرفة بنسبة (١٣,٧%) خبرتهن في الإشراف التربوي خمس إلى عشر سنوات. وبالنسبة للدورات التدريبية في الإشراف التربوي، فإن ما يقارب من نصف أفراد عينة الدراسة حصلن على أكثر من عشر دورات بتكرار (١١١) مشرفة وبنسبة (٤٧,٤%)، في حين أن هناك (٦٣) مشرفة بنسبة (٢٦,٩%) حصلن على أقل من خمس دورات، وهناك (٤٧) مشرفة بنسبة (٢٠,١%) يتراوح عدد الدورات التي حصلن عليها ما بين (خمس إلى عشر دورات)، وهناك (١٣) مشرفة بنسبة (٥,٦%) لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال الإشراف التربوي.

أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثات أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، ويعرّف عبيدات وعبد الحق وعدس (٢٠١٢، ص ١٠٦) الاستبيان أنه: " أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين ويقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان"، وقد تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ولقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الجزء الأول: وهو يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي، عدد الدورات التدريبية في مجال الإشراف التربوي.

الجزء الثاني: وهو يتكون من (٢٩) عبارة تتناول الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، مقسمة على خمسة محاور: الاحتياجات التدريبية في مجال القيادة والإشراف (٦) عبارات، الاحتياجات التدريبية في مجال التطوير المهني (٧) عبارات، الاحتياجات التدريبية في مجال دعم التعليم والتعلم (٥) عبارات، الاحتياجات التدريبية في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج (٥) عبارات، الاحتياجات التدريبية في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال (٦) عبارات، وطلبت الباحثات من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (✓) أمام أحد الخيارات التالية (موافقة بدرجة عالية – موافقة بدرجة متوسطة – موافقة بدرجة منخفضة)، وقد تم تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي كما في الجدول رقم (٢)، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢) تحديد فئات المقياس المتدرج الثلاثي

عالية	متوسطة	منخفضة
٣,٠ – ٢,٣٤	٢,٣٣ – ١,٦٧	١,٦٦ – ١

صدق الاستبانة (الأداة):

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أُعدت لقياسه (العساف، ٢٠١٢، ص ٤٢٩)، ولقد قامت الباحثات بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

١- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين):** بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة، تم عرضها على بعض المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود للاسترشاد بآرائهم، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناء على الاقتراحات التي أبديت.

٢- **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم نشرها إلكترونياً، وبناءً على بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور (الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين) بالدرجة الكلية لكل محور على حدة

مجال القيادة والإشراف		مجال التطوير المهني		مجال دعم التعليم والتعلم		مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج		مجال أخلاقيات المهنة والاتصال	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٥**	١	٠,٧٤٨**	١	٠,٧٦١**	١	٠,٥٦٧**	١	٠,٧٧٤**
٢	٠,٦٥٨**	٢	٠,٧١٦**	٢	٠,٧٩٢**	٢	٠,٧٢٢**	٢	٠,٧١٨**
٣	٠,٦١٧**	٣	٠,٥٨٨**	٣	٠,٧٦٧**	٣	٠,٧١٥**	٣	٠,٧٤٦**
٤	٠,٦٢٥**	٤	٠,٦١١**	٤	٠,٧٧٥**	٤	٠,٦٢٣**	٤	٠,٧٦٥**
٥	٠,٧٠٤**	٥	٠,٦٣٧**	٥	٠,٧٤٨**	٥	٠,٧٢١**	٥	٠,٦٢٤**

مجال القيادة والإشراف		مجال التطوير المهني		مجال دعم التعليم والتعلم		مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج		مجال أخلاقيات المهنة والاتصال	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
٦	٠,٦٧٥**	٦	٠,٦١٤**					٦	٠,٧١٣**
–	–	٧	٠,٦٨٤**	–	–	–	–	–	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لمحاور (الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين) بالدرجة الكلية للأداة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
مجال القيادة والإشراف	٠,٨٢٨**	مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج	٠,٨٤١**
مجال التطوير المهني	٠,٨٦٤**	مجال أخلاقيات المهنة والاتصال	٠,٨٣٩**
مجال دعم التعليم والتعلم	٠,٩٠٠**	–	–

** دال عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠,٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط للمحاور ما بين (٠,٨٢٨، ٠,٩٠٠) وجميعها معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة:

ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ٢٠١٢، ص ٤٣٠)، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات الاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٥) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
١	الاحتياجات التدريبية بمجال القيادة والإشراف	٦	٠,٨٨١
٢	الاحتياجات التدريبية بمجال التطوير المهني	٧	٠,٨٧٩

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
٣	الاحتياجات التدريبية بمجال دعم التعليم والتعلم	٥	٠,٩٠٧
٤	الاحتياجات التدريبية بمجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج	٥	٠,٨٥٥
٥	الاحتياجات التدريبية بمجال أخلاقيات المهنة والاتصال	٦	٠,٩٠٣
	الثبات الكلي للأداة	**٢٩**	**٠,٩١٦**

يوضح الجدول رقم (٥) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠,٩١٦)، كما تراوحت معاملات الثبات للمحاور ما بين (٠,٨٥٥، ٠,٩٠٧)، وجميعها معاملات ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.

معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.

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

تم استخدام 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.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدارسة ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٦) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٤	أسس قيادة التغيير وعملياته ومجالاته واستراتيجياته.	١٦٨	٧١,٨	٥٥	٢٣,٥	١١	٤,٧	٢,٦٧	٠,٥٦	١
٥	الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي.	١٦٥	٧٠,٥	٤٨	٢٠,٥	٢١	٩,٠	٢,٦٢	٠,٦٥	٢
١	المهارات الأساسية للقيادة التربوية.	١٦١	٦٨,٨	٥٣	٢٢,٦	٢٠	٨,٥	٢,٦٠	٠,٦٤	٣
٣	استراتيجيات اتخاذ القرارات.	١٥٦	٦٦,٧	٦٠	٢٥,٦	١٨	٧,٧	٢,٥٩	٠,٦٣	٤

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٦	المعارف والمهارات اللازمة لتقويم أداء المعلمة.	١٥٩	٦٧,٩	٤٦	١٩,٧	٢٩	١٢,٤	٢,٥٦	٠,٧٠	٥
٢	مهارات صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للإشراف التربوي.	١٣٦	٥٨,١	٧٢	٣٠,٨	٢٦	١١,١	٢,٤٧	٠,٦٩	٦
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٥٨**	**٠,٥١**	–

يتضح من الجدول رقم (٦) أن محور الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٧، ٢,٦٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٨) بانحراف معياري (٠,٥١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف، ومن أبرز الاحتياجات التدريبية في هذا المجال (أسس قيادة التغيير وعملياته ومجالاته واستراتيجياته، وكذلك الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي). والنقاط التالية توضح بنوع من التفصيل أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (أسس قيادة التغيير وعملياته ومجالاته واستراتيجياته) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن أسس قيادة

التغيير وعملياته ومجالاته واستراتيجياته من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف.

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٦٢) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف.

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (مهارات صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للإشراف التربوي) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن مهارات صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للإشراف التربوي من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال القيادة والإشراف.

وتفسر الباحثات احتياج المشرفات التربويات لبرامج تدريبية عن (أسس قيادة التغيير) بأنه نابع من إحساس المشرفة التربوية بالمرحلة الانتقالية التي تعيشها المملكة ككل، وعلى وجه الخصوص في القطاع التعليمي، ودورها الحساس كعضو فاعل تعقد عليه الآمال لتجاوز تحديات التغيير والتحول بنجاح لتحقيق مبادرات رؤية المملكة ٢٠٣٠. بالإضافة لارتباط التغيير بتطوير الكفايات اللازمة للعملية الإشرافية. أما عن الحاجة للتدريب في (الممارسات العملية للأساليب الإشرافية وفق الموقف التعليمي) فتعود لارتباط الأساليب الإشرافية بصميم العمل الإشرافي الذي تمارسه المشرفات بشكل مستمر وسعيها للتطوّر واكتساب الخبرة. ولعل حصول عبارة (مهارات صياغة الرؤية والرسالة والأهداف الاستراتيجية للإشراف التربوي) على المرتبة الأخيرة عائد لامتلاك المشرفة التربوية لهذه المهارات مقارنة ببقية العبارات.

السؤال الثاني: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٧) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٦	تصميم البرامج التدريبية وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب التربوي مثل: "التدريب القائم على الكفايات، ..الخ".	١٥٢	٦٥,٠	٦٧	٢٨,٦	١٥	٦,٤	٢,٥٩	٠,٦١	١
٣	توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية.	١٥٢	٦٥,٠	٦٤	٢٧,٤	١٨	٧,٧	٢,٥٧	٠,٦٣	٢
٤	تصميم أدوات تقويم البرامج التدريبية وتوظيفها في دعم التعليم.	١٤٨	٦٣,٢	٧٠	٢٩,٩	١٦	٦,٨	٢,٥٦	٠,٦٢	٣
٢	توظيف التغذية الراجعة لتحديد الاحتياجات التربوية للمعلمات.	١٥٠	٦٤,١	٦٢	٢٦,٥	٢٢	٩,٤	٢,٥٥	٠,٦٦	٤
٥	التطوير الذاتي عبر التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد.	١٤٣	٦١,١	٧١	٣٠,٣	٢٠	٨,٥	٢,٥٣	٠,٦٥	٥
١	التخطيط للنمو المهني.	١٤٦	٦٢,٤	٦٤	٢٧,٤	٢٤	١٠,٣	٢,٥٢	٠,٦٨	٦
٧	بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	١٤١	٦٠,٣	٦١	٢٦,١	٣٢	١٣,٧	٢,٤٧	٠,٧٢	٧
	المتوسط الحسابي العام							٢,٥٤	٠,٥٠	-

يتضح من الجدول رقم (٧) أن محور الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني يتضمن (٧) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٧، ٢,٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية). يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٤) بانحراف معياري (٠,٥٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني، ومن أبرز الاحتياجات التدريبية في ذلك المجال (تصميم البرامج التدريبية وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب التربوي، وكذلك توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية). والنقاط التالية توضح بنوع من التفصيل أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (تصميم البرامج التدريبية وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب التربوي مثل: "التدريب القائم على الكفايات، ..الخ") بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٦١)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن تصميم البرامج التدريبية وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب التربوي مثل: "التدريب القائم على الكفايات، ..الخ" من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني.

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني.

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢,٤٧) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة

بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال التطوير المهني.

وتفسر الباحثات حصول عبارة (الحاجة لتصميم البرامج التدريبية..) على المرتبة الأولى لارتباطها بصميم العمل الإشرافي، حيث أن تصميم البرامج التدريبية يعد أحد مهام المشرفة التربوية، كما يؤكد سعي المشرفات الحثيث لاكتساب المهارات الحديثة والداعمة للنشاط التدريبي. كما جاءت عبارة (توظيف مهارات استشراف المستقبل في اقتراح البرامج التدريبية) في المرتبة الثانية بفارق بسيط عن المرتبة الأولى، مما يدل على وعي المشرفة التربوية بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية بالأساليب العلمية، والتي تتناسب مع التغيرات المستقبلية المحتملة في ظل التغيرات التي يشهدها قطاع التعليم في المملكة. ولعل حصول عبارة (بناء وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية) على المرتبة الأخيرة يعود إلى قلة معرفة المشرفات التربوية بأهميته كاتجاه حديث في التدريب.

السؤال الثالث: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٨) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٣	مهارات التفكير المختلفة وتوظيفها في تطوير عمليات التعليم والتعلم.	١٥٩	٦٧,٩	٥٦	٢٣,٩	١٩	٨,١	٢,٦٠	٠,٦٤	١

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٤	أسس واستراتيجيات التقويم وتوظيفها في دعم تعلم الطلبة.	١٦٢	٦٩,٢	٥١	٢١,٨	٢١	٩,٠	٢,٦٠	٠,٦٥	٢
٥	مصادر التعلم والتقنية وتوظيفها في دعم عمليات التعليم والتعلم.	١٥٣	٦٥,٤	٦٠	٢٥,٦	٢١	٩,٠	٢,٥٦	٠,٦٥	٣
٢	استراتيجيات التدريس المتمحورة حول المتعلم والتعلم.	١٤١	٦٠,٣	٦١	٢٦,١	٣٢	١٣,٧	٢,٤٧	٠,٧٢	٤
١	المبادئ العامة لنظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها.	١٣٥	٥٧,٧	٦٧	٢٨,٦	٣٢	١٣,٧	٢,٤٤	٠,٧٢	٥
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٥٣**	**٠,٥٨**	-

يتضح من الجدول رقم (٨) أن محور الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم يتضمن (٥) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٤، ٢,٦٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية).

يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٣) بانحراف معياري (٠,٥٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم، ومن أبرز الاحتياجات التدريبية في ذلك المجال (مهارات التفكير المختلفة وتوظيفها في تطوير عمليات التعليم والتعلم، أسس واستراتيجيات التقويم وتوظيفها في دعم تعلم الطلبة). والنقاط التالية توضح بنوع من التفصيل أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (مهارات التفكير المختلفة وتوظيفها في تطوير عمليات التعليم والتعلم) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وانحراف معياري (٠,٦٤)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن مهارات التفكير المختلفة وتوظيفها في تطوير عمليات التعليم والتعلم من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (أسس واستراتيجيات التقويم وتوظيفها في دعم تعلم الطلبة) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٦٠) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن أسس واستراتيجيات التقويم وتوظيفها في دعم تعلم الطلبة من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم.

جاءت العبارة رقم (١) وهي (المبادئ العامة لنظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٢)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن المبادئ العامة لنظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال دعم التعليم والتعلّم.

وتفسر الباحثات حصول عبارة (مهارات التفكير المختلفة) على المرتبة الأولى كأول احتياج تدريبي في مجال دعم التعليم والتعلم؛ بإن ذلك نابع من إيمان المشرفات التربويات بوجود الفروق الفردية بين العاملين في الميدان التربوي، ولحاجتهن لمعرفة سبل التعامل مع الاختلافات الفردية ومراعاتها مما يؤدي إلى نجاح العملية الإشرافية. كما أن حصول عبارة (أسس واستراتيجيات التقويم) على المرتبة الثانية يعود لارتباطها بصميم العمل الإشرافي، فالتقويم يعد أحد أكثر أدوار المشرف أهمية، ومن خلاله يتم التوجيه والتعديل بما يحقق أهداف العملية التعليمية. وهو يتفق مع نتائج دراسة واتسون وسباستيان (٢٠١١) التي أشارت إلى أن مراقبة الأداء وتقويمه من أهم احتياجات المشرف التربوي. ولعل حصول عبارة (المبادئ العامة لنظريات التعلم الحديثة وتطبيقاتها) على المرتبة الأخير عائد لقلة وعي المشرفة التربوية بأهمية نظريات التعلم الحديثة ومدى تأثيرها على تطوير العملية التعليمية.

السؤال الرابع: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (٩) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٤	تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي.	١٥٦	٦٦,٧	٥٦	٢٣,٩	٢٢	٩,٤	٢,٥٧	٠,٦٦	١
٣	مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس.	١٤٥	٦٢,٠	٦٩	٢٩,٥	٢٠	٨,٥	٢,٥٣	٠,٦٥	٢
٢	مهارات تحليل وتقويم محتوى المنهج الدراسي.	١٥١	٦٤,٥	٥٥	٢٣,٥	٢٨	١٢,٠	٢,٥٣	٠,٧٠	٣
٥	التعريف باللوائح والتعاميم والتوجهات الحديثة لجهاز وزارة التعليم.	١٤٧	٦٢,٨	٥٥	٢٣,٥	٣٢	١٣,٧	٢,٤٩	٠,٧٣	٤
١	مهارات البحث الإجرائي.	١٢٩	٥٥,١	٧٦	٣٢,٥	٢٩	١٢,٤	٢,٤٣	٠,٧٠	٥
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٥١**	**٠,٥٥**	-

يتضح من الجدول رقم (٩) أن محور الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج يتضمن (٥) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤٣، ٢,٥٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية). يبلغ المتوسط الحسابي العام

(٢,٥١) بانحراف معياري (٠,٥٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، ومن أبرز الاحتياجات التدريبية في ذلك المجال (تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي، وكذلك مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس). والنقاط التالية توضح بنوع من التفصيل أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٧) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج.

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٣) وانحراف معياري (٠,٦٥)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج.

جاءت العبارة رقم (١) وهي (مهارات البحث الإجرائي) بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٢,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن مهارات البحث الإجرائي من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج.

تفسر الباحثات وجود احتياج تدريبي عالي إلى (تعميم التجارب والمشروعات القابلة للتطبيق في الميدان التربوي) و(مهارات تقويم التجارب والمشروعات المعمول بها في المدارس) باهتمام المشرفات التربويات بتحسين البيئة التعليمية والعمل على تطويرها

من خلال تقويم التجارب والمشروعات المقدمة في بعض المدارس، مع العمل على نشر الناجح منها بهدف تقديم برامج تعليمية ذات مستوى عالي ومواكب للتطور الحاصل في التعليم. ولعل حصول عبارة (مهارات البحث الإجرائي) على المرتبة الأخيرة يعود لقلة وعي المشرفات التربويات بأهمية البحوث الإجرائية ودورها في حل المشكلات المدرسية وتحسين مستوى الممارسات التعليمية.

السؤال الخامس: ما الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال؟

وللتعرف على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلاً منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال

م	العبارات	درجة الموافقة						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	%	ك	%	ك	%			
٦	مهارات إدارة فرق العمل.	١٦٤	٧٠,١	٤٤	١٨,٨	٢٦	١١,١	٢,٥٩	٠,٦٨	١
٤	العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام.	١٥٥	٦٦,٢	٥٤	٢٣,١	٢٥	١٠,٧	٢,٥٦	٠,٦٨	٢
٢	مهارات إدارة الوقت.	١٥٤	٦٥,٨	٤٢	١٧,٩	٣٨	١٦,٢	٢,٥٠	٠,٧٦	٣
٥	أسس ومبادئ تفعيل الشراكة المجتمعية بين جهة العمل ومنظمات المجتمع.	١٣٧	٥٨,٥	٦٩	٢٩,٥	٢٨	١٢,٠	٢,٤٧	٠,٧٠	٤
١	مهارات الاتصال والتواصل الفاعل.	١٤٨	٦٣,٢	٤٩	٢٠,٩	٣٧	١٥,٨	٢,٤٧	٠,٧٥	٥
٣	أخلاقيات مهنة التعليم وممارساتها.	١٤٠	٥٩,٨	٥٠	٢١,٤	٤٤	١٨,٨	٢,٤١	٠,٧٩	٦
	المتوسط الحسابي العام							**٢,٥٠**	**٠,٦٣**	**-**

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن محور الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقات المهنة والاتصال يتضمن (٦) عبارات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهم بين (٢,٤١، ٢,٥٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الثلاثي والتي تُشير إلى درجة موافقة (عالية). يبلغ المتوسط الحسابي العام (٢,٥٠) بانحراف معياري (٠,٦٣)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال، ومن أبرز الاحتياجات التدريبية في ذلك المجال (مهارات إدارة فرق العمل، وكذلك العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام). والنقاط التالية توضح بنوع من التفصيل أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال، وذلك على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (مهارات إدارة فرق العمل) بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٥٩) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن مهارات إدارة فرق العمل من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال.

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٥٦) وانحراف معياري (٠,٦٨)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال.

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أخلاقيات مهنة التعليم وممارساتها) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢,٤١) وانحراف معياري (٠,٧٩)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على أن أخلاقيات مهنة التعليم وممارساتها من أبرز الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في مجال أخلاقيات المهنة والاتصال.

تفسر الباحثات وجود احتياج تدريبي عالٍ إلى (مهارات إدارة فرق العمل) بأنه نابع من إحساس المشرفة التربوية بدورها كقائدة لفريق متعدد التخصصات يعمل وفق آلية تكاملية تعاونية تحقق الأهداف المشتركة للعملية التعليمية. كما جاءت عبارة (العدالة والموضوعية في التقويم وإصدار الأحكام) بالمرتبة الثانية، ولعل هذا يشير إلى وعي المشرفة التربوية بأهمية التقويم كأحد أبرز مسؤولياتها ومدى حاجتها إلى إصدار الأحكام بشكل سليم وانعكاس ذلك على الموقف التعليمي بشكل مباشر، كما يدل على حرص المشرفات التربويات على النزاهة وتحري الدقة والموضوعية في أساليب التقويم. أما حصول عبارة (أخلاقيات مهنة التعليم وممارساتها) على المرتبة الأخيرة فقد يعود إلى عدم وجود ميثاق أخلاقي خاص بمهنة الإشراف التربوي، بالإضافة إلى ضعف انتشار ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم في الوسط التعليمي.

ومن خلال العرض السابق للاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (١١) يوضح الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين

م	الاحتياجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	الاحتياجات التدريبية بمجال القيادة والإشراف	٢,٥٨	٠,٥١	١
٢	الاحتياجات التدريبية بمجال التطوير المهني	٢,٥٤	٠,٥٠	٢
٣	الاحتياجات التدريبية بمجال دعم التعليم والتعلم	٢,٥٣	٠,٥٨	٣
٤	الاحتياجات التدريبية بمجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج	٢,٥١	٠,٥٥	٤
٥	الاحتياجات التدريبية بمجال أخلاقيات المهنة والاتصال	٢,٥٠	٠,٦٣	٥
المتوسط الحسابي العام للمحور		**٢,٥٣**	**٠,٤٧**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١١) أن المتوسط الحسابي العام يبلغ (٢,٥٣) بانحراف معياري (٠,٤٧)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، حيث تأتي الاحتياجات التدريبية في مجال القيادة والإشراف بالمرتبة

الأولى بمتوسط حسابي عام (٢,٥٨) وبانحراف معياري (٠,٥١)، يليها الاحتياجات التدريبية في مجال التطوير المهني بمتوسط حسابي عام (٢,٥٤) وبانحراف معياري (٠,٥٠)، وبالمرتبة الثالثة تأتي الاحتياجات التدريبية في مجال دعم التعليم والتعلم بمتوسط حسابي عام (٣,٥٣) وبانحراف معياري (٠,٥٨)، يليها الاحتياجات التدريبية في مجال تحسين البرامج والمشاريع والمناهج بمتوسط حسابي عام (٢,٥١) وبانحراف معياري (٠,٥٥)، وفي الأخير تأتي الاحتياجات التدريبية بمجال أخلاقيات المهنة والاتصال كأقل الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين بمتوسط حسابي عام (٢,٥٠) وبانحراف معياري (٠,٦٣)، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل دريس والمقرن (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية ذات العلاقة بمهام مديري المكاتب المتصلة بالمشرفين التربويين بالمكتب بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي كان أبرزها الفهم المتكامل لعملية الإشراف التربوي، ويليه الاحتياج إلى دعم الأداء الفني للمشرفين التربويين، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الشهري (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدينة الرياض في ضوء مفاهيم إدارة المعرفة، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أوموريغو (Omorigho,2018) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية الأساسية التي يتطلبها مفتشي المدارس لتعزيز فعالية الإشراف في المدارس الابتدائية والتي أبرزها احتياج المفتشين إلى تدريب كافٍ في قانون التعليم، والتواصل المدرسي الفعال، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة واتسون وسباستيان (Watson and Sebastian,2011) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية للمشرفين الإكلينيكيين والتي أبرزها الحاجة إلى تدريب فاعل باستراتيجيات مراقبة الأداء وتقويمه، ومعرفة مسؤولياتهم وأدوارهم المتوقعة.

مقترحات الدراسة

بناء على النتائج السابقة، يتضح لنا أهمية الحاجة لطرح عدة برامج تدريبية والتي لابد أن تكون مبنية على الاحتياجات التدريبية لدى المشرفات التربويات، حيث كانت استجابات المشرفات التربويات موافقة بدرجة عالية على أغلب العبارات، لذلك نقترح العناوين التالية للبرامج التدريبية التي يمكن تقديمها للمشرفات التربويات:

- دور المشرفة التربوية في قيادة التغيير بالميدان التعليمي.
- تطوير كفايات المشرفة التربوية لقيادة التغيير في الإشراف التربوي.
- استراتيجيات قيادة التغيير بالميدان التعليمي في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- التطبيق الفعّال للأساليب الإشرافية الحديثة.
- المهارات الأساسية للقيادة التربوية.
- الاتجاهات الحديثة في مجال التدريب.
- دور التدريب القائم على الكفايات في تطوير مهارات المشرفة التربوية.
- تطوير مهارات المشرفة التربوية لاستشراف مستقبل التعليم.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمات وفق المنهج العلمي.
- تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء مهارات استشراف المستقبل.
- دور المشرفة التربوية في بناء مجتمعات التعلم المهني في المدارس.
- تعزيز التفكير التجريدي للمشرفة التربوية.
- آليات تفعيل المشرفة التربوية لاستراتيجيات التقويم لدى المعلمة.
- مهارات تقويم التجارب والمشروعات التعليمية لدى المشرفة التربوية.
- دور المشرفة التربوية في تقويم التجارب والمشروعات التعليمية ونشرها في الميدان التربوي.
- مهارات إدارة فرق العمل.
- أخلاقيات التقويم لدى المشرفة التربوية.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثات بما يلي:

١- وضع الاحتياجات التدريبية التي توصلت إليها الدراسة موضع تنفيذ، وذلك لتعزيز مهارات وقدرات المشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين.

٢- تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، بما يُساهم في زيادة قدرتهن على أداء مهامهن الوظيفية بالشكل المطلوب.

٣- قياس الاحتياجات التدريبية المشرفات التربويات بصفة مستمرة، بما يُساهم في إلحاقهن بالدورات التدريبية التي تتلاءم مع احتياجاتهن التدريبية مما يُعزز من مهاراتهن وقدراتهن الوظيفية.

٤- التحفيز المادي والمعنوي للمشرفات التربويات على الالتحاق بالدورات التدريبية، بما يُساهم في تشجيعهن على الالتحاق بتلك الدورات ومعالجة جوانب القصور في مستويات أدائهن.

٥- إجراء دراسة تتناول الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في المناطق النائية.

٦- إجراء دراسة تتناول تصور مقترح لتطوير برامج تدريب المشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين.

٧- إجراء دراسة تتناول المعوقات التي تحد من التحاق المشرفات التربويات بالبرامج التدريبية بمدينة الرياض.

المراجع:

- آل دريس، حميد عايض (٢٠١٨). تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري مكاتب التعليم (بنين) بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهام الموكلة إليهم. مجلة العلوم التربوية، (١٤)، ١٥-٩٥.
- البابطين، عبد العزيز (٢٠٠٤). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- حسين، سلامة؛ عوض الله، عوض الله (٢٠١٣). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. عمان: دار الفكر.
- الخريّف، أمل عبد الرحمن (١٤٣٥). تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الخطيب، طالب عبد الله (٢٠١٥). الإشراف التربوي وفق الأدوار الجديدة للمعلمين. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الديحاني، سلطان غالب؛ الكندري، هدى أحمد؛ عبد الجليل، هدى مساعد (٢٠١٨). مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية، ٣، ١٠٥-١٣٤.
- الرويلي، سعود جبيب (٢٠١٠). تمهين الإشراف التربوي: تصوّر مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سويلم، محمد (٢٠١١). الترخيص المهني للمعلم في مصر: رؤية مقترحة في ضوء بعض الخبرات العالمية. مجلة التربية، ١٤ (٣٤)، ٣-٦٣.
- الشهري، سراء أحمد (٢٠١٨). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات بمدينة الرياض في ضوء مفاهيم إدارة المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١٣)، ٤٦-٦٣.
- الصراف، قاسم علي (٢٠٠٤). التطوير الشامل للتعليم بدول مجلس التعاون: دراسة حول التوجهات الواردة في قرار المجلس الأعلى بشأن التعليم. مجلة الطفولة العربية، ٥ (١٨)، ٧٠-٧٢.
- عبدالفتّاح، محمود أحمد (٢٠١٣). نظرية التدريب التحول من أفكار ومبادئ التدريب إلى واقعه الملموس. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبوي، زيد منير (٢٠١٥). الاتجاهات الحديثة في إدارة التدريب والتطوير والتعلم. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.

- عبيدات، ذوقان؛ عبد الحق، كايد؛ عدس، عبد الرحمن (٢٠١٢). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. عمان: دار الفكر.
- العرفج، محمد (٢٠٠٥). تمهين الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عزازي، فاتن محمد (١٤٣٣). الإدارة والإشراف التربوي. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح محمد (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: دار الزهراء.
- محمد، الخطيب؛ المبارك، عبد الصادق (٢٠١٠). كيف يكون التدريب ممتعاً. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- المعيقل، نوره سعود (٢٠١٥). تمويل التعليم حقيقة المعايير والمؤشرات، مجلة المعرفة، ٢٣٩، ٦ - ١٣.
- وصوص، ديمة؛ الجوارنة، المعتصم بالله (٢٠١٥). الإشراف التربوي: ماهيته-تطوره-أنواعه-أساليبه. عمّان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- إدارة الاختبارات المهنية (٢٠١٧). المعايير المهنية للمشرفين التربويين. المركز الوطني للقياس. تم استرجاعه على الرابط:

https://www.qiyas.sa/ar/Exams/profession/teachers/Documents/educational_supervisors.pdf

- المركز الوطني للقياس (٢٠١٩). اختبار الإشراف التربوي. تم استرجاعه على الرابط:

https://www.qiyas.sa/ar/Exams/profession/supervision/Pages/default.aspx

- Badah, A., AL-Awawdeh, A., Akroush, L., and Al Shobaki, N. (2013) Difficulties Facing the Educational Supervision Processes in the Public Schools of The Governorate of Jarash Directorate of Education. Journal of International Education Research, Vol. 9, Iss. 3, pp. 223- 234.
- Omorigho, Jude (2017). Training Needs of School Inspectors for Quality Instruction in Delta State Primary Schools. Global Journal of Educational Research, Vol. 16, pp. 29-35.
- Watson, Clara; Sebastian, Joan (2011). The Professional Needs of Clinical Practice Supervisors. Educación y Educadores. Vol.14, No.1, pp. 137-165.

التحول في أدوار المتلقي بين فنون (الحداثة وما بعد الحداثة)

"من وجهة نظر بعض الفنانين العرب"

قمّاش بن علي حسين آل قمّاش

أستاذ مشارك بقسم الفنون البصرية

كلية التصاميم والفنون جامعة أم القرى

التحول في أدوار المتلقي بين فنون (الحداثة وما بعد الحداثة)

"من وجهة نظر بعض الفنانين العرب"

قمّاش بن علي حسين آل قمّاش

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة ما هو واقع الثقافة الفنية لـدى الفنَّـان التشـكيلي العربـي حـول فهـم التغيرات التي طرأت في أدوار المتلقي بين فكر فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة وكيف يمكن تطويرها؟ وقد استخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي حيث تم تطبيق اختبار قبلي على عينة عشوائية مكونـة مـن ٣٠ فنان وفنانة عربي ثم عرض عليهم برنامج تدريبي إلكتروني ثـم بعـد مـرور شـهر أُجـري الاختبـار البعدي، وكانت أبرز النتائج: معرفة واقع ثقافة الفنَّان التشكيلي العربي نحو التحول في أدوار المتلقي بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة، كان متوسط درجة الاختبار القبلي (٢ , ٦٧%)، لجميع أفراد العينـة، وقـد أحرزوا تقدماً ملحوظاً فارتفع متوسط النسـبة المئويـة لدرجـة في الاختبـار البعـدي بعـد إتمـام البرنـامج (٢ , ٩٥%)، كما خلصت الدراسة إلى بعض التوصيات والمقترحات المرتبطة.

الكلمات المفتاحية: الفن المعاصر، التربية الفنية، تقدير الفن، التذوق الفني، علم الجمال.

Shift in the roles of the viewer between the arts of (modernity and postmodernism)
" From the point of view of some Arab artists"

Gammash Ali Hussain Al Gammash

Abstract:

The study aims to know the reality of the artistic culture of the Arab plastic artist in understanding the changes that occurred in the roles of the recipient between the ideas of modern arts and postmodernism, and how they can be developed? The study used the semi-experimental approach, where a preliminary test was applied to a random sample of 30 Arab artists and artists, then an electronic training program was presented to them, and after a month passed, the next test was conducted. Modernity and postmodern arts, and the average pre-test level (67.2%) for all respondents, and made significant progress, so the average percentage of certification in post-test after completion of the program increased (95.2%). The study also ended with some recommendations and proposals with Relationship.

Key words: Contemporary Art, Art Education, Art Appreciation, Artistic test, Aesthetics.

مقدمة الدراسة:

طبيعة المعرفة في العصر الحاضر ربما تجعل تحقيق الاتصال الفاعل بين الفنان والمتلقي مهمة أكثر صعوبة؛ لأن تاريخ الفن وخصوصاً منذ فنون الحداثة في تغير مستمر، حتى تعددت الرؤى والتفسيرات في تلقي وقراءة الفنون في العصر الحالي أو ما يعرف عصر ما بعد الحداثة. وحول هذا المعنى أشار فهر (Fehr, 1997) إلى أن مفهوم الحداثة في الفن لا زال مسيطراً على الساحة حيث تحمل وجهات نظر قطعية أما بالانسجام أو الرفض، أما منهج ما بعد الحداثة فيركز على ربط الثقافات العالمية، فهو نهج متعدد الوجوه ويفسح بتعددية الآراء، بعكس الحداثة الذي يسر في نهج خطي.

من هنا تبرز أهمية الثقافة الفنية في حياة الفنَّان، حيث أكدت دراسة (عبد الحليم، ١٩٩٢م) أن الثقافة الفنية تكونها مجموعة من الكفايات البصرية التي يستطيع الفرد من خلالها تحقيق التكامل بين حواسه، لتميز المدركات والأحداث التي تقابله بتفاصيلها المختلفة وتفسيرها، وينتج عن ذلك توظيفها عند تواصله مع الأخرين. وتضيف دارسة (العاصمي، ٢٠٠٧م، ص٦) على هذا أنه "يعد نمو تلك الكفاءة أمراً جوهرياً يساعد الفنَّان على فهم وتفسير كل ما في بيئته حتى تساعده في استقبال وإنتاج مجالات معرفية أخرى".

من جانب آخر أشار كلاً من لادر، وبيلكي، وأوبيرست، وأوغستين (Leder, Belke, Oeberst, Augustin, 2004) إلى إن فهم التجارب المعرفية الخاصة بالفن تعطي الفن مكانة بارزة في الثقافة البشرية، وبالتالي تتعدى إدراك الفن باعتباره مجرد حافز إدراكي مثير للاهتمام، علاوة على ذلك تظهر هذه الثقافة الفن الحديث وفن ما بعد الحداثة المثير للجدل في كثير من الأحيان على نحو مثير للاهتمام بشكل خاص من منظور التلقي النفسي، من ناحية أخرى أشار (غراب، ٢٠٠١م) إلى أن للثقافة البصرية مكانة في تلقي الفن ونقده، حيث تزداد سعة الثقافة البصرية عند زيادة قدرة الفرد على التذوق والنقد الفني وبالتالي تزداد وضوح الافكار والمعاني للفنون ثم يزيد رصيد الفرد وخبراته السابقة تجاه الثقافة.

ولهذه الأسباب يرى الباحث ضرورة انفتاح الفنَّان على المجتمع المحلي والعالمي بثقافته والوعي بالمحتوى الفكري للحضارة من خلال فهم عملية التلقي وكيف يتأثر الجمهور المتلقي بالأعمال الفنية وغيرها من مصادر الثقافة التي تزيد من سعة الثقافة البصرية والتراكمات الفكرية؛ وتسهم في تطور المجتمع بتطور الأساليب المتطورة داخله. إلا أن الفنان العربي ربما يركز بشكل كبير على الجانب الأدائي المرتبط بالممارسة الفنية متأثراً بالفكر الحداثي في الفن، وأهمل في المقابل الجانب الثقافي الفلسفي في الفن.

وهذا ما أكدته بعض الخطابات في فترة الحداثة حيث رأى (البسيوني، ١٩٧٦م، ص٤٠) بأن الثقافة الفنية "نوع يتعلق بالناحية الفنية ذاتها، وما يرتبط بها بتكنولوجيا الخامات وتطويعها لعمليات التعبير والتوظيف التي تخدم أغراض الفنَّان كما يدخل في ذلك الأسس الفنية التي من خلالها تبنى الأعمال الفنية على أصول واعية ومتطورة، بالإضافة إلى الإلمام بتاريخ الفن واتجاهاته المختلفة". إلاَّ أن هذا التعريف يحصر الثقافة الفنية على الشكل والتعبير وما يرتبط بهما من خامات، بل التعبير يجب أن يكون في ضوء الأسس الفنية، وربما يقصد البسيوني هنا الحديث عن ثقافة الفنَّان في فترة الحداثة، إلاَّ أن الثقافة الفنية المعاصرة أدخلت المتلقي والفنَّان والناقد في موضوعات فلسفية أخرى تختلف عن الموضوعات التقليدية لممارسات الفن عبر تاريخه الطويل.

في سياق مشابه وحول الثقافة البصرية ذكر (جينكس، ٢٠١٦م، ص٣٢٦) ونتيجة لولع فنَّاني الحداثة بالتجريب الإبداعي انعدم الجانب الثقافي، في ظل اشتراط الرأسمالية للتقنية، وعلى الرغم من استخدام مصطلح "التعبير" في الفن الحداثي إلاَّ أنه لا يخرج من كونه تمرداً للفنَّان على الثقافة الفنية التي شكلتها الآلية المؤسساتية للجمال، مما حدا بالفنَّان إلى إعادة قولبة التقاليد في طرق مكثفة مختلفة، وهذا الضغط المؤسساتي جعل الفنَّانين يرفضون الفن على أسس ثقافية، ولذلك يضعونه مواضع أخرى، "مما يجعل الفنون تجذبنا بالضرورة نحو هاوية بصرية لولا وجد الدعامتين المفاهيميتين [يقصد هنا المفاهيم النظرية] وهما استيلاء الخطابات التقنية أو العقل الدارج".

ويلاحظ الباحث في طرح جينكس أن الثقافة الفنية وأُدتّ في فنون الحداثة لأنها حصرت الفن مفاهيمياً في مجالين أما الخطابات التقنية والتي تهتم بتطوير الممارسات الأدائية والاهتمام بالشكل وإعادة صياغته، أو العقل الدارج الذي تم صياغته ليكون أداتي يتقدم بآلية مقيتة ضمن أطر الجماليات وقواعد النقد. ولهذا أتت فنون ما بعد الحداثة فاتحةً الآفاق لفنون جديدة وحليفة للثقافة الفنية بعيداً عن أدلجت العقل وتنظير التقنية.

لقد كان هناك العديد من الدراسات العربية التي أهتمت بتقديم ثقافة فنية تهتم بتوضيح مقدار التحول بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة، مثل دراسة (أمهز، ١٩٩٧م؛ البهنسي، ١٩٩٧م؛ أبو زيد، ٢٠٠٤م؛ بوكر، ٢٠٠٧م؛ منجي، ٢٠٠٩؛ معلا، ٢٠١١م؛ الرشيد، ٢٠١٣م؛ عبد الرضا، ٢٠١٥م؛ باتلر، ٢٠١٦م؛ جينكس، ٢٠١٦م) ولذلك يأتي هذا البحث ضمن سلسلة الأبحاث والدراسات ليس في إطار نظري فقط، وإنما أيضاً من خلال أجراء تجربة بحثية صممها الباحث بهدف تطوير الفنَّان التشكيلي المعاصر انطلاقاً من كشف الواقع الثقافي وخلفيات الفنان النظرية والفكرية نحو مفهوم تلقي وتذوق الفن؛ لتقليل الفجوة لديه بين مفهوم الحداثة الذي سيطر على أوساطنا التشكيليَّة العربية فترة من الزمن ومفهوم ما بعد الحداثة في الفنون والتي قد تبدو غامضة لديه من وجهة نظر الباحث، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مداها.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

أصبح اليوم تنافس العواصم العالمية للنفوذ الثقافي أمرًا في غاية الأهمية حيث يعكس القوة الفكرية والتقدم الحضاري والأدبي. في هذا الصدد أشارت دراسة (كنعان، ٢٠١٩، ص٣٤) أن مدينة نيويورك مثلًا لم تعتبر مركزًا للاقتصاد العالمي فحسب، بل أيضًا مركزًا جديدًا للثقافة العالمية، وقد انتزعت من باريس هيمنتها، وذلك بعد الحرب العالمية الثانية. ولا تزال العواصم العالمية في سباق ثقافي مستمر. هذا جعل الجمهور في شغف نحو الثقافة والفن هو جزء الثقافة المادي، فلم يعد لمس اللوحة ممنوعًا كما في فنون

الحداثة بل أصبح مشاركة الجمهور وتفاعلهم جزءً من نجاح واكتمال فكرة العمل الفني في فنون ما بعد الحداثة (إبراهيم وبركات وجمعة، ٢٠١٥م).

هذا التحول الكبير أثر في ثقافة الفنان المعاصر وأجبره على تغيير أسلوبه بغية إحداث تفاعل ومشاركة الجمهور مع أعماله، ففتح قنوات اتصال حقيقي بين العمل الفني والمتلقي، وكانت معظم تساؤلات الفنانين عند لقاء الباحث بهم في مختلف اللقاءات الثقافية ومجموعات التواصل الاجتماعي: أليس من المهم بالنسبة لي كفنان معرفة كيف يفهم الجمهور المتلقي أعمالي؟ وكيف تؤثر فيهم؟ وماهي الطرق التي تجعلهم متعاطفين مع عملي في هذا العصر المتغير؟ وحول هذا السياق أكد (محمد، ١٩٩٤م، ص٣٨) أن هناك تداخل كبير بين الفن وتلقيه ونقده، وعدم الإلمام بالتداخل بين هذه الأدوار يسبب خلط وحيرة للفنَّان الذي يمارس النشاط الفني، لأن هذا الموقف الحائر يؤدي في النهاية إلى عدم تقدير الفنَّان لإنتاجه، وبالتالي ينعكس على المجتمع المتلقي، والذي يختلط عليه الحكم على أعمال الفن، لإن الحكم يعتمد على تقديم أسباب، وإلمام ممارس الفن بهذه الأدوار "يساعد على التعامل مع العمل الفني وكيفيه دراسته وتذوقه والحكم عليه مع الأخذ بالاعتبار أنه لا يمكن الفصل بين هذه العلوم لأنها بمثابة حلقات متصلة تمثل سلسلة فنية".

وفي موضع آخر أشار طرح (محمد، ١٩٩٤م) إلى أن المفاهيم الثقافية هي القاعدة الأساسية لبناء التاريخ الإنساني وبخاصة الفن، فمن خلال إدراك دور تاريخ الفن تتبين العلاقة بين الفن والثقافة الذين يسيران بشكل متوازي، في فهم الفن من خلال إدراك الثقافة التي يتم شرحها بطريقة المحتوى والشكل، فيكتسب ممارس الفن وعياً فنياً من خلال الآراء الحديثة لأعمال الفن في الوقت الحاضر، أما دور عملية التلقي فلها اتجاه مزدوج بين الفنَّان وأعماله من جهة وبين المتلقي واستجابته لأعمال الفنَّان، في حين يعد التحليل والنقد الفني وسيلة لتطوير الإحساس البصري من خلال تطوير القدرات الحسية والمعرفية لفهم أعمال الفن المختلفة.

وفي ظل هذا التحول الكبير في الفن المعاصر وآفاقه إلاَّ أن المكتبات العربية ومراكز البحث تعج بالعديد من الأطروحات ذات الطابع النظري مثل (أمهز، ١٩٩٧م؛ البهنسي، ١٩٩٧م؛ منجي، ٢٠٠٩؛ معلا، ٢٠١١م؛ عبد الرضا، ٢٠١٥م؛ باتلر، ٢٠١٦م؛ جينكس، ٢٠١٦م) أو التي تعتمد على تقديم تجارب وممارسات فنية خاصة محدودة في نطاق الباحثين الاكاديميين مثل دراسة (أبو زيد، ٢٠٠٤م؛ بوكر، ٢٠٠٧م؛ الرشيد، ٢٠١٣م)، التي يستطيع الفنَّان الشغوف الرجوع إليها عند الحاجة للحصول على معلومة أو لتطوير ثقافته الفنية، وما ينبغي الإشارة إليه هنا أن هناك شح على ما يبدو – في حدود علم الباحث– في الدراسات الميدانية المبنية على التعرف على واقع الحال بالنسبة لثقافة الفنَّانين الحاليين والممارسين للفن التشكيلي في الميدان تجاه فهم أدوار الجمهور ومتلقي الفن والتعريف بالتغيرات التي حدثت في تلك الأدوار بين فكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة.

وليس تقليلاً من شأن هذه الدراسات والأطروحات الهامة، إلا أنها لا تقدم للمهتمين ما هو واقع الحال لثقافة الفنان وإدراكه للتحولات في الفنون المعاصرة، وماذا يمكن من الأكاديميين والنُقاد تقديمه لتطوير الفنان سواء ثقافياً أو أدائياً والذي ينعكس بلا شك على الارتقاء بالفنون في الأوساط التشكيلية العربية لتكون منافسة وجاذبة عالمياً، وهنا وجد الباحث أنه من الضروري لحل إشكالية القصور بإلمام معظم الفنَّانين بالتحولات التي طرأت على الفنون الجديدة وآفاقها هو إجراء بحث شبه تجريبي يتحقق من خلفيات الفنَّانين وثقافتهم الفنية حول فنون ما بعد الحداثة والتركيز على أدوار متلقي الفن من خلال اختبار قبلي، ثم تقديم برنامج تدريبي للفنانين الملتحقين بهدف تعريفهم بالتطور الحادث في تلقي فنون ما بعد الحداثة ومقارنتها بفنون الحداثة ثم اختبار بعدي يقيس فاعلية البرنامج المقدم، وبشكل أدق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما هو واقع الثقافة الفنية لدى الفنَّان التشكيلي العربي حول فهم التغيرات التي طرأت في أدوار المتلقي بين فكر فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة وكيف يمكن تطويرها؟ وَيمكن تفريع السؤال السابق إلى:

س١: ما هو واقع الثقافة الفنية للفنَّان التشكيلي العربي نحو فهم أدوار المتلقي في فنون الحداثة؟

س٢: ما هو واقع الثقافة الفنية للفنَّان التشكيلي نحو فهم أدوار المتلقي في فنون ما بعد الحداثة؟

س٣: كيف يمكن تطوير الثقافة الفنية للفنَّان التشكيلي العربي فيما يتعلق بالتحول في أدوار المتلقي بين كلاً من فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة؟

أهداف الدِّراسة:

١- فحص واقع الثقافة الفنية للفنَّان التشكيلي نحو فهم أدوار المتلقي في فنون الحداثة.

٢- فحص واقع الثقافة الفنية للفنَّان التشكيلي نحو فهم أدوار المتلقي في فنون ما بعد الحداثة.

٣- تطوير ثقافة الفنَّان التشكيلي فيما يخص التحولات في أدوار المتلقي في كلاً من فنون الحداثة وما بعد الحداثة.

أهمية الدِّراسة:

١- الجانب النظري:

أ. إبراز مقدار التحول بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة من خلال المقارنة بينهما.

ب. توجيه اهتمام المختصين نحو الابحاث التجريبية لتطوير الفنَّان التشكيلي العربي تجاه الفنون المعاصرة.

٢- الجانب التطبيقي:

أ. الإسهام في الكشف عن واقع خلفيات الفنَّان وتصوراته حول فنون الحداثة وما بعد الحداثة وتذوقها وتلقيها.

ب. تحديد للمختصين وَممارسي مهنة التثقيف بالفن وتعليمه بأبرز ملامح خلفيات الفنَّان تجاه فنون ما بعد الحداثة؛ وَالتي يمكن الاستفادة منها عند تقديم أبحاث تجريبية أو ندوات ومحاضرات في الفن التشكيلي المعاصر.

مصطلحات الدراسة:

التحول (Shift): يعرف إجرائياً بأنه "أبرز المؤثرات التي غيرت مفهوم الفن لدى المتلقي".

أدوار المتلقي (Roles of the Viewer): تعرف إجرائيًا بأنها المهام التي يقوم بها مشاهد/ مشاهدي العمل الفني عند عرضه.

الفن الحديث أو فنون الحداثة (Modern Art): يعرف إجرائياً بأنه "الفن الذي يشمل جميع المدارس والتيارات الفنية التي نشأت فِي الغرب ابتداءً من نشأة الانطباعية عام ١٨٧٦م وانتهاءً بالدادا عام ١٩١٦م".

الفن المعاصر (Contemporary Art) ويسمى أيضاً فنون ما بعد الحداثة (Postmodern Art): ويعرفه (Taylor, 1995, p.131) بأنه "امتداد لما وصل إليه الفن الحديث من تحرر الفنَّان عند ممارسة الانتاج الفني بشتى الطرق والأساليب الأدائية الفنية، فأصبح الفن لا يتميز بأي سمات ظاهرة محددة بل يتميز بظهور اتجاهات متعددة ومتضاربة يغلب عليها الفردية؛ حيث اتجهت الفنون نحو تحقيق الوجود الانساني والشخصية المتميزة". ويعرف الفن المعاصر إجرائياً بأنه فن اليوم الذي تميز بالديمقراطية والانفتاح تبعاً للتوجه العالمي الرأس مالي، والذي اعتمد على مبادئ منها: الاعتماد على الفكرة لا التقنية، تنوع الخامات والأساليب وطرق العرض، والاعتماد على التكنولوجيا والمفاهيم، والذي بدأت ملامحه تظهر من الدادا ١٩١٦م، وقد ترسخت ملامح هذه الاتجاه في العقد السادس او السابع من القرن العشرين وحتى اليوم، وشمل بعض الاتجاهات التي تندرج تحت مضلة المفاهيمية (Conceptual Art) مثل فن الحدث (Art Event) والفن البيئي (Environment Art) وفنون الميديا (Media art)

وغيرها...، ولذلك ورود الفن المفاهيمي أو الفن المعاصر أو فنون ما بعد الحداثة في هذه الدراسة هي بمثابة وجوه لعملة واحدة.

الثقافة الفنية (Art Literacy): تعرف إجرائياً بأنها قدرة الفنان على إدراك الفن وفهمه ومناقشته؛ بطريقة توحي إلى محو الأمية البصرية لديه، وتكشف عن تطور فهم الفن المعاصر وتغيراته واتجاهاته وأبعاده التذوقية والجمالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مدخل الحاجة إلى التذوق:

أهتم العلماء المعاصرين بتقنين وإخضاع التذوق الفني والجمالي إلى محكات علمية مقننة، ومن الدراسات التي اتجهت نحو هذا التوجه في الفنون البصرية تحديداً هي: (Whitfield, 1983; Hekkert & van Wieringen, 1990; Höge, 1995; Veryzer & Hutchinson, 1998, Whitfield, 2000; Hekkert, Snelders, & Van Wieringen, 2003; Russell; 2003; Silvia,2005a; 2005b; 2006a; 2006b; Silvia & Brown, 2007; Axelsson, 2011)، إيماناً منهم بأهيمه وجود إطار علمي متين يمكن الاعتماد عليه لإخضاع عملية التذوق الفني وعلم الجمال إلى التقنين، لاستيعاب أكثر وفهم لهذه الظاهرة.

وفي سياق مماثل أشار أكسيلسون (Axelsson, 2011) أنه سواء لتعزيز البحث في التذوق الجمالي أو إنشاء كيانات جمالية مركبة، من الضروري عقد إطار نظري لتوجيه الجهود، لأن الوضع بدون إطار لدراسة الظاهرة الجمالية أشبه بالباحث في الظلام يلتمس الأشياء تحت رحمة الخيال غير المقيد، وقد يرحب العقل المبدع بهذه الحرية، ولكن من غير التوجيه، من المرجح أن يفقد البحث أهدافه.

على هذا النحو يرى الباحث أن هناك حاجة ماسة لتعزيز فهم دور المتلقي عند الفنان، في الوقت الذي أصبح فيه العالم يعتمد على البصريات بشكل كبير في ظل انتشار وسائط التواصل الاجتماعي. ويبدو أن في ظل انتشار البيانات والقوالب البصرية

كمثيرات أو منبهات بصرية؛ كان من الملح البحث عن أساليب وتصميم أدوات لقياس مدى إدراك هذه التغيرات في الفن المعاصر أو ما يعرف بفنون ما بعد الحداثة، والذي يعكس الثقافة الفنية لدى الفنان.

الثقافة الفنية والفنَّان (Visual Art And Artist):

هناك اهتمام متزايد من قبل الفنَّانين للبحث عن مفهوم الفن المعاصر، خصوصاً من يريد تطوير قدراته الفنية وتحقيق أكبر قدر ممكن من انتباه المتلقي، وتنطلق رغبة الفنَّان المعاصر في الاهتمام بتنمية ثقافته الفنية ليس بهدف الدراية وتكامل المعرفة لديه لتنمية الممارسة الفنية أو الحوار مع المتلقي فقط بل ليكون الفنَّان قادر على التنافس والنجاح في الحياة والعمل ليس على المستوى العربي فقط وإنما على المستوى العالمي في الوقت الذي أصبح فيه ممارسة الفن المعاصر مفتوحاً للفنَّان مهما اختلفت خلفيته الثقافية.

ورغم ذلك الاهتمام إلاَّ أن الأفكار والأطر النظرية التي يسترشد بها للممارسة الفنية يمكن أن تكون معقدة ويصعب الوصول إليها. ويمكن التحقق من ذلك بالتركيز على عدد من العناوين الرئيسية المرتبطة بالفنون الجديدة أو المعاصرة أو المعروفة بفنون ما بعد الحداثة على مختلف الأصعدة الثقافية سواء من خلال المطبوعات أو الحوارات أو اللقاءات وغيرها، فعلى سبيل المثال ومن هذه العناوين المعقدة الأطر التي تتعلق بالفن المفاهيمي، وفن التركيب، وفن الأداء، وفن التجهيز في الفراغ... لذلك يحاول الباحث تقديم سلسة من الأفكار والأطر للفنانين تهدف إلى تقديم لمحة عامة واسعة لبعض المواضيع والاتجاهات المركزية في تلقي الفن سواء في الفن الحديث أو المعاصر.

وتمثل هذه السلسلة استجابة لعدد من التحديات، والتي أبرزها أولاً: المشاكل والتناقضات المتأصلة في العناوين والمصطلحات التي تنشأ عند محاولة تحديد أو تلخيص المجالات الواسعة النطاق والمتغيرة باستمرار والمتنازع عليها في كلٍ من نظرية الفن والممارسة، وثانياً: استخدام مصطلحات موجزة ومفردات بسيطة لوصف مجموعة من

الممارسات، وكثير منها ظهرت في مواجهة هذه النزعات الكلية أو العمومية والتي نشأت مع فنون الحداثة.

ومع أخذ هذه التحديات في الاعتبار؛ يمكن من خلال البرنامج التطويري المقترح في هذه الدراسة تقدم سلسلة المقارنات لمجموعة من وجهات النظر الأكاديمية، والتي تم الاستفادة منها بناء على الأطروحات العلمية التي تعرض خبرات المحاضرين والفنَّانين ومقيمي الفن والنُقاد، وهي بلا شك ليست نهائية ولا حصرية، ولكن تمثل الاتجاه العام في تحولات التلقي للفن بين فكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة. والهدف من ذلك هو توفير المعلومات الأساسية والسياقية عن تلقي الفن وانعكاساته المأمولة على الفنَّانين ثقافياً حول الفن بشكل عام، والفن المعاصر على وجه الخصوص، لتعزيز تبادل المعلومات، وتشجيع التفكير في تلقي الفن ومناقشتها بين الأكاديميين والفنَّانين، حيث تتناول سلسلة المقارنات جوانب الفن الحديث والمعاصر الذي يمتد من ١٩٤٠م إلى الوقت الحاضر. وسوف يتم دعم كل مقارنة من خلال صور توضيحية ونشر المعلومات عند تقدم في البرنامج المقترح للفنانين، والذي صممه الباحث في تجربة هذه الدراسة بهدف تطوير ثقافة الفنَّان الفنية بالتركيز على إيضاح أدوار المتلقي.

العلاقة بين التلقي وتطوير الثقافة الفنية (من خلال التعلم):

أشارت عدد من الدراسات مثل (James,1907; Arnheim, 1974, 1986; Anderson, 1990) إلى أن علم النفس المعاصر يتبنى قاعدة مهمة تتمثل في كون المعرفة التي تأتي إلى الأفراد في بدايتها تتم عبر الحواس، ثم يتم تشكيلها وتصفيتها من خلال عملياتهم المعرفية، وتعتمد المعالجة في تلك العمليات على أسس داخلية للأفراد أو صياغات ونماذج تعطي تكوين وفهم للبيانات المعروضة، وتتطور هذه الصياغات والنماذج من بسيط إلى معقد داخل الفرد من خلال تعلم المعرفة والثقافة التي تكون وسيلة لفهم وبناء محتوى والشكل في الواقع لدى الإنسان. كما يشير فيلدمان (Feldman, 1980) إلى أن هذه الهيئات أو الصيغ قد تكون عالمية أو فردية خاصة،

والسبب يعود إلى أن هذه الصيغ تم بناءها وهيكلتها عن طريق مدخلات حسية عن طريق ميول بيولوجي (طبيعي) من خلال التكيف الثقافي.

في هذا السياق أشارت دراسة بارك وكاثرين وأنجيلا (Park, Catherine, Angela, 2016) إلى أن هناك جانب نفسي يؤثر في بناء صيغ الواقع، وهي في الأساس ذات طبيعة اجتماعية ثقافية، ويتم التعرف بشكل كبير على هذه الصيغ التي تأسست من خلال التواصل الإنساني، والفرضيات، والفهم والعادات والقيم. وذلك يمكن للباحث القول إن عملية التلقي تشكل فهم الواقع الذي يكون مؤطر اجتماعياً حيث يعتمد بشكل كبير على مجموعة معلومات محددة ومشتركة بين الأفراد، وهي الأساس لفهم المعنى والسياق في محتوى البصري الذي يتم تلقيه.

ويمكن القول إنه إذا تم الترويج لشيء بشكل مكثف يلتصق المعنى بهذا الشيء ويصبح شائعاً في المجتمع، ومثال ذلك الدائرة الحمراء التي وضع بداخلها مستطيل أبيض بشكل عرضي ⛔ روج لها على نطاق عالمي أنها إشارة مرور ترمز على عدم الدخول، كما تم تعليم ذلك في مؤسسات قيادة السيارات، وقس على هذا. وبذلك تكون المعرفة شائعة ومعروفة ولاصقة بالصيغة المرئية ومشتركة بين البشر، فيتحول الشكل المرئي الذي تم تلقيه إلى معنى أو جوهر داخلي على نطاق فردي أو مجتمعي أو الإثنين معاً. وهي معرفة تمت بوسائل ناقلة أنارت المعلومات في نهاية المطاف، إذا ما تم توفير السياق الذي سيتم فيه رؤية المحتوى البصري.

ولذلك يرى الباحث أن صياغة القالب البصري أمر مهم للفنان، وفي ضوئه مهم أن يدرك كيف يراه المتلقي، وهذا ما أكده أندرسون (Anderson, 1990) أن فهم طبيعة الصيغة التي تنظم المعرفة وسائل انتقالها هي أمراً حاسماً في التفكير النقدي، ومن الواضح أن مهارة التلقي تصدر حكماً عن السياق المرئي والذي يعكس إلى حد كبير عمق القدرة الحسية أو الشعورية (sensibility) لدى الفرد، والتي تنعكس في على نوعية حياته. وهنا تبرز أهمية تطوير القدرة على الحكم بناء على فهم التلقي كمدخل

لمعرفة الحضارات، الذي يعد مطلباً اليوم لفهم العالم. ولعل تقرير التربية الفنية، نحو الحضارة (Toward civilization,1988) الصادر عن الوقف القومي الأمريكي للفنون يؤيد هذا المعنى، حيث أكد هذا التقرير على أن تطوير الأحكام النقدية يُعد أمراً أساسياً لتطوير مهارات الحياة، والتواصل الفعال، والإبداع، وفي النهاية لإحساس والشعور بالحضارة.

النقد الفني وعملية التلقي:

عملية التلقي وردت في الأدبيات ضمن ميدان التذوق الفني وقد أشار ستاوت (Stout, 1997) أن معظم الناس لا يفكرون أو يقيمون المواقف بشكل شامل ولذلك تأتي أحكامهم بشكل سطحي، ومن المهم تدريب المتلقي على إخضاع البصريات إلى الفحص والتحقق العميق قبل الحكم وتدريبه على هذا، مستنيراً بفلسفة جون ديوي الهدف من التعليم هو تعليم الطلاب كيفية التفكير وليس ما يفكرون به.

ومن الملاحظ في المقالات التي يكون فيها قراءة تذوقية وعرض لإعمال الفن، والتي لا يزال يسيطر على كتابها الفكر الحداثي أن يتم تحليل العمل وفق الفحص التقليدي المعروف بالاعتماد على أسس التصميم والعناصر البصرية، ودعم هذه الآراء بتجارب عالمية وأمثلة من تاريخ الفن... بعيداً عن السياقات الثقافية والمفاهيم الفكرية، وهذا يناهض ما أشار إليه ستاوت في أهمية إخضاع البصريات إلى تحقيق عميق.

ولكي يكون الأمر أكثر ارتباطاً بالفكر المعاصر اليوم (ما بعد الحداثة) من الملهم من وجهة نظر الباحث أن يكون الفحص الدقيق عند التلقي مبني على إدراك للنظريات الفلسفية الجمالية التي تدعم التذوق والفني وعملية التلقي. وفي هذا السياق أشار كنشيلون وماكلارين (Kincheloe & McLaren, 1994) إلى أن الفحص لأعمال الفنون البصرية ينبغي أن يتجاوز النظرة السطحية، من خلال تبني السياقات المعروفة في النظرية النقدية (critical theory).

حول هذا المعنى يؤكد ستاوت (Stout, 1997) أن الأصل في التصور، هو القدرة التفسيرية للناقد أو المتلقي وهي التي تلعب دوراً أساسياً في فهم الفنون البصرية، حيث إن وجهات النظر المتعددة، والأنظمة المتنوعة للمعرفة، والتجارب الفردية في الحياة تشكل تعاون مفيد لفهم الفن فتساعد على وضوح الصيغة للأشكال المرئية، علاوة على أن المنظور الأنثروبولوجي والاجتماعي لسير الفنانين، والأعمال الفنية، والقطع الأثرية؛ والتي تتجسد جوهر البيئات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والدينية، تلعب دوراً بارزاً في وضوح عملية التلقي، بالإضافة إلى أن هناك تداخل متشابك لا ينفصل عن هذه السياقات هو سياق التفكير الناقد الذي هو بمثابة التربة الخصبة التي توفر البذرة لنمو الوعي والفهم متعدد الثقافات.

عند تحليل طرح ستاوت لكي تكون عملية التلقي فعالة، يجب أن تكون وهذه السياقات الثلاثة واضحة، وهي: السياق التفسيري للمتلقي والناقد، وسياق الفنان والعمل الفني، والسياقات المعرفية والوجدانية التي تحدد الفكر النقدي، وتعمل بشكل يدعم تذوق الفن. ولكل سياق من هذه السياقات مجموعة من المتغيرات تتفاعل فيما بينها لتكون جميعاً ما يسمى بالمنطق متعدد الأوجه في فنون ما بعد الحدثة، بمعنى لا يوجد تفسير خاطي للعمل إذا ما انطلق من اساس منطقي ومقبول. أو كما عرفة ويل (Weil, 1994, p15) "التفكير النقدي حول أو ضمن حدود وجهات نظر ثقافية متنوعة". وعند معرفة هذه التعقيدات بين هذه السياقات والتعامل معها بنشاط يمكن أن يحقق المتلقي وعي متنوع وفهم فعال لعملية التذوق الفني.

أدوار المتلقي (المتذوق) في فلسفة فنون الحداثة (Modernism):

المتلقي في مفهوم الحداثة هو المتأمل أو المتذوق للعمل وهو يتعاطف معه تبعاً لاستجابته الجمالية الشعورية. حيث يُعد التذوق جزء من علم الجمال الذي يُعنى بدراسة أعمال الفن. كما يمكن القول وبشكل عام أن الاستماع والميل الوجداني إلى شيء معين لا يخرج عن كونه عملية تَّذوق (عطية،٢٠٠١م). إلاَّ أن هذا التعريف يقبع في فكر

الحداثة، والتي ترى من وجهه نظر التذوق الفني: أن يكون الْفَنّ أكثر أصالة عندما يوجد علاقات وقيم جمالية جديدة ومبتكرة، ونعني مبتكرة أي غير مقلدة أو غير منقولة. ويمكن إدراك مدى جدتها ابتكارياً من خلال دراسة المتلقي لتاريخ الفَنّ، فارتفاع أسعار لوحات فان جوخ أو بابلو بيكاسو تكمن فيما قدمته تلك اللوحات من قيم فنية وجمالية جديدة لم تكن في الاتجاهات أو المذاهب السابقة؛ حيث يثور كل اتجاه على سابقه بحثاً عن قيم جمالية ذات علاقات رؤى مبتكرة للشكل.

وتعد ظاهرة الملل وحب التجديد غريزة في الإنسان، وهذا ما يخلق للمتلقي تطور فِي الثقافة، فيكون الذوق العام مبني على ركائز أساسية أبرزها الأبعاد الاجتماعية، ولكن المجتمعات الأوربية في فترة الحداثة تأثرت بالعلم والمعيارية. بحيث تكون أعمال الْفَنّ وتَّذوقها وتلقيها أمور إنسانية متغيرة ومؤطره، كما ذكر (منصور وعسكر، ٢٠١١م، ص١١٩) أّن الفرد يصدر حكمه على القيمة مهتدياً بمجموعة من المبادئ والمعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه". ويُعرف أن العلوم المرتبطة بالإنسان والمجتمع متغيرة، ومختلفة، لأن طبيعة الإنسان ومجتمعه متغيرة ومتعددة، ولعل تفكيرك الآن وذوقك ونواحي التفضيل تختلف بعد سنة أو أكثر أو أقل نتيجة للعديد من العوامل، منها النفسية والمزاجية والنضج والمجتمع والثقافة وتطور العلوم ومستجدات العصر وغيرها... الكثير من العوامل التي يطول شرحها.

وفي الواقع إن تفسير الْفَنّ ظل بوجه التقريب يتمثل في ربطه بسائر الوظائف الحيادية جمالياً؛ إما لدى المتلقي وإما لدى جمهور المجتمع في ظل فكر الحداثة. وبمعنى أخر للْفَنّ بُعد إنساني، كما يعد شكل من أشكال النشاط الإنساني في سبيل المعرفة، معطياً إياه القدرة على التغيير.

لقد وعى الباحثون في الدول التي لم تنشأ فيها الحداثة بمدى العداء بين الحداثة والموروث، وحول التذوق في الحداثة أشارت دراسة إيشيزاكي ووانغ (Ishizaki, & Wang, 2003) استناداً إلى تحليلات الخصائص التنموية من الحساسية الجمالية للطلاب

اليابانيين، على اعتبار قضايا تعليم تقدير وتذوق الفن دراسة تكاملية تتقاطع مع تخصصات أخرى، بتقديم رؤية لمشاركة التذوق الفني معها، وظهر في الدراسة أن الطلاب اليابانيون يولون اهتماماً كبيراً بالعناصر الفنية الشكلية مع ميل للتعبير عن الإرث عند تناول أشكال الحداثة في تعليم الفن، ومن ناحية أخرى يظهر الطلاب أيضاً ضعف في المهارات لإيجاد السياقات الفنية النظرية التي تصاحب شرح وتفسير أعمال فنون الحداثة، وينبغي النظر إلى ذلك على أنه أهم قضية في مجال تعليم الفن في اليابان، ومن الضروري تعزيز رؤية الطلاب فيما يتعلق بالسياقات النظرية الاجتماعية والثقافية من أجل معالجة هذه المسألة، ولذلك اقترح الباحثان أن هذا يمكن تحقيقه من خلال دراسة متكاملة بتبني النقد الفني في دراسة متكاملة وفق نهج ما بعد الحداثة لتعليم الفن الياباني.

يُلحظ في الطرح السابق انخفاض كلاً من الخطاب التذوقي والاستعلام عن الجمال في فنون الحداثة، والمتخصصين في الفنون والتربية الفنية قد يتفقون مع الباحث خصوصاً من تعامل منهم مع مختلف الأعمار لمتعلمي الفن، وربما يعزو هذا الأمر إلى بعض الأسباب من أهمها أن فكر الحداثة يرفض الموروث ويعزز الابتكار والإبداع ويتكأ عليه، والإبداع لا يتوفر لدى جميع المتلقين. السبب الثاني أن هذه الفنون دخيلة على الشعوب الأخرى، فالسياقات الثقافية غريبة وغير مألوفة لدى المتلقين لفنون الحداثة. السبب الثالث أن التذوق حالة وجدانية ترتبط بالفردية؛ وموضوعات الفن في الحداثة مؤطره ضمن أحداث اجتماعية في أغلبها، مما يجعل المتلقين ربما لا يعرفون هذه الأحداث، وكذلك الأمر في نشأة الاتجاهات الأسلوبية الحداثية. السبب الرابع اهمال الجانب الجمالي والتذوقي عند تدريس الفن مقارنة بإنتاج الفن والممارسة الفنية. وإلى حد ما قدم الباحث قراءة مقبولة للأسباب لأن هناك تشابه في المشكلة التي ناقشتها الدراسة اليابانية والوضع الراهن في تعليم الفن بأوساطنا العربية، كون البيئتين اليابانية والعربية لم تحتضن الفنون المعاصرة منذ نشأتها كما هو الحال عند الغرب.

من ناحية أخرى هناك أخفاق في التنظير الفلسفي للفكر التذوقي وتلقي الفن داخل الحداثة، ولكن السؤال كيف تشكل هذا الفكر التذوقي أو التلقي الغارق في

الجمال والمرتبط به ارتباطاً وثيقاً بالأسلوبية في فترة الحداثة؟ يقدم (عبد العالي، ٢٠٠٤م) إجابة متأنية حول الجمال في فترة الحداثة، وأكد أن الحداثة أخفقت في الخطاب الجمالي الذي يعود جذوره إلى عصر النهضة ويمتد حتى هيجل، حيث تم إعادة تشكيل العقل وربطه بالدنيوية والطبيعة وتم علمنه القيم والمعايير، ونجحت في تأسيس القانون والأخلاق على أسس كونية تجسدت في الديمقراطية والمفهوم المؤسساتي للدولة الحديثة، وبذلك سيرورة العقلنة رسمت لنفسها غاية تمثلت في تحرير الإنسان بواسطة تفكيك الرؤى والتصورات الدينية الأسطورية للعالم؛ والذي أدى بطبيعة الحال إلى سرعان ما تحول العقل التحرري إلى عقل أداتي، فلم يبقى العقل مطالباً للصلاحيات وإنما مطالباً للقوة.

ونتيجة لهذا التحرر الذي تحول العقل فيه إلى أداتيه، فبمفهوم الحداثة أسقط عن العلم أقنعته وتخلى عن مطالب المعرفة النظرية مقابل النفعية التقنية، فالغاية تبرر الوسيلة في الفكر البرجماتي. لقد كشف العقل الحداثي عن وجهه الحقيقي الذاتي الذي أستعبد المعرفة النظرية وموضوعاتها واستخدمها كإدارة للهيمنة الأدائية، حيث يتجه هذا الاستبداد إلى الطبيعة الخارجية من أجل موضعتها، وإلى الطبيعة الداخلية للمتلقي من أجل قمعها، بعد ما ساهم فكر الحداثة في تحرير الإنسان أصبح العقل تقنية تستعبد؛ وتحول من عقل متناقض مع الأسطورة أصبح هو نفسه أسطورة بمجرد تناميه مع السلطة (عبد العالي، ٢٠٠٤م).

وتتمحور أفكار التذوق حول مفاهيم محددة مثل: قراءة الشكل الدال ونظرة المتلقي داخل طبيعة الواقع، الذي يعد أمراً محورياً بالنسبة للتجلي التشكيلي، أو هو عملية نفسية من الانفصال الجمالي التي يُعطل فيها العقل ويُرتقى به عن الرغبة والنفور داخل علاقات المدرك الشكلي، أو هو عميلة تحليل وتفكيك للعناصر من الجزء إلى الكل ومن الكل إلى الجزء... وعند التأمل في هذا الطرح الحداثي نجد أن المتلقي كما أشار (باتلر، ٢٠١٦م، ص٦٠) هو من "ينظم التجربة مانحاً غياتها ترابطاً منطقياً أقراب لترابط وبناء العمل الفني، وليس ترابط الفلسفة أو الدين". وهذا يبين أن الفكر الفلسفي لمفهوم

الحداثة أبتعد عن المضامين الاجتماعية والدينية لغاية سادت في القرن العشرين. والـذات البشرية كما هو معروف عنها ليست نزيهة ومقيمة للمبادئ الأخلاقيـة والفضـائل لـدى المتلقي دائماً، بل فيها أيضاً الجانب السيء.

من جانب آخر نشأ لدى الجمهور تقسيم الفن التشكيلي وتصـنيفه تبعـاً لأسـلوب الممارسة الفنية، وهذا بالطبع لم يأتي من فراغ، بل نشأ نتيجة المقـالات والقـراءات حـول الفن التشكيلي والحداثي نقـده، وصـياغته، بالإضـافة إلى الاتجاهـات الفكريـة المـؤثرة في الفـن. وقـد أكـد (حسـن، ١٩٩١م، ص١٥) في هـذا السـياق أنـه "أصـبح تقسـيم الفـن الأمريكـي الحـديث إلى عـالمين عقيـدة المجتمـع، وهمـا النزعـة إلى الواقعيـة والنزعـة إلى التجريدية".

يبدو أن ما ذهب إليه الباحث هو في مجملة نقد لفكـر تلقـي فنـون الحداثـة، ومـن المنصف ذكر أن الحداثة أضافت إلى الفكر العلمي محاولة الجمع بين العلم والفن بـالرغم من تنافرهما في كثير من المواضع، إلاَّ أن فكر الحداثة أخضـع حالـة التلقـي والجماليـات للبحث العلمي، وكثير من دراسات التذوق الحداثية تناولت قضايا في عدة اتجاهات ومن أبرزها:

الاتجاه الأول الدراسات التي تناولت قراءات في إحكـام عناصـر العمـل الفـني في الجانب الشكلي متأثرة بالفكر والتصنيف الأسلوبي بتقديم قراءات في سياقات اجتماعية، وسياسية وصحفية وأكاديمية، ومن هـذه الدراسـات (بهنسـي، ١٩٧٩م؛ محمـد وراويـة، ١٩٩٨م؛ قزاز، ٢٠٠٣م؛ جودي، ٢٠٠٥م؛ عبـد الـرحمن؛ ٢٠٠٦م؛ العلـوان، ٢٠٠٩م؛ حجاج والشوربجي ووحيش، ٢٠١١م؛ معلا، ٢٠١١م؛ الشوربجي وعلي ومحمد ومحمـد، ٢٠١٢م)

الاتجاه الثاني ربط التـذوق والتلقـي بـالعلوم الإنسـانية مثـل علـم الـنفس وعلـم الاجتماع، فنجد أبحاث دراسات مثل (جيروم، ١٩٧٤م؛ Morawski, 1974؛ نجـاتي، ١٩٨٠م؛ Feldman, 1987؛ شقير والقرشي وراعب ودنقـل، ٢٠١١م) تحـدثت عـن

عمليات التذوق والإدراك للبصريات مثل: الحساسية الجمالية (Aesthetic Sensitivity)، التفضيل الجمالي (Aesthetic Preference)، الحكم الجمالي (Aesthetic Judgment)، التجربة الجمالية (Aesthetic Experiment).

الاتجاه الثالث الدراسات التي سعت إلى التنظير لتدريس التذوق وعلم الجمال ومن هذه الدراسات (Smith, 1979؛ Greer, 1984؛ DiBlasio, 1985؛ Lanier, 1985؛ Russell, 1986؛ Hamblen, 1988؛ Brown, 1993؛ الخوالدة، ٢٠٠٦م؛ فضل، ٢٠٠٧م؛ منصور وعسكر، ٢٠١١م؛ Frawley, 2013؛ Victoria, 2013).

أدوار المتلقي (المتذوق) في فلسفة فنون ما بعد الحداثة (Post-Modernism):

المتذوق من منظور ما بعد الحداثة لا يتطلب وجود حالة الاستجابة للعمل من قبل المتلقي فيمكن أن يكون أي شخص متلقي للعمل ما بعد الحداثي، فالمتلقي هو الشخص الذي يستقبل العمل الفني بغض النظر عن طريقة الاستقبال ونوعها، ونوع الحواس المشاركة في الاستقبال، ومكان استقبال العمل الفني وطبيعة ذلك الاستقبال. وربما كثرة حضور الصورة في شتى جوانب الحياة استدعت دور التلقي على دور التذوق التي كانت سائدة في الحداثة، حيث كان حضور الصورة اليوم أكثر من أي وقتٍ مضى بل ربما تغلبت على النصوص في حياة الناس، ساعد على هذا انتشار وسائط التواصل الاجتماعي المختلفة، وحول هذا أشار بارسونز (Parsons, 1988) إلى أن دور اللغة والثقافة المستخدمة في الأعمال الفنية يجب أن يؤخذ محمل الجد؛ لأن الحدود بين الصور المرئية واللغة أصبحت غامضة حالياً، وفي فنون ما بعد الحداثة، لا يمكن تجاهل دور اللغة والثقافة، فوسائل الإعلام المرئية واللغوية مهمة لأنها تثري الأعمال الفنية، والتفاعلات بينهما تزيد من أهمية الأعمال الفنية، وعلى وجه الخصوص تلقي فنون ما بعد الحداثة، والتفكير البصري نفسه، ليس كافياً لأن التفسير ذو أهمية أكثر بكثير اليوم وذلك لفهم وتلقي فنون ما بعد الحداثة بالمقارنة مع فنون الحداثة.

والتفسير في فنون ما بعد الحداثة الهادف إلى تحقيق المشاركة الفاعلة بين المتلقي والعمل الفني يجعل المتلقي في ميادين أخرى غير ميدان الفن، وفي هذا ما أشارت إليه دراسة إيشيزاكي ووانغ (Ishizaki, & Wang, 2003) في أن تلقي فنون ما بعد يواجه الآن قضايا تستدعي التحقيق في المجتمع والثقافة والتاريخ، والتي تشارك في أعمال الفن، لذلك نحن بحاجة إلى تطوير التربية الفنية أو التثقيف بالفن لتأسس القدرة على تحقيق وتفسير السياقات المعقدة الموجودة حالياً في العديد من المواضيع خارج الفن، بغض النظر عن المجال التقليدي للفن، ومن ناحية أخرى، فإننا نواجه أيضاً صعوبة التحقيق في تلك الفكرة، وعلى وجه الخصوص، فإننا نواجه مشكلة إنشاء مواضيع مشتركة مع الحفاظ على كيان كل فرد وحريته تجاه المواضيع المختلفة. وحول هذا السياق أشارت دراسة (Goldie & Schellekens, 2009) إلى أن التلقي فِي الفن المفاهيمي لا يركز على الخاصية الجمالية بقدر التركيز على الفكرة التي قد تتحقق لاحقاً، وهو جمال الحجة الفلسفية الصحيحة التي تقود فِي المقام الأول إلى تطوير تلك الحجة. بمعنى أن الجمال في فنون ما بعد الحداثة لا يرتبط بالجانب الشكلي فقط بقدر ارتباطه بالأفكار والمفاهيم، بل أن الجانب الجمالي الشكلي ليس هدفاً أساسياً.

ولفهم عملية التذوق أو التلقي يعرف الباحثون طريقة فيلدمان، وطريقة إندرسون وغيرها من طرق الحداثة التي تتناول تذوق ونقد الفن وتخضعه للمعيارية العلمية، صحيح أن هذه الطرق تتناول المضامين إلى جوار الشكل، ولكن يتم تناول المضمون في نطاق الشكل، فلا يتعدى التحليل والتفسير الدلالة والرمز... ولفهم الفكر التذوقي في فكر ما بعد الحداثة سوف يعرض الباحث مثالاً وهو استعراض نظرية بارسونز (Parsons, 1987) التنموية بشكل بسيط، والذي أشار فيها إلى أن هناك خمسة مراحل تنموية لتحقيق التطور الجمالي وفق فكر ما بعد الحداثة وهذه المراحل كالتالي:

المرحلة الأولى هي: المفاضلة (favoritism)، وفيها يعبر المتلقي عن المتعة والفرح الحدسي تجاه أي عمل فني تقريباً من خلال عرض مشاعره الداخلية تجاه الموضوعات بطريقته الخاصة. وتتطور المفاضلة بشكل كبير مع تقدم عمر المتلقي من الطفولة وحتى

الشباب. أما المرحلة الثانية فهي: الحُسن والواقعية (beauty and realism)، وغالباً العديد من المتلقين خصوصاً الأطفال لديهم طريقة لتقييم الأعمال إما تُعتمد على مدى قربها من الواقع، فتسمى واقعية، أو يتم استحسانها لسبب ما فتكون الأشياء حسنة. ومع التقدم في العمر بدء بعمر ١٢ عام، يبدأ عند المتلقي انتقال حالة التطور الجمالي من فترة كونها ملزمة بالجمال والواقعية إلى فترة الاهتمام بالتعبير، حيث تنخفض هذه المرحلة وتزيد المرحلة التي بعدها، وهذا مستمر حتى سنة متقدمة، حيث ينتمي أكثر من ٧٠% من طلاب الجامعات إلى التعبير.

في حين أن المرحلة الثالثة هي: التعبير (expressiveness)، ما يعبر عنه في هذه المرحلة هو أكثر أهمية من الإعجاب بالحُسن الموجود في الموضوعات، حيث يضاف إلى ذلك التعبير عن الابتكار والأصالة والمشاعر العميقة في العمل الفني التي تعد محل تقدير كبير في هذه المرحلة. المرحلة الرابعة هي: الشكل والأسلوب (form and style)، حيث يعتبران مهمان ويتم توسيع تفسير المعاني المعربة حولهما. وقد أشارت دراسة إيشيزاكي ووانغ (Ishizaki, & Wang, 2003) أن الطلاب اليابانيين لم يحققوا تقدم، خصوصاً في الصف الخامس والسابع، فلم يتم مناقشة العناصر المرسومة بقدر التعبير عنها، وفي مقابل تقدم الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية في دراسة مقارنة. وهذا يؤكد ما ذهب إليه الباحث سابقاً في أن ثقافة المتلقين في البلاد التي نشأت فيها الحداثة تختلف عن غيرها في فهمهم لأعمال الحداثة، صحيح الحديث عن ما بعد الحداثة، ولكن هذه المرحلة تحديداً تتبنى مناقشة الشكل والأسلوبية. وكانت المرحلة الخامسة هي: الحكم الذاتي (autonomous judgment)، ويحكم المتلقي على المفاهيم والقيم التقليدية في الأعمال الفنية، وتختلف أحكامهم وفقاً للحالات والمراحل التاريخية للعمل الفني وتحتاج دائماً إلى تعديل في ضوء الظروف المعاصرة.

وفي سياق آخر أشار كلًا من إفلاند وفريدمان وستور (Efland ; Freedman; Stuhr, 1996) أن التذوق الفني يركز على التعبير عن الذات مع التركيز على الأصالة والإبداع الذي يعد إرثا وارداً من الحداثة، إلاَّ أنه من الضروري أن يمتلك المتلقي لفهم

فنون ما بعد الحداثة مهارة إيجاد السياقات الفنية، وتوعية مجتمع المتلقين، حيث أصبح من سمات تذوق فنون ما بعد الحداثة، بالإضافة إلى أنه بدلاً من التركيز على الشكل والأسلوب المتوارث من الحداثة تم تعديل التفسيرات من خلال السياقات الفنية مثل تاريخ الفن والثقافة والتقاليد، حيث يتم تحقيق تفسيرات الأعمال اجتماعياً في "مجتمع من المشاهدين"، ويتحقق ذلك من خلال منهج يضمن وجود علاقة بين الفنون الجميلة والثقافة، وقبول الصراع الثقافي، والتفسيرات المتعددة، وهو المعروف بما بعد الحداثة في التربية الفنية وتعليم الفنون.

ويلاحظ الباحث تركيز ما بعد الحداثة على ضرورة تعزيز تفسير المعاني من وجهات نظر مختلفة من أجل مواءمتها مع نهج ما بعد الحداثة، فتذوق العمل الفني وفق فكر ما بعد الحداثة هو وجهات نظر مختلفة من النظم الاجتماعية والثقافة واللغات والعادات والأفكار، وتتناول أعمال الفن كمنتج متكامل دون تصنيف إلى فنون جميلة وفنون تشكيليَّة وفنون أدائية فالفن المعاصر يمكن أن يجمع بين هذه العناصر كلها في عمل واحد، وهناك مجموعة واسعة من الطرق لوصول المتلقي إلى الوعي واكتشاف المعاني لأعمال الفن المعاصر، ليس فقط من خلال تحليل العناصر الفنية جمالياً، وإنما أيضاً التحقق من السياق التاريخي وبيئة المجتمع في سياقات مختلفة حتى الشعبي منها والذي كان منبوذاً في فكر الحداثة.

لقد أصبح المتلقي لا يحتاج وسيطاً لشرح المعاني والأفكار كما هو دور الناقد في فكر الحداثة، فأصبح المتلقي في ذات الوقت ناقداً ومحللاً ومستعلماً لمفردات وكيان العمل الفني المعاصر، استناداً إلى خبراته حول الفن المعاصر، فيخلق المتلقي من خلال هذه الخلفيات سردا بسيطاً حول الفن، وتعتبر هذه العملية كما أشارت عدداً من الدراسات (Weil, 1994; Stout, 1997; Ishizaki, & Wang, 2003) أساساً لمحاولة التحقيق في وجهة تلقي فنون ما بعد الحداثة من وجهات نظر متعددة.

لقد تحولت برامج تعليم الفن ومناهج التربية الفنية في الدول المتقدمة مثل اليابان والولايات المتحدة الأمريكية والتي وعت في وقت مبكر أن فكر الحداثة لا يخدم تلقي

أعمال الفن واقتصار التذوق على تحليل العناصر والأسلوبية، إلى المنهج الذي يعتمد على الثقافة البصرية، لأنه يناقش الفن من خلال موضوعات بعيدة عن موضوعات الفن التقليدي، حيث تدمج القضايا الراهنة مع الثقافة البصرية، ويتم التعامل مع مختلف الموضوعات ذات الصلة بالمجتمع الحالي بما في ذلك المعلومات، والرعاية الاجتماعية، والتفاهم الدولي، والبيئة، وحقوق الإنسان، وتقديم مثل هذه الموضوعات بقوة. كما أشارت دراسة إيشيزاكي ووانغ (Ishizaki, & Wang, 2003) أنه قد يتحول المتلقين من الاهتمام الشديد بالتعبير عن العناصر الشكلية والأسلوبية نتيجة للحداثة، إلى مهارات متقدمة في السياقات الفنية والدلالات الضمنية، ويزيد ووعيهم المحدود المتأثر بقيود الحداثة، ومن الوسائل الحالية والفعالة لقهر هذه القضية تطوير برامج التثقيف ومناهج التربية الفنية من خلال الدراسات التكاملية (المشتركة مع المواد الأخرى) لأن الدراسات التكاملية نفسها تهدف إلى حل مشاكل المجتمع والثقافة من خلال زيادة الوعي.

التحولات في أدوار المتلقي بين فنون الحداثة/ما بعد الحداثة:

من خلال العرض السابق توسعت قضايا التلقي في فنون ما بعد الحداثة، لتشمل علاوة على الاهتمام بشكل وتفسير المضمون في حدود الشكل ودلالته إلى رؤية أكثر توسعاً، فلم تعد موضوعات تذوق الفن تقليدية بل مشتركة مع موضوعات أخرى لتكون عملية التلقي بذلك عملية فكرية تستثير المتذوق نحو الاستعلام في شتى جوانب الحياة وعدم الاقتصار على استقراء تاريخ الفن والثقافة الفنية المرتبطة به، وبذلك توسعت ميادين الثقافة الفنية مرتبطة بشكل فاعل مع القضايا والهموم المعاصرة والتي تنحو نحو المجتمع وما يؤثر في الشارع العام، وبذلك أصبح المتلقي في فنون ما بعد الحداثة هو الناقد، علاوة على أن هناك أعمال فنية في فنون ما بعد الحداثة تتطلب مشاركة المتلقي في العمل الفني، بخلاف ما هو معروف عن أعمال الفن الحداثية التي يكون فيها المتلقي خارج العمل الفني، وبهذا يكون المتلقي فنّاناً مشاركاً في العمل الفني.

وعلاوة على ذلك ذكر لادر وآخرون (Leder, Belke, Oeberst, Augustin, 2004, p. 490): "يبدو أن هناك أزمة في استقبال الفن المعاصر نظرًا لإدخال الفيديو ومؤخرًا في مجال الويب" ويبدو هذا مقبولاً لدى الباحث فمن خلال وسائط التواصل الاجتماعي ونظراً لسطوة الصورة في العالم التقني خرج الفن في فنون ما بعد الحداثة من صالات ومعارض وبينالیات ومتاحف الفنون إلى المتلقي في صور مختلفة، أما من خلال وسائط التواصل الاجتماعي أو مهرجانات الفنون، أو المعارض المفتوحة، أو الميادين العامة أو المعارض والمتاحف الافتراضية... بل أصبحت أعمال الفنون مصاحبة للفعاليات الاجتماعية المختلفة في مختلف أنحاء العالم.

بشكل آخر يُلاحظ أن التذوق الفني يرتبط بشكل كبير بمعطيات العصر من ناحية، والثقافة المجتمعية من ناحية أخرى، وفرض سطوة فن على فن آخر غير مقبول في الفكر المعاصر، ويبدو أن الأعمال الفنية التي تكون من رحم المجتمع تكون أكثر قرباً وتعاطفاً للمتلقين في تلك الثقافة أكثر من غيرها، على الرغم من كون بعض الفنَّانين العرب قد تحظى أعمالهم بنوع من التقدير في خارج بلدانهم، وقد يعود ذلك لعدة أسباب سيذكرها الباحث لتكون بمثابة مواضيع بحث يجب التحقق من دقتها من خلال البحث العلمي مثل قلة الرعاية الفنية العربية للفن المعاصر، وحصر المسابقات الفنية فقط لصالح فنون الحداثة، وضعف سوق الفن العربي والتسويق له، واستغلال أيدولوجيات الفنَّان العربي لتحقيق مكاسب ثقافية أو اجتماعية أو سياسية للآخر (الراعي)، وضعف التغطية الإعلامية العربية في ميدان الفنون، وقلة النُقاد مقارنة بالحراك التشكيلي المعاصر. أو قد تكون لأسباب أخرى مثل أن الفن المعاصر أصبح عالمياً يتم تناقله عبر وسائط التواصل العالمية، وأن قضايا الفن المعاصر غالباً ما تكون عالمية، أو نظراً لانفتاح الثقافات الأخرى على ثقافتنا العربية، التي قد تخضع إلى مزيدٍ من التمحيص من قبل المتلقي الآخر...

التلقي مسألة نسبية ترتبط بشكل كبير بخبرات الفرد، ويؤثر في الوعي الفني العديد من العوامل فالثقافة البصرية وتحليل الرموز ودلالاتها الضمنية والظاهرية التي خلفها فكر الحداثة لا يكفي لقراءة العمل وتذوقه بصورة كافية، أيضاً من الأمور التي من المهم

أن تؤخذ بعين الاعتبار أنه يستحيل أن نعزل خبرات المتلقي عن مجتمعه، لذا للتذوق المعاصر في فنون ما بعد الحداثة خاصية اجتماعية وفردية مرتبطة بشكل كبير على مدى انفتاحه على الثقافات الأخرى، والتعددية في الطرح والتلقي.

البعد المعاصر فِي التذوق يتطلب تزامن المتلقي مع الأحداث الحالية، سواء كانت فكرية أو اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية... وبشكل أفضل فقد أطلق عليها (عبد الرحمن، ٢٠٠٦م) المكونات أو العوامل الأساسية لعلم التذوق، ومنها عوامل فلسفية كقضايا الجمال، وعوامل سيكولوجية ترتبط بالفرد ووسطه الاجتماعي، وعوامل فنية ترتبط بأعمال الْفَنّ. إلاَّ أن الاهتمام بالجوانب الجمالية والشكلية لا تحتل المكانة الأعلى في فنون ما بعد الحداثة مقارنة بالسياقات الثقافية للعمل الفني، والموضوعات العالمية التي يتشارك فيها معظم المجتمع ومتلقين الفن في مختلف أنحاء العالم.

تناولت وجهات النظر المطروحة تلقي الفنون في فكر الحداثة بناءً على اهتمامات متعددة، منها ما يرتبط بكونه عملية إدراك حسي، ومنها ما يعرفه بلحظات التأمل، وفي حين أن البعض الآخر وصفها كعملية سلوكية ترتبط بعلم الجمال، وقد تقاربت وجهات النظر حول أبعاد التذوق الفني باعتباره نشاط يمكن الوثوق به لتعزيز الموروث الثقافي والحضاري، ومساهمته فِي تكوين وإنشاء ثقافة فنية تحدث تكامل فِي شخصية المتلقي. فِي حين أن الرؤى المطروحة اليوم حول التلقي تنوعت ولم تقتصر بربطها بالتجديد، والانشغال في موضوع الهوية الثقافية نحو فاعلية المتذوق وعرض حدسه وتعاطفه مع العمل الفني كما في فنون الحداثة بل ومشاركته أيضاً كجزء من المشروع الفني المعاصر، وهذا يمنح المتذوق مساحة أكبر من الفاعلية والمشاركة في مجتمع يسمح بمساحة أكبر للفرد في ظل مجتمعه للتعبير عن آراءه ومشاعره الداخلية بطريقة تتسم بالتلقائية والعفوية بطريقة تختلف عن التقنين العلمي والمعيارية لأسس وعناصر العمل الذي ورثته الحداثة.

من جانب آخر يرى الباحث أن وسائل الإعلام تلعب دور بارز فِي تشكيل الملامح العامة للذوق العام اليوم، على غرار ما كان للأسرة والتربية والمجتمع من دور فِي

بلورة الفكر التذوقي العام في فترة الحداثة. وعليه ينبغي أن تشارك الحكومات فِي تشجيع البرامج الإعلامية الموجهة والعرضية فِي بث وترويج الثقافة الفنية المجتمعية الأصيلة، التي تعتز بتراث الأجداد وتتماشى مع الثقافة العالمية فِي قوالب لا تمت بصلة لتصادم الحضارات وتقبل في الوقت نفسه بالتعددية، ويمكن أن يكون ذلك من خلال مشاركة مجموعة من المختصين فِي إعداد مثل هذه البرامج، من خلال مناقشة مشاريع فنية معاصرة بطريقة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالحضارة الإسلامية وتعيد صياغتها بطريقة قد يساعد بشكل جلي فِي تكوين ماهية الثقافة البصرية للمتلقي اليوم. لذلك يبدو أن الأبحاث المستقبلية، والمشاريع والبرامج المنظمة، والتي ترتكز على هذه المحاور؛ تعد مفيدة جداً.

المنهجية العلمية المتبعة في الدراسة (الجانب الإجرائي)

منْهج الدِّراسة وَخطواتها، ومجتمعها وعينتها:

اتساقاً مع طبيعة الدراسة فإن المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي إلى جوار المنهج التجريبي، حيث استخدم المنهج الوصفي في بناء الإطار الخاص بمقارنة فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة كما تم في بداية هذه الدراسة، كما استُخدم أيضاً داخل البرنامج المقدم في تجربة الدراسة. أما المنهج التجريبي فهو يعتمد في الأساس على التجربة العلمية مما يتيح فرص عملية لمعرفة الحقائق وسن القوانين عن طريق هذه التجارب.

وقد عرَّف كلاً مِن (بدر، ١٩٩٨م؛ خليفة، ١٩٩٨م؛ عبد الهادي، ٢٠٠٣م) المنهج التجريبي بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للظاهرة أو الواقع (موضوع للدراسة)، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع والظاهرة، أو ملاحظة تتم تحت ظروف مضبوطة لإثبات الفروض ومعرفة العلاقة السببية، ويقصد بالظروف المضبوطة إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع وضبط تأثير المتغيرات الأخرى...

وبعبارة أخرى يمكن تعريفه على النحو التالي: استخدام التجربة في إثبات الفروض، أو إثبات الفروض عن طريق التجريب.

ونظراً لتأثر العامل التابع بعوامل متعددة غير العامل التجريبي، لا بد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير التجريبي (البرنامج) وحده بالتأثير على المتغير التابع (الثقافة الفنية)، ويتأثر المتغير التابع بخصائص الأفراد الذي تجرى عليهم التجربة لذا أجرى الباحث بعض الإجراءات البحثية الكفيلة بـ"**ضبط المتغيرات**" من خلال التالي:

أ. عزل المتغيرات: فقد طلب الباحث من المستجيبين (عينة الدراسة) عدم الالتحاق بدورات أو برامج تثقيفية في الفن، أو قراءة كتب متخصصة أو مقالات نقدية، خلال فترة التجربة، وتعهد المستجيبون بذلك. ففي التجربة البحثية تم استخدام اختبار يهدف لقياس التطور الحادث في المستجيبين (عينة الدراسة) من خلال الملاحظة وتحت ظروف مسيطر عليها. والتجربة بمعناها العام، هي البرنامج التجريبي والاختبار المرتبط بها بهدف قياس تطور الثقافة الفنية لدى الفنَّان، وهذا البرنامج يحتوي على خبرة يراد أن يكتسبها ويعيشها الفنَّان وتنعكس على ثقافته الفنية، مع ملاحظة هذه الظاهرة (الثقافة الفنية) قبل القيام بالتجربة وبعد تعديلها عن طريق بعض الظروف التي يصطنعها الباحث.

وبشكل تفصيلي تتمثل أداة الدراسة في اختبار استُخدم مرتين (قبلي وبعدي) داخل التجربة، وفي الوقت ذاته تم بناء برنامج تجريبي صممه الباحث، وقد تم تحكيم الأداة والبرنامج وسيأتي التفصل عنهما لاحقاً. وبعد ذلك تم النزول للميدان وإجراء الدراسة للتعرف على الثقافة الفنية الحالية لدى الفنَّان التشكيلي العربي حول الحداثة وما بعد الحداثة من خلال أداة الدراسة (الاختبار القبلي)، ثم تقديم البرنامج التجريبي المحكم لتطوير هذه الثقافة الفنية وتبيان التحول بين مفهوم فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة في أدوار المتلقي، والتأكد من فاعليته من خلال تكرار أداة الدراسة (الاختبار السابق وهنا يكون بعدياً).

ب. تثبيت المتغيرات: من خلال تحديد التصميم التجريبي المتبع في هذه الدراسة، وقد استُخدم أسلوب المجموعة الواحدة، والذي وصفه كلاً من (بدر، ١٩٩٨م؛ خليفة، ١٩٩٨م؛ عبد الهادي، ٢٠٠٣م) على أنه يستخدم مجموعة واحدة فقط، تتعّرض لاختبار قبلي لمعرفة حالتها قبل إدخال المتغير التجريبي، ثم نعّرضها للمتغير ونقوم بعد ذلك بإجراء اختبار بعدي، فيكون الفرق في نتائج المجموعة يعود إلى الاختبارين القبلي والبعدي وناتجاً عن تأثره بالمتغير التجريبي.

واستخدام أسلوب المجموعة الواحدة، يحقق التكافؤ بين أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية، لأنها مجموعة واحدة تحمل نفس الخصائص من حيث (العمر، الخبرة والممارسة الفنية، المستوى التعليمي...). ولكي يضمن الباحث أنه لا يوجد مؤثر تابع يؤثر على التجربة قام بتثبيت جميع التغيرات المؤثرة، لأن المجموعة التجريبية تماثل المجموعة الضابطة وما يؤثر على إحدى المجموعتين يؤثر على الأخرى، فإذا أضاف الباحث المتغير التجريبي فهذا يميز المجموعة التجريبية فقط. حيث قدم لمجموعة (الفنَّانين التشكيليين الذكور والإناث من الوطن العربي)، والمشتركين في تجربة الدراسة الحالية؛ (اختبار قبلي) لمعرفة الثقافة الفنية المرتبطة بإدراك دور المتلقي في كلاً من فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة، وتم تسجيل استجاباتهم، وبعد ذلك تم تقديم البرنامج التجريبي الذي صممه الباحث، لمعرفة أثره وقدرته في تحقيق التغير المطلوب وهو تطوير هذه الثقافة، والذي يرغب في معرفة أثره وبعد ذلك يقيس استجابة افراد المجموعة للمرة الثانية (اختبار بعدي)، فإذا وجد ان هناك فروقاً جوهرية في نتائج القياس في المرتين يفترض انها ترجع إلى المتغير التجريبي (البرنامج التجريبي).

ج. التحكم في مقدار المتغير التجريبي: استخدم الباحث هذا الأسلوب من الضبط عن طريق تقديم كمية أو مقدار معين من المتغير التجريبي، ثم يزيد من هذا المقدار أو ينقص منه لمعرفة أثر الزيادة أو النقص على المتغير التابع، وتم ذلك من خلال عرض البرنامج التجريبي على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صدقه، وبعد ذلك تم تجريبه

على عينة عشوائية قبل التطبيق للتأكد من ثباته. ولأهمية البرنامج التجريبي عرض الباحث له عنواناً مستقلاً كالتالي:

البرنامج التجريبي المقترح والمقدم لتطوير الثقافة الفنية لدى الفنَّان التشكيلي العربي:

الدراسة الحالية تعتمد على استخدام التجربة في إثبات المفروض، وقد استخدم الباحث برنامج مقترح لتطوير الثقافة الفنية لدى الفنَّان العربي. الذي قُدم بعد اختبار الفنانين الملتحقين في البرنامج التجريبي بهدف تحديد مستوى الثقافة الفنية لديهم فيما يتعلق بمعرفته بأدوار المتلقي والتحولات التي طرأت عليها بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة. وبذلك تم تقديم برنامج بالتحكم في جميع المتغيرات والعوامل الأساسية باستثناء متغير واحد وهو الثقافة الفنية، بهدف تحديدها وقياس تأثير البرنامج (المتغير التجريبي) على الثقافة الفنية لدى عينة الدراسة المكونة من مجموعة من الفنانين والفنانات من خلال الاختبار البعدي.

وقد تم تصميم البرنامج التجريبي والذي يقدم للفنَّان التشكيلي العربي بهدف توضح التحول في أدوار المتلقي بين فكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة. والبرنامج يعتمد على سبعة لقاءات:

جدول (١): لقاءات البرنامج (التجربة البحثية)

م اللقاء	الممارسة
١	الاختبار القبلي
٢	مقدمة التعريف بالثقافة الفنية وأهميتها للفنَّان
٣	الخلفية التاريخية لفنون الحداثة
٤	الخلفية التاريخية لفنون ما بعد الحداثة
٥	التحولات في أدوار المتلقي في فكر الحداثة
٦	التحولات في أدوار المتلقي في فكر ما بعد الحداثة
٧	الاختبار البعدي

والجدير بالذكر أن جميع لقاءات البرنامج كانت إلكترونية وظف فيها جميع برامج التواصل المتاحة، حيث تم جمع عينة الدراسة في مجموعة بواسطة برنامج الواتساب (WHATSAPP)، ورفعت المادة العلمية المتناولة في لقاءات البرنامج المقترح على

شكل مقاطع فيديو - جمعت بين الصوت والصورة والحركة للفيديو - على موقع اليوتيوب (YouTube)، وصمم الاختبار على نماذج قوقل (Google). وقد قُدم كل لقاء في يوم مستقل، إلاَّ أنه بعد اللقاء السادس بشهر قُدم (اللقاء السابع)، حيث تم إجراء الاختبار الثاني (البعدي)، وهو تكرار للاختبار الأول، والاختبار (القبلي والبعدي) يحتوي على عشر فقرات، بحيث يكون سؤال مستقل على كل فقرة للمقارنة في الجدول (٧).

وقد تم بناء البرنامج بالرجوع إلى الدراسات والأبحاث المرتبطة باستخدام المنهج الوصفي، بحيث يكون اللقاء الأول تعريفي بهدف التجربة وإجراء (أداة الدراسة) والأداة عبارة عن اختبار مكون من عشرة أسئلة بمثابة اختبار قبلي، أما اللقاء الثاني والثالث والرابع فهي لقاءات تمهيدية لتوضيح فكر الحداثة وفكر ما بعد الحداثة بشكل عام، تم فيها اختصار تناول أجزاء من إطار هذه الدراسة السابق، وتقديمه ليوضح للفنَّان المشترك في البرنامج الإطار العام والمصطلحات، أما اللقاء الخامس والسادس فهي أساس البرنامج، حيث يقدم في كل منها عشرة نقاط تفصيلية، يمثلها الجدول رقم (٧) كما سيأتي.

اللقاء ٥ و٦ في البرنامج (أدوار المتلقي):

عاد الباحث إلى مجموعة عريضة من الدراسات العربية مع التركيز على الدراسات الاجنبية بهدف تقديم أبرز التحولات في أدوار المتلقي وتقديمها بطريقة بسيطة وواضح للفنَّانين عينة الدراسة، من خلال البرنامج الذي صممه الباحث لتطوير الثقافة الفنية لدى الفنَّان؛ وتحديداً في اللقاء الخامس والسادس، والجدول (٢) أدناه يوضح هذه الأدوار للمتلقي في مقارنة مستمرة بين الحداثة وما بعد الحداثة كما وضحتها الدراسات التالية: (سعيد، ١٩٨٠م؛ Hassan, 1987؛ Grtenz, 1994؛ Brownson, 1998؛ Gelder, 1996؛ أمهز، ١٩٩٧م؛ بورديو، ١٩٩٨؛ كريب، ١٩٩٩م؛ Mannath, 1999؛ Wilfred, 1999؛ عبد الحميد، ٢٠٠١م؛ Smith & Wilde, 2002؛ أبو زيد، ٢٠٠٤م؛ Gadamar, 2004؛ Stallabrass, 2004؛ جودي، ٢٠٠٥م؛ Wright, 2006؛ عثمان، ٢٠٠٧م؛ عطية، ٢٠٠٧م؛ Hatuka & D'Hooghe

2007,؛ جديـدي، ٢٠٠٨م؛ Drucker, & McVarish, 2008؛ Goldie & Schellekens, 2009؛ Iyadurai,2010؛ شقير والقرشي وراغب ودنقل، ٢٠١١م؛ شمهـود، ٢٠١١م؛ العمـري، ٢٠١١م، Esanu, 2012؛ إبـراهيم وبركـات وجمعـة، ٢٠١٥م، دول، ٢٠١٥م؛ عبد الرضا، ٢٠١٥م؛ الوقيان، ٢٠١٥م؛ باتلر، ٢٠١٦م).

جدول (٢) التحول في أدوار المتلقي بين فكر:

(أ) الحداثة (Modernism)	م	(ب) ما بعد الحداثة (Post-Modernism)
استثارة مشاعر وتفاعل المتلقي من خلال جمالية التنسيق والتنظيم والمظاهر المدركة بصرياً وملمسياً.	١	استثارة مشاعر وتفاعل المتلقي من خلال طرح تساؤلات واقعية تمس الهموم المشتركة بين الفنَّان والمتلقي.
يذهب المتلقي إلى المعارض والمتاحف لأنهما الأماكن المعنية بشكلٍ مباشر لعرض فنون الحداثة.	٢	خرج الفن من سطوة صالات العرض ومتاحف الفن الحديث ليشارك المتلقي في أماكن مفتوحة كأنفاق القطارات والميادين العامة أو في الطبيعة بأحجام هائلة، مما كسر الفصل بين الفن والطبيعة المحسوسة.
لا بد من الميل والاستمتاع الداخلي للمتلقي لتأمل العمل الفني.	٣	العمل الفني يحدث صدمة للمتلقي ترغمه على الانتباه.
غالباً الشكل هو مصدر إحداث الاستثارة للحساسية الجمالية لدى المتلقي.	٤	غالباً المحتوى الفكري هو مصدر إحداث الاستثارة لدى المتلقي.
الإلمام بالثقافة الفنية وتاريخ الفن هو مطلب.	٥	لا يتطلب الفن المعاصر خلفية ثقافية عميقة عن الفن للمتلقي، بقدر إلمامه بالقضايا والهموم العصرية التي يطرحها الشارع والسياسة وثقافة العصر اليوم والمقدمة بشكل ملخص في قالب فكري فني.
لكي يرى المتلقي أعمال الفن لابد من وجود أماكن مخصصة للعرض.	٦	المتلقي يمكن أن يشاهد اعمال الفن في شتى نواحي الحياة.
المتلقي لا يمت من الناحية المادية بأي صلة للعمل المعروض.	٧	قد يكون المتلقي جزء من بعض الأعمال ولا تتم فكرة العمل الفني إلاَّ بوجوده فأصبح المتلقي عمل فني هنا.
الناقد يسهل عمليه فهم العمل للمتلقي.	٨	المتلقي أصبح ناقداً بالإجابة عن التساؤلات التي يطرحها العمل، والتي تحتوي فك رموز الشفرات والتساؤلات جعلته يصبح ناقداً هنا.
المتلقي يجب أن يبقى خارج إطار العمل لكي يراه ويتذوقه.	٩	بعض الأعمال تتطلب إشراك وتفاعل المتلقي، ولا تكتمل فكرة العمل إلاَّ بمشاركته؛ فأصبح فنَّان هنا.
فلسفة الحداثة هي من أعلت وجود وذاتية الفنَّان لدى المتلقي.	١٠	الأبعاد الفكرية في العمل هي من تصنع جوهر وذاتية العمل الفني للمتلقي.

وكما هو في الجدول السابق تحتوي أدوار المتلقي عشرون فقرة للمقارنة؛ بواقع عشر فقرات تخص فكر الحداثة، وعشر فقرات تخص فكر ما بعد الحداثة، وقد تم تصميم اختبار يمثل أداة الدراسة مكون من عشرة أسئلة في كل من فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة أي ما مجموعه عشرون سؤالًا (اختيار من متعدد) جميعها حول (جدول:٢)، بحيث كل مقارنة تحتوي على سؤال، وقدم هذا مرتين (قبلياً وبعدياً). وللتحقق من صدق وثبات أداة الدراسة والبرنامج تم اتباع الطرق العلمية التالية:

الصدق: تم عرض كلاً من الاختبار والبرنامج الذي صممهما الباحث بناء على الدراسات العلمية قبل أي خطوة إجرائية باستخدام صدق المحكمين أنظر جدول(٣) بملحق الدراسة، حيث عرضت الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين، وتم إعادة صياغتها لتظهر بصورتها النهائية كما هي عليه في الأعلى بناء على ملاحظاتهم.

الثبات: ولحساب معامل الثبات تم الاعتماد على طريقة إعادة الاختبار والتي طبقت على "**عينة تجريبية مصغرة مكونة من عشرة أفراد منهم ثلاثة فنّانين وسبع فنّانات**"، وتبين في الاختبار القبلي وتكراره (الاختبار) الذي أجري بعد شهر على نفس العينة، وباستخدام معامل ثبات بيرسون الذي يمثله الجدول (٤) تم الحصول على نسبة ثبات مرتفعة وبقدر (0.80) ولله الحمد. وذلك قبل تطبيقه على عينة الدراسة الرئيسية المكونة من (٣٠) فناناً وفنانة كما سيأتي.

جدول (٤) حساب معامل بيرسون للتحقق من ثبات الاختبار

مجموع درجات الاجابات الصحيحة	اختبار١	8	6	5	6	7	7	6	5	7	7	64
	اختبار٢	7	6	5	7	7	7	5	6	7	7	65
	(1x2)	56	36	30	30	42	49	30	30	42	49	420
	(اختبار١)^2	64	36	25	36	49	49	36	25	36	49	400
	(اختبار٢)^2	49	36	25	36	49	49	25	36	36	49	427
	المستجيب	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المجموع

المعادلة

$$R = \frac{\text{ن مج (اختبار1} \times \text{اختبار2)} - \text{مج اختبار١} \times \text{مج اختبار2}}{[\text{ن}(\text{مج اختبار١})^2 - (\text{مج اختبار١})^2] \times [\text{ن}(\text{مج اختبار٢})^2 - (\text{مج اختبار٢})^2]}$$

التعويض

$$\frac{65 \times 64 - (420) \times 10}{[(65) - 420 \times 10]^2 \times [(64) - 400 \times 10]^2} + R$$

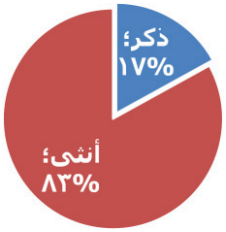
$$R = 0.666 = \text{معامل الثبات لبيرسون} = \frac{2\times0.666}{1+0.666} = \frac{1.332}{1.666} = 0.80$$

طريقة تطبيق المنهج التجريبي في الدراسة الحالية:

اعتمد الباحث على عدة خطوات وهي:

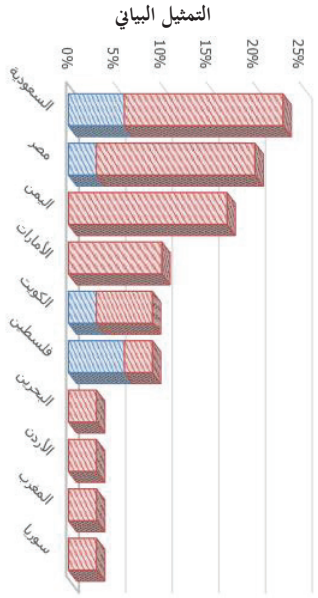
١- من خلال مجتمع الدراسة الذي يتمثل في مجموعة على برنامج الواتساب (WHATSAPP) تجمع مجموعة من الفنَّانين التشكيلين على مستوى الوطن العربي ويوجد به (٢٥٦) فنَّاناً وفنَّانة، تم الإعلان عن فكرة البحث لدى هذه المجموعة، وكانت العينة المستجيبة مقدارها (١٠٨) فنَّان وفنَّانة، تم اختيار أول ٣٠ فنان وفنانة كعينة عشوائية من مختلف أقطار الوطن العربي يطبق عليها التجربة، وتفاصيل هذه العينة موضحة في الجدول (٥، ٦)، حيث تتفق العينة في المتغيرات الخارجية المراد ضبطها.

جدول (٥) أفراد عينة الدراسة تبعاً لنوع الجنس

م	نوع الجنس	العدد	النسبة المئوية	التمثيل البياني
١	ذكر	٥	%١٧	
٢	انثى	٢٥	%٨٣	
	المجموع	٣٠	١٠٠	

جدول (٦) أفراد عينة الدراسة تبعاً للبلد ونوع الجنس

م	الدولة	العدد الكلي	الذكور		الإناث	
			العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
١	السعودية	٧	٢	%٧	٥	%١٧
٢	مصر	٦	١	%٣,٣	٥	%١٧
٣	اليمن	٥	–	–	٥	%١٧
٤	الأمارات	٣	–	–	٣	%١٠
٥	الكويت	٣	١	%٣,٣	٢	%٧
٦	فلسطين	٢	١	%٣,٣	١	%٣
٧	البحرين	١	–	–	١	%٣
٨	الأردن	١	–	–	١	%٣
٩	المغرب	١	–	–	١	%٣
١٠	سوريا	١	–	–	١	%٣
		٣٠	٥	%١٧	٢٥	%٨٣



وعند تحليل أفراد عينة الدراسة (٣٠) فنّان وفنّانة، نجد أن منهم (٥ فنانين) و(٢٥ فنّانة)، من عشر دول عربية. سبعة منهم في السعودية، وستة من مصر، وخمسة من اليمن، وثلاثة في كلاً من الإمارات والكويت، واثنان من فلسطين، وواحد في كل من الأردن والبحرين والمغرب وسوريا. وقد أجري على جميع عينة الدراسة تطبيق تجربة الدراسة.

٢- تم اختبار عينة البحث اختباراً قبلياً في موضوع الدراسة (خلفية الفنّان حول التحول في أدوار المتلقي بين فنون الحداثة/ ما بعد الحداثة).

٣- تم رصد استجابة الفنّانين عينة الدراسة على اعتبار أنهم المجموعة الضابطة في الاختبار الأول (الاختبار القبلي).

٤- تم تطبيق البرنامج المقترح لتطوير خلفية الفنّان حول التحول في أدوار المتلقي بين فنون الحداثة/ ما بعد الحداثة.

٥- تم تكرار الاختبار السابق على نفس العينة بعد اكتمال البرنامج المقترح، على اعتبار أنه (اختبار بعدي) وذلك بعد شهر.

٦- تم رصد استجابة الفنَّانين عينة الدراسة على اعتبار أنهم المجموعة التجريبية في الاختبار الثاني (الاختبار البعدي).

٧- تم تحليل المعلومات وذلك بمقارنة نتائج الاختبارين قبل وبعد.

٨- تم تفسير المعلومات في ضوء أسئلة البحث أو أهدافه.

٩- تم تلخيص البحث وعرض أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وما يوصي به من توصيات.

بمعنى أنه مرَّ المنهج التجريبي المستخدم في الدراسة الحالية بالمراحل التالية: (١) اختبار قبلي يهدف إلى قياس واقع إدراك الفنَّان لتحولات في فنون الحداثة وما بعد الحداثة وتلقيها. (٢) التجربة البحثية الذي قدمها الباحث للفنَّانين المشاركين (عينة الدراسة) والمعتمدة على تقديم برنامج مكون من سبعة لقاءات هدفت إلى تطوير إدراك الفنَّان لأدوار المتلقي من خلال المقارنة بين تلك الأدوار في كلاً من فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة. (٣) اختبار بعدي هدف إلى قياس مدى الاستفادة من التجربة البحثية بعد شهر من آخر لقاء وهو اللقاء السابع. (٤) التحليل الاحصائي القائم على إيجاد المقارنة بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

العمليات الإحصائية وتفسيرها:

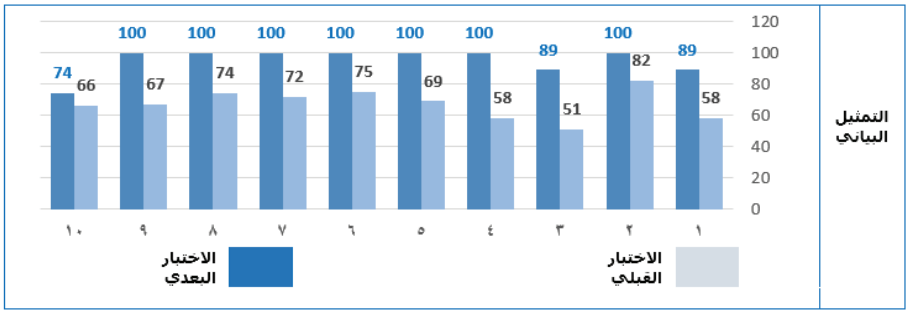
اعتمدت الدراسة على التكرارات والنسب المئوية، حيث استخدمت التكرارات لتحديد عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في كلا الاختبارين القبلي والبعدي، كما استخدمت متوسط النسبة المئوية في تحديد الإجابات لدى عينة الدراسة في كلا الاختبارين. وبنوع من التفصيل الجداول من (٧) إلى (٩) توضح فاعلية البرنامج في توضيح أدوار المتلقي الذي قُدم للفنَّانين/ الفنَّانات التشكيلين العرب المشاركين في التجربة والبالغ عددهم (٣٠) فرداً ومقدار التغير بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي كالتالي:

جدول (٧) مقارنة النسبة المئوية
للإجابات (الصحيحة والخاطئة) في الاختبار القبلي والبعدي

العمليات الإحصائية		النسبة المئوية للإجابات الصحيحة		النسبة المئوية للإجابات الخاطئة	
الاختبار		القبلي	البعدي	القبلي	البعدي
الفقرة	١	٥٨	٨٩	٤٢	١١
	٢	٨٢	١٠٠	١٨	٠٠
	٣	٥١	٨٩	٤٩	١١
	٤	٥٨	١٠٠	٤٢	٠٠
	٥	٦٩	١٠٠	٣١	٠٠
	٦	٧٥	١٠٠	٢٥	٠٠
	٧	٧٢	١٠٠	٢٨	٠٠
	٨	٧٤	١٠٠	٢٦	٠٠
	٩	٦٧	١٠٠	٣٣	٠٠
	١٠	٦٦	٧٤	٣٤	٢٦
المجموع الكلي		٦٧,٢	٩٥,٢	٣٢,٨	٤,٨

جدول (٨) التمثيل البياني لمقارنة النسبة المئوية للإجابات (الصحيحة) في الاختبار القبلي والبعدي

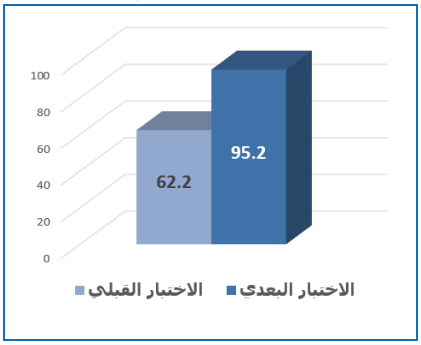
النسبة المئوية للاختبار											
القبلي	58	82	51	89	58	69	75	72	74	67	66	67.2%
البعدي	89	100	89	100	100	100	100	100	100	100	74	95.2%
الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المجموع	



يتضح من الجدولين (٧) و(٨) أن متوسط النسب المئوية لجميع أفراد العينة مجتمعين (٣٠) فتّاناً وفتّانة، وذلك لكل فقرة على حدة، ويتضح أن متوسط النسبة المئوية العامة في الاختبار القبلي قبل الدخول في البرنامج (٦٧,٢%) وبعد الدخول في البرنامج

أرتفع متوسط النسبة المئوية إلى (٢ , ٩٥%)، بمعنى أن مستوى الثقافة الفنية لدى الفنَّانين والفنَّانات البالغ عددهم ٣٠ فرد المشاركين في البرنامج أرتفع إلى الثلث تقريباً وبنسبة (٢٨%) زيادة، وهذا يعزو إلى فاعلية البرنامج الذي التحقوا به، وجدول (٩) يوضح التمثيل البياني لمقدار التقدم.

جدول (٩) التمثيل البياني (للمتوسط الحسابي الكلي)
للمقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي



وفي ختام العرض التحليلي يلخص الباحث أبرز النتائج والتوصيات والتي من شأنها أن تعزز ولو بشكل جزئي الفنون الجديدة وأفاقها في الوطن العربي، خصوصاً ما يتعلق بأدوار متلقي الفنون، كما يلي:

أبرز نتائج الدراسة:

١- الإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي، والاسئلة الفرعية المتعلقة بثقافة الفنَّان الشكيلي والتحولات بين فنون الحداثة وفنون ما بعد الحداثة، مع التركيز على أدوار المتلقي.

٢- تم تحقيق هدف الدراسة الأول والثاني ومعرفة واقع ثقافة الفنَّان التشكيلي العربي نحو التحول في أدوار المتلقي بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة، حيث تم اخضاع (٣٠) فرداً منهم ٥ فنَّانين، و٢٥ فنَّانة من عشر دول عربية من خلال اختبار قبلي والذي كان فيه متوسط النسبة المئوية لجميع أفراد العينة (٢ , ٦٧%).

٣- كانت أبرز الفقرات الواضحة في أذهان الفنَّانين/ الفنَّانات عينة الدراسة هي الفقرة الثانية من جدول (٧) والتي أشارت إلى أن الفن خرج من سطوة صالات العرض والمتاحف ليشارك المتلقي في أماكن مفتوحة كالطبيعة بأحجام هائلة، حيث أجاب (٢٤) فرد من عينة الدراسة بإجابة صحيحة وهو من أدوار المتلقي في فنون ما بعد الحداثة، فيما أجاب (٦) أفراد إجابة خاطئة، وهذا يمثل واقعهم قبل الدخول في البرنامج.

٤- كانت أبرز الفقرات غموضاً في أذهان عينة الدراسة هي الفقرة الأولى من جدول (٧) والتي أشارت إلى أنه لابد من الميل والاستمتاع الداخلي للمتلقي لتأمل العمل الفني، حيث أجاب ١٤ فرد من عينة الدراسة بإجابة خاطئة وهو أن هذا تحول في أدوار المتلقي لفنون ما بعد الحداثة، فيما أجاب ١٦ فرداً إجابة صحيحة وهي أن فنون ما بعد الحداثة هي من تحدث صدمة للمتلقي، وأن الميل والاستمتاع يكون في فنون الحداثة، وهذا يمثل واقعهم قبل الدخول في البرنامج.

٥- تم تقديم البرنامج المقترح إلكترونياً من خلال دروس فيديو تشرح مع الصور مقارنة ضمن عشر فقرات توضح أبرز أدوار المتلقي بين فنون الحداثة وما بعد الحداثة؛ من خلال (٧) لقاءات، وحقق هذا البرنامج فاعلية إيجابية تتمثل في إجابات صحيحة في الاختبار البعدي لسبعة فقرات منه، وبنسبة (١٠٠%)، وفي فقرتين بنسبة (٨٩%)، أما في الفقرة الأخيرة فكانت نسبة الإجابات الصحية (٧٤%) من مجمل إجابات العينة.

٦- تم تحقيق هدف الدراسة الثالث وتم تطوير الثقافة الفنية لدى الفنَّان التشكيلي العربي نحو إدراك التحول في أدوار المتلقي من خلال التحقق من فاعلية برنامج مقترح صممه الباحث وفق الطرق العلمية، وبعد التأكد من الصدق والثبات؛ طبق البرنامج على جميع أفراد العينة (٣٠) فنَّاناً وفنَّانة، وأحرزوا تقدماً ملحوظاً فارتفع متوسط النسبة المئوية من (٦٧,٢%) في الاختبار القبلي لتصبح (٩٥,٢%) بعد إتمام البرنامج، بمعنى زادت الثقافة الفنية نحو التحولات في أدوار المتلقي لدى العينة إلى الثلث تقريباً وبنسبة (٢٨%).

أبرز توصيات الدراسة:

١- أضحى تطوير الثقافة الفنية لدى الفنَّان بإدراك التحولات في فنون المعاصرة وآفاقها متطلب منْ متطلبات ممارسة الفن المعاصر وَذلك لمسايرة التطور الهائل فِي فنون ما بعد الحداثة.

٢- إجراء البرنامج الحالي الذي تم تصميمه في هذه التجربة على عينة أكبر من الفنَّانين التشكيليين العرب، بهدف الوصول إلى نتائج أكثر تعميماً، وإجراء مقارنات أكثر تبعاً لبعض المتغيرات، لأن البحث الحالي أجري على عينة محدودة نسبياً من الأفراد وبذلك يصعب تعميم نتائج التجربة بشكل قطعي.

٣- -ضرورة العمل على مشكلات حقيقية نابعة عن واقع المجتمع التشكيلي العربي وحاجاته وليس الهدف الاقتصار فقط تتبع منهج البحث العلمي أو التنظير الفلسفي. والهدف تفعيل دور العالم والمفكر الحقيقي فِي حل مشكلات مجتمعه وتثقيفه.

أبرز مقترحات الدراسة:

١- إجراء دراسات ميدانية وإجرائية مشابهة لهذه الدراسة، ويتم فيها دراسة التحول في أدوار أخرى كالتحول في أدوار الفنَّان مثلاً أو الناقد، أو طبيعة الفن. لأن مثل هذه الدراسات تدعم الدراسات النظرية النقدية لإصدار أحكام واقعية.

٢- ترجمة تلك الدراسات وَالبحوث وَوضعها على شكل خطوات إجرائية كحقائب تدريبية للفنَّانين التشكيليين العرب فِي الميِّدان، يمكن أن تتبناها المؤسسات والهيئات المهتمة؛ وَذلك منْ أجل تحقيق تطوير الجانب الثقافي إلى جانب إنتاج وممارسة الفن.

٣- الاستفادة منْ هذه الدِّراسة لتوصيف وتطوير مقررات التذوق وعلم الجمال وتاريخ الفن المعاصر لطلاب كليات الفنون وأقسام التربية الفنية فِي الجامعات العربية.

المراجع العربية:

- إبـراهيم، أمـاني عـادل السـيد؛ بركـات، بركـات محمـد؛ جمعـة، نبيـل عبـد السـلام (٢٠١٥م). الفينومينولوجيا كمنهج لتذوق أعمال فن التجهيز في الفراغ: مجلة جمعية أمسيا مصـر (التربيـة عـن طريق الفن)، ع٢، مديرية الشؤون الاجتماعية بالجيزة مصر، ص١-٢٠.
- أبو زيد، عماد عبد النبي (٢٠٠٤م). الوسائط المتعـددة فِـي فنـون مـا بعـد الحداثـة وتغـير المفـاهيم الجمالية: بحوث في التربيـة الفنيـة والفنـون، ع١٣، مـج١٣، ش ديسـمبر، ص١٧١-١٩٢، جامعـة حلوان، مصر.
- أمهز، محمود (١٩٩٧م). التيارات الفنية المعاصرة، ط١، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، لبنان
- باتلر، كريستوفر (٢٠١٦م). الحداثة، مقدمة قصيرة جداً، (ترجمة: شيماء طه الريدي)، ط١، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، مصر.
- بدر، أحمد (١٩٩٨م). مناهج البحـث في علـم المعلومـات والمكتبـات، ط١، دار المـريخ، الريـاض، السعودية.
- البسيوني، محمود (١٩٧٦م). الشخصية الفنية، ط١، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- بهنسي، عفيف (١٩٧٩). جماليات الفن العربي: عـالم المعرفـة، رقـم الكتـاب (١٤)، سلسـلة كتـب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة وَالفنون وَالآداب بالكويت، الكويت.
- البهنسي، عفيف (١٩٩٧م). من الحداثـة إلى مـا بعـد الحداثـة في الفـن، ط١، دار الكتابـة العربـي، القاهرة.
- بورديو، بيير (١٩٩٨م). قواعد الفن، ترجمة: إبـراهيم فتحـي، ط١، دار الفكـر للدراسـات والنشـر والتوزيع، بالتعاون مع المركز الفرنسي للثقافة والفنون، القاهرة.
- بوكر، وديعة عبد الله أحمد (٢٠٠٧م). المفاهيم الفنية والفلسفية لفن الواقعية العليا كمصـدر لإثـراء التصوير السعودي المعاصر: رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية الفنية، كلية التربيـة للاقتصـاد المنزلي والتربية الفنية، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
- جديدي، محمد (٢٠٠٨م). الحداثة وما بعد الحداثة في فلسفة ريتشارد رورتـي، ط١، الـدار العربيـة للعلوم-ناشرون، منشورات الاختلاف، لبنان.
- جودي، محمد حسين (٢٠٠٥م). نحو إستراتيجية عربية جديدة في الْفَـنّ والنقـد التشـكيلي والتربيـة الفنية، دار الصفاء، عمان، الأردن.

- جيروم، ستولينتز (١٩٧٤م). النَّقد الفَنّي دراسة جمالية فلسفية، ترجمة فؤاد زكريا، طبعة جامعة عين شمس، القاهرة.
- جينكس، كريس (٢٠١٦م). الثقافة البصرية، ترجمة بدر الدين مصطفي، ط١، مركز جامعة القاهرة للغات والترجمة، مصر.
- حجاج، حسين محمد؛ الشوربجي، محمد إبراهيم رجب؛ وحيش، طارق أحمد البهي السيد (٢٠١١م). دراسة معوقات إدراك الرؤية الجمالية للوحة الزخرفية ثلاثية الابعاد: المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث (تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة)، مصر، مج ٢، ص ١٢٤٣ - ١٢٥٨.
- حسن، عبد الفتاح حسن (١٩٩١م). فن التصوير الأمريكي الحديث بين الواقعية المتطرفة والتجريد المطلق: مجلة علوم وفنون - دراسات وبحوث، جامعة حلوان، مصر، مج٣، ع٣، ش يوليو، ص١٥-٣٢.
- خليفة، شعبان عبد العزيز (١٩٩٨م). المحاورات في مناهج البحث في علم المكتبات والمعلومات، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- الخوالدة، محمود عبد الله؛ الترتوري، محمد عوض (٢٠٠٦م). التربيَّة الْجَمَّالية علْم نفس الْجَمَّال، دار الشروق، عمّان، الأردن.
- دول، ويليام (٢٠١٥م). المنهج في عصر ما بعد الحداثة، ترجمة: خالد عبد الرحمن العوض، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.
- الرشيد، نجلاء رشيد محمد (٢٠١٣م). الأبعاد الجمالية والفلسفية للخامات المستهلكة في ضوء الاتجاهات الفنية لما بعد الحداثة لإثراء مجال الاشغال الفنية: رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية الفنية، كلية الاقتصاد المنزلي، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية.
- سعيد، محمد أحمد (١٩٨٠م). بيكاسو عملاق الفن الحديث: مجلة التربية، قطر، س٩، ع٤٢، ش نوفمبر، ص٥٠-٥٣.
- شقير، زينب محمود؛ القرشي، خديجة عبد الله؛ راغب، رحاب أحمد؛ دنقل، عبير أحمد (٢٠١١م). فاعلية برنامج للعلاج التكاملي في تحسين الإدراك الحسي وخفض درجة فوبيا المدرسة لدى الكفيفات بمحافظة الطائف: دراسات عربية فِي التربيَّة وعلم النفس (ASEP)، مج٥، ع٤، ش أكتوبر، السعودية، ص١٥-٤٨.

- شمهود، كاظم (٢٠١١م). معاني وجمالية الفن الإسلامي: صحيفة الجمهورية اليمنية، الجمعة، ١٤ يناير، الإنترنت:

http://www.algomhoriah.net/newsweekarticle.php?sid=129150

- الشوربجي، محمد إبراهيم رجب؛ علي، سلامة محمد؛ محمد، مروة مصطفى؛ محمد، نرمين ممتاز(٢٠١٢م). أثر الرؤية الجمالية للجداريات النحتية على تنمية التذوق الفني لدى النشء: المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، مصر، مج ٢، ص ٩٣٧-٩٤٨.
- العاصمي، علا أحمد (٢٠٠٧م). أثر برنامج للثقافة البصرية على تنمي الإبداع الفني لدى بعض الفنَّانات في منطقة عسير: مشروع تخرج للحصول على درجة الماجستير، قسم التربية الفنية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- عبد الحليم، فتح الباب (١٩٩٢م). الفن وثقافة المواطن: المؤتمر العلمي الرابع، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ش فبراير، مصر.
- عبد الحميد، شاكر (٢٠٠١م). التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التَّذوق الفَنّي: سلسلة عالم المعرفة (٢٦٧)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، بالإضافة إلى دراسة (٨، ٩، ١٠).
- عبد الرحمن، عادل (٢٠٠٦م). آفاق التَّذوق الفَنّي، ص٣، مطبعة التقوى، القاهرة.
- عبد الرضا، إيهاب أحمد (٢٠١٥م). الاتجاهات الفنية في تشكيل ما بعد الحداثة: مجلة أكاديمي (٧٢)، جامعة بغداد، ص٨٩-١٠٤.
- عبد العالي، معزوز (٢٠٠٤م). الحداثة في علم الجمال، نموذج نيتشه وأدورنو: مجلة مدارات فلسفية، الجمعية الفلسفية المغربية، المغرب، ع١٠، ص١٤٩-١٤٥.
- عبد الهادي، محمد فتحي (٢٠٠٣م). البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات، ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- عثمان، محمد ثروت (٢٠٠٧م). مفهوم الحداثة في الفن التشكيلي، مدونات جامعة الملك سعود الإنترنت: www.faculty.ksa.edu.sa/74332/pages/article%202.aspx
- عطية، محسن (٢٠٠١). الفنَّان والجمهور، ص٧، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عطية، محسن محمد (٢٠٠٧م). التفسير الدلالي للفن، ط١، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

- العلوان، فاروق محمود الدين (٢٠٠٩م). إشكالية المنهج الفلسفي في الخطاب النقدي التشكيلي المعاصر، ط١، دار علاء الدين، دمشق، سورية.
- العمري، محمد (٢٠١١م). فنون ما بعد الحداثة، صحيفة الرياض السعودية؛ ع ١٥٥٧٢، تاريخ المقال: الجمعة ١١ فبراير ٢٠١١م، الإنترنت: www.alriyadh.com/603545
- غراب، يوسف خليفة (٢٠٠١م). المدخل للتذوق والنقد الفني، ط٢، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- فضل، محمد عبد المجيد (٢٠٠٧م). التربية الفنية مداخلها تاريخها فلسفتها، ط٣، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض.
- قزاز، طارق بكر عثمان (٢٠٠٣م). النَّقد الفَنّي المعاصر، دراسة في نقد الفنون التشكيليَّة، مكة المكرمة.
- كريب، إيان (١٩٩٩م). النظرية الاجتماعية: سلسلة عالم المعرفة، ترجمة: محمد حسين غنوم، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- كنعان، إياد (٢٠١٩م). سيميولوجيا الإرهاب في المشهد التشكيلي والبصري المعاصر-مقاربة خطابية ونقدية وثقافية مقارنة: مجلة ذوات، ع٥٧، ص٢٨-٤٠. مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط. تاريخ الاسترجاع ٤أكتوبر ٢٠٢٠م، الإنترنت:
https://www.mominoun.com/pdf2/Thewhat/57.pdf
- محمد، جاسم عبد القادر (١٩٩٤م). النقد والتذوق الجمالي في التربية الفنية، ط١، مكتبة الفلاح، بيروت، لبنان.
- محمد، علي عبد المعطي؛ راوية، عبد المنعم عباس(١٩٩٨م). الحس الجمالي وتاريخ التذوق الفني عبر العصور، دار المعرفة، مصر، ص٤١٢-٤١٤.
- معلا، طلال (٢٠١١م). بؤس المعرفة في نقد الفنون البصرية العربية، ط١، الهيئة العامة للكتاب، دمشق، سوريا.
- منجي، ياسر منجي (٢٠٠٩م). مشروع الحداثة الفنية العربية وسياق "البوستمورتيم" المحترف المصري من المبادهة التوفيقية إلى تلفيقية نكوص مؤدلج: جائزة الشارقة للبحث النقدي، الدورة الثانية، دائرة الثقافة والإعلام، منشورات المركز العربي للفنون، إدارة الفنون، حكومة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

- منصور، جاسم؛ عسكر، علاء صاحب (٢٠١١م). التذوق الجمالي وأثره فِي إكساب التلاميذ القيم الجمالية: مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، م١، ع٣، جامعة تكريت، العراق، ص١١٦-١٣٠.
- نجاتي، محمد عبد عثمان (١٩٨٠م). الإدراك الحسي عند أبن سينا، ط٣، دار الشروق، القاهرة، ص١٥٨.
- الوقيان، شايع بن هذال (٢٠١٥م). ما بعد البنيوية: صحيفة عكاظ السعودية، الخميس ١٢ فبراير ٢٠١٥م، الإنترنت: http://okaz.com.sa/article/973760

المراجع الأجنبية:

- Anderson, Tom (1990) Attaining Critical Appreciation Through Art: Studies in Art Education A Journal of Issues and Research, 31 (3) 132-140, National Art Education Association.
- Anderson, Walter Truett (1996). The Fontana Postmodernism Reader, Fontana Press.
- Arnheim, R. (1974). Art and visual perception. Berkeley, CA: University of California at Berkeley Press.
- Arnheim, R. (1986). A plea for visual thinking. New essays in the psychology of art. Berkeley, CA: University of California at Berkeley Press.
- Axelsson, Östen (2011). Aesthetic Appreciation Explicated. PhD Thesis, Department of Psychology, Stockholm University, Stockholm, Sweden.
- Brown, Neil (1993). Art Education and the Mutation of Art: Visual Arts Research, 19, No. 1(37) (Spring 1993), pp. 63-84, University of Illinois Press, Illinois, USA.
- Brownson, V. James. (1998). Speaking the Truth in Love: New Testament Resources for a Missional Hermeneutic, Harrisburgh: Trinity.
- DiBlasio, Margaret Klempay (1985). Continuing the Translation: Further Delineation of the DBAE Format: Studies in Art Education, 26, (4) (Summer, 1985), pp. 197-205, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.
- Drucker, Johanna & McVarish, Emily (2008). Graphic Design History: A Critical Guide. (1st Edition). Pearson, Boston, USA.
- Efland, A. D.; Freedman, K.; Stuhr, P. (1996). Postmodern art education: An approach to curriculum. Reston, VA: National Art Education Association.

- Esanu, Octavian (2012). What was Art Contemporary?: ART Margins, February 2012, Vol. 1, No. 1: 5-28.
- Fehr, Dennis E. (1997) Clutching the Lectern, or Shouting from the Back of the Hall: A Comparison of Modern and Postmodern Arts Education: Arts Education Policy Review, 98:4, 27-31.
- Feldman, D. H. (1980). Beyond universals in cognitive development. Norwood, NJ: Ablex.
- Feldman, Edmund (1987). The Problems Of Art Criticism: Part five from Varieties of Visual Experience Book (3rd Ed), Prentice – Hall, Incorporation, New Jersey, p 453-494.
- Frawley, J. Timothy (2013). Aesthetic Education: Its Place in Teacher Training: Art Education, 66, Issue 3, May2013, p22-28, National Art Education Association, USA.
- Gadamar, Hans-Georg (2004). Truth and Method: Second, Revised edition. London: Continm.
- Gelder, Van Craig (1996). Mission in the Emerging Postmodern Condition: The Church between Gospel and Culture, ed. George R. Hunsberger and Craig Van Gelder, p.113-138, Grand Rapids: Eerdmans.
- Goldie, Peter & Schellekens, Elisabeth (2009). Philosophy & Conceptual Art, Oxford University Press, Part II, p 70-114.
- Greer, W.D. (1984). Discipline-based art education: approaching art as a subject of study: Studies in Art Education, 25(4), 212-218, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.
- Grtenz, J. Stanly (1994). Postmodernism and the Future of Evangelical Theology: Star Trek and the Next Generation: Crux XXX, No 1.
- Hamblen, Karen A. (1988). Approaches to Aesthetics in Art Education: A Critical Theory Perspective: Studies in Art Education, 29, No. 2 (Winter, 1988), pp. 81-90, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.
- Hassan, I. (1987). Towards a Concept of Postmodernism: Essays in Postmodern Theory and Culture. Michigan: Ohio State University Press.
- Hatuka, Tali & D'Hooghe, Alexander (2007) After Postmodernism: Readdressing the Role of Utopia in Urban Design and Planning: Journal of eScholarship, 19(2), p. 20-27. University of California, USA
- Hekkert, P., & van Wieringen, P. C. (1990). Complexity and prototypicality as determinants of the appraisal of cubist paintings. British Journal of Psychology, 81, 483–495 .

- Hekkert, P., Snelders, D., & van Wieringen, P. C. W. (2003). 'Most advanced, yet acceptable': typicality and novelty as joint predictors of aesthetic preference in industrial design. British Journal of Psychology, 94, 111–124.
- Höge, H. (1995). Fechner's experimental aesthetics and the golden section hypothesis today. Empirical Studies of the Arts, 13, 131–148 .
- Ishizaki, Kazuhiro; & Wang, Wenchun (2003). Postmodern Approach to Art Appreciation for Integrated Study in Japan: The Journal of Aesthetic Education, Volume 37, Number 4, Winter 2003, pp. 64-73, USA.
- Iyadurai, Joshua (2010), Mission in Postmodernity: An Asian Perspective: Accepted for publication in Dharma Deepika 14.2 July-Dec. 2010, Internet:
  http://www.edinburgh2010.org/fileadmin/files/edinburgh2010/files/Study_Process/Iyadurai%20Study%20Theme%203.pdf
- James, W. (1907). Pragmatism: A new name for some old ways of thinking. New York: Longmans, Green.
- Kincheloe, J., & McLaren, P. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), Handbook of qualitative research (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lanier, Vincent (1985). Discipline-Based Art Education: Three Issues: Studies in Art Education, 26, No. 4 (Summer, 1985), pp. 253-256, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.
- Leder, H., Belke, B., Oeberst, A., & Augustin, D. (2004). A model of aesthetic appreciation and aesthetic Judgments: British Journal of Psychology, (95), The British Psychological Society, UK, p. 489–508
- Mannath, Joe. (1999) A Fad, A Cult of Jargon, or A Significant Intellectual Trend?: Indian Philosophical Annual, 22. p122-134. USA.
- Morawski, Stefen (1974). Inquiries into the Fundamentals of Aesthetics, Cambridge, Mass, MIT Press.
- Park E. Atatah, Catherine W. Kisavi-Atatah, Angela Branch-Vital (2016).Classification: The Analyses of the Psychometric Performances' Effects on the Special Needs Offenders Program: Open Journal of Social Sciences, Vol.4 No.5, May 26, P. 198-216.
- Parsons, Michael (1987). How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience (New York: Cambridge University Press.

- Parsons, Michael (1988). Integrated Curriculum and Our Paradigm of Cognition in the Arts: Studies in Art Education 39, no. 2 (Winter 1998): 103-16.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. Psychological Review, 110, 145–172.
- Russell, Robert L. (1986). The Aesthetician as a Model in Learning about Art: Studies in Art Education, 27, No. 4 (Summer, 1986), pp. 186-197, National Art Education Association Stable, Virginia, USA.
- Silvia, P. J. (2005a). Cognitive appraisals and interest in visual art: exploring an appraisal theory of aesthetic emotions. Empirical Studies of the Arts, 23, 119– 133 .
- Silvia, P. J. (2005b). Emotional responses to art: from collation and arousal to cognition and emotion. Review of General Psychology, 9, 342–357.
- Silvia, P. J. (2006a). Artistic training and interest in visual art: applying the appraisal model of aesthetic emotions. Empirical Studies of the Arts, 24, 139–161 .
- Silvia, P. J. (2006b). Exploring the Psychology of Interest. New York, NY: Oxford University Press .
- Silvia, P. J., & Brown, E. M. (2007). Anger, disgust, and negative aesthetic emotions: expanding an appraisal model of aesthetic experience. Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts, 1, 100–106 .
- Smith, Paul & Wilde, Carolyn (2002). A Companion to Art Theory, Blackwell Publishers Ltd, a Blackwell Publishing company, Oxford, UK.
- Smith, R.A. (1979). On the third realm concepts and aesthetic education: Journal of Aesthetic Education, 13,(1), 6-11. University of Illinois Press, Illinois, USA.
- Stallabrass, Julian (2004). Art Incorporated the Story of Contemporary Art: Oxford, University Press, internet:
  http://www.mu.edu.et/iphc/images/Tourism/ebooksclub.org__Art_Incorporated__The_Story_of_Contemporary_Art.pdf
- Stout, Candace Jesse (1997). Multicultural Reasoning and the Appreciation of Art: Studies in Art Education, Vol. 38, No. 2 (Winter, 1997), pp. 96-111, National Art Education Association.

- Taylor, Brandon (1995). Contemporary Art: Art since 1970, Prentice Hall, USA.
- Toward civilization: A report on arts education. (1988). Washington, D.C.: National Endowment for the Arts.
- Veryzer, R. W., & Hutchinson, J. W. (1998). The influence of unity and prototypicality on aesthetic responses to new product designs. Journal of Consumer Research, 24, 374–394.
- Victoria, Pavlou (2013). Investigating interrelations in visual arts education: Aesthetic enquiry, possibility thinking and creativity: International Journal of Education through Art, Mar2013, Vol. 9 Issue 1, p71-88.
- Weil, D. (1994). Towards a critical multicultural literacy. Inquiry: Critical Thinking Across The Disciplines, 13(1&2), 14-22.
- Whitfield, T. W. A. (1983). Predicting preference for familiar, everyday objects: an experimental confrontation between two theories of aesthetic behaviour. Journal of Environmental Psychology, 3, 221–237.
- Whitfield, T. W. A. (2000). Beyond prototypicality: toward a categorical-motivation model of aesthetics. Empirical Studies of the Arts, 18, 1–11.
- Wilfred, Felix (1999). Postmodernism and Critical Theory: Indian Philosophical Annual 22. USA.
- Wright, Christopher J. H. (2006). The Mission of God: Unlocking the Bible's Grand Narrative. Downers Grove: IVP.

رومنة المراجع العربية:

- Abdel Halim, opened the door (1992). Art and Citizen Culture: The Fourth Scientific Conference, Faculty of Art Education, Helwan University, February St., Egypt.
- Abdul Aali, Mazuz (2004). Modernity in Aesthetics, The Model of Nietzsche and Adorno: Journal of Philosophical Orbits, Moroccan Philosophical Society, Morocco, p. 10, pp. 149-145.
- Abdul Hadi, Muhammad Fathi (2003). Research and its approaches in library and information science, 1 edition, Egyptian Lebanese House, Cairo, Egypt.
- Abdul Hamid, Shaker (2001). Aesthetic preference, a study in the psychology of artistic taste: World of Knowledge Series (267), The National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait, in addition to a study (8, 9, 10).

- Abdul Rahman, Adel (2006). Prospects for Artistic Appreciation, p. 3, Al-Taqwa Press, Cairo.
- Abdul Ridha, Ihab Ahmed (2015). Artistic Trends in Postmodern Formation: Academic Journal (72), University of Baghdad, pp. 89-104.
- Abu Zaid, Imad Abdel Nabi (2004). Multimedia in Postmodern Arts and Aesthetic Change of Concepts: Researches in Art Education and Arts, Vol. 13, Vol. 13, December St., pp. 171-192, Helwan University, Egypt.
- Al-Alwan, Farouk Mahmoud El-Din (2009). The problem of the philosophical approach in contemporary plastic criticism, 1st edition, Dar Aladdin, Damascus, Syria.
- Al-Asimi, Ola Ahmed (2007). The impact of a visual culture program on developing artistic creativity among some artists in the Asir region: a graduation project for a master's degree, art education department, college of education, King Saud University, Riyadh.
- Al-Bahnasy, Afif (1997). From Modernity to Post-Modern in Art, 1 edition, Arab Writing House, Cairo.
- Al-Khawaldeh, Mahmoud Abdullah; Al-Tarturi, Muhammad Awad (2006). Aesthetic Education, Beauty Science, Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.
- Al-Omari, Muhammad (2011). Postmodern arts, Al-Riyadh Saudi newspaper; G 15572, Article date: Friday, February 11, 2011 AD,
  Internet: www.alriyadh.com/603545
- Al-Rashid, Naglaa Rashid Muhammad (2013). The aesthetic and philosophical dimensions of the materials consumed in the light of the postmodern technical trends to enrich the field of artistic works: Unpublished PhD Thesis, Department of Art Education, College of Home Economics, Princess Nora Bint Abdul Rahman University, Riyadh, Saudi Arabia.
- Al-Waqyan, Shaya bin Hathal (2015). Post-structuralism: Saudi Okaz newspaper, Thursday 12 February 2015 CE,
  http://okaz.com.sa/article/973760/
- Amhaz, Mahmoud (1997). Contemporary Art Streams, 1 edition, Publications for Distribution and Publishing, Lebanon
- Attia, Mohsen (2001). The Artist and the Public, p. 7, Arab Thought House, Cairo.
- Attia, Mohsen Mohamed (2007). Semantic Interpretation of Art, 1 edition, World of Books, Cairo, Egypt.
- Badr, Ahmed (1998). Research Methods in Information Science and Libraries, 1 edition, Dar Al-Merreikh, Riyadh, Saudi Arabia.

- Bahnasy, Afif (1979). Aesthetics of Arab Art: Knowledge World, Book No. (14), a series of monthly cultural books issued by the National Council for Culture, Arts and Letters in Kuwait, Kuwait.
- Booker, Deposit Abdullah Ahmad (2007). Artistic and philosophical concepts of the art of supreme realism as a source for enriching contemporary Saudi photography: Unpublished PhD Thesis, Department of Art Education, College of Education for Home Economics and Art Education, King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia.
- Butler, Christopher (2016). Modernity, a very short introduction, translation: Al-Reedy, Shaima Taha, 1 edition, Hindawi Foundation for Education and Culture, Cairo, Egypt.
- Crepe, Ian (1999). Social theory: Knowledge World Series, translation: Muhammad Hussein Ghannoum, National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait.
- Crow, Youssef Khalifa (2001). Entrance to artistic tasting and criticism, 2nd edition, Osama House for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia.
- Doll, William (2015). The curriculum in the postmodern era, translation: Khaled Abdul Rahman Al-Awad, 1st edition, Obeikan Library, Riyadh, Saudi Arabia.
- El-Bassiouni, Mahmoud (1976). Technical Personality, 1 edition, Dar Al-Maarif, Cairo, Egypt.
- El-Shourbagy, Mohamed Ibrahim Ragab; Ali, Salama Muhammad; Muhammad, Marwa Mustafa; Mohamed, Nermeen Mumtaz (2012). The effect of the aesthetic vision of sculptural murals on the development of artistic taste among young people: The Fourth Annual Arab Scientific Conference of the Faculty of Specific Education, Mansoura University, Egypt, vol. 2, pp. 937-948.
- Fadl, Muhammad Abdul Majeed (2007). Art Education, Entrances to History and Philosophy, 3rd edition, King Saud University Press, Riyadh.
- Hajjaj, Hussein Muhammad; El-Shourbagy, Mohamed Ibrahim Ragab; Wahish, Tariq Ahmed Al-Bahi Al-Sayed (2011). A study of obstacles to realizing the aesthetic vision of the three-dimensional decorative panel: The Sixth Annual Arab International Conference - The Third International (Development of Specific Higher Education Programs in Egypt and the Arab World in the Light of the Requirements of the Age of Knowledge), Egypt, Mag 2, pp. 1243 - 1258.
- Hassan, Abdel-Fattah Hassan (1991). Modern American Painting Art between Extreme Realism and Absolute Abstraction: Journal of Science

and Art - Studies and Research, Helwan University, Egypt, Vol. 3, No. 3, July St., pp. 15-32.

- Ibrahim, Amani Adel El-Sayed; Barakat, Barakat Muhammad; Juma, Nabil Abdel Salam (2015). Phenomenology as a method for savoring works of processing art in a vacuum: Amseya Egypt Association Journal (Education through Art), No. 2, Directorate of Social Affairs, Giza, Egypt, pp. 1-20.
- Jenks, Chris (2016m). Visual Culture, translated by Badr Al-Din Mustafa, 1 edition, Cairo University Center for Languages and Translation, Egypt.
- Jerome, Stolentz (1974). Art Criticism Aesthetic Philosophical Study, translated by Fouad Zakaria, edition of Ain Shams University, Cairo.
- Judy, Mohamed Hussein (2005). Towards a New Arab Strategy in Art, Criticism, and Art Education, Dar Al-Safa, Amman, Jordan.
- Khalifa, Shaaban Abdel Aziz (1998). Dialogues in research methods in library and information science, 1 edition, Egyptian Lebanese House, Cairo, Egypt.
- Manji, Yasser Manji (2009). The Arab Art Modernity Project and the Egyptian professional "Postmortem" context from the compromise initiative to the fabrication of defeated retreat: Sharjah Prize for Critical Research, the second session, the Department of Culture and Information, publications of the Arab Center for the Arts, the Department of Arts, the Government of Sharjah, United Arab Emirates.
- Mansour, Jassim; Askar, Alaa Sahib (2011). Aesthetic Taste and its Impact on Giving Students Aesthetic Values: Journal of Historical and Civilization Studies, M1, G3, Tikrit University, Iraq, pp. 116-130.
- Mualla, Talal (2011). Misery of knowledge in the criticism of Arab visual arts, 1st edition, General Book Authority, Damascus, Syria.
- Muhammad, Ali Abdul-Muti; Rawiya, Abdel Moneim Abbas (1998). Aesthetic Sense and History of Artistic Appreciation through the Ages, Dar Al-Maarefa, Egypt, pp. 412-414.
- Muhammad, Jassim Abdul Qadir (1994). Criticism and aesthetic appreciation in art education, 1 edition, Al Falah Library, Beirut, Lebanon.
- Nagati, Mohamed Abdel-Othman (1980). Ibn Sina's Perceptive Realization, 3rd edition, Dar Al-Shorouk, Cairo, p. 158.
- New, Muhammad (2008). Modernity and Postmodernism in Richard Rorty's Philosophy, 1 edition, Arab Science House - Publishers, Variation Publications, Lebanon.
- Osman, Mohamed Tharwat (2007). The concept of modernity in plastic art, King Saud University blogs Internet:

www.faculty.ksa.edu.sa/74332/pages/article%202.aspx

- Purdue, Pierre (1998). Art Grammar, translation: Ibrahim Fathi, 1 edition, Dar Al Fikr for Studies, Publishing and Distribution, in cooperation with the French Center for Culture and Arts, Cairo.
- Qazzaz, Tariq Bakr Othman (2003). Contemporary Art Criticism, Study in Criticism of Fine Art, Makkah Al-Mukarramah.
- Saeed, Muhammad Ahmad (1980). Picasso, the giant of modern art: Education Magazine, Qatar, Q9, No. 42, November Street, pp. 50-53.
- Shamhoud, Kazem (2011). The meanings and aesthetics of Islamic art: The Republic of Yemen newspaper, Friday, January 14, the Internet: http://www.algomhoriah.net/newsweekarticle.php?sid=129150
- Shukair, Zainab Mahmoud; Al-Qurashi, Khadija Abdullah; Ragheb, Rehab Ahmed; Dongle, Abeer Ahmed (2011). The effectiveness of an integrated therapy program in improving sensory perception and reducing the school phobia level for blind women in Taif Governorate: Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), vol. 5, p. 4, October St., Saudi Arabia, pp. 15-48.

الملاحق:

جدول (٣): أسماء وبيانات أصحاب السعادة محكمي البرنامج

م	أسم المحكم	الجامعة/ الكلية/ القسم/ التخصص الدقيق
١	أ. د. احمد رفعت سليمان محمد	جامعة الملك سعود / كلية التربية/ التربية الفنية
٢	أ. د. خالد ناهس الرقاص	جامعة الملك سعود/ كلية التربية/ قياس وتقويم.
٣	أ. د. عبد الله بن عبده محمد فتيني	جامعة أم القرى/ كلية التربية/ النقد والتذوق
٤	أ. د. يحيى عبد الله الرافعي	جامعة الملك خالد كلية التربية قياس وتقويم
٥	د. حمزة بن عبد الرحمن باجوده	جامعة ام القرى/ كلية التربية/ تاريخ فن
٦	د. سهيل سالم سلمان الحربي	جامعة أم القرى/ كلية التربية/ قسم التربية الفنية/ تاريخ فن
٧	د. عبد العزيز بن عبد الرحمن عبد العزيز الدقيل	جامعة الملك سعود / كلية التربية / نقد الفن التشكيلي
٨	د. عبد الله دخيل الله عوض الثقفي	جامعة الطائف/ كلية التربية/ تاريخ الفن والنقد الفني
٩	د. فيصل عبد الوهاب الزهراني	جامعة الملك سعود / كلية التربية / نقد وتذوق فن معاصر
١٠	د. نادية حميد محمد الحميد	جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن/ كلية التصاميم والفنون/ رسم وتصوير
١١	د.نزار صالح احمد عبد الحفيظ	جامعة طيبة/ كلية التربية/ تربية فنية/ معارض ومتاحف الفن المعاصر

درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)
في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط
في المملكة العربية السعودية

"محمد خير" نواف نوافلة

أستاذ مساعد في مناهج العلوم وطرق تدريسها

المعهد الوطني للتدريب الصناعي

المملكة العربية السعودية

أسماء عبد الرحمن الشيخ

أستاذ مشارك في مناهج العلوم وطرق تدريسها

جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

المملكة العربية السعودية

درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)
في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية

"محمد خير" نواف نوافلة أسماء عبد الرحمن الشيخ

المُلخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرّف إلى درجة تضمين كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى التي تم بناءها في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. وللحصول على نتائج الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية التي تعبر عن تضمين معايير العلوم للجيل القادم في محتوى الكتاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط تضمن معايير العلوم للجيل القادم وبنسبة بلغت (٦٣,٣٥%) وبدرجة تضمين متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً تضمن كتاب العلوم لجميع الأبعاد الرئيسة الثلاثة وبنسب متفاوتة؛ إذ حل بُعد (محور) "الممارسات العلمية والهندسية" في المرتبة الأول وبنسبة تضمين بلغت (١٨ , ٣٥%)، بينما حل بُعد (محور) "الأفكار التخصصية" في المرتبة الثانية وبنسبة تضمين بلغت (١٤ , ١٤%)، في حين جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وبفارق بسيط جداً بُعد (محور) "المفاهيم الشاملة (المشتركة)" وبنسبة تضمين بلغت (٠٣ , ١٤%). وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كتب العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم، وإجراء دراسات مشابهة في مجال تحليل كتب العلوم في مختلف المراحل الدراسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

الكلمات المفتاحية: معايير العلوم للجيل القادم، درجة التضمين، تحليل المحتوى، كتاب العلوم.

Inclusion Degree of the Next Generation Science Standards (NGSS) in the Science Textbook for the Third Intermediate Grade in Saudi Arabia

Mohammad Khair N. Nawafleh Asma' Abdulrahman Al Shaikh

Abstract:

This study aimed at finding the inclusion degree of the next generation science standards (NGSS) in the science textbook for the third intermediate grade in Saudi Arabia. The study used the descriptive analytical method. The study tool was a content analysis card built based on a list of next generation science standards (NGSS). To obtain the results of the study, iterations and percentages were expressed. The study results showed that the science textbook for the third intermediate grade included next generation science standards with a rate of (63.35%) and an intermediate degree of inclusion. The results showed also that the science book included all three main dimensions in varying proportions; the dimension of "Scientific and Engineering Practices" came in the first rank, with an inclusion rate of (35.18%), and the "Disciplinary Core Ideas" dimension came second, with an inclusion rate of (14.14%), while the "Crosscutting Concepts" dimension came in the third and last rank with an inclusion rate of (14.03%). The study recommended the necessity of developing science textbooks based on next generation science standards (NGSS) and conducting similar studies in the field of science textbooks analysis at various academic.

Keywords: Next Generation Science Standards (NGSS), Inclusion Degree, Content Analysis, Science Textbook.

المقدمة وأدبيات الدراسة:

إن ما يشهده القرن الحالي من ثورةٍ علميةٍ هائلةٍ وتطورٍ تكنولوجيٍ مذهلٍ أدى إلى تطورٍ سريعٍ ومتنامٍ شمل شتى مجالات الحياة وإلى تغير الاحتياجات وزيادة المتطلبات لمواجهة مشكلات العصر والقضايا المعقدة الناجمة عن هذا التطور، لذا؛ فقد أصبح من الضروري الاهتمام بإعداد الفرد إعداداً نوعياً لتمكّينه من التكيف مع هذا التطور وتلبية احتياجاته وتحقيق متطلبات مواجهة مشكلات العصر وقضاياه الجديدة. وحيث إن التربية هي أداة التغيير في المجتمع ويقع على عاتقها مسؤولية إعداد الفرد الإعداد الأمثل لمساعدته على التكيف مع ظروف العصر ومستجداته وتحقيق متطلباته ومواجهة مشكلاته وقضاياه المعقدة، فقد أصبح لزاماً على المهتمين بقضايا التربية والتعليم إعادة النظر في عناصر المنظومة التعليمية التعلّمية، وتسخير كافة الإمكانات والموارد من أجل دفع عجلة التطور والتنمية للعملية التعليمية التعلّمية.

وقد ظهرت الكثير من الآراء التي تؤكد على أنه يجب على التربية تزويد المتعلمين بالمهارات اللازمة للتكيف بنجاح مع مجتمعاتهم وأعمالهم في القرن الحادي والعشرين، وسعت العديد من المؤسسات التعليمية إلى صياغة أطر لتحديد مهارات القرن الحادي والعشرين وتعريفها، وتوضيح آلية تكاملها مع النظام التعليمي التعلّمي (شلبي، ٢٠١٤).

لذا؛ شهدت التربية تطوراً هاماً شمل مختلف عناصرها، وركز بشكلٍ أساسي على تطوير المناهج الدراسية التي تُعد جوهر النظام التعليمي التعلّمي والأداة التي تُمكّن المؤسسات التربوية من بلوغ أهدافها المنشودة، المتمثلة بإعداد الفرد القادر على التكيف مع مجتمعه (سليمان، ٢٠١١)؛ إذ تُعد المناهج من أهم مكونات النظام التربوي باعتبارها الوسيلة التي تحقق أهداف المجتمع داخل المؤسسات التربوية وخارجها؛ فهي عبارة عن إطار مرجعي يتضمن محتوى المعرفة الاجتماعية والظواهر الطبيعية والبشرية والمهارات والاتجاهات والقيم ومهارات العمل والبحث والاستقصاء والتحليل بما في ذلك قدرتها على حل المشكلات المعاصرة كالبطالة وغيرها (القرني، ٢٠١٩).

وتُعد مناهج العلوم ذات أهمية بالغة وتلعب دوراً رئيساً في تقدم المجتمعات؛ إذ إنها تركز على أنشطة تشغيل اليدين والعقل (الفكر) والدماغ، وفيها أصبح العلم طريقة منظمة في التفكير والاستقصاء والاكتشاف، كما أصبحت فيها المعرفة العلمية نسيجاً متكاملاً من المفاهيم والمبادىء والنظريات العلمية التي يكونها المتعلّم في ضوء ملاحظاته ومشاهداته المنظمة وتجاربة المضبوطة لفهم الظواهر الطبيعية التي يسعى لاكتشافها وتطويرها في ظل منهجية بحثية واضحة في التفكير والبحث والتطبيق (زيتون، ٢٠١٠). وتُعد مادة العلوم من المواد الدراسية التطبيقية التي تتيح الفرصة للتطبيق والاستنتاج، فضلاً عن أن بنيتها المعرفية غنية بالمواقف الحياتية والمفاهيم التي تحفز المتعلمين لاقتراح الحلول المتنوعة (النجدي وعبد الهادي وراشد، ٢٠٠٥).

ونظراً لأهمية مناهج العلوم فقد حظيت في عصرنا الحالي باهتمامٍ كبيرٍ وتطويرٍ مستمرٍ، وأصبح من أبرز أهدافها تمركز التعلّم حول المتعلم وجعل الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلّم، والتركيز على تقديم المعرفة على أساس التفكير والبحث والتجريب؛ حتى يكون للتعلّم معنى لدى الطالب (الكرد، ٢٠٠٩). وتأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين بوضع سياسات التعليم والتخطيط لتطويرها؛ وذلك لما للعلوم من أهمية ودور بارز في الرقي بالأمم فكرياً وحضارياً واقتصادياً (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧).

ولمحتوى العلوم دور بارز في نقل آثار التقدم العلمي والتكنولوجي للمتعلم على شكل معلومات ومهارات تساعد في تنمية شخصية المتعلم؛ وذلك من خلال تحقيق التكامل بين المهارات والتوجهات المناسبة للعصر الحالي (نور، ٢٠١٣)؛ فقد ارتبط معنى المحتوى في العلوم ارتباطاً وثيقاً بتطور الفكر الذي جاءت به حركات إصلاح التربية العلمية وتطويرها على مدار العديد من السنوات؛ إذ كانت النظرة إلى المحتوى في عقد الخمسينات من القرن الماضي على أنه مجموعة من المعارف التي تُنظم بشكلٍ متناسق ومتسلسل؛ ليسهل تلقينها للطلبة من قبل المعلمين، مما أدى إلى خلق جيل يمتلك المعرفة ويحفظها دون فهمها بالشكل الذي يمكّنه من تطبيقها؛ لذا فقد دعت الحاجة إلى تغير هذه النظرة (شحاتة، ٢٠٠٨). وفي مرحلة الستينات والسبعينات من القرن العشرين كان

الاهتمام بالتربية العلمية وتخطيط مناهج العلوم يركز على تربية المتعلمين وإنمائهم ليكونوا علميين بالدرجة الأولى، فيما تحوّل هذا الاهتمام فيما بعد إلى التركيز على مساعدة المتعلمين ليصبحوا متنورين علمياً وتكنولوجياً، وذلك من خلال ربط مناهج العلوم بقضايا المجتمع وحاجاته؛ مثل قضايا التلوث البيئي، واستخدام الطاقة ومصادرها، والأمراض المختلفة والمتنوعة. وبذلك أصبح يُنظر إلى دور التربية العلمية على أنها وسيلة لتطوير استخدام المتعلمين للعلم والتكنولوجيا في تطوير جوانب الحياة المختلفة، وفي مساعدتهم على التكيف الإيجابي مع المتغيرات المحيطة بهم؛ الأمر الذي اقتضى ضرورة بناء جيل متنور علمياً وتكنولوجياً، ومتفاعلاً مع قضايا مجتمعه (قلادة، ٢٠٠٢)، كما أصبح يُنظر إلى المحتوى نظرة حديثة تتكامل فيها المعارف النظرية مع التطبيقات العملية، ويتفاعل من خلالها المحتوى مع عناصر المنهج الثلاثة الأخرى (الأهداف، والأنشطة والأساليب، والتقويم)؛ وذلك بهدف تطوير مهارات الطلبة وقدراتهم العلمية وتمكّينهم من ربط العلوم بالعالم المحيط بهم (خطايبة، ٢٠١١).

واستمرت هذه النظرة فترةً طويلةً من الزمن امتدت من آواخر الثمانينيات من القرن الماضي وحتى بدايات القرن الحالي؛ بحيث لازمت افتراضاتها ومسلماتها أبرز مشاريع الإصلاح والتطوير التي ركزت على كيفية تعليم الطلبة ضمن مسعى إنساني، من خلال محتوى علمي قوي، والتركيز على مفاهيم النظرية البنائية والأفكار الموحدة في العلوم (زيتون، ٢٠١٣). وشهدت التربية العلمية خلال العقود الثلاث الأخيرة تنفيذاً لسلسلةٍ متتاليةٍ ومتنوعةٍ من برامج الإصلاح والتطوير التي أخذت على عاتقها مراعاة أمورٍ كثيرةٍ كدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مناهجها التعليمية، ومراعاة المهارات التي أصبح توافرها أمراً ضرورياً في عالم اقتصاد المعرفة المتغير مثل مهارات الإدارة الذاتية، وأنظمة التفكير وحل المشكلات، إضافةً إلى بناء قواعد معلومات خاصة بعمليات التعليم والتعلّم التي أصبحت أكثر تعقيداً؛ لتُسهم في تطوير ممارسات جديدة لدى الطلبة والمعلمين تمكّنهم من المشاركة بفاعلية في مجتمع المستقبل (الشياب، ٢٠١٩).

وهدفت هذه الحركات الإصلاحية إلى تحقيق وحدة وتكامل المعرفة، وذلك بإدماج التخصصات بشكل بيني تكاملي يساعد المتعلم على فهم الموضوعات فهماً شاملاً ومتعمقاً، ويمكّنه من فهم العالم الحقيقي المحيط به. وقُدمت العديد من المشروعات العالمية مثل مشروع (٢٠٦١) العلم لكل الأمريكيين، الذي نفذته الجمعية العلمية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science "AAAS")، ومشروع إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع ("STS" Science, Technology and Society)، ومدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة (Science, Technology, Society and Environment "STSE")، ومشروع المجال والتتابع والتناسق (Scope, Sequence and Coordination "SSC")، ومشروع المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards "NSES")، إضافة إلى عدد من القوانين التي فرضتها الحكومة الفيدرالية من أجل تحسين جودة التربية والتعليم مثل قانون لا طفل يتخلف (No Child Left Behind)، وقانون نجاح كل طالب (Every Student Succeeds Act -ESSA) (خجا، ٢٠١٨).

ويُعد مشروع (٢٠٦١) أضخم حركات إصلاح التربية العلمية وأبرزها؛ إذ انبثقت من رؤيته عدة مشاريع ووثائق كانت ذات دور فاعل في تغيير النظرة إلى محتوى العلوم (رواقة والمومني، ٢٠١٦). وقد ظهر المشروع عام ١٩٨٣ بإعداد من الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) تحت شعارات "العلم لجميع الأمريكيين" (Science for all Americans "SFAA") و"العلم للجميع" و "الثقافة العلمية للجميع"، وكان يهدف المشروع إلى تطوير إدراك المعلمين للترابط المعرفي من خلال تقديم الدعم الذي يبني "معرفتهم بطبيعة وتاريخ العلوم والرياضيات والتقنية، وفهم المواضيع المشتركة التي تتقاطع مع هذه التخصصات، وتطوير عادات علمية كجوانب أساسية في معرفة العلوم" (Kesidou & Koppal, 2004)، وقد تمت صياغة المشروع على شكل مجموعة من التوصيات تصف (ماذا يجب أن يعرف الطلبة، وماذا يجب عليهم أن يكونوا قادرين عليه)

في العلوم والرياضيات والتقنية من مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية (خجا، ٢٠١٨).

وقد أصدر المجلس القومي للبحوث (National Research Council "NRC") التابع للأكاديمية القومية للعلوم بأمريكا (National Academy of Science "NAS") المعايير القومية للتربية العلمية التي أُشتقت من مشروع (٢٠٦١)، وحددت الأكاديمية القومية للعلوم (National Academy of Science) ثلاثة عشر هدفاً لتدريس العلوم شكلت الأساس للمعايير القومية للتربية العلمية NSES وأكدت على إعداد الطلاب القادرين على إثراء الخبرة وإثارة المعرفة والفهم للعالم الطبيعي، وتطبيق عمليات العلم المناسبة، والقدرة على اتخاذ القرار، وتكوين الشخص المثقف علمياً (National Research Council "NRC", 1996). وعمل المجلس القومي للبحث على تنسيق معايير تعليم العلوم من دور الحضانة وحتى الصف الثاني عشر، ثم قامت عدد من فرق العمل من المنظمات المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية الأخرى بتقديم الأفكار، وقام المجلس بفحصها وتحويلها إلى مشاريع معايير أولية لدراستها (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧). ويُعد مشروع المعايير القومية للتربية العلمية National Science Education Standards (NSES) أحد أهم المشروعات التي تمت خلال عقد التسعينات من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسهمت بشكل فاعل في تطوير التربية العلمية، وكان لها صدى واسعاً في أوساط المختصين بالتربية العلمية في جميع أنحاء العالم، وتشمل المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards "NSES") ستة مجالات رئيسة تغطي جوانب التربية العلمية المختلفة هي: المحتوى، والتدريس، والنمو المهني، والتقييم، وبرنامج التربية العلمية، ونظام التربية العلمية (National Research Council "NRC", 1996).

كما قام المجلس القومي للبحوث (National Research Council "NRC") بالتعاون مع عددٍ من الهيئات والمؤسسات، مثل: الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science "NAS")، والجمعية القومية لمعلمي العلوم

(National Science Teachers Association "NSTA")، ومنظمة (Achieve) ببناء معايير العلوم للجيل القادم (The Next Generation Science Standards "NGSS")، وهي معايير تعليمية جديدة تتسم بالإثراء والترابط والشمولية لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية، وتوفر مستوىً تعليمياً مرجعياً ولائقاً لجميع الطلبة (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧). وقد تم بناء هذه المعايير في عملية من خطوتين؛ الخطوة الأولى تقودها الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science "NAS")؛ حيث أصدر المجلس القومي للبحوث (National Research Council "NRC") في عام (٢٠١١) تقرير الإطار العام لتعليم العلوم من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (Framework for K-12 Science Education)، حيث يُعد هذا الإطار خطوة هامة وحاسمة؛ وذلك لأنه يستند على مجموعة غنية ومتزايدة من البحوث في مجال تعليم العلوم وتعلّمها، ويحتوي على كل ما يجب على الطالب معرفته من المعرفة العلمية خلال جميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، كما يُعد هذا الإطار الذي أُعد تحت إشراف لجنة أكاديمية عالية المستوى الخطوة الأولى لإيجاد معايير جديدة؛ إذ خلصت اللجنة إلى أن إطار تعليم العلوم والهندسة (k-12) ينبغي أن يركز على عددٍ محدودٍ من الأفكار الرئيسة والمفاهيم الشاملة المتداخلة، وأن يُصمم بشكلٍ متتابع حتى يتمكن الطلاب من بناء معارفهم ومراجعة قدراتهم على مدار عددٍ من السنوات الدراسية، كما يجب أن يعمل على دمج هذه المعرفة والمفاهيم الشاملة مع الممارسات اللازمة للانخراط في البحث والتصميم الهندسي، فيما تمثلت الخطوة الثانية في وضع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من خلال المجلس القومي للبحوث (NRC) ومجموعة من الهيئات والمؤسسات، وقد أُعتمدت في عام (٢٠١٣) (NGSS Lead States, 2013).

حيث تمت ترجمة إطار تعليم العلوم والهندسة (k-12) الذي نُشر عام (٢٠١١) إلى قائمة معايير متكاملة ومتناسقة سُميت بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لجميع المراحل الدراسية من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، والتي بُنيت على أساس

هذا الإطار، وكانت غنية بالمحتوى والتطبيق، ومرتبة بطريقة متسقة عبر التخصصات والصفوف الدراسية؛ من أجل تزويد الطالب بتعليم عالمي المستوى للعلوم (The Next Generation Science Standards "NGSS", 2013 a). وتصف معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) رؤية معاصرة للتدريس وتعليم العلوم؛ الأمر الذي يتناسب مع ما يجب أن يكون عليه تدريس العلوم في القرن الحادي والعشرين، كما أنها تؤكد على تكامل ثلاثة أبعاد في تعليم العلوم هي الممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices "SEPs") والأفكار المحورية التخصصية (Disciplinary Core Ideas "DCI") والمفاهيم الشاملة المتداخلة (Crosscutting Concepts "CCS")؛ إذ يُلاحظ انخراط المتعلمين خلال سنوات الدراسة من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر بممارسات علمية وهندسية من خلال تصميم التجارب والبرامج الحاسوبية، وتطبيق المفاهيم المشتركة لتكوين فهماً أعمق للأفكار الأساسية في فروع العلوم (فيزياء، وأحياء، وعلوم أرض، وعلوم وهندسة)، وهي معايير توضح الأداءات المتوقعة من المتعلم؛ إذ إنها تركز على الفهم والتطبيق من خلال الاستقصاء العلمي والتصميم الهندسي مخالفةً بذلك معايير العلوم السابقة (NSES) التي تركز على الحفظ والمعلومات (Bybee, 2014). ومرّ تطوير معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) بعدة مراحل بدءاً من مرحلة تحديد الولايات التي ستشارك في هذا العمل عام (٢٠١١) وانتهاءً بمرحلة إصدار النسخة النهائية للمعايير واعتمادها عام (٢٠١٣) (The Next Generation Science Standards "NGSS", 2013 b).

وتمثلت الأبعاد الأساسية لإطار (K-12) للتربية العلمية لمعايير العلوم للجيل القادم في الآتي (NGSS Lead States, 2013):

١- الأفكار المحورية التخصصية (Disciplinary Core Ideas "DCI"): إذ تركز معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على مجموعة محددة من الأفكار والممارسات في مجال العلوم والهندسة والتعليم؛ لتمكين الطلبة من التنبوء بكم هائل من الظواهر

التي تـواجههم في حيـاتهم اليوميـة، وتقيـيم واختيـار مصـادر موثوقـة للمعلومـات العلمية، والسماح لهم لمواصلة تنميتها لتتجاوز سنوات دراسـتهم. وتتميـز الأفكـار المحورية التخصصية بأنها محوريـة للفـروع العلميـة وتتضـمن إيضـاحات للظـواهر، ويُسهم التركيز عليها في تعلّم الطلبة للروابط بين المفاهيم والمبادىء؛ بحيـث يمكـنهم تطبيق فهمهم في مواقف مستقبلية قد تواجههم؛ وذلـك مـن خـلال تكـوين الفهـم المتكامل الذي يُعد أساساً لتمكين الطلبة مـن حـل المشـاكل الفعليـة لإعطـاء دافـع إضافي لتطوير الفهم وتعمقه. ويشـمل هـذا البعـد الأفكـار الرئيسـة (التخصصـية) الآتية: الأفكار التخصصية في العلوم البيولوجيـة، والأفكـار التخصصـية في العلـوم الفيزيائية، والأفكار التخصصية في علوم الأرض والفضاء، والأفكار التخصصـية في تطبيقات العلوم والهندسة والتكنولوجيا.

٢- الممارسـات العلميـة والهندسـية (Science and Engineering Practices "SEPs"): ويهدف هذا المحور إلى تنمية عـادات الطلبـة العلميـة للعقـل، وتطـوير قدراتهم للانخراط في البحث العلمي، وتعليمهم التفكير بشكل علمـي صـحيح؛ إذ كان سابقاً يغلب على تفكير الطلبة التركيز على المحتوى وحده،؛ ممـا أدى إلى حشـو عقول الطلبة بمفاهيم بعيدة عن طبيعة البحث العلمـي، وترسـيخ النظـرة إلى العلـم على أنه مجرد مواد ومكونات بعيـدة عـن الواقـع. ولكـن بعـد الممارسـات العلميـة والهندسية سيكون هناك تفكير قادر على تطوير المعرفـة والمحتـوى العلمـي، وتأكيـد على أهمية تطوير معارف الطلبة، وتوضيح أهمية العلوم والهندسة في تحقيق غاياتهم وأهدافهم وتعزيز كفاءاتهم بالممارسات ذات الصلة، وتشـجيع اسـتمرار دراسـتهم، فضلاً عن أن الانخراط في الممارسات العلميـة يسـاعد الطلبـة في فهـم كيفيـة تطـور المعرفة العلمية، كما يُساعد الانخراط في الممارسات الهندسية في تحسـين فهـم الطلبـة لعمل المهندسين، فضلاً عن أن هذا التداخل بين العلم والهندسة يمنح الطلبة مجموعة واسعة من الأساليب التي تُستخدم للتحقيق والتفسير وبناء النمـاذج الـتي تُسـهم في تحقيق العديد من التحديات الرئيسة التي تواجه المجتمـع اليـوم، مثـل توليـد الطاقـة،

والوقاية من المرض وعلاجه، والحفاظ على إمدادات المياه العذبة والمواد الغذائية، والتصدي لظاهرة تغير المناخ.

وقد أُستخدم في هذا المحور مصطلح "الممارسات" بدلاً من مصطلح "المهارات" للتأكيد على أن الانخراط في البحث العلمي لا يتطلب مهارات فحسب، بل يتطلب المعرفة التي هي محددة لكل ممارسة. وتتمثل أساليبها في: طرح الأسئلة (للعلوم) وتحديد المشكلات (للهندسة)، وتطوير النماذج واستخدامها، وتخطيط التحقيقات (الاستقصاءات) وإجراؤها، وتحليل البيانات وتفسيرها، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، وبناء التوضيحات (للعلوم) وتصميم الحلول (للهندسة)، والانخراط في مسائل من استخلاص الأدلة، والحصول على تقييم المعلومات ونقلها.

٣- المفاهيم الشاملة (المشتركة) (Crosscutting Concepts "CCS"): وذلك لما لها من تطبيقات متعددة في جميع مجالات العلوم؛ إذ إنها طريقة لربط الأفكار الأساسية وانضباطها؛ فهي تفسر الموضوعات العلمية التي تظهر في جميع التخصصات العلمية، والتي توفر سياقاً للأفكار المحورية وتمكّن الطلبة من تطوير فهم تراكمي ومتماسك يمكن استخدامه في العلوم والهندسة، ويتحقق المفهوم الشامل (المشترك) عند الربط بين الطريقة العلمية للتفكير والموضوعات العلمية، الأمر الذي يوفر مخططاً تنظيمياً أساسياً للربط بين المجالات العلمية المختلفة؛ وذلك لعرض بنية معرفية متماسكة قائمة على أسس علمية، فيما يُعد المفهوم غير شامل إذا لم يتم ربط الطريقة العلمية للتفكير بالموضوعات العلمية، أو إذا كان المفهوم لا ينطبق إلا على واحد أو اثنين من التخصصات العلمية. وتتمثل أساليبها في: استخدام الأنماط، والسبب والنتيجة، والقياس والنسبة والكمية، وأنظمة النظام ونماذجها، والطاقة والمادة، وملاءمة الشكل للوظيفة، والثبات والتغيير.

ومن أهم تحولات معايير العلوم للجيل القادم أنه يجب على تعليم العلوم (K-12) أن يعكس علوم الطبيعة المترابطة، إذ يشارك الطلبة في عملية تعلّم العلوم بثلاثة أبعاد مترابطة، هي: الأفكار المحورية التخصصية، والممارسات العلمية والهندسية،

والمفاهيم الشاملة (المشتركة). ولأن العديد من المعايير تتعامل مع هذه الأبعاد بشكلٍ منعزل؛ فإن هذا يتطلب جهداً كبيراً لتبني هذه الرؤية الجديدة في تنفيذ معايير العلوم للجيل، حيث يشمل ذلك كلاً من: التدريس، والمنهج الدراسي، والتقييم، وإعداد المعلم والتطوير المهني. ومن أبرز المبادىء الأساسية لمعايير تعليم العلوم للجيل القادم ما يأتي (National Research Council "NRC", 2012):

١- تمثل معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) توقعات أداء الطالب وليس المنهج، وتشمل المعايير الفردية فيها توقعات الأداء، والأفكار المحورية التخصصية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة المتداخلة. ويُقصد بتوقعات الأداء تلك التي تساعد في عملية التقييم من خلال توضيح ما ينبغي أن يكون الطلبة قادرين على معرفته والقيام به في نهاية الصف الدراسي أو المرحلة الدراسية، وليست لوصف المنهج أو الدروس.

٢- مفاهيم العلوم في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) مبنية بشكلٍ مترابط من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، ويؤكد الإطار المفاهيمي على أنه لتطوير الفهم الشامل للتفسيرات العلمية في العالم المحيط بنا فإن الطلبة يحتاجون إلى فرصة مستمرة للعمل معها وتطوير الأفكار الكامنة وتقدير تلك الأفكار المترابطة، ويتحقق ذلك على مدار سنوات وليست أسابيع أو أشهر. وتدعم معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) هذه الرؤية؛ إذ تُمدها بأهداف التعلّم التي تتقدم على مر السنين، وبالتالي تصبح أكثر تعقيداً.

٣- تركز معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على فهمٍ أعمق للمحتوى وتطبيقه؛ إذ إن الغرض من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) هو التركيز على عددٍ أقل من الأفكار الرئيسة القابلة للتعلّم، والتي يفترض أن يتعلّمها الطلبة مع الوقت وحتى تخرجهم من المرحلة الثانوية، فالأحرى بنا التركيز على الأفكار الرئيسة بدلاً من التركيز على عدد لا يحصى من الحقائق والتفاصيل المرتبطة بها، كما يجدر بنا أن نُدرك بأن الأفكار الرئيسة التي دعت إليها معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

تُعد مطلباً مُلحاً أكثر من المحتوى، فضلاً عن أن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تهتم بتطوير الطلبة من خلال تكثيف التدريبات واستخدام المفاهيم الشاملة.

٤- تتكامل العلوم والهندسة في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وتعمل الدراسات في الهندسة والتقنية على توفير الفرص للطلبة لتعميق فهمهم للعلوم من خلال تطبيق معارفهم العلمية المطورة لإيجاد حل للمشاكل العلمية، وتساعد معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في التأكيد على أهمية الهندسة والتقنية عن طريق إدماجها في المعايير.

٥- تم تصميم معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لإعداد الطلبة للدراسة في الكلية ولحياتهم المهنية وكمواطنين؛ إذ تؤكد على أهمية تلقي جميع الطلبة من مرحلة رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية لتعليم علوم جيد وراسخ، بغض النظر عن اختلاف مسار تعليمهم أو وظائفهم في المستقبل، ويمكن أن يوفر المحتوى المطلوب في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أساساً متيناً للطلبة للالتحاق بمجالات متنوعة (Science, Technology, Engineering & Mathematics "STEM").

٦- تعمل معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) جنباً إلى جنب مع المعايير الأساسية المشتركة في الولاية (معايير فنون اللغة الإنجليزية والرياضيات) لتسهيل التعليم والتعلّم المتكاملين، ودعم عملية تعلّم الطالب. وتوصي (National Science Teachers Association "NSTA") باعتماد المعايير الأساسية المشتركة في الولاية وتطبيقها في الولايات والمناطق التعليمية.

وحيث إن الكتاب المدرسي يُعد الترجمة الفعلية والوثيقة الرسمية للمناهج التعليمية وأهم مصدر تعليمي لكل من المتعلم والمعلم؛ وذلك لما له من قيمة تربوية؛ لذا لا بد من اختيار مكوناته بعناية فائقة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الخوالدة، ٢٠٠٥). ولما كان المحتوى يمثل الصياغة العلمية للأهداف المنشودة وفي ضوئه تتحدد استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المناسبة، فقد زخر الأدب التربوي بدراسات

اهتمت بتحليل المحتوى في ضوء الاتجاهات الحديثة لعملية التعليم، والتي كان آخرها ظهور معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧).

وتُعد عملية تحليل محتوى المناهج الدراسية من أولى خطوات تقويم المناهج وتطوير محتواها؛ إذ تهدف إلى الوقوف على التفاصيل المتضمنة في محتوى المنهاج، ومعرفة ما يحتويه بتعمق تمهيداً لعملية تقويمه ومن ثم تطويره، والتأكد من تحقيقه للأهداف المنشودة (العبدلية والبلوشي والشعيلي، ٢٠١٦). ويجب أن يكون تحليل المحتوى قائم على منهجية علمية منظمة لجمع المعلومات والبيانات حول الموضوع المراد تقويمه، كما أنه يتطلب معالجة تفصيلية لموضوعات المادة العلمية المتضمنة في كتب العلوم من تعريفات، ومفاهيم، وعلاقات، وقوانين، ونظريات، ومهارات، وقيم واتجاهات، والتي تشكل مادة التعلّم في الكتب المقررة في المرحلة الدراسية المستهدفة، وذلك من خلال المنهج التحليلي (اللولو، ٢٠٠٧).

وتُعد المرحلة المتوسطة من أهم مراحل التعليم العام؛ إذ تمثل مرحلة انتقالية ذات أهمية كبيرة في حياة الطالب. وتنبع أهمية المرحلة من كونها تسعى لتثبيت وتعميق ما حققته المرحلة الإبتدائية من تنمية للمهارات والمعارف الأساسية، كما أنها تمثل الأساس الذي تُبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة التي تُبرز مهارات المتعلم في مجالات الحياة المختلفة، والتي تُحدد مستقبله العلمي أو المهني، فضلاً عن أنها تُتيح للمتعلم فرصاً كثيرةً لتنمية قدراته واستعدادته، ومساعدته في بناء شخصيته كمواطن له صفات وسلوكيات يحرص المجتمع على تمثلها في أبنائه (الغامدي وعبد الجواد، ٢٠١٠).

وقد أجريت العديد من الدراسات المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم؛ فقد أجرى رولاند (Rowland, 2014) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر دمج معايير الممارسات العلمية في دافعية الطلبة وفي فهم محتوى مقرر مادة الأحياء لديهم. وتكّونت عينة الدراسة من (١٧) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وأُستخدم المنهجين شبه التجريبي والوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، كما

أُستخدم الاختبار التحصيلي والاستبانة وبطاقة المقابلات الشخصية كأدوات للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للممارسات العلمية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تحسين فهم الطلبة لمفاهيم مادة الأحياء وفي رفع مستوى الدافعية لديهم ومشاركتهم في عملية التعلّم والتعليم.

وهدفت دراسة بومان وجوفيت (Bawman and Govett, 2014) إلى ربط منهج علم الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تيسني الأمريكية مع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ومقارنة منهج الأحياء التقليدي مع منهج ديناميكي مُعتمد على مجموعة من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وبطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تُساعد في تعلّم الطلبة لمهارات التقنية والتفكير الناقد. وأوصت الدراسة باعتماد الشراكات بين العلماء والمعلمين لتبادل المعلومات اللازمة لنفيذ التغييرات لإطار (K-12)، وإتاحة الفرص للتطوير المهني بالشراكة مع العلماء لتعزيز الفهم وتنمية مهارات تدريس العلوم.

وأجرى ميلر وجانيوزك (Miller and Januszyk, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى قدرة معلمي العلوم على تطبيق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على مختلف شرائح الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تنظيم الطلبة في مجموعات غير متجانسة لدراسة العلوم، إذ شكلت كل مجموعة حالة مستقلة لدراستها (Case Study)، وتكوّنت عينة الدراسة من سبع مجموعات هي: الموهوبين والأذكياء، والإناث، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب إعاقات مختلفة، والطلبة بطيئو التعلّم، والطلبة من خلفيات اقتصادية وعرقية ودينية مختلفة، والطلبة غير الناطقين باللغة الإنجليزية، والطلبة من صفوف مختلفة. وقامت الباحثتان بتحديد الأداءات المتوقعة لكل مجموعة بحسب ما حدّد ذلك الإطار العام، وطبقتا أبرز مرتكزات معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ثم قامتا بإجراء تحليل نوعي لكل مجموعة (حالة) على حدة. وأظهرت نتائج التحليل أن هناك تغيرات جرى رصدها على أداء المجموعات كلها، وأن

جميع هذه المجموعات تمكّنت من الانخراط والانشغال بعمل العلوم من خلال تكامل الأبعاد الثلاثة المكوّنة للمعايير. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى في هذا المجال واقتراح طرقاً للكيفيّة التي يمكن أن يتكامل فيها عمل الأبعاد الثلاثة المكونة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

كما أجرى أرنو (Arnow, 2015) دراسة هدفت إلى تطوير منهج العلوم اعتماداً على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لمواجهة احتياجات المعلمين. وأُستخدم المنهجين الوصفي التحليلي والوصفي المسحي، كما أُستخدمت الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى كأدتين للدراسة. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي العلوم (K-8) في المرحلة الأساسية. وخلصت الدراسة إلى تطوير مجموعة من الدروس النموذجية في العلوم والتي دُمجت فيها معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) مع المعايير الخاصة بالبيئة، كما تم ربط ذلك مع الرياضيات والفن. وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطة للتنمية المهنية في مجال تصميم المناهج الدراسية.

وهدفت دراسة كاواساكي (Kawasaki, 2015) إلى فحص أهداف المعلمين وتعليمات الفصل الدراسي حول الممارسات العلمية والهندسية في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهجين الكيفي والكمي، كما أُستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وتمثل مجتمع الدراسة في معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بينما تكوّنت عينة الدراسة من سبعة معلمي علوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجات متفاوتة للموائمة بين ملاحظات المعلمين في الفصول والتدريس وبين أهداف معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين لتحسين الفهم والأهداف والتدريب من أجل فهم أعمق للمعايير.

كما هدفت دراسة هوريسون وزملائه (Harrison, Serephin, Philippof, Vallin and Brandon, 2015) إلى مقارنة نماذج طبيعة العلم متعددة الأبعاد

(NOS) استناداً لمعايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهجين شبه التجريبي والوصفي المسحي، كما أُستخدم الاختبار التحصيلي واستبانة لمجالات طبيعة العلم (NOS) كأداتين للدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معالجة مجالات طبيعة العلم (NOS) على أنها متعددة الأبعاد كما في معايير (NGSS) أفضل من معالجتها كبعد واحد كما في المعايير السابقة.

وأجرى رواقة والمومني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تضمين الجيل الجديد من معايير العلوم (NGSS) لمحتوى الوراثة المصمم لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن، وذلك باستخدام مرتكزات معايير (NGSS) ونموذج مقترح للمواءمة بين المحتوى وتلك المعايير في تصميم المحتوى وبنائه. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستخدم مقياس يتكون من (١٥) فقرة يمثل كل منها أحد مرتكزات معايير (NGSS) كأداة للدراسة. وتكوّنت عينة الدراسة من (١٣) خبيراً في مناهج العلوم وطرق تدريسها في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة التضمين كانت عالية؛ حيث بلغت (٨٤%). وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في كتب العلوم المطورة بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في تدريس العلوم والاستفادة من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

وهدفت دراسة العبدلية والبلوشي والشعيلي (٢٠١٦) إلى معرفة مدى تضمن محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (٦-٨) في سلطنة عُمان لمعايير محتوى العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهجي الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وذلك بعد تحديد قائمة معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الخاصة بمعايير المحتوى للمرحلة الدراسية (٦-٨) لأبعاد: الأفكار التخصصية، والممارسات العلمية، والمفاهيم الشاملة المتداخلة، ومجالات معيار العلوم الطبيعية، ومعيار العلوم البيولوجية، ومعيار علم الأرض والفضاء. وأظهرت النتائج أن تضمن بُعد الأفكار التخصصية في محتوى كتب العلوم عينة الدراسة كان الأعلى وبنسبة (٦٧,٣%)، فيما حل في المرتبة الثانية بُعد المفاهيم الشاملة وبنسبة (٦١,٩%)، في حين احتل بُعد

الممارسات العلمية المرتبة الثالثة وبنسبة (٥٦,٤%)، ثم جاء معيار العلوم الطبيعية في المرتبة الرابعة وبنسبة (٤٧,٤%)، تلاه معيار علم الأرض والفضاء وبنسبة (٤٦,٦%)، وأخيراً جاء معيار العلوم البيولوجية وبنسبة (٤٢,٩%). وأوصت الدراسة بضرورة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في محتوى الكتب المدرسية، وتوزيع مجالات المعايير بشكلٍ متوازنٍ، واقترحت إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

كما أجرى الأحمد والبقمي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت أداة تحليل المحتوى في بُعد الطاقة التابع لمعايير العلوم الفيزيائية؛ وذلك في مرتكزات: الأفكار الرئيسة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة والمتداخلة. وتمثل مجتمع الدراسة في محتوى كتب الفيزياء وكراسة التجارب العملية المقررة على طلاب المرحلة الثانوية، فيما اقتصرت عينة الدراسة على كتاب الفيزياء للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول المقرر للعام الدراسي ١٤٣٦/ ١٤٣٧هـ؛ وذلك لاحتوائه على بُعد الطاقة، إضافةً إلى كراسة التجارب العملية. وأظهرت نتائج الدراسة تحقق المرتكزات الرئيسة في كتاب الفيزياء بنسبة ضئيلة بلغت (٣٣,٣%)، وكان مرتكز الأفكار الرئيسة الأكثر توافراً في المحتوى، بنسبة تضمين متوسطة بلغت (٥١,٩%)، في حين جاء مرتكز المفاهيم الشاملة في المرتبة الثانية وبنسبة تضمين منخفضة بلغت (٣١,١%)، بينما حل مرتكز الممارسات العلمية والهندسية في المرتبة الثالثة وبنسبة تضمين منخفضة جداً بلغت (١٦,٣٥%)، كما ظهر تباين في مستوى تضمين المعايير الرئيسة لكل مرتكز؛ إذ إن معيار "حفظ الطاقة وانتقالها" كان الأكثر توافراً في المحتوى وبنسبة منخفضة جداً بلغت (٢٢,٢%)، فيما كان معيار "إنشاء الإيضاحات وتصميم الحلول" الأقل توافراً وبنسبة منخفضة جداً بلغت (٠,٣%). وأوصت الدراسة بضرورة إعداد أدلة لمعلمي العلوم لتدريس العلوم وفقاً لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وزيادة نسبة تضمين المعايير في محتوى الكتب المدرسية.

وأجرت الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مدى تضمن كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة تضمن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) كانت منخفضة وبنسبة (٣٣,١%)، كما أظهرت أن معيار الأفكار التخصصية جاء في المرتبة الأولى وبنسبة متوسطة بلغت (٥٧%)، في حين حل معيار الممارسات العلمية والهندسية في المرتبة الثانية وبنسبة منخفضة بلغت (٢٤,٣%)، بينما حل معيار المفاهيم المشتركة في المرتبة الثالثة والأخيرة وبنسبة منخفضة بلغت (١٨%). وأوصت الدراسة بإعادة النظر في محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط وبضرورة تضمينه معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وخاصة معياري الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم المشتركة اللذان كانت نسبة تضمنهما منخفضة، مع التركيز على العمق في تناول الأفكار التخصصية الرئيسة لفروع العلوم.

وهدفت دراسة أبو حاصل والأسمري (٢٠١٨) إلى تحليل محتوى منهج الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وتكوّنت عينة الدراسة من مقرري الأحياء للصفين الأول والثاني الثانوي للفصلين الدراسيين الأول والثاني. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في الكتب عينة الدراسة كانت متوسطة. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في محتوى مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية المطورة حديثاً بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في التدريس وفي ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

وأجرى آل كاسي وحكمي (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإبتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS، ووضع تصور مقترح يمكن أن يُسهم في تطوير محتوى العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، كما أُستخدمت بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة.

وتكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتب العلوم للمرحلة الإبتدائية وعددها (١٢) كتاباً بمعدل كتابين لكل صف من صفوف المرحلة الستة. وأظهرت نتائج الدراسة توافر معايير العلوم للجيل القادم في كتب العلوم عينة الدراسة بنسبة منخفضة بلغت (٤١,٣٣%)، وبلغت نسبة توافر مجال علوم الحياة (٤٦,٦٧%)، ومجال علوم الأرض والفضاء (٤١,٦٧%)، ومجال العلوم الفيزيائية (٤١,٣٣%)، كما توافر مجال علوم الحياة جزئياً في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الإبتدائي وبنسبة (٦١%)، وتوافر موضوع "العلاقات المترابطة في النظم البيئية" جزئياً وبنسبة (٥٦,٣٣%) في محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإبتدائية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين معايير العلوم للجيل القادم في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الإبتدائية.

كما أجرى الخالدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحليل كتب علوم المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وتكوّنت عينة الدراسة من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط طبعة ١٤٤٠هـ. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدم بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأظهرت نتائج الدراسة أنه تم تضمين جميع الأبعاد الرئيسة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) بتكرار بلغ (٢٤٧) مرةً، توزعت على بُعد الأفكار التخصصية بتكرار بلغ (١١٧) مرةً وبنسبة (٤٧,٤ %)، وبُعد الممارسات العلمية والهندسية بتكرار (٧٧) مرةً وبنسبة (٣١,٢ %)، وبُعد المفاهيم الشاملة بتكرار (٥٣) مرةً وبنسبة (٢١,٤ %)، كما أظهرت النتائج تضمين المعايير الفرعية جميعها وبنسب متفاوتة أيضاً. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في كتب العلوم وأنشطتها للمرحلة المتوسطة وإثرائها بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وتطوير دليل المعلم لتطبيق ممارسات تدريسية تتوافق مع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

وهدفت دراسة أهل (٢٠١٩) إلى التعرّف إلى مدى تضمن محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم. وتكوّنت عينة الدراسة من كتب العلوم والحياة للصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي المُطبقة في

العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأظهرت النتائج توافر معيار الممارسات العلمية والهندسية في كتب العلوم للصفوف السادس والسابع والثامن بنسب ٦٨%و ٦٢% و ٦٠% على التوالي، ومعيار المفاهيم المشتركة بنسب ٢٢% و ٢٥% و ٢٦% على التوالي، ومعيار الأفكار الرئيسة بنسب ١٠% و ١٣% و ١٤% على التوالي أيضاً. وأوصت الدراسة بضرورة إثراء محتوى منهاج العلوم والحياة بمعايير العلوم للجيل القادم، وتعزيز نقاط القوة وإعادة النظر في مواطن الضعف في هذه الكتب.

كما هدفت دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) إلى تقويم محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية فيما يتعلق بموضوع التفاعلات الكيميائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. وتمثلت عينة الدراسة في وحدات "المادة وتركيبها" و"الطاقة" و"التفاعلات الكيميائية" من كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي، ووحدة "دورية العناصر وخواصها" من كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي، إضافة إلى وحدة "التفاعلات الكيميائية" من كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي، وذلك للعام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩م. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). وأظهرت النتائج تضمن الوحدات الدراسية عينة الدراسة لجميع معايير العلوم للجيل القادم بدرجة منخفضة وبنسبة بلغت (٣٣,٣%)، حيث كانت درجة تضمن معيار الأفكار المحورية متوسطة وبنسبة بلغت (٥٧,٧%)، وكانت درجة تضمن معيار الممارسات العلمية والهندسية منخفضة وبنسبة بلغت (٣٥,٢%)، في حين كانت درجة تضمن معيار المفاهيم الشاملة منخفضة جداً وبنسبة بلغت (٧,١%)، كما أظهرت النتائج أن أعلى نسبة تضمن كانت في كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي وبلغت (٤٦,٦%)، تلتها نسبة التضمن في كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي وبلغت (٢٩,٨%) في حين كانت نسبة التضمن في كتاب العلوم للصف الثاني الإعدادي هي الأقل وبلغت (٢٣,٦%). وأوصت الدراسة بضرورة تطوير هذه الكتب في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

يتضح مما سبق أهمية معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تقديم رؤية معاصرة لتعليم العلوم وتعلّمها بما يتناسب مع ما يجب أن يكون عليه تدريس العلوم في القرن الحادي والعشرين؛ إذ أثبتت دراسة رولاند (Rowland, 2014) فعّالية معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطوير الفهم والدافعية للتعلّم لدى المتعلمين، كما أكدت دراسة بومان وجوفيت (Bawman and Govett, 2014) على أن معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تُساعد في تعلّم الطلبة لمهارات التقنية والتفكير الناقد، في حين أوضحت دراسة ميلر وجانيوزك (Miller and Januszyk, 2014) تمكّن مجموعات الطلبة المختلفة من الانخراط والانشغال بعمل العلوم من خلال تكامل الأبعاد الثلاثة المكوّنة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). ويُعد تحليل المحتوى من أهم وأولى خطوات تقويم المناهج الدراسية وتطوير محتواها. فضلاً عن أهمية المرحلة الدراسية المتوسطة كمرحلة انتقالية هامة في حياة الطالب تُسهم في تثبيت وتعميق ما اكتسبه الطالب وقام ببنائه في المرحلة الإبتدائية من مهارات ومعارف، كما أنها تمثل أساساً تُبنى عليه جميع مراحل التعليم اللاحقة؛ لذا وبناءً على ما سبق ونتيجة لعدم وجود دراسة - في حدود علم الباحثين - لتحليل كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، فقد جاءت هذه الدراسة لتحليل كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن التطور العلمي والتكنولوجي الهائل والمتسارع الذي أدى إلى تغيرات شتى شملت مختلف جوانب الحياة يتطلب من الأكاديميين والتربويين مواكبته من خلال الاهتمام بتربية الأجيال والعمل على إكسابهم المهارات الضرورية واللازمة لمواجهة التحديات المصاحبة له، ونظراً لأهمية المناهج الدراسية كأحد أهم عناصر النظام التعليمي التعلّمي في إعداد الجيل وتسليحه بالمهارات الضرورية للتكيف مع مستجدات الحياة ومواجهة مشكلاتها وقضاياها، فلا بد من الاهتمام بتحليلها وتقويمها وتطويرها؛ بهدف تضمينها المعارف والمهارات التي تمكّن الطلبة من مواجهة تحديات القرن الحادي

والعشرين ومشكلاته. وقد أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة تطوير المناهج الدراسية بشكلٍ عام ومناهج العلوم بشكلٍ خاص، بحيث تراعي التوجهات الحديثة في التعليم والتعلّم لضمان معالجة نقاط القصور في المناهج التقليدية، ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، وأوصى مؤتمر STEM الأول الذي عُقد في جامعة الملك سعود عام (٢٠١٥) بضرورة تطوير المناهج الدراسية بما يتماشى مع المداخل التدريسية الحديثة (الخالدي، ٢٠١٩)، كما أكدت العديد من المؤتمرات كالمؤتمر العلمي الحادي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج (٢٠٠٩)، والمؤتمر العلمي الدولي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠١٤)، والمؤتمر الدولي الأول للمناهج في السودان (٢٠١٥)، ومؤتمر التطوير التربوي في الأردن (٢٠١٥)، على ضرورة تطوير مناهج العلوم في الوطن العربي ومعالجة جوانب القصور فيها (الربيعان وآل حمامة، ٢٠١٧).

ولم تُعد معايير (NSES) وحدها قادرة على بناء نظام تدريس علوم فعّال يتواءم مع معطيات العصر؛ فقد جاءت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) برؤية تحاول من خلالها تدارك أخطاء الماضي وإصلاحها عن طريق تبني مفهوم شامل مفاده أن الطالب ينغمس في ممارسات علمية وهندسية حقيقية تشغله بالمحتوى، وتقوده إلى تصميم حلول للمشاكل التي تواجهه بربطه الحقيقي بين النظرية والتطبيق من خلال مفاهيم مشتركة وعابرة للفروع العلمية؛ لتعزّز فهمه وتجعله عنصراً فاعلاً في مجتمعه (رواقة والمومني، ٢٠١٦)؛ لذا فقد أوصت بعض الدراسات (رواقة والمومني، ٢٠١٦؛ الأحمد والبقمي، ٢٠١٧؛ العبدلية والبلوشي والشعيلي، ٢٠١٦؛ الربيعان وآل حمامة، ٢٠١٧؛ أبو حاصل والأسمري، ٢٠١٨؛ آل كاسي وحكمي، ٢٠١٨؛ الخالدي، ٢٠١٩؛ أهل، ٢٠١٩؛ عبد العزيز، ٢٠١٩) بضرورة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في محتوى الكتب المدرسية.

ولما لعملية تحليل محتوى الكتب المدرسية من أهمية كبيرة في تحديد نقاط القوة ومواطن الضعف أو القصور فيها تمهيداً لتطويرها بما يتناسب مع المستجدات العالمية

والمداخل التدريسية الحديثة، فضلاً عن أهمية المرحلة الدراسية المتوسطة كحلقة وصل بين المرحلتين الإبتدائية والثانوية؛ إذ يتم فيها تثبيت وتعميق وتوسيع ما اكتسبه الطالب وقام ببنائه في المرحلة الإبتدائية من مهارات ومعارف، ليشكل ذلك أساساً تُبنى عليه جميع معارفه ومهاراته وخبراته في مراحل التعليم اللاحقة، ونظراً لقلة عدد الدراسات التي أجريت على تحليل كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) - إذ لم يعثر الباحثان إلا على دراستين في هذه المجال في المملكة العربية السعودية -، وعدم وجود دراسة - في حدود علم الباحثين - لتحليل كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، فقد جاءت هذه الدراسة لتحليل كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). إن كل ما سبق دعا الباحثان الى تناول المشكلة البحثية الحالية والتي تتمثل في السؤال الرئيس الآتي: "ما درجة تضمين معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية؟"

وانبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما درجة تضمين الأبعاد الرئيسة لمعايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟

٢- ما درجة تضمين بُعد (محور) الأفكار التخصصية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟

٣- ما درجة تضمين بُعد (محور) الممارسات العلمية والهندسية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟

٤- ما درجة تضمين بُعد (محور) المفاهيم الشاملة المتداخلة (المشتركة) من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الآتي:

١- التعرّف إلى درجة تضمين الأبعاد الرئيسة لمعايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

٢- التعرّف إلى درجة درجة تضمين بُعد (محور) الأفكار التخصصية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

٣- التعرّف إلى درجة تضمين بُعد (محور) الممارسات العلمية والهندسية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

٤- التعرّف إلى درجة تضمين بُعد (محور) المفاهيم الشاملة (المشتركة) من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الآتي:

١- التعريف بمعايير العلوم للجيل الجديد (NGSS)، وتوضيح الأبعاد الرئيسة والفرعية لها.

٢- تقديم بطاقة تحليل محتوى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؛ للاستفادة منها في دراسات أخرى.

٣- تسليط الضوء على درجة تضمين الأبعاد (المحاور) الرئيسة لمعايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) ككل في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، وعلى درجة تضمين كل بُعد على حدة.

٤- توجيه أنظار القائمين على برامج تخطيط وتطوير المناهج الدراسية إلى ضرورة تطوير مناهج العلوم الحالية بما يتناسب مع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

٥- توجيه أنظار معلمي العلوم لمراعاة معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في اختيار استراتيجيات التدريس والتقويم وأساليبهما المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة.

٦- قد تكون نتائج الدراسة منطلقاً لدراسات أخرى وصفية وشبه تجريبية في مجال معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

محددات الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية بفصليه الأول والثاني (كتاب الطالب) المُطبق في العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ (٢٠١٩/ ٢٠٢٠م).

التعريفات الإجرائية:

معايير العلوم للجيل القادم (NGSS): يُعرفها (Bybee, 2014) بأنها: "معايير تصف رؤية معاصرة لتعليم وتعلّم العلوم، مبنية على أساس الإطار العام لتعليم العلوم (K-12)، الذي وضعه المجلس الوطني للبحوث (NRC)، والذي يضم ثلاثة أبعاد (الأفكار الأساسية (التخصصية) في فروع العلوم، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة (المشتركة))، بحيث يقوم تعليم العلوم على أساس التكامل بين هذه الأبعاد الثلاثة، ويتم ذلك من خلال التصميم الهندسي والعلمي وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة لتعميق الأفكار الرئيسة في العلوم". وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: قائمة معايير حديثة في تعليم العلوم وتعلّمها، تتضمن ثلاثة أبعاد مترابطة هي: الأفكار التخصصية، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة المتداخلة (المشتركة)، بحيث يؤدي التكامل بينها إلى تعلّم العلوم بفهمٍ أعمق وأشمل. ويتم الكشف عن درجة تضمنها في هذه الدراسة من خلال بطاقة التحليل المتضمنة للأبعاد الثلاثة والمُعدة لتحقيق أهداف الدراسة.

تحليل المحتوى: وتُعرفه دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية بأنه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة؛ وذلك من خلال وضع خطة منظمة تبدأ بإختيار عينة من المادة موضوع التحليل وتصنيفها وتحليلها كماً وكيفاً" (طعيمة، ٢٠٠٤، ٧١). ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: عملية منظمة لجمع

البيانات والمعلومات فيما يتعلق بدرجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وذلك باستخدام بطاقة التحليل المُعدة لهذا الهدف.

درجة التضمين: ويُقصد بها النسبة التي تُعبر عن درجة تكرار تضمين معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وسيتم قياسها من خلال أداة الدراسة المُعدة لهذا الهدف.

الصف الثالث المتوسط: ويُقصد به في هذه الدراسة الصف الثالث والأخير من مرحلة التعليم المتوسطة في المملكة العربية السعودية والتي تتكون من ثلاثة صفوف دراسية، وتأتي بعد المرحلة الإبتدائية التي تتكون من ستة صفوف دراسية وقبل المرحلة الثانوية التي تتكون من ثلاثة صفوف دراسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية بفصليه الأول والثاني (كتاب الطالب) المُطبق في العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ (٢٠١٩/ ٢٠٢٠م)، وكانت عينة الدراسة ممثلة بكامل مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم تكوّنت بصورتها النهائية من (٢١) معياراً من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) موزعة على ثلاثة معايير رئيسة، وذلك وفقاً للخطوات الآتية:

١- إعداد قائمة بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الواجب توافرها في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة (رواقة والمومني، ٢٠١٦؛ العبدلية والبلوشي والشعيلي،

٢٠١٦؛ الأحمد والبقمي، ٢٠١٧؛ الربيعان وآل حمامة، ٢٠١٧؛ أبو حاصل والأسمري، ٢٠١٨؛ آل كاسي وحكمي، ٢٠١٨؛ الخالدي، ٢٠١٩؛ أهل، ٢٠١٩؛ NGSS Lead States, 2013؛ Achieve, 2013).

٢- إعداد بطاقة تحليل المحتوى المكونة من (٢١) معياراً فرعياً موزعة على ثلاثة معايير أساسية كالآتي:

- المعيار الرئيس الأول: الأفكار التخصصية، وتكوّن من (٤) معايير فرعية.
- المعيار الرئيس الثاني: الممارسات العلمية والهندسية، وتكوّن من (١٠) معايير فرعية.
- المعيار الرئيس الثالث: المفاهيم الشاملة المتداخلة (المشتركة)، وتكوّن من (٧) معايير فرعية.

٣- تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على (٦) محكّمين من أساتذة مناهج العلوم وأساليب تدريسها؛ للتأكد من مناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة. وقد تمت الاستفادة من ملاحظات المحكّمين وآرائهم واقتراحاتهم في إعداد الصورة النهائية للأداة، حيث تمثلت ملاحظاتهم في الآتي:

- الاستمارة جيدة وتغطي جوانب عديدة لتحليل المحتوى للصف الثالث متوسط في مادة العلوم، ولكن لكي تتم عملية التحليل يجب وضع المؤشرات بشكل فرادا حتى لا يكون هناك جمل مركبة مما يصعب على المحلل إجراء اللازم.
- المحاور واضحة ومؤشراتها جميعها منتمية ولكن الصياغة تحتاج إلى تعديل.
- يفضل تجنب استخدام أكثر من فكرة في العبارة الواحدة.
- ينبغي إعادة صياغة عبارات الأداة بحيث يتم جعل المؤشرات إجرائية بسيطة غير مركبة قابلة للقياس والملاحظة.

٤- تم تحديد فئات التحليل كالآتي:

- فئات التحليل الرئيسة: وتمثلت في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

- فئات التحليل الفرعية: وتمثلت في المؤشرات الخاصة بمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

٥- تم الاتفاق فيما بين الباحثين على اعتماد وحدة الفكرة كوحدة للتحليل؛ وذلك لملائمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها.

٦- تم الاتفاق على أن تشمل عينة التحليل جميع الموضوعات الواردة في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط (كتاب الطالب للفصلين الأول والثاني) للعام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ (٢٠١٩/ ٢٠٢٠م)، مع مراعاة الآتي:

- أن يكون التحليل في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).
- استبعاد صفحات الغلاف والصفحات المحتوية على المقدمة والفهرس والمصطلحات وخلاصة الدرس، إضافة إلى الصفحات المتضمنة موضوع "اختبر نفسك" للدروس والاختبارات المقننة، والأهداف الخاصة بكل درس ومفرداته الجديدة وموضوع "المراجعة".

٧- تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال قيام الباحثان بتحليل المادة ذاتها؛ إذ تم الاتفاق على أسس التحليل وإجراءته، ثم انفرد الباحثان بإجراء عملية التحليل المنشودة لكتب الفصل الدراسي الأول، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي (نسبة الاتفاق = (٢× نقاط الاتفاق) / مجموع الوحدات التي توصل إليها المحللان) التي أشار إليها طعيمة (٢٠٠٤)؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات (٩٤%)، وبالتالي فإن بطاقة تحليل المحتوى كانت تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في تحليل محتوى كتب العلوم للصف الثالث المتوسط؛ وذلك اعتماداً على ما أشار إليه طعيمة (٢٠٠٤) بأن معامل ثبات أداة التحليل يجب أن لا يقل عن ٦٠%. ويبين الجدول (١) حساب معامل ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

جدول (١): حساب معامل الثبات لبطاقة تحليل المحتوى

أبعاد (محاور) معايير (NGSS)	الكتاب	المُحلل الأول	المُحلل الثاني	نقاط الاتفاق	معامل الثبات
الأفكار التخصصية	العلوم للفصل الدراسي الأول	٥٧	٦١	٥٥	%٩٣,٢
الممارسات العلمية والهندسية	العلوم للفصل الدراسي الأول	١٦٣	١٦٤	١٥٣	%٩٣,٦
المفاهيم الشاملة (المشتركة)	العلوم للفصل الدراسي الأول	٦٠	٦١	٥٨	%٩٥,٩
المجموع الكلي		**٢٨٠**	**٢٨٦**	**٢٦٦**	**%٩٤**
معامل الثبات الكلي		**%٩٤**			

إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية الإجراءات الآتية:

١- إعداد أداة الدراسة المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى والتأكد من صدقها وثباتها.

٢- الاطلاع على محتوى كتب العلوم عينة الدراسة وقراءة الموضوعات بشكل دقيق، وتحديد الأشكال والموضوعات والأنشطة، وحساب عدد الأفكار في كل كتاب كما يوضح الجدول (٢):

جدول (٢): مجموع الأفكار في كتب العلوم للصف الثالث المتوسط.

الكتاب	الفصل الأول	الفصل الثاني	مجموع الأفكار
كتاب الطالب	٤٦١	٤٢٣	٨٨٤

٣- اعتماد الفكرة كوحدة تحليل.

٤- تدوين نتائج التحليل بوضع إشارة (×) في المكان المناسب أمام كل معيار يتوفر في المحتوى.

٥- حساب عدد التكرارات التي تُشير إلى مدى توافر المؤشرات الفرعية لكل معيار رئيس.

٦- تفريغ نتائج التحليل.

٧- تم الحكم على درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط كما في الجدول (٣) (الأحمد والبقمي، ٢٠١٧).

جدول (٣): تقدير درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

النسبة المئوية للتضمين	درجة التضمين
من ٠% إلى أقل من ٢٥%	منخفضة جداً
من ٢٥% إلى أقل من ٥٠%	منخفضة
من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%	متوسطة
من ٧٥% إلى ١٠٠%	مرتفعة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يُمكّن من وصف البيانات المتعلقة بأهداف الدراسة وجمعها وتحليلها، وذلك من خلال بناء بطاقة تحليل المحتوى في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما درجة تضمين الأبعاد (المحاور) الرئيسة لمعايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتضمين لكل معيار من معايير العلوم للجيل القادم للأبعاد الرئيسة الثلاثة، ويبين الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والترتيب لكل بُعد من الأبعاد الرئيسة الثلاثة ونسبة تضمين الأبعاد الثلاثة مجتمعة.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

البُعد (المحور)	التكرارات			النسبة	الترتيب
	الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع		
١. الأفكار التخصصية.	٥٩	٦٦	١٢٥	%١٤,١٤	٢
٢. الممارسات العلمية والهندسية.	١٦٣	١٤٨	٣١١	%٣٥,١٨	١
٣. المفاهيم الشاملة (المشتركة).	٦٠	٦٤	١٢٤	%١٤,٠٣	٣
المجموع	**٢٨٢**	**٢٧٨**	**٥٦٠**	**%٦٣,٣٥**	

يتضح من الجدول (٤) أن نسبة تضمين معايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط بلغت (٦٣,٣٥%) وبدرجة تضمين متوسطة، وتتفق هذه

الدراسة في ذلك مع دراسة أبو حاصل والأسمري التي أظهرت أن درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في محتوى منهج الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية كانت متوسطة، في حين تختلف مع دراسة كل من: الأحمد والبقمي (٢٠١٧) التي أظهرت توافر المرتكزات الرئيسة لمعايير العلوم للجيل القادم في محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية بنسبة منخفضة، ودراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) التي أظهرت أن درجة تضمين كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم كانت منخفضة، ودراسة آل كاسي وحكمي (٢٠١٨) التي أظهرت أن درجة تضمين كتب العلوم للمرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية لمعايير العلوم للجيل القادم كانت منخفضة، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٩) التي أظهرت أن درجة تضمين محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية لمعايير العلوم للجيل القادم كانت منخفضة أيضاً. كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة رواقة والمومني (٢٠١٦) التي أظهرت أن درجة تضمين الجيل الجديد من معايير العلوم لمحتوى الوراثة المصمم لطلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن كانت عالية. وقد تُعزى نتيجة الدراسة الحالية هذه إلى أن كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط هو أحد كتب سلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill) المبنية على أساس المعايير القديمة المتمثلة في المعايير القومية للتربية العلمية NSES والتي تختلف عن المعايير المطورة المتمثلة في معايير العلوم للجيل القادم NGSS؛ إذ تهتم معايير العلوم للجيل القادم بالجوانب التاريخية والاجتماعية والثقافية والأخلاقية والهندسية وتقنية المعلومات إلى جانب الاهتمام بتطوير الفهم المترابط في مختلف فروع العلوم والهندسة، كما أنها تركز على تطبيقات العلم وآثاره في المجتمع، وعلى طبيعة المسعى الإنساني للعلوم والهندسة من أجل تطوير الوعي بأهمية القدرات العلمية والهندسية في مجال الوظيفة؛ وذلك من خلال التركيز على مجموعة من الأفكار الرئيسة التي تتيح للمتعلم التعمق في المعرفة العلمية من خلال الممارسات العلمية والهندسية وربطها مع المفاهيم الشاملة المتداخلة، وحيث إن كتب سلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill) مبنية على المعايير القومية للتربية العلمية

NSES، فقد جاءت نسبة تضمين معايير العلوم للجيل القادم بنسبة متوسطة وليست مرتفعة.

كما يتضح من الجدول (٤) تضمن كتاب العلوم لجميع الأبعاد الرئيسة الثلاثة وبنسب متفاوتة؛ إذ حل بُعد (محور) "الممارسات العلمية والهندسية" في المرتبة الأول وبنسبة تضمين بلغت (١٨ , ٣٥%)، بينما حل بُعد (محور) "الأفكار التخصصية" في المرتبة الثانية وبنسبة تضمين بلغت (١٤ , ١٤%)، في حين جاء في المرتبة الثالثة والأخيرة وبفارق بسيط جداً بُعد (محور) "المفاهيم الشاملة (المشتركة)" وبنسبة تضمين بلغت (٠٣ , ١٤%). وتتفق نتيجة الدراسة هذه مع نتيجة دراسة أهل (٢٠١٩) التي أظهرت أن أعلى نسبة تضمين في محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين كانت لمحور الممارسات العلمية والهندسية، فيما اختلفت معها من حيث ترتيب المحورين الآخرين، ولكن ليس اختلافاً كبيراً؛ إذ إن الفرق بين نسبتي تضمن محوري "الأفكار التخصصية" و "المفاهيم الشاملة المتداخلة" كان في هذه الدراسة ضئيل جداً. بينما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراستي الأحمد والبقمي (٢٠١٧) والعبدلية والبلوشي والشعيلي (٢٠١٦) التي كان فيهما ترتيب المحاور الثلاثة حسب نسبة التضمن كالآتي: الأفكار التخصصية (الرئيسة)، المفاهيم الشاملة المشتركة، الممارسات العلمية والهندسية، وكذلك الحال مع نتائج دراسات الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) والخالدي (٢٠١٩) وعبد العزيز (٢٠١٩) التي جاء فيها ترتيب المحاور الثلاثة حسب نسب التضمن كالآتي: الأفكار التخصصية (الرئيسة)، الممارسات العلمية والهندسية، المفاهيم الشاملة المشتركة. وقد تُعزى نتيجة الدراسة الحالية هذه إلى أن الصف الثالث المتوسط هو الصف الأخير في المرحلة المتوسطة ويسبق صفوف المرحلة الثانوية مباشرة؛ لذا فإنه يُعد تمهيداً لدخول الطالب في المرحلة الثانوية حيث التركيز على الممارسات العلمية والهندسية أكثر وبما يتناسب مع المستوى العمري للطلبة وخصائصهم النمائية؛ إذ تنمو لديهم في هذه المرحلة القدرة على تعلّم المهارات واكتساب المعلومات، كما يُلاحظ أنه تم التركيز في الصفين السابقين من نفس المرحلة (الصفين الأول والثاني المتوسط) على الأفكار التخصصية بشكل أكثر من التركيز

على الممارسات العلمية والهندسية كما أظهرت نتائج دراستي الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) والخالدي (٢٠١٩)؛ لذا فقد جاء في الصف الثالث المتوسط دور التركيز على الممارسات العلمية والهندسية التي تُعزز اكتساب الطالب للمفاهيم والأفكار التخصصية وتُبنى عليه، فضلاً عن أنه قد يُعزى إلى طبيعة المادة العلمية والموضوعات التي يدرسها الطالب في هذا الصف؛ إذ إن التحليل أثبت أن نسبة تضمن الكتاب لمحور الأفكار التخصصية في مجال علم الفيزياء كانت الأعلى وهذا يتناسب مع التركيز على بُعد "الممارسات العلمية والهندسية" أكثر من بُعديّ "الأفكار التخصصية" و"المفاهيم الشاملة".

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما درجة تضمين بُعد (محور) الأفكار التخصصية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الأول "الأفكار التخصصية"، ويبين الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الأول.

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الخاصة بالبُعد (المحور) الرئيس الأول "الأفكار التخصصية" في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

الأفكار	المؤشرات	التكرارات			النسبة
		الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
أولاً: تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الفيزياء.					
١- المادة وخصائصها.	يُعرّف المادة.	٢	٠	٢	%٠,٢٣
	يستخدم نموذج لوصف تركيب المادة ويُفسر خواصها.	٣	١	٤	%٠,٤٥
	يُوضح حالات المادة وخصائص كل منها.	٤	٠	٤	%٠,٤٥
	يُعرّف عمليات تحول المادة.	٢	١	٣	%٠,٣٤
	يُعرّف قانون حفظ المادة.	١	٠	١	%٠,١١
المجموع		**١٢**	**٢**	**١٤**	**%١,٥٨**
٢- التفاعلات الكيميائية.	يُعرّف التفاعل الكيميائي.	٣	٠	٣	%٠,٣٤
	يُعبر عن التفاعل الكيميائي بالمعادلة الكيميائية الموزونة.	٢	٠	٢	%٠,٢٣
	يطبق المبادئ العلمية في التفاعلات الكيميائية.	٤	٠	٤	%٠,٤٥

الأفكار	المؤشرات	التكرارات			النسبة
		الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
	يُوضح أنواع التفاعلات الكيميائية.	٥	٠	٥	%٠,٥٧
	يطور الحلول العلمية الممكنة لحل المشكلات العلمية.	٠	٠	٠	%٠,٠
المجموع		**١٤**	**٠**	**١٤**	**%١,٥٨**
٣- الحركة والثبات.	يُعرّف الحركة.	١	١	٢	%٠,٢٣
	يُميز العلاقة بين القوة والحركة.	١	١	٢	%٠,٢٣
	يذكر قوانين الحركة.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
	يوضح مفهومي السرعة والتسارع.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
	يُوضح تطبيقات الحركة.	٠	٥	٥	%٠,٥٧
المجموع		**٢**	**١٣**	**١٥**	**%١,٧**
٤- الطاقة.	يعرّف الطاقة.	١	٢	٣	%٠,٣٤
	يُعرّف قانون حفظ الطاقة.	١	١	٢	%٠,٢٣
	يطبق المبادئ العلمية المتعلقة بالحفاظ على الطاقة وتحولاتها.	٢	٣	٥	%٠,٥٧
	يميز العلاقة بين القوة والطاقة.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يوضح استخدامات الطاقة وأهميتها في الحياة.	٣	٣	٦	%٠,٦٨
المجموع		**٧**	**٩**	**١٦**	**%١,٨١**
٥- الموجات وتطبيقاتها التقنية لنقل المعلومات.	يُعرّف الموجة.	٢	٠	٢	%٠,٢٣
	يوضح خصائص الموجة.	٣	٠	٣	%٠,٣٤
	يذكر أنواع الموجات.	٥	٠	٥	%٠,٥٧
	يُحدد تقنيات أجهزة نقل المعلومات.	٠	٢	٢	%٠,٢٣
	يعرض معلومات عن الإشعاع الكهرومغناطيسي.	٠	٥	٥	%٠,٥٧
المجموع		**١٠**	**٧**	**١٧**	**%١,٩٢**
المجموع الكلي		**٤٥**	**٣١**	**٧٦**	**%٨,٦٠**
ثانياً: تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الأحياء.					
١- الأنظمة البيئية.	يُميز بين التركيب والشكل والوظيفة.	٠	٦	٦	%٠,٦٨
	يُوضح العلاقات في الأنظمة البيئية.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
	يجمع المعلومات العلمية حول الكائنات الحية ويعالجها.	٠	٦	٦	%٠,٦٨
	يصف نموذج لوصف الدورات في الأنظمة البيئية.	٠	١	١	%٠,١١
	يُقدم حلولاً حول ديناميكيات النظام البيئي.	٠	٠	٠	%٠,٠

الأفكار	المؤشرات	التكرارات			النسبة
		الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
المجموع		٠	١٦	١٦	%١,٨١
٢- الوراثة.	يُطبق الأفكار العلمية حول نمو وتطور الكائنات الحية.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
	يوضح الصفات الوراثية.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
	يُفسر الاختلاف في الصفات.	٠	٣	٣	%٠,٣٤
المجموع		٠	٩	٩	%١,٠٢
٣- التطور البيولوجي.	يبني دليلاً على النسب المشتركة والتنوع.	٠	١	١	%٠,١١
	يجمع معلومات عن التكيف.	٠	١	١	%٠,١١
	يستخدم التمثيلات الرياضية لتفسير الانتخاب الطبيعي	٠	٢	٢	%٠,٢٣
المجموع		٠	٤	٤	%٠,٤٥
المجموع الكلي		٠	٢٩	٢٩	%٣,٢٨
ثالثاً: تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الأرض والفضاء.					
١- موقع الأرض في الكون.	يستخدم نموذجًا لوصف الأرض والنظام الشمسي.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يستخدم نموذجًا الكون والكواكب.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يبني تفسيرًا علميًا عن تاريخ كوكب الأرض.	٠	٠	٠	%٠,٠
المجموع		٠	٠	٠	%٠,٠
٢- الأنظمة الأرضية.	يفسر دورة المياه على سطح الأرض.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يحلل البيانات حول مواد وأنظمة الأرض.	٣	١	٤	%٠,٤٥
	يوضح تاريخ كوكب الأرض.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يطرح الأسئلة حول الصفائح التكتونية وتفاعلات النظام.	٠	١	١	%٠,١١
المجموع		٣	٢	٥	%٠,٥٧
٣- النشاط الإنساني.	يصف التغيرات المناخية العالمية.	٠	٠	٠	%٠,٠
	يوضح تأثير النشاط البشري على الأنظمة الأرضية.	١	١	٢	%٠,٢٣
	يصف المخاطر الطبيعية في الكون.	٣	٠	٣	%٠,٣٤
	يعدد الموارد الطبيعية الموجودة في الكون.	٢	٠	٢	%٠,٢٣
	يطور الحلول العلمية لمشكلات النشاط الإنساني.	٠	٠	٠	%٠,٠
المجموع		٦	١	٧	%٠,٨٠
المجموع الكلي		٩	٣	١٢	%١,٣٦

الأفكار	المؤشرات	التكرارات			النسبة
		الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
رابعاً: تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم.					
	عرّف المشكلة الهندسية.	١	٠	١	٠,١١%
	يحدد المشكلة الهندسية.	١	٠	١	٠,١١%
	يضع الحلول الممكنة للمشكلة في الظاهرة المدروسة.	١	١	٢	٠,٢٣%
	يصمم الحل الأمثل للمشاكل الهندسية.	٠	٠	٠	٠,٠%
	يبين تأثير الهندسة والتكنولوجيا على المجتمع.	١	١	٢	٠,٢٣%
	يفسر علاقة الاعتماد المتبادل بين الهندسة والعلم والتكنولوجيا.	١	١	٢	٠,٢٣%
	المجموع	**٥**	**٣**	**٨**	**٠,٩١%**
	المجموع الكلي للمعيار الرئيس الأول	**٥٩**	**٦٦**	**١٢٥**	**١٤,١٤%**

يتضح من الجدول (٥) أن كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط تضمن معايير العلوم للجيل القادم الخاصة بالبُعد الرئيس الأول "الأفكار التخصصية" بنسبة بلغت (١٤,١٤%)، وأن االكتاب تضمن الأفكار التخصصية الخاصة بجميع العلوم وبنسب متفاوتة؛ إذ احتل تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الفيزياء المرتبة الأولى وبنسبة بلغت (٨,٦٠%)، تلاه في المرتبة الثانية تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الأحياء وبنسبة بلغت (٣,٢٨%)، بينما حل تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الأرض والفضاء في المرتبة الثالثة وبنسبة بلغت (١,٣٦%)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة تضمين المحتوى للأفكار الخاصة بعلم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم وبنسبة بلغت (٠,٩١%). وتتفق نتيجة الدراسة هذه مع نتيجة دراسة أهل (٢٠١٩) فيما يتعلق بكتابي العلوم للصفين السابع والثامن في حين تخالفها فيما يتعلق بكتاب العلوم للصف السادس حيث حل مجال علوم الأرض والفضاء في المرتبة الأولى ثم علم الحياة فعلم الفيزياء وأخيراً علم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم، كما خالفت هذه الدراسة كل من دراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) التي جاء فيها ترتيب المجالات على النحو: علم الحياة، علوم الأرض والفضاء، علم الفيزياء، علم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم، ودراسة الخالدي (٢٠١٩) التي جاء فيها الترتيب على النحو: العلوم الحياتية، علم الفيزياء، علم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم، علوم الأرض والفضاء. وقد تُعزى

هذه النتيجة إلى طبيعة توزيع موضوعات فروع العلوم المختلفة (الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض والفضاء) على كتب العلوم لجميع الصفوف وفي جميع المراحل الدراسية بناءً على مصفوفة المدى والتتابع التي يتم إعدادها قبل البدء بتطوير محتوى الكتب المدرسية بما يضمن عدم تكرار الموضوعات ذاتها في صفوف مختلفة، وبما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلبة وخصائصهم النمائية واستعدادتهم الفطرية والنفسية؛ إذ إن الطلبة في هذا العمر يتطور لديهم الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد، كما ينمو التفكير لديهم وتتطور قدراتهم على الاستدلال والاستنتاج وإصدار الأحكام على الأشياء. ويرى الباحثان أن هذا الترتيب لنسبة تضمين الأفكار التخصصية الخاصة بالعلوم المختلفة جاء منطقياً ويتناسب مع الفئة العمرية لطلبة الصف الثالث المتوسط ومع خصائصهم النمائية والنفسية وقدراتهم العقلية؛ إذ إنه وبناء على الخصائص النمائية للطلبة يتم التركيز في المرحلة الإبتدائية على الأفكار التخصصية الخاصة بعلم الأحياء أكثر من غيرها بما يتماشى مع حاجة الطلبة في هذه المرحلة للتعلّم من خلال التركيز على على الأمور الحسية التي تتناسب مع مستوى الإدراك الحسي لديهم وبما يساعد في ترسيخ المفاهيم والمعارف العلمية لديهم، في حين ينمو إدراك الطلبة في المرحلة المتوسطة لينتقل من الإدراك الحسي إلى الإدراك المجرد والذي يتناسب مع المفاهيم والأفكار التخصصية في علم الفيزياء؛ لذا فقد احتلت الأفكار التخصصية الخاصة بعلم الفيزياء المرتبة الأولى تلتها الأفكار الخاصة بعلم الأحياء في المرتبة الثانية والتي غالباً ما تكون تحتل المرتبة الأولى في كتب المرحلة الإبتدائية، ثم جاءت الأفكار الخاصة بعلم الأرض والفضاء والأفكار الخاصة بعلم الهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلم في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي؛ وذلك – من وجهة نظر الباحثين – لأنهما يتطلبان استعداداً نفسياً وخصائص نمائية وقدرات عقلية تتناسب مع المرحلة العمرية اللاحقة، فلم يتم التركيز عليهما في هذه المرحلة العمرية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: "ما درجة تضمين بُعد (محور) الممارسات العلمية والهندسية من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف

الثالث المتوسط؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الثاني "الممارسات العلمية والهندسية"، ويبين الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية ل لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الثاني.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الخاصة بالبُعد (المحور) الرئيس الثاني "الممارسات العلمية والهندسية" في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

الممارسات	التكرارات			النسبة
	الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
١. يحث المحتوى على ممارسة التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة المدروسة.	٢٣	١٦	٣٩	%٤,٤١
٢. يُركز المحتوى على ممارسة طرح الأسئلة حول الظاهرة.	٢٦	٢٩	٥٥	%٦,٢٢
٣. يُساعد المحتوى على تحديد المشكلة والتصميم الهندسي.	١٨	٩	٢٧	%٣,٠٥
٤. يحث المحتوى على بناء النماذج وتطويرها واستخدامها.	١٣	١٤	٢٧	%٣,٠٥
٥. يُركز المحتوى على ممارسة التحليل وتفسير البيانات.	١٦	١٤	٣٠	%٣,٣٩
٦. يُركز المحتوى على ممارسة التفكير الرياضي والحاسبي.	١١	٧	١٨	%٢,٠٤
٧. يتبنى المحتوى أسلوب الجدل العلمي باستخدام الأدلة العلمية.	١٠	٩	١٩	%٢,١٥
٨. يُساعد المحتوى على بناء التفسيرات العلمية للظواهر.	١٤	١٨	٣٢	%٣,٦٢
٩. يُبرز المحتوى الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة.	٢	١	٣	%٠,٣٤
١٠. يُسهم المحتوى في إبراز عملية جمع المعلومات وتقييمها ومشاركتها.	٣٠	٣١	٦١	%٦,٩٠
المجموع	**١٦٣**	**١٤٨**	**٣١١**	**%٣٥,١٨**

يتضح من الجدول (٦) أن كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط تضمن معايير العلوم للجيل القادم الخاصة بالبُعد الرئيس الثاني "الممارسات العلمية والهندسية" بنسبة بلغت (٣٥,١٨%)، كما يتضح أن الكتاب تضمن جميع الممارسات العلمية والهندسية وبنسب متفاوتة؛ إذ احتل تضمين المحتوى لممارسة "جمع المعلومات وتقييمها ومشاركتها" المرتبة الأولى وبنسبة بلغت (٦,٩٠%)، تلاه في المرتبة الثانية تضمين المحتوى لممارسة "طرح الأسئلة حول الظاهرة المدروسة" وبنسبة بلغت (٦,٢٢%)، بينما حل تضمين المحتوى لممارسة "التخطيط والاستقصاء العلمي للظاهرة" في المرتبة الثالثة وبنسبة بلغت

(٤١,٤%)، وجاء في المرتبة الرابعة تضمين المحتوى لممارسة "بناء التفسيرات العلمية للظواهر" وبنسبة بلغت (٦٢,٣%)، وفي المرتبة الخامسة تضمين المحتوى لممارسة "التحليل وتفسير البيانات" وبنسبة بلغت (٣٩,٣%)، أما في المرتبة السادسة فجاء تضمين المحتوى لممارستي "تحديد المشكلة والتصميم الهندسي" و "بناء النماذج وتطويرها واستخدامها" وبنسبة بلغت (٠٥,٣%)، كما جاء في المرتبة السابعة تضمين المحتوى لممارسة "الجدل العلمي باستخدام الأدلة العلمية" وبنسبة بلغت (١٥,٢%)، وفي المرتبة الثامنة تضمين المحتوى لممارسة "التفكير الرياضي والحاسبي" وبنسبة بلغت (٠٤,٢%)، وأخيراً جاء في المرتبة التاسعة والأخيرة تضمين المحتوى لممارسة "الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة" وبنسبة بلغت (٣٤,٠%). وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أهل (٢٠١٩) فيما يتعلق بالترتيبين الأول والأخير في كتاب العلوم للصف السابع، وفيما يتعلق بالترتيب الأخير في كتابي الصفين السادس والثامن، في حين تختلف معها فيما يتعلق بالترتيب الأول في كتابي الصفين السادس والثامن؛ إذ حلت ممارسة "طرح الأسئلة" بالترتيب الأول في كل منهما، كما تتفق فيما يتعلق بالترتيب الأخير مع دراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) التي تخالفها فيما يتعلق بالترتيب الأول؛ إذ حلت ممارسة "التخطيط والاستقصاء العلمي" في الترتيب الأول في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، كما خالفت نتيجة هذه الدراسة فيما يتعلق بالترتيبين الأول والأخير نتائج دراسات كل من: أبو حاصل والأسمري (٢٠١٨) التي بينت أن ممارسة "تحليل البيانات وتفسيرها" حلت في الترتيب الأول وممارسة "طرح الأسئلة" في الترتيب الأخير في كتاب الأحياء للصف الثاني الثانوي، بينما حلت ممارسة "استخدام الرياضيات والحاسوب والتكنولوجيا والتفكير الرياضي" في الترتيب الأول وممارسة "بناء تفسيرات وتصميم الحلول والأنظمة" في الترتيب الأخير في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، ودراسة الخالدي (٢٠١٩) التي بينت أن ممارسة "طرح الأسئلة وتحديد المشكلات" حلت في الترتيب الأول وممارسة "تطوير النماذج واستخدامها" في الترتيب الأخير في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٩) التي بينت أن ممارسة "تطوير النماذج واستخدامها" حلت في الترتيب الأول

في جميع كتب العلوم للصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي، بينما حلت ممارسة "بناء تفسيرات وتصميم حلول" في الترتيب الأخير، حيث لم تظهر بتاتاً في جميع هذه الكتب. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى درجة مناسبة هذه الممارسات العلمية والهندسية للفئة العمرية لطلبة الصف الثالث المتوسط وخصائصهم النمائية أيضاً؛ إذ تُعد ممارسة "جمع المعلومات وتقييمها ومشاركتها مع الآخرين" التي احتلت المرتبة الأولى من أكثر هذه الممارسات ملائمة لهم في هذه المرحلة العمرية، فيما تُعد ممارسة "التفكير الرياضي والحاسبي" التي جاءت في الترتيب الأخير الأقل ملائمة لهم - من وجهة نظر الباحثين-، كما يرى الباحثان أيضاً أن ترتيب جميع هذه الممارسات يُعد ترتيباً منطقياً ومتوقعاً من حيث مدى ملائمة كل منها لمستوى طلبة الصف الثالث المتوسط وقدراتهم، كما أن هذا الترتيب اتفق إلى حد كبير مع تسلسل خطوات الطريقة العلمية وممارسة الاستقصاء العلمي وعكس أهمية كل من هذه الممارسات العلمية والهندسية، فضلاً عن أنه عكس درجة صعوبة هذه الممارسات بالنسبة لطلبة هذه المرحلة العمرية؛ إذ تأتي مرحلة جمع المعلومات حول ظاهرة ما وتقييمها ومشاركتها كأولى هذه الخطوات وأسهلها، ثم تليها عملية طرح الأسئلة حول هذه الظاهرة، ثم التخطيط لإجراء الاستقصاء العلمي حولها، ثم بناء التقسيرات، فتحليلها وتفسير البيانات مروراً بباقي الممارسات العلمية وانتهاءً بممارسة الحلول الهندسية للمشكلة أو الظاهرة المدروسة الأعلى مستوى عقلياً والأكثر صعوبة في هذه المرحلة العمرية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع: "ما درجة تضمين بُعد (محور) المفاهيم الشاملة (المشتركة) من معايير العلوم للجيل الجديد (NGSS) في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط؟"، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الثالث "المفاهيم الشاملة (المشتركة)"، ويبين الجدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لتضمين كل معيار من معايير البُعد الرئيس الثالث.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لتضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) الخاصة بالبُعد (المحور) الرئيس الثالث "المفاهيم الشاملة (المشتركة)" في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط

المفاهيم المشتركة	التكرارات			النسبة
	الفصل الأول	الفصل الثاني	المجموع	
١. يُركز المحتوى على ملاحظة الأنماط والأشكال للظواهر المدروسة.	١٤	١٥	٢٩	%٣,٢٨
٢. يُتيح المحتوى استخدام المقادير والكميات والنسبة للظواهر المدروسة.	٩	١٠	١٩	%٢,١٥
٣. يُساعد المحتوى على ترسيخ مفهومي الطاقة والمادة للظواهر المدروسة.	٧	٦	١٣	%١,٤٧
٤. يعمل المحتوى على دراسة التركيب والوظيفة للظواهر المدروسة.	٨	١٠	١٨	%٢,٠٤
٥. يوضح المحتوى الثبات والتغير للظواهر المدروسة.	٦	٥	١١	%١,٢٤
٦. يُساعد المحتوى على دراسة النظام وتكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية.	٦	٨	١٤	%١,٥٨
٧. يُساعد المحتوى على الموازنة بين السبب والنتيجة والآلية والتفسير للظواهر المدروسة.	١٠	١٠	٢٠	%٢,٢٦
المجموع	**٦٠**	**٦٤**	**١٢٤**	**%١٤,٠٣**

يتضح من الجدول (٧) أن كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط تضمن معايير العلوم للجيل القادم الخاصة بالبُعد الرئيس الثالث "المفاهيم الشاملة (المشتركة)" بنسبة بلغت (١٤,٠٣%)، كما يتضح أن الكتاب تضمن جميع المفاهيم الشاملة (المشتركة) وبنسب متفاوتة؛ إذ احتل تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ "ملاحظة الأنماط والأشكال للظواهر المدروسة" المرتبة الأولى وبنسبة بلغت (٣,٢٨%)، تلاه في المرتبة الثانية تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ "السبب والنتيجة والآلية والتفسير للظواهر المدروسة" وبنسبة بلغت (٢,٢٦%)، بينما حل تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ "المقادير والكميات والنسبة للظواهر المدروسة" في المرتبة الثالثة وبنسبة بلغت (٢,١٥%)، وجاء في المرتبة الرابعة تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ "التركيب والوظيفة للظواهر المدروسة" وبنسبة بلغت (٢,٠٤%)، وفي المرتبة الخامسة تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ "النظام وتكوين وبناء النماذج للظواهر العلمية" وبنسبة

بلغت (٥٨ ,١%)، أما في المرتبة السادسة فجاء تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ"الطاقة والمادة للظواهر المدروسة" وبنسبة بلغت (٤٧ ,١%)، وأخيراً جاء في المرتبة السابعة والأخيرة تضمين المحتوى للمفاهيم الشاملة الخاصة بـ" الثبات والتغير للظواهر المدروسة" وبنسبة بلغت (٢٤ ,١%). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أهل (٢٠١٩) فيما يتعلق بالترتيبين الأول والأخير في كتاب العلوم للصف الثامن، وفيما يتعلق بالترتيب الأول في كتاب العلوم للصف السادس بينما تخالفها في الترتيب الأخير الذي جاء فيه مفهوم "التركيب والوظيفة" في الترتيب الأخير، وفي الترتيبين الأول والأخير في كتاب الصف السابع أيضاً؛ إذ حل مفهوم "المقادير والكميات الرياضية" الترتيب الأول ومفهوم "الطاقة والمادة" الترتيب الأخير، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً فيما يتعلق بالترتيب الأول مع نتائج دراستي: الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) وعبد العزيز (٢٠١٩)، في حين تختلف معهما في الترتيب الأخير؛ إذ حل مفهوم "الطاقة والمادة" في الترتيب الأخير في دراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) وكذلك في دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) في كتابي الصفين الثاني والثالث الإعدادي، بينما حل مفهوم "الأنماط" في الترتيب الأخير في كتاب الصف الأول الإعدادي، كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الخالدي (٢٠١٩) التي أظهرت أن مفهوم "الطاقة والمادة" حل في الترتيب الأول ومفهوم "القياس والنسبة والكمية" في الترتيب الأخير وذلك في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط. ويرى الباحثان أن هذا الترتيب جاء بناءً على طبيعة موضوعات فروع العلوم المختلفة التي تضمنها محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط، كما يُلاحظ أن نسب تضمن هذه المفاهيم في المحتوى كانت متقاربة إلى حدٍ ما؛ إذ تراوحت ما بين (٢٤ ,١% - ٢٨ ,٣%).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان بالآتي:

١- إعادة تطوير كتب العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.

٢- إعادة النظر بمصفوفة المدى والتتابع لمناهج العلوم للمرحلة المتوسطة بما يتناسب مع معايير العلوم للجيل القادم.

٣- إعادة تطوير كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط لإثرائه بمعايير العلوم للجيل القادم وزيادة نسبة تضمينه لهذه المعايير في جميع المحاور الرئيسة الثلاثة.
٤- إعداد دليل لمعلمي العلوم لتدريس العلوم وفقاً لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS.
٥- تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلمين في الجامعات لمعايير العلوم للجيل القادم والكفايات الأدائية في التدريس في ضوء هذه المعايير.
٦- إجراء دراسات مشابهة في مجال تحليل كتب العلوم في مختلف المراحل الدراسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم.
٧- إجراء دراسات للكشف عن تصورات معلمي العلوم وفهمهم لطبيعة العلم وفقاً لمعايير العلوم للجيل القادم.
٨- إجراء دراسات مقارنة بين كتب العلوم في المملكة وكتب العلوم في الدول الأخرى في ضوء درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم.

المراجـع:

- الأحمد، نضال والبقمي، مها (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣ (٣)، ٣٠٩_٣٢٦.
- أبو حاصل، بدرية محمد والأسمري، سهام عبد الرحمن (٢٠١٨). تقويم محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجيل القادم في العلوم بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والتربوية بجامعة بيشة، العدد الأول، ١٦٤_ ٢٠٨.
- أهل، عبير عامر (٢٠١٩). مدى تضمن محتوى كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- آل كاسي، عبد الله علي وحكمي، فهد هادي (٢٠١٨). تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإبتدائية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، (٢)، ٢٩٤_٣٢٦.
- الخالدي، عادي كريم (٢٠١٩). دراسة تحليلة لكتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). مجلة كلية التربية ببنها، ٣٠(١١٨)، ٣٠٥-٣٣٥.
- خجا، بارعة بهجت (٢٠١٨). تعليم ستيم STEM – STEAM توجه مستقبلي في تعليم العلوم والرياضيات. أُسترجعت بتاريخ ٢٩/ ١١/ ٢٠١٩ من الموقع:
https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%85-stem-steam
- خطايبة، عبد الله (٢٠١١). تعليم العلوم للجميع. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الخوالدة، محمد (٢٠٠٥). أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الربيعان، وفاء محمد وحمامة، عبير سالم (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NGSS). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٦(١١)، ٩٤-١٠٨.
- رواقة، غازي والمومني، أمل (٢٠١٦). اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٢(٤)، ٤٥٥-٤٦٧.

- زيتون، عايش محمود (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠١٣). مستوى فهم طبيعة المسعى العلمي في ضوء مشروع ٢٠٦١ لدى معلمي العلوم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٩(٢)، ١١٩-١٣٩.
- سليمان، جمال (٢٠١١). الكفايات التدريسية المتوافرة لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي/ تخصص تاريخ في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي (من وجهة نظرهم)، دراسة وصفية تحليلية في جامعتي دمشق وتشرين. مجلة جامعة دمشق، ٢٧(٣-٤)، ٣٢٥ _ ٣٧٤.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٨). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، نوال (٢٠١٤). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١٠)، ١-٣٣، الأردن.
- الشياب، معن قاسم (٢٠١٩). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم NGSS. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٣٣٨-٣٦٦.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن (٢٠١٩). تقويم محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الجيل القادم لمعايير العلوم NGSS. المجلة التربوية، كلية التربية في جامعة طنطا، (٦٨)، ٢٣١-٢٩٥.
- العبدلية، شيخة والبلوشي، سليمان والشعيلي، علي (٢٠١٦). مدى تضمين محتوى كتب العلوم لمرحلة الصفوف (٦-٨) في سلطنة عُمان لمعايير علوم الجيل القادم (NGSS). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.
- الغامدي، حمدان أحمد وعبد الجواد، نور الدين محمد (٢٠١٠). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشيد.
- القرني، صالح سالم (٢٠١٩). تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية. أُسترجعت بتاريخ ٢٤/ ١١/ ٢٠١٩م من الموقع:

https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-

%D9%81%D9%8A-
%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9-
%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9

- قلادة، فؤاد (٢٠٠٢). الأساسيات في تدريس العلوم. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- اللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٧). مستوى جودة موضوعات الفيزياء بكتب العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية. بحث مقدم في المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم العام الفلسطيني "مدخل للتميز"، رام الله، فلسطين.
- الكرد، هايل (٢٠٠٩). تعليم العلوم وتوظيف دورة التعلّم. مجلة رؤى التربوية، ملف الثقافة العلمية، العدد ٢٩، ٩١-٩٧.
- النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى وراشد، علي (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العلمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: مكتبة الفكر العربي.
- نور، زهرة محمد (٢٠١٣). تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العامة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير ومن وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- Achieve. (2013). Next Generation Science Standards: Adoption and Implementation. Washington. DC: The U.S. Education Delivery Institute.
- Arnow, Laura. (2015). Science Curriculum Development with Next Generation Standards: Meeting the Needs of In-Service Teachers. Retrieved on December 24, 2019 from:
  https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1510&context=caps_thes.
- Bawman, L. & Govett, A. (2014). Becoming the change: a critical evaluation of the changing face of life science. Retrieved on December 24, 2019 from: https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1401/1401.5681.pdf
- Bybee, Rodger (2014). NGSS and the next generation of science teachers. The Association for Science Teacher Education, USA. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ngss_and_the_next_generation_of_science_teachers.pdf.
- Harrisong, G.; Seraphin, K.; Philippoff, J.; Vallin, L. & Brandon; P. (2015). Comparing Models of Nature of Science Dimensionality Based

on the Next Generation Science Standards. International Journal of Science Education, 37(8), 1321-1342.

- Kawasaki, J. (2015). Examining teachers' goals and classroom instruction around the science and engineering practices in the Next Generation Science Standards. PhD Dissertation. University of California.
- Kesidou, Sofia and Koppal, Mary (2004). Supporting Goals-Based Learning with STEM Outreach. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 5(3), 5_12.
- National Research Council (NRC). (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academy Press.
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: The National Academy Press.
- NGSS Lead States (2013). Next Generation Science Standards: For states, by states. Washington, D.C.: The National Academic Press. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  http://epsc.wustl.edu/seismology/book/presentations/2014_Promotion/NGSS_2013.pdf.
- The Next Generation Science Standards "NGSS" (2013a). Development Overview. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  https://www.nextgenscience.org/development-overview.
- The Next Generation Science Standards "NGSS" (2013b). Development Process. Retrieved on December 5th, 2019 from:
  https://www.nextgenscience.org/development-process.
- Miller, E., & Januszyk, R. (2014). The NGSS case studies: All standards all students. Journal of Science Teacher Education, 25(2), 223-233.
- Rowland, R. (2014). Effects of incorporation selected next generation science standards and practices on student motivation and understanding of biology content. Retrieved on December 24, 2019 from:
  https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/3588.

References:

- Abdel Aziz, Doaa A. (2019). Evaluation of Content of the Preparatory Stage Science Books in Egyptian in the Light of the Next Generation Science Standards (NGSS). Educational Journal, Faculty of Education, Tanta University, (68), 231-295.
- Abu Hassil, Badrya M. and Alasmari, Siham A. (2018). Content analysis of the biology curriculum in the secondary grades in the light of the next

generation standards in the Kingdom of Saudi Arabia. University of Bisha Journal for Humanities and Education, (1), 164-208.

- Achieve. (2013). Next Generation Science Standards: Adoption and Implementation. Washington. DC: The U.S. Education Delivery Institute.
- Ahl, Abeer A. (2019). The Extent of Inclusion NGSS Standards in Science and Life Books of Elementary Stage in Palestine. Master Thesis, the Islamic University of Gaza.
- Al Robayan, Wafaa M. and Al Hammamh, Abeer S. (2017). Analysis of the Content of Science Textbooks in Saudi Arabia of the First Grade of Intermediate School in the Light of the Next Generation Science standards (NGSS). International Interdisciplinary Journal of Education, 6(11), 94-108.
- Al-Abdali, Sheikha A.; Al-Balushi, Sulaiman and Al-Shuali, Ali (2016). An Analysis of Omani Science Textbooks for Middle School (6-8) in View of the Next Generation Science Standards (NGSS). Unpublished Master Thesis, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.
- Alahmad, Nidhal and Albaqami, Maha (2017). An Analysis of the Physics Textbook Content within the Next Generation Science Standards (NGSS). Jordan Journal of Educational Sciences (JJES), 13(3), 309-326.
- Al-Ghamdi, Hamdan A. and Abdul-Jawad, Nour Al-Din M. (2010). The Development of the Education system in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Al-Rashid Library.
- Alkasi, Abdullah A. and Hakami, Fahad H. (2018). Evaluating the Science Curriclum Content at the Primary Stage in the Light of Next Generation Science Standards (NGSS). University of Bisha Journal for Humanities and Education, (2), 294-326.
- Al-Khalidi, A'adi K. (2019). An Analytical Study of Saudi Arabia Intermediate Stage Science Textbooks in the Light of the Next Generation Science Standards (NGSS). Benha College of Education Journal, 30(118), 305-335.
- Al-Khawaldeh, Mohammad (2005). The Foundations of Educational Curricula Development and Educational Book Designing. Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Al-Kurd, Hayle (2009). Science Teaching and Employing the Learning Cycle. Educational Visions Magazine, the file of scientific culture, No. 29, 91-97.
- Al-Lulu, Fathia S. (2007). The Level of Quality of Physics Subjects in Science Books for the Lower Basic Stage in Light of International Standards. Research. Presented at the third Educational Conference:

Quality in Palestinian Public Education "An Introduction to Excellence", Ramallah, Palestine.

- Al-Najdi, Ahmed; Abdel-Hadi, Mona and Rashid, Ali (2005). Modern Trends in Science Education in the Light of Scientific Standards and the Development of Thinking and Constructivism Theory. Cairo: Arab Thought Library.
- Al-Qarni, Saleh S. (2019). Curriculum Development in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on November 24, 2019 from:
- Al-Sheyab, Ma'an Q. (2019). Possession Level of Scientific and Engineering Practices in the Light of the Next Generation Science Standards (NGSS) by Secondary Stage Science Teachers in Saudi Arabia.Um Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 10(2), 338-366.
- Arnow, Laura. (2015). Science Curriculum Development with Next Generation Standards: Meeting the Needs of In-Service Teachers. Retrieved on December 24, 2019 from:
  https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1510&context=caps_thes.
- Bawman, L. & Govett, A. (2014). Becoming the change: a critical evaluation of the changing face of life science. Retrieved on December 24, 2019 from: https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1401/1401.5681.pdf
- Bybee, Rodger (2014). NGSS and the next generation of science teachers. The Association for Science Teacher Education, USA. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  https://fac.ksu.edu.sa/sites/default/files/ngss_and_the_next_generation_of_science_teachers.pdf.
- Harrisong, G.; Seraphin, K.; Philippoff, J.; Vallin, L. & Brandon; P. (2015). Comparing Models of Nature of Science Dimensionality Based on the Next Generation Science Standards. International Journal of Science Education, 37(8), 1321-1342.
- https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%85%D9%84%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B9%D9%88%D8%AF%D9%8A%D8%A9
- https://www.new-educ.com/%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B3%D8%AA%D9%8A%D9%85-stem-steam

- Kawasaki, J. (2015). Examining teachers' goals and classroom instruction around the science and engineering practices in the Next Generation Science Standards. PhD Dissertation. University of California.
- Kesidou, Sofia and Koppal, Mary (2004). Supporting Goals-Based Learning with STEM Outreach. Journal of STEM Education: Innovations and Research, 5(3), 5_12.
- Khaja, Bari'a B. (2018). STEM-STEAM Education, A Future Orientation in Science and Math Education. Retrieved on November 29, 2019 from:
- Khatiba, Abdullah (2011). Scinece Education for All. Amman: Dar Al Masirah for Publishing, Distribution and Printing.
- Miller, E., & Januszyk, R. (2014). The NGSS case studies: All standards all students. Journal of Science Teacher Education, 25(2), 223-233.
- National Research Council (NRC). (1996). National science education standards. Washington, DC: The National Academy Press.
- National Research Council (NRC). (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington, DC: The National Academy Press.
- NGSS Lead States (2013). Next Generation Science Standards: For states, by states. Washington, D.C.: The National Academic Press. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  http://epsc.wustl.edu/seismology/book/presentations/2014_Promotion/NGSS_2013.pdf.
- Nour, Zahra M. A. (2013). Analysis and Evaluation for Fifth Grade Science Content Book According to Standards and from perspective of Upper basic School Teachers in Palestine. Unpublished Master Thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
- Qulada, Fouad (2002). The basics in Science Education. Cairo: University Knowledge Dar.
- Rawagah, Ghazi and Al-Momani, Amal (2016). Adoption of Next Generation Science Standards to Design a Content on Heredity for Eighth Grade Students in Jordan. Jordan Journal of Educational Sciences (JJES), 12(4), 455-467.
- Rowland, R. (2014). Effects of incorporation selected next generation science standards and practices on student motivation and understanding of biology content. Retrieved on December 24, 2019 from:
  https://scholarworks.montana.edu/xmlui/handle/1/3588.
- Shalaby, Nawal M. (2014). Proposed Framework for the Integration of the 21st Century Skills In Egyptian Science Curriculum In Basic

Education. International Interdisciplinary Journal of Education, 3(10), 1-33.

- Shehata, Hassan (2008). Curriculum Design and Progress Values in the Arab world. Cairo: The Egyptian Lebanese Dar.
- Sulaiman, Jamal (2011). Instructional Competences Available in the Students of Diploma of Education who are Majoring in History in the Light of the National Standards of Public Teaching Curricula for Pre-University Education (from the Students, Points of View) :An Analytical Descriptive Study in Both Damascus University and Tishreen University. Damascus University Journal, 27(3-4), 325-374.
- The Next Generation Science Standards "NGSS" (2013a). Development Overview. Retrieved on December 1st, 2019 from:
  https://www.nextgenscience.org/development-overview.
- The Next Generation Science Standards "NGSS" (2013b). Development Process. Retrieved on December 5th, 2019 from:
  https://www.nextgenscience.org/development-process.
- Tuaima, Rushdi A. (2004). Content Analysis in the Humanities. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Zeitone, Ayesh Mahmoud (2010). Contemporary Global Trends in Science Curricula and it's Teaching. Amman: Al-Shorouk House for Publishing and Distribution.
- Zeitone, Ayesh Mahmoud (2013). Understanding the Nature of Scientific Enterprise in Light of the Project (2061) Criteria and its Relationship to Some Demographic Variables. Jordan Journal of Educational Sciences (JJES), 9(2), 119-139.

فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

محمد محمود محمد عبدالوهاب

أستاذ مشارك بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة أم القرى

فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

محمد محمود محمد عبدالوهاب

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه، وذلك من وجهة نظر عينة من القائمين على التدريس في جامعة أم القرى قوامها (٢٦٦) فردًا، وكذلك التعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية مثل التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس وعدد سنوات خبرته وحصوله على الدورات التدريبية على هذين المتغيرين، وقد تم بناء استبانة لقياس فعالية التقييم البديل عن بعد، واستبانة أخرى لقياس التحديات التي تواجهه، وتطبيقهما على عينة البحث، وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد عن المحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على فعاليتها، وارتفاع مستوى التحديات التي تواجهه، وعدم وجود تأثير لأي من المتغيرات الديموغرافية على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية، ووجود تأثير لمتغير التخصص الأكاديمي على محاور التحديات المتعلقة بالقائمين على التدريس والتحديات المتعلقة باللوائح والنظم والمقررات والتحديات المتعلقة بالظروف الاجتماعية والاقتصادية، كما وجد تأثير للتفاعل بين متغيري التخصص الاكاديمي وعدد سنوات الخبرة على محور التحديات المتعلقة بالطلبة.

الكلمات المفتاحية: التقييم البديل، التقييم البديل عن بعد، فعالية التقييم البديل عن بعد، التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، تقييم التعلم في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩).

Effectiveness of Remote Alternative Assessment and Challenges it Faces in Light of Some Demographic variables

Mohamed Mahmoud Mohamed Abd-ul Wahab

Abstract

The current research conducted to identifying the level of effectiveness of alternative remote assessment and challenges it faces, from the point of view of a sample of those who teach at Umm Al-Qura University consisting of (266) individuals, and identifying the effect of some demographic variables such as academic specialization of who teach, number of years of his experience, and his obtaining training courses on these two variables.

A questionnaire was built to measure the effectiveness of remote alternative assessment, and other questionnaire to measure challenges it faces, and was applied to the research sample.

The results indicated a decrease in the level of effectiveness of remote alternative assessment than the criterion determined by experts and specialists to judge its effectiveness, and the high level of challenges it faces. In addition to the absence of any effect of any of the demographic variables on the effectiveness of remote alternative assessment and its sub-axes. While there were effects of the academic specialization variable on the axes of challenges related to those who teach, challenges related to regulations, systems, courses and challenges related to social and economic conditions, An effect was also found for interaction between academic specialization and number of years of experience on the axis of challenges related to students.

Key words: Alternative assessment, Remote alternative assessment, Effectiveness of remote alternative assessment, Challenges facing remote alternative assessment, Assessment of learning during Corona pandemic (Coved 19).

مقدمة:

تزايدت الدعوات في القرن الواحد والعشرين إلى تغيير فلسفة التقويم التربوي، وأساليبه وممارساته وأدواته، بما يجعل عملية التقويم سبيلًا لإكساب الطالب مزيد من الخبرات من خلال تطبيق مدى متسع من المعارف والمهارات والكفاءات في مواقف حياتية تضمن صقل مواهبه وإظهار قدراته وطاقاته واستعداداته وإبداعاته الكامنة، ومن ثم تتكامل العلاقة بين عمليات التعلم والتعليم والتقويم، ولا تستقل أي منهم عن الأخرى، ويصبح مصطلح التقويم للتعلم Assessment for learning بديلاً لمصطلح تقويم التعلم Assessment of learning، وأصبح هذا كله مطلبًا لتحقيق الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية.

وفي المملكة العربية السعودية ارتبط الاعتماد الأكاديمي للبرامج والمؤسسات التعليمية بمصطلح التقويم وأصبح مسمى المركز المسؤول عن ذلك المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وهو مركز تابع لهيئة تقويم التعليم؛ إيمانًا من المسؤولين عن تطوير التعليم بالمملكة بأن تطوير التقويم هو المدخل الأساسي لتطوير التعليم والتعلم. وأصبح اعتماد توصيفات المقررات الدراسية في البرامج التعليمية الصادرة عن هذا المركز يشترط أن تتوافق مخرجات التعلم المستهدفة من خلالها وتتكامل مع مؤشرات الأداء وأساليب واستراتيجيات التعليم المستخدمة في تحقيق هذه المخرجات وطرق قياس وتقييم كل مؤشر وكل مخرج من المخرجات، ومن ثم اتخاذ القرارات التربوية التقويمية الملائمة. حيث أن عملية التقويم تعد وسيلة للحكم على مدى نجاعة النظام التعليمي أو فشله، وتهدف إلى اتخاذ القرارات اللازمة لتحسينه وتطويره وفق متطلبات الجودة الشاملة للنظام التعليمي (العربي والتونسي، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٣).

وقد امتدت مخرجات التعلم المستهدفة من البرامج التعليمية لتشمل كافة المعارف والمهارات والكفاءات التي يمكن تحقيقها من خلال كل مقرر من المقررات الدراسية، بما يضمن تنمية جميع جوانب شخصية الطالب وصقل مواهبه وتنمية قدراته العقلية وإظهار

طاقاته واستعداداته الكامنة وقدراته الابتكارية وتهيئته للحياة العملية وإكسابه مهارات الحياة. ومن ثم وجب تعدد أساليب التقييم لهذه المخرجات بما يتناسب مع طبيعة كل مخرج، وبما يضمن قياسًا وتقييمًا أفضل لكل مؤشر من مؤشرات الأداء (Weleschuk, 2019)، وهذا أدى إلى ضرورة تبني استراتيجيات التقييم البديل Alternative assessment وعدم الاقتصار على الاختبارات لقياس مخرجات التعلم؛ تجنبًا لما ينتج عن التقييم التقليدي من كثير من المشكلات في مجال التعليم، مثل التسرب المدرسي والتأخر الدراسي والهروب وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وهدر كثير من الموارد البشرية (علام، ٢٠٠٤؛ Nasab, 2015).

والتقييم البديل يعد توجهًا جديدًا في الفكر التربوي وتحولًا جوهريًا في ممارسات قياس وتقييم الطالب (العربي والتونسي، ٢٠١٩)، فهو يهدف إلى غمس الطالب في مهمات واقعية ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، فتبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطالب ما تعلمه، ويطبق فيها مدى متسع من المعارف والمهارات والكفاءات في مواقف واقعية حياتية أو مواقف شبيهة لها؛ بهدف تهيئته لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة (الحجيلي، ٢٠١٦؛ Mueller, 2005; Oswald, 2019; Overton, 2006)؛ لذا يطلق عليه التقييم الحقيقي أو الواقعي أو الأصيل Authentic assessment أو المعتمد على الأداء Performance assessment (الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ Ismiati,et al., 2019).

ويعول كثير من الباحثين والمسؤولين مجال التقويم التربوي على التقييم البديل في الارتقاء بالعملية التعليمية؛ حيث يتوقعون أن يؤدي إلى تنمية عدة جوانب في شخصية الطالب مثل تطوير المهارات الحياتية الحقيقية وتنمية مهارات التفكير العليا (علام، ٢٠٠٤؛ Ismiati, 2019)، والتفكير التأملي والقدرة على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها (بلبيسي،٢٠١٦؛ العيد، ٢٠٢٠)، ومواجهة المشكلات الناجمة عن وجود فروق الفردية بين المتعلمين، واتباع الأسلوب التقليدي في تقييم التعلم الذي يعتمد بشكل شبه كلي على الاختبارات (علام، ٢٠٠٤؛ الحجيلي، ٢٠١٦) وتنمية روح التعاون والعمل

الجماعي بينهم واكتساب مهارات الإقناع وقيادة المناقشات (المحمدي وآخران، ٢٠١٥)، وتنمية الثقة بالنفس وزيادة القدرات الابتكارية ومهارات التواصل وتقبل الرأي الآخر والنقد الموضوعي البناء وتحمل المسؤولية (حسب الله، ٢٠١٩)، واكتساب المهارات ما وراء المعرفية من تخطيط ومراقبة وتقييم (الحواري، ٢٠١٩؛ Nasab, 2015) واكتساب الكفايات المؤهلة لسوق العمل والتنافس في الاقتصاد العالمي المتسارع (الرويلي والحربي، ٢٠١٩) ومهارات البحث والاستقصاء والتعلم والتقويم الذاتي (حمزة وصومان، ٢٠١٢؛ علام، ٢٠٠٤)، وإضفاء المتعة على عملية التعلم من خلال مراعاة ميول واهتمامات الطلبة (الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ Abubakar & Adeshola, 2019).

وتتعدد استراتيجيات التقييم البديل بتعدد مخرجات التعلم المراد قياسها وتتكامل جميعها لتقديم صورة متكاملة عن ما تعلمه الطالب وما يستطيع أداءه، ومن خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة مثل (دوديـن، ٢٠١١؛ الشريف، ٢٠١٩؛ Weleschuk, 2019) أمكن تصنيفها في خمس استراتيجيات أولها استراتيجية التقييم المعتمد على الأداء، وفيها يمارس المتعلم سلوكا ما أو نشاطا ما يقوم خلاله بتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية حقيقية أو شبه حقيقية، مثل: القيام بعروض توضيحية عملية أو شفوية أو عروض تقديمية أو القيام بأداء عملي لمهارة أو تقديم إلقاء أو حديث أو تصميم معرض أو منتج أو مناظرة أو القيام بمحاكاة أو لعب الأدوار أو عمل تجارب مختبرية أو تصميم برامج حاسوبية أو دراسات ميدانية أو عمل رسومات وخرائط ذهنية وتنظيم للبيانات وعمل لوحات ومجسمات... الخ، وثاني هذه الاستراتيجيات استراتيجية التقييم بالتواصل وتتمثل في تلك الأنشطة التفاعلية التي يتم فيها إرسال واستقبال الافكار والمعلومات باستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة ولغة الجسد كالحركات والإشارات وغيرها، ويمكن من خلالها الكشف عن عدة جوانب من شخصية الطالب مثل طريقته في الحديث وردود أفعاله ووضوح أفكاره ورؤيته وقدرته على ترتيب أفكاره، وذلك من خلال المقابلات الشخصية المباشرة والإلكترونية، والمؤتمرات، والأسئلة والأجوبة الصفية، والاختبارات الشفوية، وثالث هذه الاستراتيجيات استراتيجية التقييم بالورقة والقلم،

وهي تلك التي يعتمد فيها الطالب على التعبير الكتابي عن المعلومات أو المعارف التي حصلها أو تقديم تقارير عن أنشطة قام بها أو أفكار وآراء يتبناها، وذلك من خلال الاختبارات أو التقارير أو أوراق العمل أو الاستجابة على الاستبانات أو كتابة المقالات أو ملخصات لكتب... الخ، ورابعها استراتيجية مراجعة الذات (التأمل الذاتي)، وفيها يقوم الطالب بالحكم على أدائه واتقانه من خلال معايير واضحة متفق عليها ويتحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية تقويم ذاته، وقد تكون في صورة تقييم الذات وملف إنجاز الطالب الورقي والإلكتروني ويوميات الطالب ... الخ، وخامسها استراتيجية الملاحظة والتي يسلط فيها المعلم حواسه المختلفة نحو سلوك المتعلم في نشاط أو موقف تعليمي والحكم على ميوله واهتماماته ومهاراته والطريقة التي يفكر بها وتفاعله مع زملائه لمعرفة ما يستطيع عمله وما لا يستطيع عمله.

كما يقوم التقييم البديل على عدة أدوات تتكامل مع بعضها بعضًا وليس أداة واحدة أو أدوات منفصلة كما في التقييم التقليدي، وبمراجعة دراسات كل من (الجليدي، ٢٠١٩؛ خاجي، ٢٠١٣؛ الشريف، ٢٠١٩؛ عبد الوهاب، ٢٠١٣؛ العربي والتونسي، ٢٠١٩؛ Weleschuk, 2019; Overton, 2006) تبين أن أدوات التقييم البديل تتمثل في سلالم وقوائم التقدير وقوائم التقدير اللفظي وقوائم الرصد وسجلات وصف سير التعلم والاستبانات والاختبارات التحريرية والشفوية بأنواعها المختلفة والأسئلة مفتوحة النهاية وبنوك الأسئلة والسجلات القصصية والمقابلات الشخصية وبطاقات الملاحظة... الخ.

هذا، وقد ظهر مصطلح التقييم البديل عن بعد Remote Alternative Assessment مع ظهور مصطلح التدريس عن بعد؛ والذي نتج عن سعي كثير من المؤسسات التعليمية لتقديم برامج تعليمية عن بعد إلى طلاب في كافة انحاء العالم دون الحاجة إلى انتقال الطالب إلى غرفة الصف في المؤسسة التي ينتمي إليها ولقائه وجهًا لوجه مع أساتذة المقررات التي يدرسها؛ وبالتالي ظهرت الحاجة إلى تكييف عملية التقييم لتتناسب مع هذا النمط من التعليم والتعلم، فأدى ذلك إلى ظهور مصطلح التقييم عن

بعد بأساليب واستراتيجيات التقييم البديل (Abubakar & Adeshola, 2019; The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2020).

ونظرًا للخصوصية التي يتسم بها التقييم البديل عن بعد عن التقييم البديل فإنه يجب أن يراعي تطبيق التقييم البديل عن بعد عدة أمور منها طبيعة المقرر الذي يتم تقديمه وسياق الاتصال بالطلبة ومتطلباتهم التعليمية الخاصة (Crue Universidades Españolas Intersectoral Working Group,et al., 2020)، كما أن هناك بعض استراتيجيات وأدوات التقييم البديل زاد الاعتماد عليها عند تطبيق التقييم البديل عن بعد خاصة تلك التي يتم تنفيذها إلكترونيا أو باستخدام التقنية خاصة في البيئات الافتراضية، مثل ملفات الإنجاز الإلكترونية والتسجيلات الصوتية المرئية والتجارب المعملية الافتراضية والمؤتمرات الإلكترونية والمقابلات الهاتفية أو الإلكترونية والاختبارات المنزلية واختبارات الكتاب المفتوح ... الخ (Bolliger & Shepherd, 2010; LCETB FET QA Support Service, 2020)، وقد زادت الحاجة إلى تطوير برامج إلكترونية تحاكي البيئات الافتراضية وتساعد الطلبة على ممارسة التقييم الذاتي لتعلمهم (Puig, et. al., 2020).

ولم تظهر حاجة المؤسسات التعليمية العربية إلى ممارسة التقييم البديل عن بعد إلا بعد ظهور جائحة كورونا (كوفيد ١٩) Corona Virus (covid 19)، ولجوء أغلب الدول إلى فرض التباعد الاجتماعي بين مواطنيها والمقيمين بها، ومنع التجول لعدة ساعات أو على مدار اليوم بأكمله؛ مما أدى إلى خلو المؤسسات التعليمية من طلابها وقيام الأنظمة التعليمية بممارسة التدريس والتقييم عن بعد.

هذا، ويوجد نمطان للتقييم البديل عن بعد، أولهما التقييم البديل عن بعد المتزامن Online، وهو الذي يتطلب تواجد القائم على التدريس والطلبة في اتصال مباشر عن طريق الفيديو بالبرامج الإلكترونية المختلفة، وثانيهما التقييم البديل عن بعد غير المتزامن، وهو الذي لا يتطلب الاتصال المباشر Offline في نفس الوقت ولكن يتم تحديد المهام

المطلوبة والموعد الأقصى لتسليمها ويتم ذلك من خلال منصات تعليمية الكترونية أو البريد الرسمي للمؤسسة التعليمية أو أي وسيلة أخرى (Puig, et. al., 2020; Weleschuk, 2019). وقد أشار كبريتشي (Kebritchi, et al., 2017) أن ممارسة التقييم البديل عن طريق الاتصال المباشر المتزامن يواجه عدة تحديات، وأن الاستفادة من التقييم التكويني أو البنائي تكون أفضل من التقييم النهائي في تحسين عملية التعلم عند ممارسة هذا النمط من التقييم.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات التي تناولت موضوع التقييم البديل عن بعد، فإن هناك عدد كبير من الدراسات التي تناولت موضوع التقييم البديل بشكل عام، فقد سعت بعض الدراسات إلى تحديد مستوى استخدام أو ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقييم البديل، مثل دراسة بحراوي (٢٠١٩) التي سعت إلى التعرف على واقع استخدام طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة لاستراتيجيات التقييم البديل (الملاحظة، المعتمد على الأداء، مراجعة الذات، القلم والورقة، التواصل)، فقام بتطبيق مقياس على (٤٨) طالبًا و(٦٥) طالبة في التدريب الميداني، وأسفرت النتائج عن أن مستوى استخدام هؤلاء الطلبة لهذه الاستراتيجيات كان متوسطًا، كما كان مستوى استخدامهم لأدوات التقييم البديل (لوحة المعززات، قائمة الرصد، سلم التقدير اللفظي، السجل القصصي، سجل وصف سير التعلم، لوحة الشرف، سلم التقدير) بشكل عام متوسطًا.

وقد قام الجليدي (٢٠١٩) بدراسة للتعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف في سكاكا وطبرجل والقريات لاستراتيجيات التقييم البديل (المعتمد على البديل، ملفات الإنجاز، التقييم الذاتي، تقييم الأقران، المعتمد على الملاحظة، القائم على المقابلات، الاختبارات، خرائط المفاهيم)، وقد تم تطبيق المقياس على (٢٥) عضوا و(١٠) عضوات من هيئة التدريس، وأسفرت النتائج عن أن مستواهم في درجة استخدامهم لهذه الاستراتيجيات منخفضًا، عدا استراتيجية التقييم المعتمدة على الاختبارات، وقد وجد فرق دال إحصائيا في درجة الاستخدام تعزى إلى متغير الخبرة.

كما أجرى حسب الله (٢٠١٩) دراسة للتعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا لاستراتيجيات التقييم البديل (التقييم المعتمد على الأداء، التقييم بالورقة والقلم، التقييم بالتواصل، التقييم الذاتي، تقييم الأقران)، وذلك من وجهة نظر (١١٤٨) طالبًا من طلاب عدة كليات مختلفة بالجامعة، وقد أسفرت النتائج عن أن مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجيات كان منخفضًا، وكان هناك فروقًا في درجة استخدام هذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري الاعتماد الأكاديمي للكلية (معتمدة – غير معتمدة) وطبيعة الدراسة بها (نظري – عملي) والتفاعل بينهما.

وقد قام الرويلي والحربي (٢٠١٩) بدراسة للتعرف على درجة ممارسة استراتيجيات التقييم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وقد تم تطبيق الاستبانة على (١٣٠) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة المعلمات لهذه الاستراتيجيات كان متوسطًا، وثبت وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجة ممارسة المعلمات للاستراتيجيات تعزى إلى كل من سنوات الخبرة، والحصول على دورات تدريبية.

كما هدفت دراسة العرابي (٢٠١٩) إلى تحديد درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التقييم البديل بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، وذلك من وجهة نظر المشرفات التربويات، والبالغ عددهن (٤٤) مشرفة، وقد أسفرت النتائج عن أن درجة الاستخدام كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى المؤهل العلمي أو إلى عدد سنوات الخبرة.

كما قام المرجبي والحربي (٢٠١٩) بالتعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة القنفذة لأدوات التقييم البديل (قوائم تقدير الأداء، ملفات الإنجاز، التقييم الذاتي، تقييم الأقران)، وذلك بين (٣٠) معلمًا، وقد أسفرت النتائج عن أن درجة الممارسة كانت ضعيفة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة الممارسة تعزى إلى متغير الحصول على الدورات التدريبية.

ويتضح من خلال الدراسات التي تم عرضها أن مستوى تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات إما ضعيف أو متوسط، وذلك على الرغم من وجود اتجاه إيجابي من قبل المعلمين لتطبيق استراتيجيات التقييم البديل (حسين، ٢٠٠٦؛ عبيدو والبركات، ٢٠١٧؛ العليان، ٢٠١٤؛ Metin & Ozmen, 2011; Varley, 2008)، وإذا دل ذلك على شيء فإنما يدل على وجود تحديات في طريق تطبيق المعلمين لهذه الاستراتيجيات، وهذا ما أكده المحيميد (٢٠١٧) عندما أشار إلى أنه على الرغم من أهمية تطبيق استراتيجيات وأدوات التقييم البديل لتحسين مخرجات التعلم إلا أنه لا يزال هناك عديد من المعيقات التي تصاحب تطبيق واستخدام هذا النمط من التقييم، وهذه المعيقات تجعل استخدام هذا النمط أقل من المؤمل، أما فيما يتعلق بالتقييم البديل عن بعد فقد أكد كوستيلو وآخران (Costello, et al., 2018) أن زيادة أعداد الطلبة الذي يتم تقييم أدائهم عبر شبكات الانترنت يعد تحديًا خطيرًا أثناء عملية التقييم.

وقد سعت كثير من الدراسات إلى دراسة المعيقات التي تواجه تطبيق التقييم البديل؛ حيث قام حسين (٢٠٠٦) بدراسة هذه المعيقات من وجهة نظر معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف، وقد بلغ عددهم (٦٦) معلمًا ومعلمة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود معيقات تحول دون تحقيق التقييم الحقيقي للأهداف المرجوة منه وهي معيقات مرتبطة بالمدرسة وبالمعلم وبالتلميذ وأسرته وبالمنهج الدراسي وبالنظام التعليمي ككل، وأن تطبيق التقييم البديل يتطلب إمكانيات وتجهيزات خاصة بالمعامل أو بالمدارس، ويحتاج إلى استعداد من المعلمين والطلاب لتقبل هذا التقييم، كما أنه يستغرق وقتًا طويلاً ويحتاج تكلفة عالية.

كما هدف أبو شعيرة وآخران (٢٠١٠) إلى التعرف على معيقات تطبيق التقييم البديل على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال وجهة نظر (٣٦٣) مشرفًا تربويًا ومديرًا ومعلمًا في محافظة الزرقاء، وكانت أبرز المعيقات تلك المتعلقة بالإمكانيات المادية ثم البرامج التدريبية ثم المعلم ثم الإدارة المدرسية ثم المشرف التربوي، وقد تبين عدم وجود فروق في درجة الموافقة على هذه المعيقات تعزى إلى المؤهل العلمي أو الوظيفي.

وقد قام ميتين واوزمين (Metin & Ozmen, 2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التقييم البديل المعتمد على الأداء، وذلك على عينة قوامها (٦١٠) معلمًا من معلمي المراحل الابتدائية في تركيا، وأسفرت النتائج عن وجود بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق هذه الاستراتيجيات بفاعلية، تتمثل في عدم امتلاك المعلمين لمعلومات حول كيفية تطبيق التقييم المعتمد على الأداء، وعدم إلمامهم بكيفية استخدام سجل التقرير اللفظي، وعدم قدرتهم على تقويم ملفات المشاريع.

كما سعت عبد الرازق (٢٠١٤) بدراسة مشكلات استخدام التقويم الحقيقي (البديل) في كلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال وجهة نظر (٦٥) عضوة من عضوات هيئة التدريس، وقد صنفت هذه المشكلات في مشكلات خاصة بالطالبات أبرزها ضعف التعليم الذاتي لدى الطالبات، وعدم تعودهن على العمل التعاوني، وعدم تلقيهن الخبرات التدريبية على المهام الأدائية، واللجوء إلى جهات خارجية لإنجاز بعض المهام المكلفات بها وغير ذلك من المشكلات، وكذلك مشكلات تتعلق بعضوات هيئة التدريس تتمثل في الحاجة إلى مزيد من الجهد والوقت لممارسة التقييم الحقيقي، وتضخم أعداد الطالبات في الشعب المختلفة، وضعف امتلاك العضوات لمهارات التقييم الحقيقي، وكثرة الأعباء التدريسية والوظيفية، والاهتمام برصد الدرجات على المقرر أكثر من عملية التعليم والتعلم، وكذلك مشكلات تتعلق بالأنظمة الخاصة بالعملية التعليمية تتمثل في كثرة المهام المطلوبة من الطالبات بسبب كثرة المقررات الدراسية، وعدم تناسب الدرجات المخصصة للمهام الأدائية مع الجهد المطلوب بذله لإتمام المهمة، ووجود ضغوط مجتمعية خارجية.

وقد أجرى الثوابية والسعودي (٢٠١٦) دراسة لتحديد معيقات تطبيق استراتيجيات التقييم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة، وذلك من وجهة نظر (٤٩) معلمًا ومعلمة، وقد تبين أن المعيقات المتعلقة بظروف التطبيق جاءت بالمرتبة الأولى، تلتها المعيقات المتعلقة بالمعلم، ثم المتعلقة بالمقرر

الدراسي، ثم المعيقات المتعلقة بالطلبة، وقد وجدت فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين والمعلمات في درجة الموافقة على المعيقات المتعلقة بالطلبة والمعلم والمقرر الدراسي، وذلك في اتجاه المعلمات.

كما سعى الحجيلي (٢٠١٦) إلى دراسة للتعرف على مستوى المعيقات التي تعوق قيام المعلمين في المملكة العربية السعودية باستراتيجيات التقييم البديل، فقام بتطبيق استبانة على (١٢٩١) معلمًا، و(١٣٦٢) معلمة، وأسفرت النتائج عن أن مستوى بعض المعيقات مرتفعًا ومستوى بعضها متوسطًا، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في درجة المعيقات تعزى إلى جنس المعلم أو عدد سنوات خبرته أو مؤهله العلمي أو المرحلة التعليمية التي يعمل بها.

وكذلك هدف المحيميد (٢٠١٧) إلى تحديد معيقات تطبيق استراتيجيات التقييم البديل وأدواته في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، وقد أجرى دراسته على (٣٦) عضوًا، وأظهرت النتائج أن أكثر المعيقات ظهورا هي تلك المتعلقة ببرامج التطوير والتدريب في الجامعة، يليها تلك المتعلقة بعضو هيئة التدريس نفسه، ثم المعيقات الخاصة بالقسم والكلية، ثم المعيقات الخاصة بالطلبة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معيقات تطبيقات استراتيجيات التقييم البديل وأدواته تعزى إلى الرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس أو تخصصه الأكاديمي أو جنسه.

كما سعى لوهمان وآخران (Lohmann, et al. 2019) إلى الكشف عن الحفر والمزالق التي واجهت تطبيق التقييم الواقعي (البديل) على عدد (٧٧) ورقة بحثية من أعمال طلاب مرحلة ما قبل الدراسات العليا؛ لتقييم مهارات محو الأمية المعلوماتية لديهم، وذلك بواقع (٤٦) ورقة بحثية في عام ٢٠١٣م، و(٣١) ورقة بحثية في ٢٠١٤م، وقد تبين لفريق التقييم ان هناك أخطاء حدثت في أثناء تقييم مهارات محو الأمية المعلوماتية، وذلك بسبب حداثة هذا التقييم وعدم وجود طريقة عالمية تلائم احتياجات

كل مؤسسة في كل موقف، وقد توصلت الدراسة إلى ضرورة التخطيط الجيد لوضع المعايير عند التقييم، والعثور على نماذج لتحليل المعلومات، وضرورة اختيار عينة كبيرة وممثلة عند التقييم، وتخصيص وقت أطول للمشروع، وقبل كل ذلك ضرورة تحقق المرونة في عملية التقييم.

ويتبين من خلال عرض الدراسات السابقة أن بعضها قد سعت إلى التعرف على مستوى أو درجة استخدام التقييم البديل مثل دراسات (بحراوي، ٢٠١٩؛ الجليدي، ٢٠١٩؛ حسب الله، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩؛ العرابي، ٢٠١٩؛ المرحبي والحربي، ٢٠١٩)، كما سعت بعض الدراسات السابقة إلى التعرف على المعيقات أو الصعوبات التي تواجه التقييم البديل في المؤسسات التعليمية المختلفة، مثل دراسات (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ الحجيلي، ٢٠١٦؛ حسين، ٢٠٠٦؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧؛ Lohmann, et al. 2019; Metin & Ozmen, 2011)، دون وجود أية دراسة تناولت متغير فعالية التقييم البديل بشكل عام أو فعالية التقييم البديل عن بعد على وجه الخصوص.

مشكلة البحث:

في ظل ما فرضته المملكة العربية السعودية من إجراءات احترازية نتيجة انتشار جائحة كورونا (كوفيد ١٩) تتمثل في فرض التباعد الاجتماعي ومنع التجول، ومطالبة المؤسسات التعليمية باتباع أساليب التعليم عن بعد، واعتماد طرق بديلة لتقييم أداء الطلبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠ / ١٤٤١هـ، قامت إدارة جامعة أم القرى بتوجيه القائمين على تدريس المقررات المختلفة لتطبيق استراتيجيات التقييم البديل لتقييم تعلم الطلبة، كما قامت بتغيير النسب المخصصة لأنشطة التقييم المختلفة عند تقييم أداء الطلبة في المقرر، بما يضمن التوفيق بين متطلبات الأوضاع القائمة وضمان جودة العملية التعليمية.

ورغم ضرورة إعداد القائمين على عملية التدريس على تطبيق استراتيجيات التقييم البديل وتطوير مهاراتهم من خلال تدريبهم على أدوات متنوعة للتقويم البديل، الأمر الذي أصبح لازمًا على الجهات المسؤولة والساعية لمواكبة ومسايرة جهود التطوير (المرجي والحربي، ٢٠١٩)، إلا أن بعض القائمين على التدريس من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من المعيدين والمحاضرين والمتعاونين لم يسبق لهم التدريب الكافي على استراتيجيات التقييم البديل أو ممارستها من قبل، وبعضهم لا يعرف الأساس الفلسفي لاستخدام هذه الاستراتيجيات أو ضوابط تطبيقها بل وبعضهم لديه اتجاهات سالبة نحوها، وهذا قد يؤثر سلبًا في تقييمهم لكفاءة التقييم البديل في قياس مخرجات التعلم وتحقيق جودة العملية التعليمية، وتزداد خطورة هذا الأمر في ظل ضرورة ممارسة استراتيجيات التقييم البديل وأدواته عن بعد؛ نتيجة هذه الإجراءات الاحترازية.

ويعد تقييم القائمين على التدريس أنفسهم لفعالية أساليب التقييم المتبعة في المؤسسة التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة منها وتحقيق جودة العملية التعليمية أمرًا في غاية الأهمية؛ لما يؤمل من ذلك من تقويم مستمر لفعاليات واستراتيجيات التقييم وتطويرها أولًا بأول، ولعل هذا الأمر أصبح أكثر ضرورة بعد فرض المؤسسات التعليمية على القائمين على التدريس ضرورة اعتماد استراتيجيات التقييم البديل عن بعد في تقييم عملية التعلم، وهذه الاستراتيجيات تختلف عن استراتيجيات التقييم البديل نفسها في أنها تتطلب عدم خروج الطالب من منزله، أو ممارسة أية مهام تحتاج إلى إمكانات معملية لا يمكن توفرها داخل المنزل، أو اللجوء إلى مصادر تعليمية غير متوفرة في المنزل ولا يمكن الحصول عليها إلكترونيًا، وبالتالي يصعب استخدام بعض استراتيجيات التقييم البديل المباشرة وأدواته التي تعتمد عليها بعض التخصصات النظرية مثل المقابلة الشخصية المباشرة والقيام بالزيارات الميدانية والرجوع لمصادر تعليمية غير متوفرة إلكترونيًا، كما يصعب استخدام بعض استراتيجيات التقييم البديل وأدواته التي تعتمد عليها التخصصات العملية التطبيقية، مثل العروض المعملية المباشرة والتجارب العملية المباشرة، وهذا كله قد يؤثر في تقييم فعالية التقييم البديل عن بعد في تحقيق ما يرجى منه،

وقد يؤدي أيضًا إلى ظهور مجموعة أخرى من التحديات تضاف إلى التحديات التي تواجه التقييم البديل نفسه.

وقد تحول هذه التحديات دون تحقيق الأهداف المرجوة من التقييم البديل والاستفادة من مزاياه، وقد تزداد خطورة هذه التحديات عند اتباع استراتيجيات التقييم البديل عن بعد نتيجة الإجراءات الاحترازية؛ لذا فإن هذا البحث يسعى للكشف عن التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد؛ بهدف حث المسؤولين على إدارة المؤسسات التعليمية وتطوير التعليم على إيجاد الحلول والمقترحات التي تساعد القائمين على التدريس في كل تخصص على ممارسة التقييم البديل عن بعد بفعالية أكبر.

ولعل أكثر التوصيات الواردة في الدراسات التي تناولت المعيقات التي تواجه القائمين على التدريس في المدارس والجامعات أثناء ممارسة التقييم البديل هو ضرورة عقد دورات تدريبية لهم لإكسابهم مهارات التقييم البديل عن بعد وزيادة وعيهم بأهميته والفلسفة التي قام عليها (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧)، وللتحقق مما قد تحمله هذه التوصية من تأثير مستقبلي يجب دراسة تأثير الحصول على دورات تدريبية في مجال التقويم وقياس مخرجات التعلم على فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه، كما أنه يتوقع مع زيادة سنوات الخبرة في التدريس فإن القائم على التدريس يكتسب قدرة أكبر على ممارسة أساليب التدريس والتقييم الملائمتين للأهداف التعليمية ومخرجات التعلم المستهدفة من المقررات التي يقوم بتدريسها (الجليدي، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩)، ما لم تكن هناك تحديات تحول دون ذلك؛ لذا فإن هناك حاجة لدراسة تأثير عدد سنوات الخبرة على فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؛ وبالتالي فإن مشكلة البحث الحالي يمكن صياغتها من خلال التساؤلات الآتية:

١- ما مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟

٢- ما مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟

٣- ما الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؟

٤- ما الدلالة الإحصائية للفروق في فعالية التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي للقائم على التدريس؟

٥- ما الدلالة الإحصائية للفروق في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي القائم على التدريس؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى:

١- تحديد مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.

٢- الوقوف على مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.

٣- الكشف عن الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه.

٤- الكشف عن أثر سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية وتخصص القائم على التدريس في فعالية التقييم البديل عن بعد؟

٥- الكشف عن أثر عدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية وتخصص القائم على التدريس في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- قد يمثل هذا البحث إضافة علمية في مجال القياس والتقويم بشكل خاص والمجال التربوي بشكل عام؛ إذ أنه لم يسبق وجود أي دراسة تناولت موضوع التقييم البديل عن بعد، بينما كل الدراسات التي حصل عليها الباحث موضوع تتناول التقييم البديل.
- قد يقدم صورة واقعية عن تقييم القائمين على التدريس لفعالية التقييم البديل عن بعد للجهات المسؤولة عن إدارة المؤسسات التعليمية والمراكز المسؤولة عن تطوير التعليم والتعلم؛ مما يساعدهم في اتخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن.
- قد يقدم هذا البحث بيانا إحصائيًا بالتحديات التي تواجه فعالية التقييم البديل عن بعد، مما قد يستحث المسؤولين عن التعليم وتطويره لتقديم المقترحات وإيجاد الحلول الناجعة للتغلب على هذه التحديات.
- قد يفيد البحث الحالي في الحكم على فعالية البرامج التدريبية المقدمة في مجال التقويم التربوي وقياس مخرجات التعلم، ومن ثم العمل على استمرارها أو تحسينها.
- قد يؤدي هذا البحث إلى حث المسؤولين عن التعليم وعن تطويره والباحثين في علم القياس والتقويم إلى ابتكار أساليب واستراتيجيات وأدوات أخرى ناجعة للتقييم عن بعد تناسب التخصصات العلمية المختلفة.
- قد يستحث البحث الحالي المسؤولين في عمادة التطوير الجامعي والجودة النوعية لاعتماد مجموعة من الدورات التدريبية في مجال التقييم البديل عن بعد على مدار العام الدراسي، وإلزام القائمين على التدريس لحضورها والاستفادة منها.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية في البحث:

- التقييم البديل: العملية التي يتم فيها إصدار الاحكام على أداء الطالب لمهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، تماثل أنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع

لعدة معارف ومهارات وكفاءات؛ بهدف تهيئة الطالب لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة، ويتم تحديد مستوى جودة هذه المهمات من خلال محكات واضحة لدى المعلمين والمتعلمين، وتتم ممارستها في مواقف حياتية واقعية أو شبه واقعية.

- التقييم البديل عن بعد: العملية التي يتم فيها إصدار الاحكام على أداء الطالب لمهمات مفيدة وذات معنى ودلالة، تماثل أنشطة التعلم وتتطلب مهارات تفكير عليا وتنسيق واسع لعدة معارف ومهارات وكفاءات؛ بهدف تهيئة الطالب لحل المشكلات الحياتية واتخاذ القرارات المناسبة، ويتم تحديد مستوى جودة هذه المهمات من خلال محكات واضحة لدى المعلمين والمتعلمين، ويتم إجراء هذا التقييم دون الحاجة إلى لقاء الطالب وجها لوجه مع أستاذ المقرر، معتمدًا بدرجة كبيرة على التقنية الحديثة.
- فعالية التقييم البديل عن بعد: مدى كفاءة التقييم البديل عن بعد في تحقيق الأهداف المرجوة منه والالتزام بإجراءاته وتحقيق خصائص وشروط التقييم الجيد عند ممارسته، ويستدل عليها في البحث الحالي من خلال وجهة نظر القائمين على التدريس بناءً على درجة موافقتهم على مفردات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد المستخدمة في البحث الحالي.
- التحديات: مجموعة العوامل أو الظروف التي تواجه تحقيق الأهداف المرجوة، ويفضل الباحث استخدام كلمة تحديات عن كلمة معوقات؛ لما في كلمة تحديات من استثارة وشحذ للهمم للتغلب عليها في سبيل تحقيق الهدف، كما أن كلمة تحديات تشمل كل ما يحول أو يتوقع أن يحول دون تحقيق الهدف.
- التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد: مجموعة العوامل أو الظروف التي تواجه أو يتوقع أن تواجه تحقيق التقييم البديل عن بعد للأهداف المرجوة منه، وتحقيق خصائص وشروط التقييم الجيد عند ممارسته، ويستدل عليها في هذا البحث من خلال وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى بناءً على درجة موافقتهم على مفردات استبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد المستخدمة في البحث الحالي.

- القائمون على التدريس: يقصد بهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ومن في حكمهم من المحاضرين والمعيدين والمتعاونين.

محددات البحث:

تحددت نتائج البحث الحالي بما يلي:

- عينة قوامها (٢٦٦) من القائمين على التدريس في الأقسام الإنسانية والشرعية والطبيعية بجامعة أم القرى.
- استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد (من إعداد الباحث)، واستبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد (من إعداد الباحث).

عينة البحث:

اعتمد البحث على عينة قوامها (٢٦٦) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية لتمثيل كافة الطبقات الفرعية في مجتمع البحث وفقًا لمتغيراته، وهي الحصول على دورات تدريبية في مجال التقييم أو في مجال قياس مخرجات التعلم وعدد سنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي، بما يحقق التناسب بين عدد الطبقة في العينة وعددها في المجتمع الأصلي، مسترشدًا في ذلك بقاعدة بيانات في عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس، وذلك كما هو مبين في جدول (١)

جدول (١)

توزيع عينة البحث في ضوء الحصول على الدورات التدريبية وعدد سنوات الخبرة والتخصص الأكاديمي

التخصص الأكاديمي		انساني		شرعي		طبيعي		الإجمالي
الحصول على دورات تدريبية		حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٩	٦	٦	١٠	٥	١٢	٤٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	٢٢	٨	١٣	١٠	١٨	٧	٧٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٣٧	١٥	٢٢	١٧	٤٢	٧	١٤٠
الإجمالي		٩٨		٧٨		٩١		٢٦٦

أداتا البحث:

تمثلت أداتا البحث في استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، واستبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤهما والتحقق من صلاحيتهما سيكومتريًا على النحو التالي:

أ) استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤها والتحقق من صلاحيتها سيكومتريًا وفق الخطوات الآتية:

- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التقييم البديل مثل (بحراوي، ٢٠١٩؛ الجليدي، ٢٠١٩؛ حسب الله، ٢٠١٩؛ الرويلي والحربي، ٢٠١٩؛ العرابي، ٢٠١٩).
- تم الوقوف على تعريف متغير فعالية التقييم البديل عن بعد، وتم تحديد محاوره الفرعية المتمثلة في:

المحور الأول: كفاءة التقييم البديل عن بعد في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

المحور الثاني: مدى الالتزام بإجراءات التقييم البديل عن بعد.

المحور الثالث: مدى تحقيق التقييم البديل عن بعد لخصائص التقييم الجيد.

- تمت صياغة مفردات تعبر عن كل محور من محاور متغير فعالية التقييم البديل عن بعد، ويستجيب لها القائم على التدريس بالاختيار بين البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وكانت جميع المفردات إيجابية وبالتالي يتم تقدير الاستجابة عنها بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق التحكيم من خلال عرضها على (١٢) محكما من المتخصصين في مجال القياس والتقويم في جامعات أم القرى والملك عبد العزيز والملك سعود والملك خالد، لمعرفة آرائهم في انتماء كل مفردة للمحور الذي تقيسه، وصحة الصياغتين العلمية واللغوية للمفردات، وقد تم تحديد معيار قبول المفردة أن

يوافق عليها (١٠) محكمين على الأقل، وبالتالي تم قبول جميع المفردات في الاستبانة مع إجراء بعض التعديلات اللغوية على (٣) فقرات، حيث كانت المفردات في المحور الأول من رقم (١) إلى (١٥)، وفي المحور الثاني من رقم (١٦) إلى (٢٥)، وفي المحور الثالث من رقم (٢٦) إلى (٣٧).

- تم التطبيق التجريبي للاستبانة على عينة قوامها (١٥٢) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى في الكليات الإنسانية والطبيعية والشرعية، بحيث تحمل خصائص العينة الأساسية، كما في جدول (٢).

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة التطبيق التجريبي لأداتي البحث

التخصص الأكاديمي		انساني		شرعي		طبيعي		الإجمالي
الحصول على دورات تدريبية		حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	حاصل	غير حاصل	
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٧	٥	٥	٧	٥	٩	٣٨
	من ٥ – ١٠ سنوات	١٣	٥	٨	٦	١١	٥	٤٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٥	١٠	١٠	٩	١٧	٥	٦٦
الإجمالي		٥٥		٤٥		٥٢		١٥٢

- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة المفردة منه)، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصححة في المحور الأول بين (٠,٤٣٠: ٠,٨٣١)، وفي المحور الثاني بين (٠,٦٧٣: ٠,٧٩٠)، وفي المحور الثالث بين (٠,٥٧٦: ٠,٧٨٧)، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة (بعد حذف درجة المفردة منها)، وتراوحت معاملات الارتباط المصححة بين القيميتين (٠,٤٧٣: ٠,٨٠٨)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقيمتها تزيد عن (٠,٣)؛ مما يدل على وجود اتساق داخلي بين مفردات الاستبانة.
- تم التحقق من الصدق العاملي للاستبانة كما يلي:

تم التحقق من مناسبة البيانات لشروط التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تراوحت قيم التواء جميع المفردات بين (- ٠,٥٢١، ٠,٤٤٦)، وهي قريبة من الصفر، مما يدل على اعتدالية توزيع الدرجات على جميع مفردات الاستبانة، كما كانت قيمة معامل كايزر وماير أولكين Kaiser – Mayer – Olkin coeffecient مساوية (٠,٩٣٣) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وأعلى من القيمة (٠,٥) التي اشترطها كايزر كحد أدنى لتحقق شرط كفاية حجم العينة، كما كانت قيمة مربع كاي المستخرجة من اختبار بارتليت Bartilett للدورية Sphericity مساوية (٤٩٢٠,٦٨٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١)، ودرجة حرية مقدارها (٦٦٦).

وقد تم استخدام طريقة المكونات الرئيسة في التحليل العاملي الاستكشافي للبيانات، مع حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٣٥) وفقًا لما أشار إليه اوفراول وكليت (Overall & Klett, 1972)، واتضح من خلال النتائج أن هناك عامل كامن سائد تتشبع عليه جميع المفردات، حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٩,٣٧٤)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٣٤١)، أي أن النسبة بين الجذرين الكامنين للعاملين تساوي (٨,٢٧٦)، وكانت نسبة التباين التي تعزى للعامل الأول قدرها (٥٢,٣٦٣%) من نسبة التباين الكلي للمتغير والبالغة (٦٨,٨٤٤%)، وهذا يدل على أن فعالية التقييم البديل عن بعد متغير أحادي البعد، وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول بين (٠,٤٨٥، ٠,٨٤٣).

- تم التحقق من ثبات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات لمحاور الاستبانة (٠,٩٥٢، ٠,٩١٨، ٠,٩٢٣)، وللاستبانة ككل (٠,٩٧٣)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مقبولة سيكومتريًا.

ب) استبانة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، وقد تم بناؤها والتحقق من صلاحيتها سيكومتريًا وفق الخطوات الآتية:

- تم الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت معيقات تطبيق التقييم البديل مثل (أبو شعيرة وآخران، ٢٠١٠؛ الثوابية والسعودي، ٢٠١٦؛ الحجيلي، ٢٠١٦؛ حسين، ٢٠٠٦؛ عبد الرازق، ٢٠١٤؛ المحيميد، ٢٠١٧؛ Lohmann, et al. 2019).
- تم الوقوف على تعريف متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، ومحاوره الفرعية المتمثلة في:

المحور الأول: تحديات تتعلق بالقائم على التدريس.

المحور الثاني: تحديات تتعلق باللوائح والنظم والمقررات.

المحور الثالث: تحديات تتعلق بعوامل اجتماعية واقتصادية.

المحور الرابع: تحديات تتعلق بالطلبة.

- تم توجيه سؤال مفتوح إلى (٣٣) عضوًا من أعضاء هيئة تدريس ومن في حكمهم بجامعة أم القرى عن التحديات التي تواجههم أو قد تواجههم أثناء تطبيق التقييم البديل عن بعد، وتم الاستفادة من استجاباتهم.
- تمت صياغة (٤٧) مفردة تعبر عن محاور متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد، ويستجيب لها القائم على التدريس بالاختيار بين (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وكانت جميع المفردات إيجابية وبالتالي يتم تقدير الاستجابة عنها بالدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.
- تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق التحكيم من خلال عرضها على (١٢) محكما من المتخصصين في مجال القياس والتقويم في جامعات أم القرى والملك عبد العزيز والملك سعود والملك خالد، وذلك لمعرفة آرائهم في انتماء كل مفردة من المفردات للمحور الذي تقيسه، وصحة الصياغتين العلمية واللغوية للمفردات، وقد تم تحديد معيار قبول المفردة أن يوافق عليها (١٠) محكمين على الأقل، وبالتالي تم قبول جميع المفردات في الاستبانة ما عدا مفردة واحدة تم حذفها، ليصل عدد المفردات إلى (٤٦) مفردة، حيث كانت المفردات في المحور الأول من رقم (١) إلى (١٨)، وفي المحور الثاني

من رقم (١٩) إلى (٢٧)، وفي المحور الثالث من رقم (٢٨) إلى (٣٣)، وفي المحور الرابع من رقم (٣٤) إلى رقم (٤٦).

- تم التطبيق التجريبي للاستبانة على نفس العينة التي تم التطبيق التجريبي لاستبانة فعالية التقييم البديل عن بعد، والمكونة من (١٥٢) من القائمين على التدريس بجامعة أم القرى كما في جدول (٢).
- تم التحقق من الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة ومجموع درجات المحور الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة منه، وقد تراوحت معاملات الارتباط المصححة في المحور الأول بين (٠,٤٤١: ٠,٧٤١)، وفي المحور الثاني بين (٠,٣١٢: ٠,٦٥٤)، وفي المحور الثالث بين (٠,٣٨٠: ٠,٦٢٩)، وفي المحور الرابع بين (٠,٤١٤: ٠,٧٥٥)، كما تم حساب معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للاستبانة (بعد حذف درجة المفردة منها)، وتراوحت معاملات الارتباط المصححة بين القيمتين (٠,٣٩١: ٠,٧٠٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) وقيمتها تزيد عن (٠,٣)؛ مما يدل على وجود اتساق داخلي بين مفردات الاستبانة.
- تم التحقق من الصدق العاملي للاستبانة كما يلي:

تم التحقق من مناسبة البيانات لشروط التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تراوحت قيم التواء جميع المفردات بين (- ٠,٦٦٧، ٠,٥٦٨)، وهي قريبة من الصفر، مما يدل على اعتدالية توزيع الدرجات على جميع مفردات الاستبانة، كما كانت قيمة معامل كايزر ومايز أولكين مساوية (٠,٨٧٤) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح، وأعلى من القيمة (٠,٥) التي اشترطها كايزر كحد أدنى لتحقق شرط كفاية حجم العينة، كما كانت قيمة مربع كاي المستخرجة من اختبار بارتليت للدورية مساوية (٤٤٥٤,٤٤٢) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة قدره (٠,٠٠١)، ودرجة حرية مقدارها (١٠٣٥).

وقد تم استخدام طريقة المكونات الرئيسة في التحليل العاملي الاستكشافي للبيانات، مع حذف التشبعات التي تقل عن (٠,٣٥) وفقًا لما أشار إليه اوفراول وكليت (Overall & Klett, 1972)، واتضح من خلال النتائج أن هناك عامل كامن سائد تتشبع عليه جميع المفردات، حيث كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (١٢٠,١٦)، وقيمة الجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٧٨٤)، أي أن النسبة بين الجذرين الكامنين للعاملين تساوي (٥,٨٢٣)، كما كانت نسبة التباين التي تعزى للعامل الأول قدرها (٣٥,٠٤٣) من نسبة التباين الكلي للمتغير والبالغة (٧٢,٠٩٦%)، وهذا يدل على أن فعالية التقييم البديل عن بعد متغير أحادي البعد، وقد تراوحت قيم تشبعات المفردات على العامل الأول بين (٠,٤١٨، ٠,٧٢٩).

- تم التحقق من ثبات استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد باستخدام معامل ألفا – كرونباخ، وكانت قيمة معامل الثبات لمحاور الاستبانة (٠,٩٢١، ٠,٨١٥، ٠,٧٥٧، ٠,٩٠٣)، وللاستبانة ككل (٠,٩٥٦)، مما يدل على تمتع الاستبانة بدرجة ثبات مقبولة سيكومتريًا.

نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد خمسة مستويات للحكم، وذلك على النحو التالي:

- تم حساب مدى المستوى أو الفئة للمفردة الواحدة من خلال المعادلة: المدى = (أكبر قيمة في فئات الاستجابة (البدائل) – أقل قيمة في فئات الاستجابة) / عدد فئات الاستجابة = (٥ – ١) / ٤ = ٠,٨
- تم حساب مستوى المستجيبين في المفردة الواحدة من خلال مقارنة متوسط المفردة بالمستويات الآتية:

- منخفض جدا من (١: ١,٨٠)، منخفض (أكبر من ١,٨٠: ٢,٦٠)، متوسط (أكبر من ٢,٦٠: ٣,٤٠)، مرتفع (أكبر من ٣,٤٠: ٤,٢٠)، مرتفع جدًا (أكبر من ٤,٢٠: ٥).
- تم تحديد مستوى المستجيبين في المحاور والمتغير ككل من خلال ضرب الحدود السابقة للمستويات في عدد مفردات المحور والمتغير ككل كما يلي:

جدول (٣)

تحديد المستويات المختلفة لمتغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية

المحاور		الأول (١٥ مفردة)	الثاني (١٠ مفردات)	الثالث (١٢ مفردة)	المتغير ككل (٣٧ مفردة)
المستويات	منخفض جدا	من ١٥: ٢٧	من ١٠: ١٨	من ١٢: ٢١,٦	من ٣٧: ٦٦,٦
	منخفض	أكبر من ٢٧: ٣٩	أكبر من ١٨: ٢٦	أكبر من ٢١,٦: ٣١,٢	أكبر من ٦٦,٦: ٩٦,٢
	متوسط	أكبر من ٣٩: ٥١	أكبر من ٢٦: ٣٤	أكبر من ٣١,٢: ٤٠,٨	أكبر من ٩٦,٢: ١٢٥,٨
	مرتفع	أكبر من ٥١: ٦٣	أكبر من ٣٤: ٤٢	أكبر من ٤٠,٨: ٥٠,٤	أكبر من ١٢٥,٨: ١٥٥,٤
	مرتفع جدا	أكبر من ٦٣: ٧٥	أكبر من ٤٢: ٥٠	أكبر من ٥٠,٤: ٦٠	أكبر من ١٥٥,٤: ١٨٥

- تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في كل محور من المحاور وفي فعالية التقييم البديل عن بعد، وكانت قيم متوسطات درجات عينة البحث في كل محور وفي المتغير ككل مساوية (٨٢,٥٤، ٩٨,٣٤، ٤٩,٤٢، ١٣٢,٣٠) على الترتيب، وكلها تقع في المستوى المرتفع وذلك وفقًا للمستويات المستقاة من الاستبانة الموضحة في جدول (٣)، وهذا يعني ارتفاع فعالية هذا النمط من التقييم من وجهة نظر القائمين على التدريس بالجامعة (وفقًا لمستويات الاستبانة) فيما يتعلق بقدرة التقييم البديل عن بعد على تحقيق الأهداف المرجوة منه وكفاءة الإجراءات المتبعة في التقييم البديل عن بعد ومدى تحقق خصائص التقييم الجيد في أثناء التقييم البديل عن بعد، وللتقييم البديل عن بعد بشكل عام.
- أما لتحديد مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد من خلال مقارنة متوسط درجات كل محور من المحاور والمتغير ككل بالمحك الذي أجمع عليه الخبراء والمختصين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة على أنه الحد الذي يمكن الحكم على تحقق فعالية التقييم البديل عن بعد بالوصول إليه، والذي يعادل (٨٠%) من الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية

للمتغير ككل، وقد تمت هذه المقارنة باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة فقط One sample t- test، وكانت النتائج كما في جدول (٤):

جدول (٤)

نتائج مقارنة متوسطات درجات عينة البحث بالقيمة الاختبارية الدالة على فعالية التقييم البديل عن بعد

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الاختبارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة	قيمة d-cohen
الأول	٥٤,٨٢	٨,٠٤	٦٠	٢٦٥	٨,٠٤	٠,٠٠١	دالة	٠,٦٤ (متوسط)
الثاني	٣٤,٩٨	١١,٣٠	٤٠	٢٦٥	١١,٣٠	٠,٠٠١	دالة	٠,٤٤ (صغير)
الثالث	٤٢,٤٩	١١,٠٦	٤٨	٢٦٥	١١,٠٦	٠,٠٠١	دالة	٠,٥٠ (متوسط)
المتغير ككل	١٣٢,٣٠	١٠,٥٩	١٤٨	٢٦٥	١٠,٥٩	٠,٠٠١	دالة	١,٤٨ (كبير)

ويتضح من جدول (٤) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المحاور الفرعية الثلاثة وفعالية التقييم البديل عن بعد بشكل عام والمحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية، والذي يعادل (٨٠%) من الدرجة الكلية للمحور أو للمتغير ككل، وذلك في اتجاه المحك، مما يعني انخفاض معنوي لمستوى الفعالية بمحاورها الفرعية عن المحك الذي حدده الخبراء. وبالتالي رغم ارتفاع فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية من وجهة نظر القائمين على التدريس إلا أنه لم يصل للمستوى الذي يراه الخبراء والمختصون كافيًا للحكم على فعالية هذا التقييم؛ بمعنى أنه للوصول إلى فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية يجب زيادة الإجراءات والضوابط اللازمة لذلك.

وقد تعود هذه النتائج إلى حرص القائمين على التدريس قدر الإمكان على تحقيق درجة مرتفعة من الفعالية في إجراءات التقييم البديل عن بعد، من خلال محاولة تحقيق أكبر قدر ممكن من أهدافه وخصائصه والالتزام بالإجراءات اللازمة له قدر الإمكان، ولكن وجود تحديات في سبيل تحقيق هذه الفعالية والتي تتعلق بالقائمين على التدريس أنفسهم وبالمجتمع الخارجي وبالطلبة وبالنظم واللوائح قد يكون قد حال دون وصول هذه الجهود إلى الوصول لدرجة الفعالية التي حددها الخبراء والمتخصصين؛ مما جعل

مستوى فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية أقل بفرق دال إحصائيًا عن المحك الذي حدده الخبراء والمختصين.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس بجامعة أم القرى؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد خمسة مستويات للحكم على كل محور من محاور استبانة فعالية التقييم البديل عن بعد والدرجة الكلية، وذلك على النحو التالي:

- تم حساب مدى المستوى أو الفئة للمفردة الواحدة من خلال المعادلة: المدى = (أكبر قيمة في فئات الاستجابة (البدائل) – أقل قيمة في فئات الاستجابة) / عدد فئات الاستجابة = (٥ – ١) / ٤ = ٠,٨
- تم حساب مستوى المستجيبين في المفردة الواحدة من خلال مقارنة متوسط المفردة بالمستويات الآتية:
- منخفض جدا من (١ : ١,٨٠)، منخفض (أكبر من ١,٨٠ : ٢,٦٠)، متوسط (أكبر من ٢,٦٠ : ٣,٤٠)، مرتفع (أكبر من ٣,٤٠ : ٤,٢٠)، مرتفع جدًا (أكبر من ٤,٢٠ : ٥).
- تم تحديد مستوى المستجيبين في المحاور والمتغير ككل من خلال ضرب الحدود السابقة للمستويات في عدد مفردات المحور والمتغير ككل كما في جدول (٥):

جدول (٥)

تحديد المستويات المختلفة لمتغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية

المحاور		الأول (١٨ مفردة)	الثاني (٩ مفردات)	الثالث (٦ مفردات)	الرابع (١٣ مفردة)	المتغير ككل (٤٦ مفردة)
المستويات	منخفض جدا	من ١٨ : ٣٢,٤	من ٩ : ١٦,٢	من ٦ : ١٠,٨	من ١٣ : ٢٣,٤	من ٤٦ : ٨٢,٨
	منخفض	أكبر من ٣٢,٤ : ٤٦,٨	أكبر من ١٦,٢ : ٢٣,٤	أكبر من ١٠,٨ : ١٥,٦	أكبر من ٢٣,٤ : ٣٣,٨	أكبر من ٨٢,٨ : ١١٩,٦
	متوسط	أكبر من ٤٦,٨ : ٦١,٢	أكبر من ٢٣,٤ : ٣٠,٦	أكبر من ١٥,٦ : ٢٠,٤	أكبر من ٣٣,٨ : ٤٤,٢	أكبر من ١١٩,٦ : ١٥٦,٤

المحاور		الأول (١٨ مفردة)	الثاني (٩ مفردات)	الثالث (٦ مفردات)	الرابع (١٣ مفردة)	المتغير ككل (٤٦ مفردة)
	مرتفع	أكبر من ٦١,٢: ٧٥,٦	أكبر من ٣٠,٦: ٣٧,٨	أكبر من ٢٠,٤: ٢٥,٢	أكبر من ٤٤,٢: ٥٤,٦	أكبر من ١٥٦,٤: ١٩٣,٢
	مرتفع جدا	أكبر من ٧٥,٦: ٩٠	أكبر من ٣٧,٨: ٤٥	أكبر من ٢٥,٢: ٣٠	أكبر من ٥٤,٦: ٦٥	أكبر من ١٩٣,٢: ٢٣٠

- تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في كل محور من المحاور وفي التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بشكل عام، وكانت قيم متوسطات درجات عينة البحث في كل محور وفي المتغير ككل مساوية (٦٣,٧٧، ٣١,٠٣، ٢١,٣٦، ٥٠,٣٣، ١٦٦,٥٠) على الترتيب، وكلها تقع في المستوى المرتفع (وفقًا لمستويات الاستبانة)، وهذا يعني أن ارتفاع مستوى تقييم القائمين على التدريس للتحديات التي تواجه القائمين على التدريس بالجامعة والمتعلقة بالقائمين على التدريس أنفسهم وباللوائح والنظم والمقررات وبالظروف الاجتماعية والاقتصادية وبالطلبة، وللتحديات التي يوجهها التقييم البديل عن بعد بشكل عام، وهذا يدل على ارتفاع هذه التحديات من وجهة نظر القائمين على التدريس بالجامعة.
- ولتحديد مستوى التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من خلال مقارنة متوسط درجات كل محور والمتغير ككل بالمحك الذي أجمع عليه الخبراء والمختصين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة على أنه الحد الذي يمكن الحكم على جدية هذه التحديات وخطورتها بالوصول إليه، والذي يعادل (٤٠%) من الدرجة الكلية لكل محور، والدرجة الكلية للمتغير ككل، وقد تمت هذه المقارنة باستخدام اختبار (ت) لمجموعة واحدة فقط، وكانت النتائج كما في جدول (٦):

جدول (٦)

نتائج مقارنة متوسطات درجات عينة البحث بالقيمة الاختبارية الدالة على التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد

المحور	المتوسط	الانحراف المعياري	القيمة الاختبارية	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	نوع الدلالة	قيمة – d cohen
الأول	٦٣,٧٧	١١,٤٠	٣٦	٢٦٥	٣٩,٧٧	٠,٠٠١	دالة	٢,٤٤ (كبير)
الثاني	٣١,٠٣	٥,٧٨	١٨	٢٦٥	٣٦,٧٨	٠,٠٠١	دالة	٢,٢٥ (كبير)
الثالث	٢١,٣٦	٣,٩١	١٢	٢٦٥	٣٩,٠٢	٠,٠٠١	دالة	٢,٣٩ (كبير)
الرابع	٥٠,٣٣	٨,٦٦	٢٦	٢٦٥	٤٥,٨١	٠,٠٠١	دالة	٢,٨١ (كبير)
المتغير ككل	١٦٦,٥٠	٢٦,٣٧	٩٢	٢٦٥	٤٦,٠٨	٠,٠٠١	دالة	٢,٨٣ (كبير)

ويتضح من جدول (٦) أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات المحاور الفرعية الأربعة والتحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بشكل عام والمحك الذي حدده الخبراء والمختصين للحكم على جدية وخطورة هذه التحديات بمحاورها الفرعية، والذي يعادل (٤٠%) من الدرجة الكلية للمحور أو للمتغير ككل، وذلك في اتجاه متوسط تقييمات القائمين على التدريس لهذه التحديات، مما يعني ارتفاع معنوي لمستوى التحديات بمحاورها الفرعية عن المحك الذي حدده الخبراء.

وبالتالي فإن هذه النتائج تعني وجود تحديات حقيقية وجادة وذات خطورة من وجهة نظر القائمين على التدريس في سبيل تحقيق فعالية أكبر للتقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية وذلك وفقًا للمستوى الذي يراه الخبراء والمختصين كافيًا للحكم على ذلك؛ وهذا يعني أنه لابد من اتخاذ الإجراءات الضرورية والكافية للتغلب على هذه التحديات، أو التخفيف من حدتها قدر الإمكان.

وقد يعود ارتفاع درجة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد وفقًا للمستويات المختلفة في الاستبانة ووفقًا لرأي الخبراء والمختصين إلى عامل المفاجأة الذي أجبر إدارة جامعة أم القرى على اتباع هذا النمط من التقييم؛ حيث لم تكن الاستعدادات والإمكانات متوفرة بالدرجة الكافية قبل صدور قرار بإلزام القائمين على التدريس باتباع هذا النمط من التقييم؛ ولم تكن البرامج المخصصة لتدريب القائمين على التدريس

والطلبة كافية من قبل، كما أنه لم يتم العمل على نشر ثقافة التقييم البديل بشكل عام والتقييم البديل عن بعد بشكل خاص بين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة وتوضيح الفلسفة التي يقوم عليها في خدمة العملية التعليمية والمجتمع من قبل، وكذلك لم يتم تكييف اللوائح والنظم والمقررات بالدرجة الكافية لممارسة هذا النمط من التقييم عن بعد واتخاذ الضوابط القانونية لضمان العدالة والنزاهة في عملية التقييم وفق هذا النمط؛ مما زاد من عدد هذه التحديات ومن شدتها وخطورتها، وتتفق نتائج السؤال الثاني مع نتائج دراسة الحجيلي (٢٠١٦) حيث توصلت إلى أن المعيقات التي تواجه التقييم البديل كانت مرتفعة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "ما الدلالة الإحصائية للعلاقة الارتباطية بين فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية والتحديات التي تواجهه بمحاورها الفرعية، وذلك بعد التحقق من شروط استخدامه، وكانت النتائج كما في جدول (٧):

جدول (٧)

الارتباط بين فعالية التقييم البديل عن بعد بمحاورها الفرعية والتحديات التي تواجهها بمحاورها الفرعية

		الإحصاءة	محاور التحديات				التحديات ككل
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
محاور الفعالية	الأول	معامل الارتباط	٠,٢١-	٠,١٨-	٠,٠٢٠-	٠,٢٠-	٠,٢٢-
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٣٢	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٤	٠,٠٣٢	٠,٠٤٠	٠,٠٤٠	٠,٠٤٨
	الثاني	معامل الارتباط	٠,٢٢-	٠,٢١-	٠,١٨-	٠,٢٠-	٠,٢٣-
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٨	٠,٠٤٤	٠,٠٣٢	٠,٠٤٠	٠,٠٥٣
	الثالث	معامل الارتباط	٠,١٨-	٠,١٣-	٠,١٤-	٠,٢٠-	٠,٢٠-
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٣	٠,٠٣٥	٠,٠٢٥	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٣٢	٠,٠١٧	٠,٠٢٠	٠,٠٤٠	٠,٠٤٠

		الإحصاءة	محاور التحديات				التحديات ككل
			الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
الفعالية ككل		معامل الارتباط	-٠,٢٢	-٠,١٨	-٠,١٩	-٠,٢٢	-٠,٢٣
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	٠,٠٠١
		حجم التأثير (ر٢)	٠,٠٤٨	٠,٠٣٢	٠,٠٣٦	٠,٠٤٨	٠,٠٥٣

ويتضح من جدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط متغير فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاوره الفرعية بمتغير التحديات التي تواجهه بمحاوره الفرعية كانت معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائيًا، وهذا يعني أنه كلما زادت التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية قلت درجة فعالية هذا التقييم ومحاورها الفرعية، وهذا يعد أمرًا منطقيًا؛ حيث أنه كلما زادت التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد تقل قدرته على تحقيق الأهداف المرجوة منه وتحقيق خصائص التقييم الجيد وتحقيق الكفاءة في إجراءات تطبيقه، إذ إن تحقيق هذه الفعالية يتطلب التغلب على التحديات المتعلقة بالقائمين على التدريس وبطلبتهم وباللوائح والنظم والمقررات وبالظروف الاقتصادية والاجتماعية، والتي أثبتت نتائج السؤال الثاني أنها مرتفعة وتشكل جدية وخطورة أثناء ممارسة هذا النمط من التقييم، وقد كانت جميع معاملات الارتباط ذات تأثير ضعيف وفقًا لقيم معامل التحديد (ر٢) المستخدم في قياس حجم الأثر، وهذا يعني أن التباين الذي تحدثه التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد في فعالية التقييم البديل عن بعد كان ضعيفًا، وهذا يعني أن هناك مجموعة أخرى من العوامل لها تأثير أقوى بكثير على فعالية التقييم البديل عن بعد تختلف عن هذه التحديات.

الإجابة عن السؤال الرابع:

ينص السؤال الرابع على: "ما الدلالة الإحصائية للفروق في فعالية التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي للقائم على التدريس؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة 3 Way Multivariate analysis of variance (3 Way MANOVA)، وذلك لمعرفة أثر التفاعلات البينية بين المتغيرات

الثلاثة المستقلة وتثبيت أثر العلاقة الارتباطية بين المتغيرين التابعين ومحاورهما الفرعية، وبعد التحقق من شروط الأسلوب الإحصائي المتمثلة في القياس الفتري للمتغير التابع، وتصنيف كل من المتغيرات المستقلة في فئتين أو أكثر، واستقلالية القياسات في المجموعات المختلفة، وعدم وجود قيم متطرفة أو شاذة، وتحقق التوزيع الاعتدالي لدرجات المتغير التابع بالنسبة لكل فئة من فئات المتغير المستقل، وتجانس التباين في كل مجموعات المتغيرات المستقلة الثلاثة، كانت النتائج كما في جدول (٨):

جدول (٨)

تأثير المتغيرات المستقلة على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الأول	التخصص	٢٥٢,٣٥	٢	١٢٦,١٨	١,١٨	٠,٣١
	سنوات الخبرة	٤٦٢,٤٨٤	٢	٢٣١,٢٤	٢,١٧	٠,١٢
	الدورات	٨٩,٧٧٩	١	٨٩,٧٧٩	٠,٨٤	٠,٣٦
	التخصص* سنوات الخبرة	٦٩١,٠٩٩	٤	١٧٢,٧٨	١,٦١٨	٠,١٧
	التخصص * الدورات	٥٣,٢٥٩	٢	٢٦,٩٣	٠,٢٥	٠,٧٨
	الدورات * سنوات الخبرة	١٥٣,٥٩٢	٢	٧٦,٨٠	٠,٧٢	٠,٤٩
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٧٤٥,٤٥	٤	١٨٦,٣٦	١,٧٥	٠,١٤
	الخطأ	٢٦٤٨٨,٦٢	٢٤٨	١٠٦,٨١		
	الكلي	٨٢٨٧٢٧,٠٠	٢٦٦			
الثاني	التخصص	١٩٣,٢٥	٢	٩٦,٦٣	١,٨٧	٠,١٦
	سنوات الخبرة	١٨٤,٨٨	٢	٩٢,٤٤	١,٧٩	٠,١٧
	الدورات	٦٢,٩٥	١	٦٢,٩٥	١,٢٢	٠,٢٧
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٢٥,٨٩	٤	٨١,٤٧	١,٥٨	٠,١٨
	التخصص * الدورات	١٠٩,١٨	٢	٥٤,٥٩	١,٠٦	٠,٣٥
	الدورات * سنوات الخبرة	٢٤,٢١	٢	١٢,١٠	٠,٢٣	٠,٧٩
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٢٧٠,٥٩	٤	٦٧,٦٥	١,٣١	٠,٢٧
	الخطأ	١٢٨١٧,٧٩	٢٤٨	٥١,٦٩		
	الكلي	٣٣٩٤٠٧,٠٠	٢٦٦			

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الثالث	التخصص	١٦٧,٦٢	٢	٨٣,٨١	١,٢٥	٠,٢٩
	سنوات الخبرة	٨,١٦	٢	٤,٠٨	٠,٠٦	٠,٩٤
	الدورات	٨٢,٥٣	١	٨٢,٥٣	١,٢٣	٠,٢٧
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٢٧,٩٩	٤	٨١,٩٩	١,٢٢	٠,٣٠
	التخصص * الدورات	١١٧,٠٦	٢	٥٨,٥٣	٠,٨٧	٠,٤٢
	الدورات * سنوات الخبرة	١٣٨,١٥	٢	٩٦,٠٨	١,٠٣	٠,٣٦
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	١٨٥,١٦	٤	٤٦,٢٩	٠,٦٩	٠,٦٠
	الخطأ	١٦٦٨٩,٢٤	٢٤٨	٦٧,٢٩٥		
	الكلي	٤٩٧٧٨٥,٠٠	٢٦٦			
الفعالية	التخصص	١٣٧٩,٢٩	٢	٦٨٩,٦٤	١,١٧	٠,٣١
	سنوات الخبرة	١١٩٧,٥٦	٢	٥٩٨,٧٨	١,٠٢	٠,٣٦
	الدورات	٧٠١,٩١	١	٧٠١,٩١	١,١٩	٠,٢٨
	التخصص* سنوات الخبرة	١٦٢٠,٨٨	٤	٤٠٥,٢٢	٠,٦٩	٠,٦٠
	التخصص * الدورات	٨٠٩,٣٧	٢	٤٠٤,٦٨	٠,٦٩	٠,٥٠
	الدورات * سنوات الخبرة	٤٩٧,٩٩	٢	٢٤٨,٩٩	٠,٤٢	٠,٦٦
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٠٠٣,٩٧	٤	٧٥٠,٩٩	١,٢٧	٠,٢٨
	الخطأ	١٤٦١٨٣,٨٧	٢٤٨	٥٨٩,٤٥		
	الكلي	٤٨١٠٦٤٧,٠٠	٢٦٦			

ويتضح من خلال جدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس لفعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية تعزى إلى التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس أو حصوله على دورات تدريبية في مجال التقويم التربوي أو قياس مخرجات التعلم أو عدد سنوات خبرته في التدريس الجامعي أو للتفاعلات بين كل متغيرين من هذه المتغيرات الثلاثة أو للتفاعل بين هذه المتغيرات الثلاثة معًا؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الجهود التي يبذلها القائمين على التدريس في سبيل تحقيق فعالية التقييم البديل عن بعد بكافة محاوره في قياس مخرجات التعلم المستهدفة تعتمد أكثر على كفاءاتهم الشخصية وقدرتهم الخاصة في فهم طبيعة مخرجات التعلم المستهدفة وكيفية

قياسا من خلال أساليب واستراتيجيات وأدوات التقييم البديل، دون أن يكون للتخصص الأكاديمي أو للدورات التدريبية أو لسنوات الخبرة، أو للتفاعلات بين هذه المتغير أي تأثير في ذلك؛ كما قد يكون ذلك ناتجًا عن استشارة بعض القائمين على التدريس زملاءهم الذين يقدمون نفس المقررات في كيفية قياس مخرجات التعلم حال وجود اية تحديات تواجههم، كما قد يكون ذلك عائدًا إلى حرص القائمين على التدريس على الاطلاع والقراءة والمعرفة عن هذا النمط من التقييم من تلقاء أنفسهم استجابة لتعليمات إدارة جامعة أم القرى بضرورة تطبيق هذا التقييم، وقد يكون أيضًا السبب وراء ذلك هو اتباع القائمين على التدريس على استراتيجية واحدة أو بعض الاستراتيجيات القليلة المألوفة من قبلهم ومن قبل طلبتهم.

هذا؛ ولم توجد أية دراسات سابقة اتفقت أو اختلفت مع نتائج السؤالين الثاني والرابع، حيث أن اهتمام الدراسات السابقة كان منصبًا على مدى استخدام استراتيجيات وأدوات التقييم البديل عن بعد والمعوقات التي تواجهه، دون الاهتمام بتقييم فعاليته.

الإجابة عن السؤال الخامس:

ينص السؤال الرابع على: "ما الدلالة الإحصائية للفروق في التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد التي تعزى لعدد سنوات الخبرة والحصول على الدورات التدريبية والتخصص الأكاديمي القائم على التدريس؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثلاثي متعدد المتغيرات التابعة، في نفس الخطوة السابقة في السؤال الرابع، وكانت النتائج كما في جدول (٩):

جدول (٩)

تأثير المتغيرات المستقلة على فعالية التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا وحجم الأثر
الأول	التخصص	٧٥٨,٣٥	٢	٣٧٩,١٧	٣,٠٦	٠,٠٤٩	٠,٠٢٤ (صغير)
	سنوات الخبرة	٤٢٠,٧٨	٢	٢١٠,٣٩	١,٧٠	٠,١٩	–
	الدورات	١٩٨,٤١	١	١٩٨,٤١	١,٦٠	٠,٢١	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٦٨٢,٢٩٥	٤	١٧٠,٧٤	١,٣٨	٠,٢٤	–
	التخصص * الدورات	٣٨٤,٠٥	٢	١٩٠,٥٣	١,٥٤	٠,٢٢	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٧٣٢,٨٣	٢	٣٦٦,٤١	٢,٩٦	٠,٠٥٤	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٧٧٢,٨٥	٤	١٩٣,٢١			–
	الخطأ	٣٠٧٠٠,٣١	٢٤٨	١٢٣,٧٩			–
	الكلي	١١١٦٢٥٢,٠٠	٢٦٦				–
الثاني	التخصص	٣٣١,٨٤٢	٢	١٦٥,٩٢	٥,١٢	٠,٠٠٧	٠,٠٤٠ (صغير)
	سنوات الخبرة	٥٩,٦١	٢	٢٩,٨١	٠,٩٢	٠,٤٠	–
	الدورات	٢٤,٤٤	١	٢٤,٤٤	٠,٧٥	٠,٣٩	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٣٨,٢٤	٤	٩,٥٦	٠,٢٩	٠,٨٨	–
	التخصص * الدورات	٢٦,٥٣	٢	١٣,٢٧	٠,٤١	٠,٦٧	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٨٠,٧٥	٢	٤٠,٣٧	١,٢٥	٠,٢٩	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	١٦٤,٩٩	٤	٤١,٢٥	١,٢٧	٠,٢٨	–
	الخطأ	٨٠٤٣,١٤	٢٤٨	٣٢,٤٣			–
	الكلي	٢٦٥٠٣٧,٠٠	٢٦٦				–
الثالث	التخصص	١٧١,٧٥	٢	٨٥,٨٧	٥,٧٥	٠,٠٠٤	٠,٠٤٤ (صغير)
	سنوات الخبرة	١٩,٨٩	٢	٩,٩٤	٠,٦٧	٠,٥٢	–
	الدورات	١٠,٢٧	١	١٠,٢٧	٠,٦٩	٠,٤١	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٧,٧٨	٤	١,٩٥	٠,١٣	٠,٩٧	–
	التخصص * الدورات	٣,٦١	٢	١,٨٠	٠,١٢	٠,٨٧	–

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	مربع ايتا وحجم الأثر
	الدورات * سنوات الخبرة	٤,٠٥	٢	٢,٠٢	٠,١٤	٠,٨٧	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٥٩,٥٧	٤	١٤,٨٩	٠,٩٩	٠,٤١	–
	الخطأ	٣٧٠١,٤٧	٢٤٨	١٤,٩٣			–
	الكلي	١٢٥٤٣٠,٠٠	٢٦٦				–
الرابع	التخصص	٥٨,٠٠	٢	٢٩,٠٠	٠,٤١	٠,٦٦	–
	سنوات الخبرة	١٣١,١٠	٢	٦٥,٥٢	٠,٩٢	٠,٤٠	–
	الدورات	٠,٢٦	١	٠,٢٦	٠,٠٠٤	٠,٩٥	–
	التخصص* سنوات الخبرة	١٣٨٠,١٦	٤	٣٤٥,٠٤	٤,٨٣	٠,٠٠١	٠,٠٧٢ (متوسط)
	التخصص * الدورات	١٣٤,٣١	٢	٦٧,١٥	٠,٩٤	٠,٣٩	–
	الدورات * سنوات الخبرة	٨٨,٦٢	٢	٤٤,٣١	٠,٦٢	٠,٥٤	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٠٠,١١٥	٤	٧٥,٠٣	١,٠٥	٠,٣٨	–
	الخطأ	١٧٧١٥,٢٣	٢٤٨	٧١,٤٣			–
	الكلي	٦٩٣٨٢٣,٠٠	٢٦٦				–
التحديات	التخصص	٣٧٢٣,٨٧	٢	٢٣١,٢٤	٢,١٧	٠,١٢	–
	سنوات الخبرة	١٧٩٦,٥٥	٢	٨٩٨,٢٧	١,٣٤	٠,٢٧	–
	الدورات	٥١٧,٤٦	١	٥١٧,٤٦	٠,٧٧	٠,٣٨	–
	التخصص* سنوات الخبرة	٤٤١٢,٨٤	٤	١١٠٣,٢١	١,٦٤	٠,١٧	–
	التخصص * الدورات	٩٨٧,٣٢	٢	٤٩٣,٦٦	٠,٧٣	٠,٤٨	–
	الدورات * سنوات الخبرة	١٦٥٩,١٩	٢	٨٢٩,٥٩	١,٢٣	٠,٢٩	–
	التخصص * سنوات الخبرة * الدورات	٣٦٣٥,٥٥	٤	٩٠٨,٨٩	١,٣٥	٠,٢٥	–
	الخطأ	٣٦٦٨١٥,٣٣	٢٤٨	٦٧٢,٦٤			–
	الكلي	٧٥٥٨٦٩٤,٠٠	٢٦٦				–

ويتضح من خلال جدول (٩) أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس لبعض المحاور الفرعية في متغير التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد تعزى إلى التخصص الأكاديمي للقائم على التدريس، وهي محور التحديات المتعلقة

بالقائم على التدريس، ومحور التحديات المتعلقة باللوائح والنظم والمقررات، ومحور التحديات المتعلقة بالعوامل الاجتماعية والاقتصادية، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة بين كل تخصصين أكاديميين في هذه المحاور، كما في جدول (١٠).

جدول (١٠)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنة لمعرفة اتجاه الفروق التي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي

المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٦٤,٧٣)	الشرعية (م = ٦٤,٩٢)
الأول	العلوم الشرعية (م= ٦٤,٩٢)	الفرق بين المتوسطين	١,٠٥	
		الدلالة الإحصائية	٠,٨٣	
	العلوم الطبيعية (م = ٦٠,٤٣)	الفرق بين المتوسطين	٣,٥٢	٤,٥٦
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٩	٠,٠٣
المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٣٢,٣٤)	الشرعية (م = ٣١,٧٧)
الثاني	العلوم الشرعية (م = ٣١,٧٧)	الفرق بين المتوسطين	٠,٢٣	
		الدلالة الإحصائية	٠,٩٧	
	العلوم الطبيعية (م = ٢٩,١٩)	الفرق بين المتوسطين	٢,٨٤	٢,٦٢
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠٣	٠,٠١٣
المحور	التخصص	الإحصاءة	الإنسانية (م = ٢٢,٥٥)	الشرعية (م = ٢١,٣٧)
الثالث	العلوم الشرعية (م = ٢١,٣٧)	الفرق بين المتوسطين	١,٠٣	
		الدلالة الإحصائية	٠,٢٢	
	العلوم الطبيعية (م = ٢٠,١٧)	الفرق بين المتوسطين	٢,٢٢	١,١٩
		الدلالة الإحصائية	٠,٠٠١	٠,١٣

ويتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الأول الخاص بالتحديات التي تتعلق بالقائمين على التدريس أنفسهم يعزى للفرق بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية، وكان هذا الفرق في اتجاه العلوم الشرعية؛ وقد يعزى إلى تعود وألفة القائمين على التدريس في العلوم الطبيعية على استخدام التقنية الحديثة وفهمهم لكثير من البرامج بسبب طبيعة عملهم، مما ييسر عليهم إلى حد ما تطبيق أساليب التقييم البديل وأدواته واستراتيجياته عن بعد بشكل أفضل من نظرائهم في العلوم الشرعية الذين يعتمدون بشكل أقل.

كما يتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الثاني الخاص بالتحديات التي تتعلق باللوائح والنظم والمقررات يعزى إلى الفرق بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الإنسانية، وكذلك الفرق بين العلوم الشرعية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الشرعية، وقد يعود ذلك إلى أن تقييم أداء الطلبة في العلوم الطبيعية يقوم على تقييم الجانبين النظري والعملي، وتسمح اللوائح والنظم بذلك وتحتوي توصيفات المقررات على ذلك، بينما التقييم في العلوم الإنسانية والشرعية لا يمثل فيه الجانب العملي بشكل كاف، وكثير من توصيفات المقررات فيها لم تهتم بتمثيل الجانب العملي؛ مما يجعل درجة التحديات التي تواجه عملية التقييم البديل عن بعد في العلوم الشرعية والإنسانية فيما يتعلق باللوائح والنظم أكبر منها في العلوم الطبيعية.

كما يتضح من جدول (١٠) أن اتجاه الفرق في المحور الثاني الخاص بالتحديات التي تتعلق بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية يعزى إلى الفرق بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية في اتجاه العلوم الإنسانية؛ وقد يعود ذلك إلى أن طبيعة الدراسة في العلوم الطبيعية تستلزم منذ وقت طويل ضرورة تطبيق المعلومات والمهارات والخبرات التي يكتسبها الطلبة أثناء دراستهم في مؤسسات المجتمع الخارجي سواء المستشفيات أو معامل التحاليل أو مؤسسات التقنية الحديثة أو ما شابه، وقد قامت الجامعة منذ فترات طويلة بعمل بروتوكولات تعاون مع هذه المؤسسات؛ مما ساعد على تخفيف حدة التحديات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية في أثناء تطبيق عملية التقييم البديل عن بعد في التخصصات الطبيعية في مقابل العلوم الإنسانية التي تعد نسبيًا حديثة العهد بهذا النمط من التقييم.

كما وجد فرق ذات دلالة إحصائية في تقييم القائمين على التدريس لمحور التحديات المتعلقة بالطلبة تعزى إلى التفاعل بين التخصص الأكاديمي وعدد سنوات الخبرة، حيث كانت قيم المتوسط الحسابي في ضوء هذين المتغيرين كما في جدول (١١):

جدول (١١)

قيم المتوسط الحسابي للتحديات المتعلقة بالطلبة في ضوء متغيري التخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة		أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
التخصص الأكاديمي	انساني	٤٦,٢٥	٥٣,٥٢	٥٠,٠٨
	شرعي	٤٧,٩٠	٥٣,٠١	٥٢,٢٣
	طبيعي	٥٥,٣٥	٤٧,٥٧	٤٦,٥٠

ويتضح من خلال جدول (١١) أن أقل المتوسطات في محور التحديات المتعلقة بالطلبة هي تلك التي قدرها القائمون على التدريس في التخصصات الإنسانية ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات؛ وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على التدريس ذوي الخبرة الأقل في هذه التخصصات يميلون إلى الرؤية الإيجابية لإمكانات الطلبة اللازمة لممارسة التقييم البديل عن بعد، كما أنهم قد يخفى عليهم بعض الأمور المتعلقة بالطلبة والتي تشكل تحديات في عملية التقييم البديل عن بعد والتي يدركها ذوي الخبرات الأعلى في هذه التخصصات، بينما كان أعلى هذه المتوسطات هي تلك التي قدرها القائمون على التدريس في التخصصات الطبيعية ذوي الخبرة الأقل من (٥) سنوات؛ وقد يعود ذلك إلى أن القائمين على التدريس ذوي الخبرة الأقل في هذا التخصص يميلون إلى الرؤية السلبية لإمكانات الطلبة اللازمة لممارسة التقييم البديل عن بعد، ويرون أن هناك كثير من التحديات المتعلقة بالطلبة والتي تواجه عملية التقييم البديل عن بعد؛ فقد يرون أن المهام تتطلب من الطلبة في هذا التخصص وقتًا كبيرًا وجهدًا شاقًا وتكلفة مادية ضخمة للقيام بها، خاصة مع كثرة عدد هذه المهام في المقررات ذات الطبيعة العملية، ومع ذلك فإن تقييم هذه التحديات المتعلقة بالطلبة لدى ذوي الخبرة الأعلى في التخصصات الطبيعية تقل تدريجيا مع زيادة سنوات الخبرة؛ وقد يعود ذلك إلى أنه كلما زادت خبرة القائمين على التدريس في التخصصات الطبيعية كانوا أكثر قدرة على توجيه طلبتهم وتكييفهم للتغلب على هذه التحديات نسبيًا.

وفيما عدا ذلك لم يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم القائمين على التدريس للتحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد ومحاورها الفرعية تعزى إلى

متغيري الحصول على الدورات التدريبية في مجال التقييم وعدد سنوات الخبرة منفصلين أو متفاعلين معا؛ وقد يعود ذلك إلى أن محتوى الدورات التدريبية يهتم أكثر بتوضيح الإجراءات التي يجب أن يقوم بها القائم على التدريس عند عملية التقويم وقياس مخرجات التعلم، دون التركيز بشكل مباشر على إجراءات التقييم البديل عن بعد وكيفية التغلب على التحديات المتوقع مواجهتها عند ممارسته؛ كما أن زيادة عدد سنوات القائم على التدريس بشكل عام لا تؤثر على تقييمه لدرجة التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد بمحاوره الفرعية؛ وقد يكون ذلك بسبب حداثة ممارسة هذا النمط من التقييم على جميع فئات سنوات الخبرة، أو أن هذه التحديات تحديات خارجة عن قدرات القائمين على التدريس وخبراتهم في العمل الجامعي؛ لارتباطها أكثر باللوائح والنظم وثقافة الطلبة والمجتمع والعوامل الاقتصادية والاجتماعية. وتتفق نتيجة السؤال الخامس مع نتائج دراسة الحجيلي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المعيقات التي تواجه التقييم البديل تعزى إلى سنوات الخبرة، لكنها اختلفت مع دراسة المحيميد (٢٠١٧) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى هذه المعيقات تعزى إلى التخصص الأكاديمي.

توصيات البحث:

من خلال نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة اتخاذ جامعة أم القرى والمؤسسات التعليمية التدابير والإجراءات اللازمة للحد من التحديات التي تواجه التقييم البديل عن بعد من خلال إجراء تغييرات على اللوائح والقوانين والأنظمة.
- ضرورة العمل على رفع الوعي الثقافي لدى الطلبة ومؤسسات المجتمع الخارجي بأهمية التقييم عن بعد في ربط التعلم بسوق العمل وحل المشكلات المجتمعية الواقعية، وإعداد الطلبة للحياة المستقبلية.
- أهمية إعادة النظر في محتوى الدورات والبرامج التدريبية المقدمة في مجال تقويم التعلم وقياس مخرجات التعلم، وكذلك تقييم أداء المدربين والبيئة التدريبية.

- أهمية عقد دورات تدريبية خاصة بالتقييم البديل عن بعد وكيفية ممارسته والتغلب على التحديات التي تواجهه؛ مع إلزام القائمين على التدريس على حضور عدة دورات تدريبية في مجال تقويم تعلم الطلبة، مهما زادت عدد سنوات خبرتهم في العمل الجامعي.
- ضرورة التنسيق مع الجهات الخارجية في المجتمع لتقديم خدمات الكترونية جيدة وسرعة تقديم الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تواجه الطلبة والقائمين على التدريس أثناء التقييم البديل عن بعد.
- ضرورة العمل على إيجاد سبل مبتكرة لزيادة الدعم المالي المقدم لتفعيل التقييم البديل عن بعد.
- ضرورة تفعيل مبدأ الثواب والعقاب فيما يتعلق بممارسة القائمين على التدريس للتقييم البديل عن بعد بكفاءة وفعالية عند قياس مخرجات التعلم المستهدفة.
- ضرورة العمل على تشكيل لجان في كل مسار داخل كل قسم من الأقسام العلمية لمراجعة تقارير المقررات الدراسية التي يقدمها القائمين على التدريس؛ للتحقق من اتباعهم سبل ناجعة في قياس مخرجات التعلم تتسم بالشمولية والمرونة والإبداع والموضوعية.
- ضرورة العمل على توفير دليل إجرائي لاستراتيجيات التقييم البديل عن بعد، ونماذج مثالية لها في كافة التخصصات، وتعميم ذلك على القائمين على التدريس للاقتداء به مستقبلاً.

البحوث المقترحة:

يمكن اقتراح بعض البحوث في ضوء البحث الحالي، كما يلي:

- برنامج تدريبي في مهارات التقييم البديل عن بعد لدى القائمين على التدريس بجامعة أم القرى.
- فعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه من وجهة نظر طلبة جامعة أم القرى
- أثر جنس الطالب والمستوى الدراسي له في تقييمه لفعالية التقييم البديل عن بعد والتحديات التي تواجهه.
- سبل تفعيل التقييم البديل عن بعد من وجهة نظر القائمين على التدريس ومؤسسات المجتمع الخارجي.

مراجع البحث

- أبو شعيرة، خالد وأشتيوه، فوزي وغباري، ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٤ (٣)، ٧٥٣ – ٧٩٧.
- بحراوي، عاطف عبدالله (٢٠١٩). واقع استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته من قبل طلبة التدريب الميداني في التربية الخاصة. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين، ٢٠ (١)، ١٨٥ – ٢١٩.
- بلبيسي، منى عبد القادر (٢٠١٦). دور التقويم الواقعي في تجويد مخرجات العملية التعليمية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. دراسات في التعليم العالي بجامعة أسيوط، ١١، ٤٩ – ٧٤.
- الثوابية، أحمد محمد والسعودي، خالد عطية (٢٠١٦). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة. دراسات – العلوم التربوية، ٤٣ (١)، ٢٦٥ – ٢٨٠.
- الجليدي، حسن إبراهيم (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ١- ٣٢.
- الحجيلي، محمد عبد العزيز (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعيقات استخدامه. العلوم التربوية – كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤ (٢)، ٢٠٥ – ٢٦١.
- حسب الله، عبد العزيز محمد (٢٠١٩). تقويم ممارسات التقويم لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (٦)، ٥١٩ – ٥٩٦.
- حسين، محمد حسين (٢٠٠٦). الاتجاه نحو التقييم الحقيقي ومعوقات تطبيقه كمدخل لتطوير التقويم في المنظومة التعليمية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٥٢)، ٢٥٩ – ٢٩٤.
- حمزة، محمد عبد الوهاب وصومان، أحمد إبراهيم (٢٠١٢). مدى استخدام معلمي المدارس الحكومية الأردنية للتقويم الواقعي واتجاهاتهم نحوه ومعوقات استخدامه. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ٧ (١)، ٢٦٥ – ٢٨٣.
- الحواري، أروى عيسى (٢٠١٩). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية بالمركز القومي للبحوث بغزة، ٣ (٢٥)، ٩٥ – ١١٢.

- خاجي، ثاني حسين (٢٠١٣). اسهامات ستراتيجيات التقويم البديل (Evaluation Alternative) في تحسين جودة التعليم. مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة بابل، ١٤، ٣٥٢ – ٣٦٣.
- دودين، حمزة (٢٠١١). قضايا تربوية في التربية والبحث والتقويم البديل، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الرويلي، عايد عايض والحربي، بدرية حميد (٢٠١٩). درجة ممارسة استراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢ (٩)، ٨٨ – ١١٣.
- الشريف، خالد حسن (٢٠١٩). فاعلية بعض أساليب التقويم البديل في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب كليتي التربية والآداب بجامعة الملك فيصل (دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٥ (٢)، ٧٩ – ٩٦.
- عبد الرازق، وفاء محمود (٢٠١٤). دراسة تشخيصية لمشكلات استخدام التقويم الحقيقي في الواقع التقويمي بكلية التربية بجامعة الملك سعود من خلال رؤية الطالبات وعضوات الهيئة التدريسية. مجلة الطفولة والتربية بجامعة الإسكندرية، ٦ (٢٠)، ١١٥ – ١٩٩.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠١٣). التوجه نحو أساليب التقويم البديل لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي: مقاييس التقدير المتدرجة أنموذجا. بحث مقدم إلى مؤتمر رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة، كلية التربية – جامعة المنصورة بالاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ص ص ١١٠٧ – ١٠٢٣، في الفترة من ٢٠- ٢١فبراير.
- عبيدو، مانيا عبد العزيز والبركات، علي أحمد (٢٠١٧). قناعات معلمي العلوم لتوظيف التقييم البديل في إكساب طلبة المرحلة الأساسية لمهارات العمل المخبري. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٥(١)، ٥٢ – ٧٤.
- العرابي، عبير عبد القادر (٢٠١٩). درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المشرفات التربويات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربية والنفسية، ١١ (١)، ١- ٢٨.
- العربي، حران والتونسي، فائزة (٢٠١٩). التوجهات الجديدة في تقويم الطلاب وفق منظور الجودة. مجلة دراسات وأبحاث بجامعة الجلفة، ١١ (٢)، ٩ – ١٨.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- العليان، فهد عبد الرحمن (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم الرياضيات. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ٤٥، ٥٢- ٧٦.
- العيد، الخامسة صالح (٢٠٢٠). أثر استخدام البورتفوليو كاستراتيجية للتقويم البديل على تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية بجامعة حائل. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ٣٥، ٤٣٧ – ٤٦٥.
- المحمدي، عفاف سالم ونصار، وفاء محمود وأبا حسين، وداد عبد الرحمن (٢٠١٥). معوقات استخدام أساليب التقويم الحقيقي (المهام الادائية والأنشطة) في تقويم أداء الطالبات وعضوات هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٣٩ (٣)، ٣١٥ – ٣٩٥.
- المحيميد، سلطان عبدالله (٢٠١٧). معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم البديل وأدواته لتقويم أداء الطلبة في برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، ٢٨ (١١٢)، ١٥٠ – ١٨٢.
- المرجي، أحمد علي والحربي، إبراهيم سليم (٢٠١٩). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١١٢، ٤٢٨ – ٤٥٠.
- Abdel Razek, W. M. (2014). Diagnostic study of the problems of using real evaluation in evaluation reality at Faculty of Education in King Saud University through vision of female students and faculty members. Childhood and Education Journal of Alexandria University, 6 (20), 115-199.
- Abdel Wahab, A. A. (2013). Orientation towards methods of alternative evaluation for quality assurance in higher education institutions: graded assessment measures as a model. Research presented to conference of A forward-looking vision on future of education in Egypt and the Arab world in the light of contemporary societal changes, Faculty of Education - Mansoura University in conjunction with Cognitive Studies Center in Cairo, Pp. 1107--1023, 20-21 February.
- Abu Sheirah, K.; Ishtaiwa, F & Ghbari, T. (2010). Obstacles of implementing the strategy of the authentic assessment system on the first four grades of basic education in Zarqa governorate. An-Najah University Journal for Research, 24 (3), 753-797.
- Abubakar, A.M., & Adeshola, I. (2019). Digital Exam and Assessments: A Riposte to Industry 4.0 In A. Elci, L.L. Beith, & A. Elci (Eds.). Handbook of Research on Faculty Development for Digital Teaching and Learning (pp. 245-263). Hershey PA: IGI Global.

- Al- Mohaimeed, S. A. (2017). The Obstacles for implementing Alternative Evaluation Strategies and their Tools for Evaluating Students' Performance in the English Language and Translation Program from the Perspectives of Faculty Members at Qassim University. Journal of Faculty of Education, Banha University, 28 (112), 150-182.
- Al-Eid, A. S. (2020). The Effect of using portfolio as a strategy for alternative evaluation on the development of reflective thinking among female student teachers in the faculty of education, University of Hail. International Journal of Educational and Psychological Sciences, 35, 437 - 465.
- Alhawari, A. E. (2019). Effect of using alternative assessment strategies in student achievement and provide them with metacognition skills in the subject of science. Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (25), 95 – 112.
- Al-Hejili, M., A. (2016). Degree of satisfaction and use of teachers in Kingdom of Saudi Arabia for alternative evaluation methods in evaluating teaching process in general education and the obstacles to its use. Educational Sciences - College of Graduate Studies for Education, 24 (2), 205-261.
- Allam, S. M. (2004). The educational alternative evaluation: The theoretical foundations, methodology and its application fields, Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- Al-Marhabi, A. B. & Al-Harbi, I. B. (2019). Mathematics teachers' practice degree of alternative evaluation tools in the middle stage. Arab Studies in Education and Psychology, 112, 428-450.
- Al-Mohammadi, A.; Nassar, W. & Aba Husein, W. (2015). Obstacles of real evaluation methods use (performing tasks and activities) to evaluate students' performance from the perspective of students and faculty members in Kings Saudi University. Journal of Faculty of Education, Ain Shams University, 39 (3), 315 - 395.
- Alolyan, F. A. (2014). Trends of middle school mathematics teachers toward using alternative evaluation in mathematics learning. Journal of Education and Psychology, 45, 52 – 76.
- Al-Ruwaily, A. A. & Al-Harbi, B. H. (2019). Degree of practicing alternative assessment strategies among mathematics teachers in light of developed curricula for the secondary stage in Medina. Journal of Mathematics Education, 22 (9), 88-113.
- Arrabi, A. A., (2019). The reality of the use of Islamic education parameters for the methods of alternative evaluation at primary level in

the city of Mecca from the point of view of educational supervisors. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11 (1-A), 1-28.

- Bahrawi , A. A. (2019). The actual use of teaching and alternative assessment strategies by field-training students in special education. Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 20 (1), 185-219.
- Belbeisi, M. A. (2016). The role of realistic evaluation in improve its output of the educational process in light of modern educational trends. Studies in Higher Education, Assiut University, 11, 49 - 74.
- Bolliger, D.U., & Shepherd, C.E. (2010). Student perceptions of ePortfolio integration in online courses. Distance Education, 31(3), 295-314.
- Costello, E., Holland, J., & Kirwan, C. (2018). The future of online testing and assessment: question quality in MOOCs. International Journal of Educational Technology in Higher Education 15(42). https://doi.org/10.1186/s41239-018-0124-z
- Crue Universidades Españolas Intersectoral Working Group, CRUE Teaching, CRUE Registrars, CRUE ICT & CRUE Student Affairs (2020). Report on Remote Assessment Procedures :Impact Study and Recommendations on the Implementation of Remote Assessment Procedures in Spanish Universities. https://metared.org/wp-content/uploads/sites/31/2020/05/Informe-sobre-Procedimientos-de-Evaluacio%CC%81n-no-Presencial_EN_Final.pdf.
- Dudin, H. (2011). Educational Issues in Education, Research and Alternative Evaluation, Al-Ain: University Book House.
- Elsherief, K. H. (2019). The Effectiveness of Some Authentic Assessment Methods in Assessing Achievement Scores in the Course of Thinking and Learning Skills for Education and Arts Students at King Faisal University. (A Comparative Study with the Classical Assessment Method). International Journal of Educational and Psychological Studies, 5 (2), 79 - 96.
- Glydi, H. I. (2019). A suggested scenario for developing educational evaluation methods from the point of view of faculty members of the Arabic Language Department at Jouf University in the light of the current trends of the educational evaluation. Umm Al-Qura University Journal for Educational and Psychological Sciences, 11 (1-B), 1-32.

- Hamza, M. A. & Souman, A. I. (2012). The extent to which Jordanian government school teachers use the realistic evaluation, their attitudes towards it, and the obstacles to its use. Al- Khalil University Journal for Research, 7 (1), 265-283.
- Hassab - Allah, A. M. (2019). Evaluating the evaluation practices of faculty members at Minia University in the light of alternative evaluation strategies. Journal of Faculty of Education, Assiut University, 35 (6), 519-596.
- Hussein, M. H. (2006). The attitude towards authentic assessment and the obstacles of its application as an approach to develop evaluation in the educational organization. Egyptian Journal of Psychological Studies, 16 (52), 259-294.
- Ismiati, I; Nahadi, N & Halimatul, H S (2019). Analysis of the need to development an authentic assessment instrument on buffer material. Journal of Physics: Conference Series, 1157 (4), https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/4/042044.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiague, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. Journal of Educational Technology Systems, 46(1). doi.org/10.1177%2F0047239516661713
- Khaji, T. H. (2013). Contributions of alternative evaluation strategies to improve the quality of education. Journal of Faculty of Basic Education, University of Babylon, 14, 352 - 363.
- Larbi, H. & Tounsi F. (2019). New trends in student evaluation and quality perspective. Dirasat & Abhath, 11 (2), 9 – 18.
- LCETB FET QA Support Service (2020). Guidelines and Procedures for Covid-19 Contingency Planning of Assessments. Limerick and Clare Education and Training Board. https://learningandskills.ie/wp-content/uploads/2020/04/20_04_02_Covid-19_Contingency_Planning_Assessment-1.pdf
- Lohmann, S., Diller, K.R., & Phelps, S.F. (2019). Potholes and Pitfalls on the Road to Authentic Assessment. Portal: Libraries and the Academy 19 (3), 429-460.
- Metin, M., & Özmen, H. (2011). The investigating opinions of teachers about performance assessment respect to the gender and branch variables. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8 (4), 3-17.

- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. Journal of Online Learning and Teaching, 1 (1), 1-7.
- Nasab, F.G. (2015). Alternative versus Traditional Assessment. Journal of Applied Linguistics and Language Research, 2, 165-178.
- Obaido, M. & Al- Barakat, A. A. (2017). Science teachers' convictions of using the alternative assessment in primary stage pupils acquisition of laboratory work skills. IUG Journal of Educational and Psychology Sciences (Islamic University of Gaza), 25 (1), 52 – 74.
- Oswald, B. B. (2019). Authentic Assessments for Biopsychology: Encouraging Learning and Retention by Applying Biopsychological Knowledge in Real-World Contexts. Society for the Teaching of Psychology Office of Teaching Resources in Psychology:
  https://teachpsych.org/resources/Documents/otrp/resources/oswald19.pdf.
- Overall J. E. & Klett C.J. (1972). Applied multivariate analysis. New York: McGraw-Hill.
- Overton, T. (2006) Assessing learning with special needs. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Puig, J.M., Daradoumis, T., Linan, L.C & Arguedas, M. (2020), Fruitful student interactions and perceived learning improvement in DSLab: A dynamic assessment tool for distributed programming. British Journal of Educational Technology, 51: 53-70.
- Thawaybeh, A. & Al-S'oud, K. (2016). The obstacles for applying authentic assessment strategies and its tools from Islamic education teachers' perspectives in Tafila. Dirasat - Educational Sciences, 43 (1), 265-280.
- The Quality Assurance Agency for Higher Education (2020). COVID-19: Initial Guidance for Higher Education Providers on Standards and Quality.
  https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/guidance/covid-19-initial-guidance-for-providers.pdf
- Weleschuk, A., Dyjur, P., & Kelly, P. (2019). Online Assessment in Higher Education. Taylor Institute for Teaching and Learning Guide Series. Calgary, AB: Taylor Institute for Teaching and Learning at the University of Calgary.
  https://taylorinstitute.ucalgary.ca/resources/guides.

معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار وتوفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد

سحر يحي علي موسى

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية التربية بجامعة الملك خالد

معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار وتوفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد

سحر يحي علي موسى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار والكشف عن توفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد، ولتحقيق ذلك؛ استُخدِم المنهج الوصفي، كما أعُدت قائمة بمعايير التعلم، وطُبِقت أداة الدراسة والمتمثلة في: بطاقة تحليل مخرجات التعلم، على عينة قصدية تكونت من (٣٠) وثيقة لتوصيف المقررات التخصصية، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من عام (٢٠١٩-٢٠٢٠م).

وقد توصلت النتائج إلى أن معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار تتضمن ثلاثة أبعاد مرتبطة بأبعاد الإستراتيجية يتفرع منها (٦٠) معيار، كما توصلت النتائج إلى توفرها بدرجة منخفضة في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد، حيث بلغ المتوسط العام (١,٥٤)، وفي ضوء ذلك قُدّمت بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تعلم العلوم، البحث العلمي، التكنولوجيا، الابتكار.

The Standards for learning natural sciences in accordance with the requirements of the Arab Strategy for Scientific Research, Technology and Innovation, and their availability in the outputs of Bachelor's programs at King Khalid University

Sahar Yehia Ali Mousa

Abstract

The aim of the current study is to define the Standards for learning natural sciences according to the requirements of the Arab Strategy for Scientific Research, Technology and Innovation (ASSTI), and their availability in the outputs of Bachelor's programs at King Khalid University. To achieve that; the descriptive approach was used, and a list of learning Standards was prepared. The study tool, represented in: the Learning Outcomes Analysis Card, was applied to a purposive sample consisting of (30) documents describing courses, during the second semester of (2019-2020).

The results showed that the Standards for learning natural sciences according to the requirements of (ASSTI) include three dimensions related to the dimensions of the strategy, of which (60) Standards are branched. Also, the results showed that the Standards are low in the outputs of the programs, where the overall average was (1.54). In light of this, some recommendations were made.

Key words: science learning, scientific research, technology, innovation

مقدمة الدراسة (الإطار النظري والدراسات السابقة):

انطلاقًا من التطورات العلمية المتسارعة وعصر التنمية التنافسية ومتطلبات سوق العمل المعيارية، فرضت التوجهات التنموية الحديثة على مؤسسات التعليم الاستثمار النوعي لمخرجاتها كمطلب مُلح لنهضة مجتمعية مستدامة، ولمواكبة هذا المضمار؛ أصبح التوجه نحو تطوير المنظومة التعليمية وفقًا لإستراتيجية البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار هدفًا أساسيًا تستند عليه الخطط الإستراتيجية للجامعات العالمية في الدول المتقدمة.

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم التخطيط لهذه الإستراتيجية من قبل الحكومة الفيدرالية، وحددت برامجها الهيئة القومية للعلوم، بينما اشتركت جميع مؤسسات المجتمع في تنفيذها (National Academy of Science, 2014)، وفي الاتحاد الأوربي تم العمل عليها وفق خطة مرحلية تهدف إلى تصميم وتنفيذ البرامج الأكاديمية في التعليم العالي بالاستناد على الأبحاث العلمية والتكنولوجيا؛ بغرض تحقيق التنمية المجتمعية (European Commission, 2020).

وقد أدركت جامعة الدول العربية ضرورة تبني هذا التوجه؛ فأصدرت القمة العربية قرارها باعتماد الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، ودعت جميع منظمات العمل العربي المشترك إلى تكييف أنشطتها وبرامجها بما يدعم ذلك، تجسيدًا لرؤية عربية موحدة تطمح للوصول بمنظومة البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في الوطن العربي إلى المستوى الذي تسهم فيه مساهمة واضحة في عملية التنمية المستدامة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتحول إلى مجتمع مبني على المعرفة (جامعة الدول العربية، ٢٠١٧).

ويرى الفيصل (٢٠١٨) أن التركيز على أنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي والابتكار ما هو إلا حاجة علمية تقتضيها مفاهيم العصر المعرفي ومتطلباته، حيث تنشأ علاقة تأثير وتأثر بين عملية إنتاج المعرفة واستثمارها من جهة والنمو

الاقتصادي من جهة أخرى، وتحتل تكنولوجيا المعلومات في هذا الإطار موقعًا محوريًا رئيسيًا، كما تُشكل منظومة العلوم جزءًا كبيرًا من النسيج الثقافي للمجتمعات.

وتتعدد أهداف الإستراتيجية العربية لتحقيق لذلك، ولعل أبرزها الاهتمام بالمعارف والمهارات لدى طلاب التعليم العالي، وتهيئة الإمكانات اللازمة لصقلها وتنميتها، وإذكاء الإبداع وتعليمه وبث قيمه ونشر ثقافته، وتطوير مكونات البرامج والمناهج الدراسية الجامعية ومعايير التعليم والتعلم، بما يضمن تخريج كوادر علمية مؤهلة على درجة عالية من الكفاءة البحثية والتكنولوجية والابتكارية (جامعة الدول العربية، ٢٠١٨).

لا سيما وأن التقارير العالمية تشير إلى انخفاض تقييم الدول العربية في أبعاد هذه الإستراتيجية، حيث أظهر تقرير مؤشر نيتشر أن البحث العلمي في الوطن العربي دون المستوى العالمي (Nature Index, 2019)، كما أشار تقرير المؤشر الدولي لتنمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أن الدول العربية لا زالت تحتل مراتب متأخرة في التصنيف (Technology Index, 2019)، بينما أكد تقرير المؤشر العالمي للابتكار أن غالبية الدول العربية جاءت مرتبتها ما بعد الـ ٦٠ (Innovation Index, 2019).

وقد أشارت الدراسات إلى بعض التوصيات بناءً على تقصي الأسباب التي أدت إلى ذلك التدني ومنها: دراسة الغويل (٢٠١٦) التي أوصت بضرورة حل المشكلات التي تعيق استخدام التكنولوجيا في الجامعات العربية ومنها: القصور في التأهيل وقلة الوعي وضعف البنية التحتية، ودراسة الصالح (٢٠١٧) التي أوصت بضرورة دمج الابتكار ضمن البرامج التعليمية وعمليات التعلم في جميع المراحل الدراسية، ودراسة مدياني (٢٠١٨) التي أوصت بإصلاح التعليم الجامعي والبحث العلمي في الوطن العربي وربطه بمشكلات المجتمع.

ويتطلب الإطار العام للإستراتيجية العربية عددًا من الإجراءات المرتبطة بمنظومة التعليم منها: تطوير مناهج العلوم، تحوير المعرفة العلمية إلى ثروة عبر البحث العلمي

والتكنولوجي والابتكار، تحويل دور الجامعات من تخريج طالبي فرص عمل إلى مولدي فرص عمل؛ وذلك بتأهليهم على مهارات البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار والمبادرة وريادة الأعمال (جامعة الدول العربية، ٢٠١٧).

حيث أن الاستثمار في مجال العلوم من خلال البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار وما ينتج عنه من تطور في الإنتاجية الفردية والمجتمعية والقدرة التنافسية ذو ارتباط وثيق بالمعرفة العلمية الأكاديمية بمستوياتها المتباينة ومجالاتها المختلفة وما يلزمها من ممارسات متقدمة موجهة نحو بناء قوة بشرية فاعلة قادرة على تحقيق التنمية المستدامة (منظمة التعاون الإسلامي، ٢٠٢٠).

وتتمثل أهم المجالات التي تستهدفها الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في: تنمية وإدارة الموارد المائية، الطاقة الذرية، الطاقة المتجددة، صناعة النفط والغاز والبتروكيماويات، المواد الجديدة، الإلكترونيات، التقانة المعلوماتية، علوم الفضاء، العلوم والتقانات متناهية الصغر، الزراعة والثروة الحيوانية والسمكية، الصناعة والإنتاج، التصحر والتغير المناخي في قطاع الزراعة، العلوم الصحية والتقانات الحيوية، التقانات المستقبلية المتلاحقة (جامعة الدول العربية، ٢٠١٨).

وبما أن إستراتيجية البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار تعتمد بشكل رئيس على مجالات العلوم الطبيعية والصحية والهندسية والتكنولوجية والصناعية والزراعية؛ لذا فإنه ينبغي تقنين وتطوير البرامج الأكاديمية المرتبطة بها؛ لضمان مشاركتها الفاعلة في الحراك التنموي، وذلك بتحديث ممارسات تعلمها وفقًا لأبعاد الإستراتيجية.

في ضوء ما سبق تتضح العلاقة الوطيدة التي تربط الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار بالعلوم الطبيعية كأحد أولوياتها البحثية التي يتطلب تعلمها ممارسة مجموعة من المهارات العلمية والبحثية والعقلية والريادية والاجتماعية والتكنولوجية والابتكارية، مما يسهم في تطوير منظومة التعليم الجامعي الداعمة لتحقيقها.

وفي هذا الصدد يشيران بـايبي (Bybee, 2010) وشـن (Chen, 2018) إلى أن مخرجات التعلم في برامج العلوم الطبيعية الحالية لم تعـد كافيـة لإعـداد الطـلاب للحيـاة والعمل في القرن الحادي والعشرين، فتعلم العلوم الطبيعية في التعليم الجامعي ينبغـي أن يمكن الطلاب من تطوير قدراتهم العلمية وكفاءتهم العملية في سياق اجتماعي.

وفي إطار الاهتمـام بـتعلم العلـوم الطبيعيـة في المرحلـة الجامعيـة أجريـت بعـض الدراسات السابقة منها: دراسة واهيوني (Wahyuni, 2016) التي هـدفت إلى تعـرف أثر استخدام التعلم القائم على المنهج العلمي على تنمية المهارات العلمية لـدى طـلاب قسم الفيزياء بجامعة ميدان في إندونيسيا، ولتحقيـق هـذا الهـدف؛ اعتمـدت المـنهج شـبه التجريبي، واستخدمت اختبار المهارات العلميـة، وتناولـت المـنهج العلمـي القـائم علـى عمليات العلم الأساسية والتكاملية وهـي: الملاحظـة، التصـنيف، الاسـتنتاج، اسـتخدام الأدوات، تمثيل البيانات، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، التنبـؤ، التعريف الإجرائي، فرض الفروض، ضبط المتغيرات، التجريب العملـي، كتابـة التقريـر العلمي، تفسير البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسـة وجـود فـروق دالـة إحصـائيًا بـين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصـالح أفـراد المجموعـة التجريبيـة، ودراسـة سبيدا (Cepeda, 2017) التي هـدفت إلى اقـتراح برنـامج تعليمـي قـائم علـى الـتعلم المدمج والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات البحث العلمي عبر الإنترنت لدى طـلاب كليات العلوم بقسـم الكيميـاء والأحيـاء والهندسـة بالمكسـيك، ولتحقيـق هـذا الهـدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت بطاقة الملاحظة، وتناولت تكنولوجيا الهـاتف المحمول بالإضافة إلى التعلم التقليدي، وقد أظهرت النتـائج فاعليـة البرنـامج المقـترح في تنميـة مهـارات البحـث العلمـي عـبر الإنترنـت لـدى أفـراد العينـة، ودراسـة كينـانين (Keinanen, 2019) التي هـدفت إلى الكشـف عـن درجـة الكفـاءة الابتكاريـة لـدى طلاب كلية العلوم بفنلندا وعلاقتها بالتعلم القائم على الابتكار، ولتحقيق هـذا الهـدف؛ اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت استبيان التقييم الذاتي، وتناولـت أبعـاد الابتكـار التالية: مهارات الإبداع والنقد والعمل الجماعي والمبادرة والتواصل، وقد أظهرت نتـائج

الدراسة أن درجة الكفاءة الابتكارية لدى الطلاب ترتبط بأنواع التعلم المستخدمة، حيث حصل الطلاب الذين استخدموا التعلم القائم على الابتكار على درجات عالية مقارنة بغيرهم، ودراسة بن ورمنارين (Penn & Ramnarain, 2019) التي هدفت إلى المقارنة بين فاعلية استخدام التعلم الافتراضي والتقليدي في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب كلية العلوم بقسم الكيمياء بجامعة فري ستيت بجنوب أفريقيا، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الاختبار التحصيلي، وتناولت المختبرات الافتراضية والتقليدية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة بيونو (Piunno, 2019) التي هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي قائم على البحث العلمي وتعرف أثره على تنمية مهارات البحث العلمي والعمل الجماعي وإدارة الوقت لدى طلاب كلية العلوم بالولايات المتحدة الأمريكية، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت بطاقة الملاحظة، وتناولت مهارات البحث العلمي التالية: تصميم التجربة العلمية، فرض الفروض، تحديد المنهجية الملائمة وتقنيات أخذ العينات، جمع العينات الأولية، تحليل العينات واكتشاف العلاقات، تفسير النتائج ونشرها وتعميمها، وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في تنمية عدد من المهارات كالبحث العلمي والعمل الجماعي وإدارة الوقت لدى أفراد عينة الدراسة، ودراسة روسمانسيه وليني (Rusmansyah & Leny, 2019) التي هدفت إلى اقتراح نموذج للتعلم قائم على حل المشكلات والاستقصاء وتعرف أثره على تنمية مهارات التفكير الناقد والكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية العلوم بقسم الكيمياء بإندونيسيا، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختبار التفكير الناقد والكفاءة الذاتية، وتناول النموذج المقترح مهارات حل المشكلات التالية: الإحساس بالمشكلة وتحديدها، جمع البيانات ذات العلاقة، فرض الفروض واختيار أنسبها، اختبار صحة الفروض، تفسير النتائج وتعميمها، كما تناول أنواع الاستقصاء: الموجه وشبه الموجه والحر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات الاختبار القبلي

والبعدي لأفراد العينة وذلك لصالح الاختبار البعدي، ودراسة يانتو وسوبالي (Yanto & Subali, 2019) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم القائم على الاستقصاء على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب كلية العلوم بقسم الأحياء في جامعة سونان بإندونيسيا، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختبار التفكير العلمي المتضمن لخطوات حل المشكلات، وتناولت أنواع الاستقصاء التالية: الموجه، شبه الموجه، الحر، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، ودراسة يوكسل (Yuksel, 2019) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام التعلم القائم على البحث العلمي على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب كلية العلوم بتركيا، ولتحقيق هذا الهدف؛ اعتمدت المنهج شبه التجريبي، واستخدمت اختبار التفكير العلمي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

نستنتج من الدراسات المدرجة أعلاه أن الأساس الذي يقوم عليه تعلم العلوم الطبيعية في ضوء التوجهات الحديثة ينبغي أن تتوفر فيها المواصفات اللازمة لتحقيق التنمية المستدامة بمجالاتها المختلفة، على اعتبار أن مخرجات المؤسسات التعليمية هي مدخلات في المنظومة المجتمعية، كما نلاحظ أن التعلم للتنمية يوجه الطالب إلى ممارسة عدد من عمليات العلم ومهارات البحث العلمي والاستقصاء وحل المشكلات والابتكار واستخدام التكنولوجيا في سياق مجتمعي، وهذا ما اتفقت عليه نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها ومناهجها وأدواتها وعيناتها التي اقتصرت على المجتمعات الأجنبية.

ولعل ما يفسر غياب الجهود البحثية العربية ويمنح الدراسة الحالية السبق في تناول هذا الموضوع، ما أشار إليه عواد (Awwad, 2013) من أن إسهامات مؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات وتطلعات الدول العربية محدودة، كما أن نتائج تقييم تقدمها في هذا المجال منخفض جدًا، وهي بحاجة إلى تقنين مخرجاتها والارتقاء بعمليات تعليم العلوم وتعلمها وربطها بالتنمية المستدامة.

لذا يرى هراس (Heras, 2017) ضرورة تركيز أجندة تعليم العلوم على التعلم النوعي المرتبط بالمعارف والمهارات والقيم العلمية اللازمة لمواجهة التحديات المعاصرة وتعزيز المواطنة المسؤولة وتفعيل المشاركة المجتمعية، والاهتمام بتقييم تعليم العلوم وفقًا لمؤشرات البحث العلمي الابتكار.

كما يوصي باجادا (Bajada, 2019) بإجراء مراجعة دورية للمناهج الدراسية بما تتضمنه من أهداف ومحتوى علمي واستراتيجيات تدريس وأنشطة علمية ومصادر تعليمية وأساليب تقويم؛ للتأكد من توفر المعايير الداخلية والخارجية المنبثقة من الخطط الإستراتيجية لمشروعات تطوير البرامج الأكاديمية الجامعية، وإجراء إصلاحات مبتكرة طويلة المدى تعتمد على تطوير مخرجات التعلم بما يدعم عجلة التنمية في المجتمع.

إن تعزيز الاستدامة التنموية هدف تربوي محفوف بالكثير من التحديات والصعوبات، يتطلب اصلاح شامل لمنظومة التعليم الجامعي، والتركيز على التعلم الفاعل الذي يكون فيه الطالب باحث ومفكر ومبتكر ومنتج ومستثمر للمعرفة العلمية (Veiga, 2019).

ويعد مدخل المعايير من أهم مداخل إصلاح التعليم؛ حيث يعتمد على نموذج مثالي لتحقيق الأهداف وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وذلك بتحديد معايير موضوعية وذات مرجعية علمية تنطلق من مبدأ أن الطلاب قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافئها، وتعتبر وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتجويد التعلم، حيث تمكن أعضاء هيئة التدريس من تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه بمهنية مائزة (الدريج، ٢٠١٦).

وقد حددت ولاية نيوجيرسي بعض الشروط لضمان حداثة المعايير المعتمدة في إصلاح عمليات التعليم والتعلم ومنها: أن تلبي التوجهات العالمية المعاصرة وتوظف أدوات القرن الحادي والعشرين كالتكنولوجيا وتركز على التخصصات العلمية المترابطة والمتكاملة ذات التطبيقات الحياتية ومنها العلوم الطبيعية (سالم، ٢٠١٦).

بناءً على ما سبق يغدو من الضروري والملح التطوير وفق مبدأ التعليم للتنمية والقائم على مجموعة من المعايير المؤطرة للتعلم، والتي تحدد الأداء الأكاديمي للطالب بما يحقق فاعلية فردية ومجتمعية ذات أثر ممتد ومستدام يقلص الفجوة بين مخرجات المؤسسات التعليمية والاحتياجات التنموية، ومن هنا برزت الحاجة لتحديد معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، والكشف عن توفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد، وهذا ما تتفرد به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء المستجدات العالمية في مجال التعليم الجامعي، وما أشارت إليه الندوات والمؤتمرات من ضرورة تطويره وفقًا للاحتياجات التنموية، ولعل أبرزها الندوة العالمية لمؤشرات تكنولوجيا المعلومات (٢٠١٨)، والمؤتمر الدولي للبحث العلمي في الوطن العربي (٢٠١٩)، ومؤتمر البحث العلمي والابتكار (٢٠١٩)، وما أوصت به جامعة الدول العربية (٢٠١٨) ومؤسسة الفكر العربي (٢٠١٨) من ضرورة تفعيل دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة من خلال تقنين وتطوير برامجها الأكاديمية، وما أكدته دراسة حسين والصفار (٢٠١٤) من وجود حاجة ماسة إلى ضبط وتحسين نوعية مخرجات أنظمة التعليم الجامعي العربي، وذكرته دراسة فضيل (٢٠١٥) من افتقاد خريجي الجامعات العربية للكفاءات البحثية والابتكارية، وما أوصت به دراسة دعيبس (٢٠٢٠) من ضرورة تبني الجامعات العربية لإستراتيجيات الازدهار التنموي الشامل التي تهدف إلى تأصيل البحث العلمي والتكنولوجيا والابتكار والريادة والعمل الجماعي في عمليات التعليم والتعلم، بالإضافة إلى قلة الدراسات ذات العلاقة بتطوير التربية العلمية في المرحلة الجامعية، وندرة الجهود البحثية العربية فيما يتعلق بتحديث الحركات الإصلاحية في مجال تعليم العلوم الطبيعية تبعًا للاحتياجات التنموية التي تستهدفها الخطط والإستراتيجيات العالمية والإقليمية والوطنية، كخطة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والاستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار ورؤية

المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، تحددت مشكلة الدراسة في غياب معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، ونظرًا لانعدام الدراسات - في حدود علم الباحثة - التي تناولت معايير التعلم وفق منظومة تنموية متكاملة؛ فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، والكشف عن توفرها في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار؟

٢- ما درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١- إعداد قائمة بمعايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار.

٢- الكشف عن درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها:

١- تسهم في تحديث الحركات الإصلاحية في مجال تعليم العلوم الطبيعية بالتعليم الجامعي وفقًا للمتطلبات التنموية.

٢- تقدم للمسؤولين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب نموذجًا لمعايير تعلم العلوم الطبيعية بالتعليم الجامعي وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار.

٣- تقدم نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في تفعيل دور الجامعات تجاه دعم التنمية المستدامة من خلال تطوير برامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية وفق الاتجاهات الحديثة الموائمة لمتطلبات سوق العمل.

٤- توجه الباحثين إلى إجراء دراسات مستقبلية تعتني بتطوير التعليم للتنمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يلي:

- حدود موضوعية: وتضمنت معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار المرتبطة بمنظومة التعليم، بالإضافة إلى مخرجات برامج بكالوريوس العلوم بجامعة الملك خالد.
- حدود زمانية: التنفيذ في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (٢٠١٩-٢٠٢٠).
- حدود مكانية: كلية العلوم بجامعة الملك خالد.

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، تم تحديد المصطلحات التالية:

١- معايير التعلم (Standards for learning):

يعـرّف ويليـامس (Williams, 2010) المعـايير بأنهـا "مجموعـة مـن الشـروط والمواصفات المحددة مسبقًا والمضبوطة علميًا"(p.58).

ويعرفها قاموس الأعمـال (business dictionary, 2019) بأنهـا: قاعـدة أو مبدأ أو عرف متفق عليه تستخدم كنموذج لوصف أو قيـاس نوعيـة أو أداء الممارسـات الإجرائية.

بينمـا يعـرّف القطـامي (٢٠٠٥) الـتعلم بأنـه "عمليـة اكتسـاب الفـرد للمعـارف والمهارات والاتجاهات في مجالٍ ما"(ص١٦).

وتعرّف الباحثة إجرائيًا معايير التعلم بأنهـا: مجموعـة مـن الشـروط المتفـق عليهـا تصف الممارسات العلمية والعملية القائمة على البحث العلمي والتكنولوجي والابتكـار والتي تمكن طلاب كلية العلـوم مـن اكتسـاب المعـارف والمهـارات والاتجاهـات والقـيم العلمية المعززة للتنمية المستدامة.

٢- متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار:
(Requirements of the Arab Strategy for Scientific Research, Technology and Innovation):

تعـرّف جامعـة الـدول العربيـة (٢٠١٧) الإسـتراتيجية العربيـة للبحـث العلمـي والتكنولوجي والابتكار بأنها: خطـة عربيـة تسـتهدف تطـوير منظومـة البحـث العلمـي والتكنولوجي والابتكار في الدول العربية وربطها بجميع مجالات التنمية في مجتمع المعرفة.

وتعرّف الباحثة إجرائيًا متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار بأنها: مجموعة من المهارات العلمية والبحثية والعقليـة والرياديـة والاجتماعيـة والتكنولوجية والابتكارية اللازم توفرها في مخرجات برامج بكـالوريوس العلـوم، والـتي تسهم في تطوير منظومة التعليم الجامعي الداعمة لتحقيق الإسـتراتيجية العربيـة للبحـث العلمي والتكنولوجي والابتكار.

٣- مخرجات برامج البكالوريوس (Outputs of Bachelor's programs):

يعرّفها شاهين (٢٠١٢) بأنها: المعارف والمهارات والقدرات التي يحققها المتعلم ويكون قادرًا على أدائها؛ نتيجة لاكتسابه مجموعة معينة من الخبرات التعليمية في نهاية دراسته لبرنامج تعليمي معين.

بينما يعرّفها الإطار السعودي للمؤهلات (٢٠١٨) بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والكفاءات التي يتوقع أن يحققها المتعلم بنهاية دراسته لأحد البرامج الجامعية في تخصصًا ما.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والكفاءات العلمية التي يتوقع أن يحققها الطالب في نهاية دراسته لبرنامج البكالوريوس في العلوم الطبيعية بجامعة الملك خالد.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع الأدبيات وتحليلها وتأصيل الإطار النظري، وإعداد الأداة وتحليل النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المخرجات التخصصية لبرامج بكالوريوس العلوم بجامعة الملك خالد والمدرجة في وثيقة توصيف المقررات لعام ٢٠١٩-٢٠٢٠مـ، وتم اختيار عينة قصدية (تتضمن جانب نظري وعملي لمخرجات كل مقرر) من المجتمع الأصلي، وقد بلغت نسبة العينة (٣٠٪)، موزعة كالتالي: (١٠٪) لتخصص الأحياء و(١٠٪) لتخصص الكيمياء و(١٠٪) لتخصص الفيزياء.

أداة الدراسة:

تضمنت الدراسة بطاقة تحليل مخرجات التعلم وتم إعداد الأداة وفقًا للخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمشاريع والمؤتمرات والندوات ذات العلاقة - تم الإشارة إليها سابقًا -.

٢- تحديد الهدف من الأداة: وقد هدفت إلى الكشف عن درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد.

٣- إعداد قائمة بمعايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، وذلك بالرجوع إلى وثيقة الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار (جامعة الدول العربية، ٢٠١٨) بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تم الإشارة إليها في مقدمة الدراسة، وقد تم الخلوص إلى قائمة تضمنت (٣) أبعاد تفرع منها (٦٠) معيار ملحق (١).

٤- إعداد الصورة الأولية للأداة:

تكونت الصورة الأولية للأداة من (٣) أبعاد تفرع منها (٦٠) معيار، لكل معيار (٣) خيارات، وقُدّرت درجة التوفر رقميًا ونسبيًا بالإضافة إلى المتوسط الحسابي في الأداة وفقًا للجدول التالي:

جدول (١) التقدير الرقمي والنسبي والمتوسط الحسابي لمعايير تعلم العلوم الطبيعية

م	درجة التوفر	التقدير الرقمي	التقدير النسبي	المتوسط الحسابي
١	عالية	٣	٪(١٠٠-٨٥)	≤ (٢,٣٣)
٢	متوسطة	٢	٪(٨٥ >-٧٠)	> (٢,٣٣)
٣	منخفضة	١	٪(٧٠) >	> (١,٦٦)

٥- حساب صدق الأداة:

تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية والعلوم الطبيعية من أعضاء هيئة التدريس؛ لإبداء آرائهم حول: الصحة

العلمية واللغوية للأداة ومناسبتها للهدف وأهميتها ومدى ارتباطها بمتطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار، بالإضافة إلى اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل للمعايير، وقد تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين والتي تضمنت تعديل الصياغة وإضافة بعض العبارات المرتبطة بالبعد الثالث.

٦- حساب ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي (Holisti)، واتضح أن معامل الثبات يساوي (٠,٨٩) وهذا يدل على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات.

٧- إخراج الأداة بصورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم الخلوص إلى الصورة النهائية لها، حيث احتوت على (٣) أبعاد تفرع منها (٦٠) معيار، وبذلك أصبحت صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

٨- إجراءات التطبيق:

طُبقت الأداة على عينة الدراسة.

٩- أساليب المعالجة الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب لبنود الأداة.

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرضًا للنتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على "ما معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار؟"، بالرجوع إلى وثيقة الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار وتحديد متطلباتها والتي تمثلت في مجموعة من الممارسات العلمية والبحثية

والعقلية والريادية والاجتماعية والتكنولوجية والابتكارية (جامعة الدول العربية، ٢٠١٨)، كما تم الاستناد على بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذه الممارسات ومنها: دراسة واهيوني (Wahyuni, 2016) التي تناولت عمليات العلم الأساسية والتكاملية، ودراسة سبيدا (Cepeda, 2017) التي تناولت المهارات التكنولوجية، ودراسة كينانين (Keinanen, 2019) التي تناولت المهارات الريادية والاجتماعية، ودراسة بن ورمنارين (Penn & Ramnarain, 2019) التي تناولت المهارات التكنولوجية، ودراسة بيونو (Piunno, 2019) التي تناولت مهارات البحث العلمي، ودراسة روسمانسيه وليني (Rusmansyah & Leny, 2019) التي تناولت المهارات العقلية كحل المشكلات والتفكير الناقد، ودراسة يانتو وسوبالي (Yanto & Subali, 2019) التي تناولت مهارات التفكير العلمي، ودراسة يوكسل (Yuksel, 2019) التي تناولت مهارات البحث العلمي، وقد تم الخلوص إلى قائمة تضمنت (٣) أبعاد تفرع منها (٦٠) معيار ملحق١.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بيونو (Piunno, 2019) ودراسة يوكسل (Yuksel, 2019) في تحديد معايير التعلم وفقًا للبحث العلمي وهي: تصميم التجربة العلمية، فرض الفروض، تحديد المنهجية الملائمة وتقنيات أخذ العينات، جمع العينات الأولية، تحليل العينات واكتشاف العلاقات، تفسير النتائج، نشر النتائج وتعميمها، بينما تختلف عنهما في إضافة عمليات العلم التي تناولتها دراسة واهيوني (Wahyuni, 2016) وهي: الملاحظة، التصنيف، الاستنتاج، استخدام الأدوات المعملية، تمثيل البيانات، استخدام الأرقام، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، التنبؤ، التعريف الإجرائي، فرض الفروض، ضبط المتغيرات، التجريب العملي، كتابة التقرير العلمي، تفسير البيانات، والمهارات العقلية التي تناولتها دراسة روسمانسيه وليني (Rusmansyah & Leny, 2019) وهي مهارات حل المشكلات وتتمثل في: الإحساس بالمشكلة وتحديدها، جمع البيانات ذات العلاقة، فرض الفروض واختيار أنسبها، اختبار صحة الفروض، تفسير النتائج وتعميمها، ومهارات التفكير الناقد وتتمثل

في: اكتشاف العلاقات، الاستقراء، الاستنباط، الاستدلال، التفسير، إصدار الأحكام، ومهارات التفكير العلمي التي تناولتها دراسة يانتو وسوبالي (Yanto & Subali, 2019) والمتضمنة لخطوات حل المشكلات، بالإضافة إلى المهارات الريادية والاجتماعية التي تناولتها دراسة كينانين (Keinanen, 2019) وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم، الإنجاز، الكفاءة، اتخاذ القرارات، الالتزام بالأخلاقيات والضوابط، العمل ضمن فريق، المناقشة، التواصل، وتتفق هذه النتائج مع دراسة سبيدا (Cepeda, 2017) في بعض معايير التعلم وفقًا للتكنولوجيا وهي: استخدام الأجهزة التكنولوجية في التعلم، كما تتفق مع دراسة بن ورمنارين (Penn & Ramnarain, 2019) في استخدام المختبرات الافتراضية، بينما تختلف عنهما في توسيع استخدام التكنولوجيا في التعلم وتناولها بشمولية وربطها بممارسات البحث العلمي والابتكار وفق متطلبات الإستراتيجية حيث تناولت: تقصي مستجدات العلم المرتبطة بالتكنولوجيا، استخدام الأجهزة التكنولوجية في المعامل، استخدام التكنولوجيا في التواصل العلمي، استخدام التكنولوجيا في النشر العلمي، استخدام برامج تكنولوجية لمعالجة البيانات، استخدام المصادر العلمية الإلكترونية، استخدام محركات بحث إلكترونية، إثراء المحتوى الإلكتروني للمواقع العلمية، كما تتفق مع نتائج دراسة كينانين (Keinanen, 2019) في بعض معايير التعلم وفقًا للابتكار وهي: مهارات الإبداع والمبادرة، بينما تختلف عنها في بقية مهارات النقد والمهارات الاجتماعية والريادية، حيث تم إدراجها ضمن بعدي البحث العلمي والتكنولوجيا، ويمكن تفسير ذلك بالتالي:

١- يتطلب تعلم العلوم وفق الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار عدد من الممارسات العلمية والعملية المحفزة للتنمية المجتمعية المستدامة؛ لذا فإنه ينبغي أن تتضمن معايير التعلم المرتبطة بالبحث العلمي المهارات العلمية والعقلية اللازمة بالإضافة إلى المهارات الريادية والاجتماعية ذات العلاقة.

٢- ربط التكنولوجيا بممارسات البحث العلمي والابتكار يقتضي معنى تطوير تعلم العلوم بما يشمله من أنشطة علمية وعملية، كما أنه يشير إلى مفهوم دعم التكنولوجيا

للتعلم التقليدي؛ وعليه فإن التكنولوجيا تشكل حلقة وصل بين البحث العلمي والابتكار.

٣- تعد معايير تعلم العلوم وفقًا لبعد البحث العلمي متطلبًا سابقًا لمعايير التعلم وفقًا لبعد الابتكار، على اعتبار أن البحث العلمي عملية تبدأ بتقصي المشكلة وتنتهي بإيجاد حلول مبتكرة ومتطورة لحلها؛ لذا فإنه يتم تضمين المهارات العلمية والعقلية والريادية والاجتماعية قبليًا ضمن معايير التعلم وفقًا لبعد البحث العلمي، ويتم التركيز على مهارات الإبداع والمبادرة ضمن معايير التعلم وفقًا لبعد الابتكار كشروط لازمة للحلول المقترحة.

٤- تستهدف عملية تعلم العلوم وفقًا للاستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار التركيز بشكل صريح على أبعاد الإستراتيجية، بينما تتناول ضمنيًا مخرجات التعلم (المعارف، المهارات، الكفاءات) في صورة معايير.

٥- تمثل الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار منظومة متكاملة ومترابطة تتطلب تعلم العلوم الطبيعية بصورة كلية ومتجانسة ومتكاملة دون تجزئة أو فصل للمعايير، وهذا مغاير للدراسات السابقة التي ركزت على أحد تلك الأبعاد.

ب - النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على "ما درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في مخرجات برامج البكالوريوس بجامعة الملك خالد؟ تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة، كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب، والجدول التالي يوضح هذه النتائج:

م	الأبعاد	المعايير	عدد العينة	درجة التوفر						المتوسطات	الترتيب
				عالية		متوسطة		منخفضة			
			٣٠	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	البحث العلمي	الفحص باستخدام الحواس.		١٧	٥٦,٧	٨	٢٦,٧	٥	١٦,٧	٢,٤	٥
٢		التصنيف طبقًا للخواص المشتركة.		١٥	٥٠	١٠	٣٣,٣	٥	١٦,٧	٢,٣٣	٦
٣		الاستنتاج في ضوء الملاحظات.		١١	٣٦,٧	١١	٣٦,٧	٨	٢٦,٧	٢,١	١٠
٤		استخدم الأدوات العلمية.		٣	١٠	١٠	٣٣,٣	١٧	٥٦,٧	١,٥٣	١٨
٥		تمثيل البيانات.		١٤	٤٦,٧	٩	٣٠	٧	٢٣,٣	٢,٢٣	٨
٦		إجراء العمليات الحسابية.		٧	٢٣,٣	٨	٢٦,٧	١٥	٥٠	١,٧٣	١٥
٧		استخدام الأساليب الإحصائية.		٣	١٠	٠	٠	٢٧	٩٠	١,٢	٢٨
٨		استخدام العلاقات المكانية الزمانية.		٤	١٣,٣	٧	٢٣,٣	١٩	٦٣,٣	١,٥	١٩
٩		التنبؤ بالتغيرات الطارئة.		١	٣,٣	٣	١٠	٢٦	٨٦,٧	١,١	٣٢
١٠		الوصف القائم على الملاحظة.		٩	٣٠	١٢	٤٠	٩	٣٠	٢	١١
١١		التعريف الإجرائي للمصطلحات العلمية.		١٣	٤٣,٣	١٦	٥٣,٣	١	٣,٣	٢,٤	٥
١٢		تحديد المنهجية المعملية الملائمة.		٢	٦,٧	٦	٢٠	٢٢	٧٣,٣	١,٣٣	٢٤
١٣		تصميم التجارب العلمية.		٤	١٣,٣	١٦	٥٣,٣	١٠	٣٣,٣	١,٨	١٤
١٤		الضبط والتحكم في العوامل.		٢	٦,٧	٦	٢٠	٢٢	٧٣,٣	١,٣	٢٥
١٥		إجراء التجارب العلمية.		١٧	٥٦,٧	٥	١٦,٧	٨	٢٦,٧	٢,٣	٧
١٦		كتابة تقرير علمي.		٩	٣٠	١١	٣٦,٧	١٠	٣٣,٣	١,٩٧	١٢
١٧		تحديد المشكلات العلمية.		٨	٢٦,٧	١٣	٤٣,٣	٩	٣٠	١,٩٧	١٢
١٨		جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة.		٩	٣٠	٦	٢٠	١٥	٥٠	١,٨	١٤
١٩		فرض الفروض العلمية.		١	٣,٣	٤	١٣,٣	٢٥	٨٣,٣	١,٢	٢٨
٢٠		اختبار صحة الفروض.		٢	٦,٧	٧	٢٣,٣	٢١	٧٠	١,٣٦	٢٣

جدول (٢) نتائج درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار:

م	الأبعاد	المعايير	عدد العينة	درجة التوفر						المتوسطات	الترتيب
				عالية		متوسطة		منخفضة			
			٣٠	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٢١	البحث العلمي	تحليل البيانات.		١٧	٥٦,٧	١١	٣٦,٧	٢	٦,٧	٢,٥	٤
٢٢		المفاضلة بين البدائل المتاحة.		٥	١٦,٧	٧	٢٣,٣	١٨	٦٠	١,٥٧	١٧
٢٣		تعميم النتائج.		١	٣,٣	٣	١٠	٢٦	٨٦,٧	١,١٦	٣٠
٢٤		اكتشاف العلاقات القائمة.		٢	٦,٧	٩	٣٠	١٩	٦٣,٣	١,٤٣	٢٠
٢٥		استقراء الكل من الجزء.		٢	٦,٧	٧	٢٣,٣	٢١	٧٠	١,٣٧	٢٢
٢٦		استنباط الجزء من الكل.		١	٣,٣	١٠	٣٣,٣	١٩	٦٣,٣	١,٤	٢١
٢٧		استدلال المجهول من المعلوم.		١	٣,٣	٣	١٠	٢٦	٨٦,٧	١,٣	٢٥
٢٨		التفسير العلمي.		١٢	٤٠	١٣	٤٣,٣	٥	١٦,٧	٢,٢٣	٨
٢٩		إصدار الأحكام المبرهنة.		٤	١٣,٣	٥	١٦,٧	٢١	٧٠	١,٤٣	٢٠
٣٠		إعداد خطة لمشروع علمي.		٣	١٠	٢	٦,٧	٢٥	٨٣,٣	١,٢٧	٢٦
٣١		تنفيذ خطة المشروع العلمي.		٢	٦,٧	١	٣,٣	٢٧	٩٠	١,١٧	٢٩
٣٢		تقويم خطة المشروع العلمي.		١	٣,٣	١	٣,٣	٢٨	٩٣,٣	١,١	٣٢
٣٣		الالتزام بإنجاز المهام.		٩	٣٠	١٦	٥٣,٣	٥	١٦,٧	٢,١٣	٩
٣٤		الكفاءة في أداء المهام.		٦	٢٠	١٣	٤٣,٣	١١	٣٦,٧	١,٨٣	١٣
٣٥		اتخاذ القرارات المناسبة.		١	٣,٣	٢	٦,٧	٢٧	٩٠	١,١٣	٣١
٣٦		الالتزام بأخلاقيات العلم.		٤	١٣,٣	١٠	٣٣,٣	١٦	٥٣,٣	١,٦	١٦
٣٧		الالتزام بالشروط والضوابط.		٢	٦,٧	٣	١٠	٢٥	٨٣,٣	١,٢٣	٢٧
٣٨		العمل بفاعلية ضمن فريق علمي.		٢١	٧٠	٩	٣٠	٠	٠	٢,٧	١
٣٩		مناقشة القضايا العلمية المستحدثة.		٢	٦,٧	٦	٢٠	٢٢	٧٣,٣	١,٣٣	١٤

جدول (٢) نتائج درجة توفر معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار:

م	الأبعاد	المعايير	عدد العينة	درجة التوفر						المتوسطات	الترتيب
				عالية		متوسطة		منخفضة			
			٣٠	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٤٠	التكنولوجيا	تقصي مستجدات العلم المرتبطة بالتكنولوجيا.		٠	٠	٢	٦,٧	٢٨	٩٣,٣	١,٠٦	٣٣
٤١		استخدام المختبرات الافتراضية.		٠	٠	٠	٠	٣٠	١٠٠	١	٣٥
٤٢		استخدام الأجهزة التكنولوجية في المعامل.		٣	١٠	١٢	٤٠	١٥	٥٠	١,٦	١٦
٤٣		استخدام التكنولوجيا في التواصل العلمي.		٩	٣٠	١١	٣٦,٧	١٠	٣٣,٣	١,٩٧	١٢
٤٤		استخدام التكنولوجيا في النشر العلمي.		٠	٠	١	٣,٣	٢٩	٩٦,٧	١,٠٣	٣٤
٤٥		استخدام برامج تكنولوجية لمعالجة البيانات.		١٨	٦٠	١٢	٤٠	٠	٠	٢,٦	٢
٤٦		استخدام المصادر العلمية الإلكترونية.		١٦	٥٣,٣	١٤	٤٦,٧	٠	٠	٢,٥٣	٣
٤٧		استخدام محركات بحث إلكترونية.		٨	٢٦,٧	٩	٣٠	١٣	٤٣,٣	١,٨٣	١٣
٤٨		إثراء المحتوى الإلكتروني للمواقع العلمية.		٠	٠	٤	١٣,٣	٢٦	٨٦,٧	١,١٣	٣١
٤٩	الابتكار	اكتشاف مشكلات علمية جديدة.		٢	٦,٧	٣	١٠	٢٥	٨٣,٣	١,٢٣	٢٧
٥٠		اقتراح طرق أصيلة لمعالجة المشكلات العلمية.		٠	٠	٢	٦,٧	٢٨	٩٣,٣	١,٠٦	٣٣
٥١		اقتراح طرق عديدة لمعالجة المشكلات العلمية.		٢	٦,٧	٥	١٦,٧	٢٣	٧٦,٦	١,٣	٢٥
٥٢		اقتراح طرق متنوعة لمعالجة المشكلات العلمية.		١	٣,٣	٥	١٦,٧	٢٤	٨٠	١,٢٣	٢٧
٥٣		تطبيق حلول ابتكارية لمعالجة المشكلات العلمية		٠	٠	٠	٠	٣٠	١٠٠	١	٣٥
٥٤		تطوير التطبيقات الصحية للعلوم.		٠	٠	٢	٦,٧	٢٨	٩٣,٣	١,٠٦	٣٣
٥٥		تطوير التطبيقات الصناعية للعلوم.		٠	٠	١	٣,٣	٢٩	٩٦,٧	١,٠٣	٣٤
٥٦		تطوير التطبيقات البيئية للعلوم.		١	٣,٣	٢	٦,٧	٢٧	٩٠	١,١٣	٣١
٥٧		ابتكار تطبيقات حياتية للعلوم في جميع المجالات.		٠	٠	٣	١٠	٢٧	٩٠	١,١	٣٢
٥٨		تطوير المعرفة العلمية القائمة.		٠	٠	٢	٦,٧	٢٨	٩٣,٣	١,٠٦	٣٣
٥٩		إنتاج معرفة علمية قائمة على التكنولوجيا.		٠	٠	٠	٠	٣٠	١٠٠	١	٣٥
٦٠		استثمار المستجدات العلمية اقتصاديًا.		٣	١٠	٧	٢٣,٣	٢٠	٦٦,٧	١,٤٣	٢٠

يشير الجدول السابق إلى أن معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار متوفرة بدرجة منخفضة في مخرجات برامج بكالوريوس بجامعة الملك خالد، حيث بلغ المتوسط العام (١,٥٤)، كما يتضح أن عدد معايير تعلم العلوم المتوفرة بدرجة عالية (٧) معايير بنسبة (١١,٧٪)،

مرتبة على التوالي: (٣٨، ٤٥، ٤٦، ٢١، ١، ١١، ٢)، كما أن عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة (١٤) معيار بنسبة (٢٣,٣٪)، مرتبة على التوالي: (١٥، ٥، ٢٨، ٣٣، ٣، ١٠، ١٦، ١٧، ٤٣، ٣٤، ٤٧، ١٣، ١٨، ٦)، في حين أن عدد المعايير المتوفرة بدرجة منخفضة (٣٩) معيار بنسبة (٦٥٪) مرتبة على التوالي: (٣٦، ٤٢، ٢٢، ٤، ٨، ٢٤، ٢٩، ٦٠، ٢٦، ٢٥، ٢٠، ١٢، ٣٩، ١٤، ٢٧، ٥١، ٣٠، ٣٧، ٤٩، ٥٢، ٧، ١٩، ٣١، ٢٣، ٣٥، ٤٨، ٥٦، ٩، ٣٢، ٥٧، ٤٠، ٥٠، ٥٤، ٥٨، ٤٤، ٥٥، ٤١، ٥٣، ٥٩)، كما يتبين مما سبق أن البعد المتوفر بدرجة متوسطة هو البحث العلمي بمتوسط عام (١,٧)، يليه البعدان المتوفران بدرجة منخفضة وهما على التوالي التكنولوجيا بمتوسط عام (١,٦) والابتكار بمتوسط عام (١,٠١).

وتعزز هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة حسين والصفار (٢٠١٤) من وجود حاجة ماسة إلى ضبط وتحسين نوعية مخرجات أنظمة التعليم الجامعي العربي، وما ذكرته دراسة فضيل (٢٠١٥) من افتقاد خريجي الجامعات العربية للكفاءات البحثية والابتكارية، وما أظهرته دراسة الغويل (٢٠١٦) من تدني استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي بالدول العربية، كما تدعم ما أوصت به دراسة الصالح (٢٠١٧) من ضرورة دمج الابتكار ضمن البرامج التعليمية وعمليات التعلم في مختلف المراحل الدراسية، وتؤكد ما كشفته دراسة مدياني (٢٠١٨) من تدني مستوى التعليم الجامعي العربي فيما يخص تخريج الكفاءات البحثية، وما ذكره بايبي (Bybee, 2010) ووشن (Chen, 2018) من وجود قصور في تعلم العلوم الطبيعية، وما أشار إليه عواد (Awwad, 2013) من ضرورة تقنين مخرجات تعلم العلوم الطبيعية في الجامعات العربية، وقد يعزى ذلك إلى:

١- انخفاض مستوى التوقعات الإيجابية لدى مصممي برامج العلوم الطبيعية تجاه استعدادات وقدرات الطلاب واستجابتهم للتعلم.

٢- غياب مفهوم التعليم للتنمية في معايير اعتماد البرامج والخطط الأكاديمية بالجامعات العربية ومنها كليات العلوم.

٣- القصور في تحديث عمليات تجويد وتطوير البرامج الأكاديمية القائمة في كليات العلوم.
٤- محدودية التجهيزات المعملية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق معايير تعلم العلوم وفق متطلبات خطط التنمية.
٥- وجود فجوة بين برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والاحتياجات التنموية للمجتمع.
٦- انخفاض مستوى الوعي بضرورة ارتقاء منظومة البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في التعليم الجامعي لدى القائمين على تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الأكاديمية، وانعكاس أثر ذلك على مخرجات التعلم.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، فإن الدراسة الحالية توصي بما يلي:
١- إقرار معايير تعلم العلوم الطبيعية بالتعليم الجامعي بما يحفز التنمية المجتمعية المستدامة، وذلك وفق منظومة تعليمية متكاملة ومتجانسة تقوم على ممارسة مجموعة من المهارات البحثية والعلمية والعقلية، بالإضافة إلى المهارات الريادية والاجتماعية والتكنولوجية والابتكارية.
٢- استخدام التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة العلمية والعملية لتعلم العلوم الطبيعية وربطها بممارسات البحث العلمي والابتكار.
٣- تطبيق معايير تعلم العلوم بما يتسق مع تتابع وتتالي المهارات الخاصة بكل بعد من أبعاد الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار.
٤- صياغة مخرجات تعلم العلوم (المعارف، المهارات، الكفاءات) كمعايير تنبثق من أبعاد الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار.
٥- تقديم ورش عمل نوعية قائمة على أحدث التوجهات لتطوير الخبرات المهنية لدى مصممي برامج العلوم الطبيعية في الجامعات.

٦- إدراج مفهوم التعليم للتنمية ضمن معايير اعتماد البرامج والخطط الأكاديمية بالجامعات العربية ومنها كليات العلوم.

٧- تحديث عمليات تجويد البرامج الأكاديمية القائمة في كليات العلوم في ضوء الإستراتيجيات التنموية.

٨- تأمين التجهيزات المعملية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق معايير تعلم العلوم وفق متطلبات خطط التنمية.

٩- تطوير برامج التنمية المهنية القائمة بكليات العلوم بما يدعم تحقيق الأهداف الإستراتيجية لمشروعات التنمية المجتمعية.

١٠- إجراء أبحاث تستهدف تنمية الوعي بضرورة ارتقاء منظومة البحث العلمي والتكنولوجي والابتكار في التعليم الجامعي لدى القائمين على تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الأكاديمية، وقياس أثر ذلك.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

- الإطار السعودي للمؤهلات (٢٠١٨). الدليل الإرشادي لعمليات الإطار السعودي للمؤهلات. الرياض: هيئة تقويم التعليم.
- جامعة الدول العربية (٢٠١٧). وثيقة الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار. تونس: الأمانة العامة.
- جامعة الدول العربية (٢٠١٨). وثيقة الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار. تونس: الأمانة العامة.
- حسين، سهير؛ الصفار، إيمان (٢٠١٤، يونيو). دراسة تجريبية لتقييم الفجوة بين تأثير مخرجات التعليم العالي في متطلبات سوق العمل. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي الرابع لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، عمان، الأردن.
- الدريج، محمد (٢٠١٦). مدخل المعايير في التعليم. مجلة علوم التربية بجامعة محمد الخامس، (٣٦)، ٧- ٢٥.
- دعيبس، ليليان (٢٠٢٠). دور الجامعات في التنمية ورفد سوق العمل بطاقات شابة متمكنة. تم الاسترجاع من موقع

https://www.awraqthaqafya.com/887 /

- سالم، محمد محمد (٢٠١٦). المعايير القومية للتعليم. مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد، (٢٠)، ١- ١٦.
- شاهين، عبدالرحمن يوسف (٢٠١٢). تقويم نواتج التعلم لبرنامج الدبلوم العام في التربية في ضوء متطلبات الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر الدارسين والدارسات بكلية التربية بعفيف. مجلة كلية التربية بجامعة طنطا، ٣ (٧٤)، ٦٥-١٢٣.
- الصالح، فردوس (٢٠١٧، نوفمبر). الإبداع والابتكار وديمومتهما. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الغويل، انتصار الهادي (٢٠١٦). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم العالي وأثرها على جودة التعليم. مجلة العلوم الاقتصادية والسياسية، (٨)، ١٢٥- ١٥٨.

- فضيل، رايس (٢٠١٥، مارس). دور جودة التعليم في الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- الفيصل، خالد (٢٠١٨). الابتكار أو الاندثار. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.
- القطامي، يوسف محمد (٢٠٠٥). نظريات التعلم والتعليم. الاردن: دار الفكر.
- مدياني، محمد (٢٠١٨). واقع قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الدول العربية. مجلة جامعة الاستقلال، (٣) ١، ٢٤٥-٢٦٢.
- منظمة التعاون الإسلامي (٢٠٢٠). دراسات تنمية البنية التحتية للعلوم والتكنولوجيا والابتكار. تم الاسترجاع من موقع

https://www.sesric.org/science-technology-innovation-ar.php /

- مؤتمر البحث العلمي والابتكار (٢٠١٩). الأردن، مؤسسة فاي للعلوم، في الفترة ٥- ٦ أغسطس، تم الاسترجاع من موقع

https://www.facebook.com/PhiSummit /

- المؤتمر الدولي للبحث العلمي في الوطن العربي (٢٠١٩). الأردن، مركز رماح للبحث وتطوير الموارد البشرية، في الفترة ٢٥-٢٧ نوفمبر، تم الاسترجاع من موقع

https://remahresearch.com/index.php/2020-02-17-11-09-59/itemlist/category/165-2020-02-17-11-01-51

- مؤسسة الفكر العربي (٢٠١٨). التقرير العربي العاشر للتنمية الثقافية. بيروت: مؤسسة الفكر العربي.
- الندوة العالمية لمؤشرات تكنولوجيا المعلومات (٢٠١٨). سويسرا، الاتحاد الدولي للاتصالات، في الفترة ١٠-١٢ ديسمبر، تم الاسترجاع من موقع

https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/events/136689

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aldorij, M. (2016). Introduction to Standards in Education. Journal of Education Sciences at Mohammed V University, (36),7-25.
- Alfaisal, K. (2018). Innovation or Extinction. Beirut: Arab Thought Foundation.
- Alghweel, I. (2016). The Reality of Using Information and Communication Technology in Higher Education and its Impact on the Quality of Education. Journal of Economic and Political Sciences, (8), 125-158.

- Alqatami, Y. (2005). Theories of Teaching and Learning. Jordan: Dar Alfekr.
- Alsaleh, F. (2017, Nov). Creativity and Permanent Innovation. A Working Paper Presented to the Conference on Creativity and Innovation in the Context of the Economic Knowledge Context, Riyadh, Saudi Arabia.
- Arab Thought Foundation (2018). Tenth Arab Report for Cultural Development. Beirut: Arab Thought Foundation.
- Awwad, M. (2013). Towards Quality Higher Education in the Arab World: Challenges of the Present and Aspirations of the Future. Journal of Educational Technology, 9 (4), 36-45.
- Bajada, C. (2019). A General Framework for Cultivating Innovations in Higher Education Curriculum. Journal of Higher Education Research and Development, 38 (3), 465-478.
- Business Dictionary (2019). Standard. Retrieved from https://www.businessballs.com/glossaries-and-terminology/business-and-management-glossary/
- Bybee, R. (2010). The Teaching of Science: 21 Century Perspective. Virginia: National Science Teachers Association Press.
- Cepeda, F. (2017, Apr). Small Private Online Research: A Proposal for A Numerical Methods Course Based on Technology Use and Blended Learning. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on Mobile Learning, Estado de, Mexico.
- Chen, W. (2018). Introduction to Research: A New Course for First-Year Undergraduate Students. Journal of Chemical Education, 95 (9), 1526-1532.
- Daibes, L. (2020). The role of universities in development and providing the labor market with capable young. Retrieved from https://www.awraqthaqafya.com/887/
- European Commission (2020). What is Horizon 2020?. Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020
- Fadil, R. (2015, Mar). The role of quality education in the compatibility between higher education outcomes and labor market requirements. The paper was presented to the Fifth Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education, Sharjah, United Arab Emirates.

- Global Symposium of Information Technology Indicators (2018). Switzerland, International Telecommunication Union, from 10 -12 December, Retrieved from
  https://www.mcit.gov.sa/ar/media-center/events/136689
- Heras, M. (2017). Responsible Research and Innovation Indicators for Science Education Assessment. International Journal of Science Education, 39 (18), 2482-2507.
- Hussein, S.; Alsaffar, I. (2014, June). An experimental study to assess the gap between the impact of higher education outcomes on labor market requirements. The paper was presented to the Fourth International Conference on Quality Assurance and Academic Accreditation, Amman, Jordan.
- Innovation Index (2019). The Global Innovation Report. Retrieved from
  https://www.globalinnovationindex.org/Home,
- Keinanen, M. (2019). Researching Learning Environments and Students' Innovation Competences. Journal of Education and Training,61 (1), 17-30.
- League of Arab States (2017). Arab Strategy Document for Scientific Technological Research and Innovation. Tunis: General Secretaria.
- League of Arab States (2018). Arab Strategy Document for Scientific, Technological Research and Innovation. Tunis: General Secretariat.
- Median, M. (2018). The Reality of the Higher Education and Scientific Research Sector in the Arab Countries. Journal of Istiklal University, (3) 1, 245- 262.
- National Academy of Science (2014). Capturing Change in Science Technology and Innovation. Washington: USA.
- Nature Index (2019). Arab Scientific Performance. Retrieved from
  https://www.natureindex.com/, Retrieved on: 17 - 12 – 2019.
- Penn, M. ; Ramnarain, U. (2019). A Comparative Analysis of Virtual and Traditional Laboratory Chemistry Learning. Journal of Perspectives in Education, 37(2), 80-97.
- Organization of Islamic Cooperation (2020). Infrastructure development studies for science technology and innovation. Retrieved from
  https://www.sesric.org/science-technology-innovation-ar.php /
- Piunno, P. (2019). Teaching Research Best Practices through Early Career Experiential Learning. Journal of Chemical Education, 96 (9), 1891-1898.

- Rusmansyah, Y.; Leny, I. (2019). Innovative Chemistry Learning Model. Journal of Technology and Science Education, 9 (1), 59-76.
- Salem, M. (2016). For National Standards of Education. Faculty of Education Journal Port Said University, (20), 1-16.
- Scientific Research and Innovation Conference (2019). Jordan, Science Foundation, from 5-6 August, Retrieved from https://www.facebook.com/PhiSummit/
- Shaheen, A. Y. (2012). Title Assessment of Teaching Outcomes of the High Diploma in Pedagogy in Pursuit of Academic Accreditation Requirements from the Perspective of Students at the Faculty of Education in Afeef. Journal of the Faculty of Education at Tanta University, 3 (74), 65-123.
- Technology Index (2019). Measuring Digital Development. Retrieved from https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Pages/facts/default.aspx
- The International Conference for Scientific Research in the Arab World (2019). Jordan, Ramah Center for Research and Development Human Resources, from 25-27 November, Retrieved from https://remahresearch.com/index.php/2020-02-17-11-09-59/itemlist/category/165-2020-02-17-11-01-51
- Veiga, L. (2019). Barriers to Innovation and Sustainability in Universities. International Journal of Sustainability in Higher Education, 20 (5), 805-821 .
- Wahyuni, I. (2016). Influence Based Learning Program Scientific Learning Approach to Science Students Generic Skills. Journal of Education and Practice, 7 (32), 104-108.
- Williams, P. (2010). Quality and Standards in Higher Education. Journal of Higher Education, 42 (3), 57-62.
- Yanto, E.; Subali, B. (2019). Improving Students' Scientific Reasoning Skills through the Three Levels of Inquiry. International Journal of Instruction, 12 (4), 689-704.
- Yuksel, I. (2019). The Effects of Research-Inquiry Based Learning on the Scientific Reasoning Skills of Prospective Science Teachers. Journal of Education and Training Studies, 7 (4), 273-278.

ملحق (١)

قائمة معايير تعلم العلوم الطبيعية وفق متطلبات الإستراتيجية العربية للبحث العلمي والتكنولوجي والابتكار

أولاً: بعد البحث العلمي:

١- الفحص باستخدام الحواس.
٢- التصنيف طبقًا للخواص المشتركة.
٣- الاستنتاج في ضوء الملاحظات.
٤- استخدم الأدوات المعملية.
٥- تمثيل البيانات.
٦- إجراء العمليات الحسابية.
٧- استخدام الأساليب الإحصائية.
٨- استخدام العلاقات المكانية الزمانية.
٩- التنبؤ بالتغيرات الطارئة.
١٠- الوصف القائم على الملاحظة.
١١- التعريف الإجرائي للمصطلحات العلمية.
١٢- تحديد المنهجية المعملية الملائمة.
١٣- تصميم التجارب العلمية.
١٤- الضبط والتحكم في العوامل.
١٥- إجراء التجارب العلمية.
١٦- كتابة تقرير علمي.
١٧- تحديد المشكلات العلمية.
١٨- جمع البيانات والمعلومات ذات العلاقة.
١٩- فرض الفروض العلمية.
٢٠- اختبار صحة الفروض.
٢١- تحليل البيانات.
٢٢- المفاضلة بين البدائل المتاحة.
٢٣- تعميم النتائج.
٢٤- اكتشاف العلاقات القائمة.

٢٥- استقراء الكل من الجزء.
٢٦- استنباط الجزء من الكل.
٢٧- استدلال المجهول من المعلوم.
٢٨- التفسير العلمي.
٢٩- إصدار الأحكام المبرهنة.
٣٠- إعداد خطة لمشروع علمي.
٣١- تنفيذ خطة المشروع العلمي.
٣٢- تقويم خطة المشروع العلمي.
٣٣- الالتزام بإنجاز المهام.
٣٤- الكفاءة في أداء المهام.
٣٥- اتخاذ القرارات المناسبة.
٣٦- الالتزام بأخلاقيات العلم.
٣٧- الالتزام بالشروط والضوابط.
٣٨- العمل بفاعلية ضمن فريق علمي.
٣٩- مناقشة القضايا العلمية المستحدثة.

ثانيًا: بعد التكنولوجيا:

٤٠- تقصي مستجدات العلم المرتبطة بالتكنولوجيا.
٤١- استخدام المختبرات الافتراضية.
٤٢- استخدام الأجهزة التكنولوجية في المعامل.
٤٣- استخدام التكنولوجيا في التواصل العلمي.
٤٤- استخدام التكنولوجيا في النشر العلمي.
٤٥- استخدام برامج تكنولوجية لمعالجة البيانات.
٤٦- استخدام المصادر العلمية الإلكترونية.
٤٧- استخدام محركات بحث إلكترونية.
٤٨- إثراء المحتوى الإلكتروني للمواقع العلمية.

ثالثًا: بعد الابتكار:

٤٩- اكتشاف مشكلات علمية جديدة.
٥٠- اقتراح طرق أصيلة لمعالجة المشكلات العلمية.

٥١- اقتراح طرق عديدة لمعالجة المشكلات العلمية.
٥٢- اقتراح طرق متنوعة لمعالجة المشكلات العلمية.
٥٣- تطبيق حلول ابتكارية لمعالجة المشكلات العلمية.
٥٤- تطوير التطبيقات الصحية للعلوم.
٥٥- تطوير التطبيقات الصناعية للعلوم.
٥٦- تطوير التطبيقات البيئية للعلوم.
٥٧- ابتكار تطبيقات حياتية للعلوم في جميع المجالات.
٥٨- تطوير المعرفة العلمية القائمة.
٥٩- إنتاج معرفة علمية قائمة على التكنولوجيا.
٦٠- استثمار المستجدات العلمية اقتصاديً

واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل
في ضوء بعض المتغيرات

خالد محمد أبو شعيرة

أستاذ بقسم مهارات تطوير الذات

جامعة حائل

واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات

خالد محمد أبو شعيرة

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، كما هدفت إلى معرفة دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة، وتم استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٤٢) عضو هيئة تدريس وفقاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية، وتكونت أداة الدراسة من (٣٠) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي الكلي واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من وجهة نظرهم يساوي (٢,٨٢) وهو في المستوى المتوسط حسب المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة، كما اتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية، تعزى إلى متغيري الجنس والكلية، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ولصالح رتبة أستاذ.

الكلمات المفتاحية: التحديات، العلمية، التطبيقية، جامعة حائل.

The reality of facing applied scientific challenges from the viewpoint of faculty members at the University of Hail in light of some variables

Khaled Muhammad Abu Sheirah

Abstract

The study aimed to identify the reality of facing scientific challenges from the viewpoint of faculty members in the University of Hail in, also aimed to know the significance of the differences in estimating the sample members according to the study variables, and the descriptive analytical approach was used, and the study was applied to a sample consisting of (242) A faculty member according to the gender, college, and academic rank variables. The study tool consisted of (30) items. The study results showed that the total arithmetic average is the reality of facing scientific challenges from the viewpoint of faculty members at the University of Hail from their point of view equal to (2.82). At the intermediate level, according to the treatments Statistical used in the study, as it turns out that there are no statistically significant differences in the degree of faculty of education for their members, due to the variables of sex and college, while there were statistically significant differences, due to the variable academic rank in favor of the rank of professor.

Key words: Challenges, Scientific, Applied, University of Hail.

المقدمة:

مع بداية القرن الحادي والعشرين أصبح عالمنا يشهد ثورة من المعلومات لم يسبق لها مثيل، وقد ساعد على انتشارها التقدم الهائل في وسائل الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، وأخذت العولمة والانفتاح، وحرية تدفق المعلومات تؤثر في المجتمعات، مما فرض على دول العالم وشعوبه تحدي التعامل مع هذه المتغيرات.

إن التحديات التي تواجهها المجتمعات العالمية بشكل عام كبيرة يصعب توقع تأثيرها، في حين أن التحديات التي تواجهها في عالمنا العربي هي الأكثر عمقاً وتعقيداً بسبب حاجتها للالتحاق بركب الدول المتقدمة، ومواكبة التطورات العالمية المتسارعة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال إعداد إنسان واعٍ ملتزم بقضايا أمته وطموحاتها، وقادر على الإبداع والتطوير في عالم يسابق الزمن بحجم متغيراته، وهذه المسؤولية تقع على عاتق المؤسسات التربوية.ويواجه عضو هيئة التدريس في القرن الحادي والعشرين تحديات ومعيقات في أثناء تعامله مع الطلبة في عصر المجتمع الرقمي والمعرفة الرقمية، والتدفق الحر للمعلومات، إلى جانب تحديات وتغيرات محلية وعالمية كالعولمة، والتطرف، والإرهاب، والتلوث البيئي، والانفجار السكاني، والتحدي الثقافي والاجتماعي وثورة المعلومات، والتربية المستدامة، وتمهين التعليم، وقيادة التغيير، وإدارة التكنولوجيا وغيرها من التحديات التي فرضت على عضو هيئة التدريس مهام وأدوار متعددة ومتشعبة بسبب تنوع حاجات الطلبة ومتطلباتهم في هذا القرن الذين يحضون فيه باهتمام كبير باعتبارهم محور العملية التربوية، وهذا ما فرض على النظام التربوي ضرورة تطوير ذاته ليتمكن من مواجهة هذه التحديات المتجددة باستمرار(المومني، ٢٠١٨).

أما التحديات التي تطرق إليها الباحث فيما يخص الجانب التطبيقي تمثلت بالعولمة التقنية، التربية العلمية والتقنية، وثورة المعلومات، والإنسان الجديد، والآثار السلبية والإيجابية لثورة الاتصالات والمعلومات.

ويشير صديقي (Siddiqui,2007) إلى أن الجامعات هي أكثر مؤسسات التعليم أهمية في أي دولة، وعليه يكون أعضاء هيئة التدريس هم أهم الأصول والقواعد الراسخة مقارنة بغير ذلك من مقومات مجالات التعليم، وبالرغم من أن توافر المعرفة يمثّل أحد المتطلبات الأساسية في عضو هيئة التدريس، إلا أنها ليست القيمة الوحيدة المطلوبة فيه، فإلى جانب ذلك يجب أن يتمتع بسمات وقدرات قيادية، كما أنه يجب أن يكون قادراً أن يجتذب قناعة وقبول الطلاب، وهي موهبة ومهارة لا يتمتع بها الجميع، ومن جهة أخرى فإنه في هذا العصر تطورت الأدوات والأساليب الحديثة لدعم عمليات التدريس والتعلّم، وقد حدث هذا التطور بصورة أساسية في العقدين الماضيين نتيجة للتطورات المتسارعة في مجالات تقنيات المعلومات والاتصال وما يدعمها من تقنيات أخرى، وأصبح يتعيّن على عضو هيئة التدريس أن يطوّر من إمكاناته ومهاراته في هذا المجال ليتوافق مع متطلبات وأدوات العصر، وذلك لتقديم تعليم عالي في مجال تخصصه بالجودة المطلوبة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتمد الجامعات الناجحة في الألفية الثالثة على عدد من الدعائم الأساسية من بينها وأكثرها أهمية أعضاء هيئة التدريس، فأداؤهم يمثل المحرّك الأساس للقيمة المضافة والحيوية والجودة بالجامعة، والأداء الفعّال لهم يعتمد على الإعداد والتنمية الفعالة وفقاً للجودة ومعاييرها العالمية إلى جانب الممارسات الجيدة، وانعكاساً على أهدافها وتوجهاتها المستقبلية، ويشير كل من الدمنهوري وعبدالله (٢٠١١) أن أعضاء هيئة التدريس هم القيمة المحورية، ومنابع العطاء العلمي والفكري والبحثي بالجامعات حيث إنهم القلب النابض وأهم أصول الجامعات الناجحة على الإطلاق، كذلك يشكّلون عقل الجامعة ومحركها الأساسي نحو التميّز العلمي والبحثي والتربوي، وعليه عملت على توفير المتطلبات والوسائل اللازمة لبناء قدراتهم وتشجيعهم لتزداد إنجازاتهم وخاصة التربوية والبحثية وتنامي إبداعاتهم وابتكاراتهم؛ وفي هذا الإطار سعت جامعة حائل إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس ودعم ورعاية مساراتهم الوظيفية، فعملت على تصميم

آليات وسيناريوهات لإذكاء وإغناء الممارسات بالجامعة في هذا الإطار لمواجهة تأثيرات التحديات العلمية التطبيقية في المرحلة الجامعية كأولوية من أولويات المؤسسة الجامعية لدواع معرفية وقيمية واجتماعية وثقافية، وقد وجد الباحث من خلال إطلاعه على الأدبيات والدراسات السابقة كدراسات كل من جيدوري (٢٠١٢) وسليحمات والزبون وجاموس (٢٠١١) والعريني (٢٠٠٧) وبشير (٢٠٠٢)، وعياد (٢٠١٣) والمومني (٢٠١٨)، أنها قد تناولت موضوع التحديات بمختلف أبعادها الثقافية، والاجتماعية، والتربوية، كما أوصت بتناول التحديات من منظور آخر فجاءت هذه الدراسة مركزة على مظاهر التحديات العلمية التطبيقية والمتمثلة بالعولمة التقنية والتربية العملية التقنية وثورة المعلومات والإنسان الجديد والآثار الإيجابية والسلبية لثورة الاتصال والمعلومات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس شاملة متغيرات ورؤى أخرى لم تتطرق إليها الكثير من الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع الدراسة، كما أن هناك شحاً على حد علم الباحث في الدراسات التي تناولت واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية،وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن التساؤل التالي:" ما واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات؟ وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١- ما التحديات العلمية التطبيقية التي تواجه التعليم في جامعة حائل ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات: الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية؟ وانبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (a=0.05) في مدى مواجهة التحديات العلمية التطبيقية من وجهة نظرأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة مما يلي:

١- عرض وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مواجهة التحديات العلمية التطبيقية بالجامعة.

٢- اهتمامها بأعضاء هيئة التدريس لما لهم من دور مستقبلي في الحياة المعاصرة.

٣- كما تكمن أهمية الدراسة في نتائجها التي من المتوقع أن تكون مفيدة للقائمين على أمر التعليم الجامعي لإصلاحه وتطوير الجامعات بحيث تكون جاذبة للعناصر المتميزة من أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل .

٢- الكشف عن دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لطبيعة الدور التربوي لعضو هيئة التدريس في مواجهة التحديات العلمية وفقاً لمتغيرات، الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية.

محددات الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بما يأتي:

١- المحددات المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في كليات جامعة حائل المختلفة.

٢- المحددات الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠).

٣- **المحددات الموضوعية**: ستقتصر الدراسة على توضيح طبيعة واقع مواجهة التحديات العلمية التطبيقية المتمثلة بالعولمة التقنية والتربية العلمية التقنية وثورة المعلومات والإنسان الجديد التي مثلت أداة الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤- **المحددات البشرية**: تناولت الدراسة أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث في جامعة حائل.

مصطلحات الدراسة: اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات وهي:

١- **التحديات العلمية التطبيقية:** هي تلك العملية التي تقوم من خلالها وسائل الاتصال الحديثة كالأقمار الصناعية والانترنت للترويج لثقافة محددة، تسعى لفرض قيم وفكر واتجاهات وأذواق استهلاكية محددة (FeliSa.2004).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها عنوان لظواهر كثيرة مختلفة استجدت على معظم مجالات الحياة ومن هذه الظواهر ما يتعلق بتكنولوجيا الاتصالات، وثورة المعلومات المعاصرة وشبكات المعلومات وكيفية استخدامها ونقلها وبثها واستخداماتها مع الطلبة من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل.

٢- **جامعة حائل**: جامعة سعودية تقع بمنطقة حائل شمال المملكة العربية السعودية، وهي تحت إشراف وزارة التعليم العالي السعودية، تأسست الجامعة بمرسوم ملكي وذلك يوم الثلاثاء) ٣٠ (جمادي الآخر) ١٤٢٦هـ (الموافق ٧ يونيه ٢٠٠٥م لتشكيل إضافة جديدة إلى عقد الجامعات السعودية.

الإطار النظري:

إن الكثير من التربويين وعلماء الاجتماع يتّفقون على أهمية التربية في التغير، ولكنهم يختلفون في أولوية هذا الدور أو كونه ثانوي بالنسبة لعوامل التغير الأخرى، والتربية لا يمكن أن تتم في فراغ وبالتالي فهي تعيش في مجتمع ذلك لأنها أداته في تشكيل الأفراد اللذين لا يمكن لهم أن ينمو في عزلة عنه، فهي عملية اجتماعية وتختلف من مجتمع لأخر حسب طبيعة المجتمع والقوى المؤثرة فيه بالإضافة إلى القيم التي يعيش على

أساسها ويطرح الأكاديميون التربويون ثلاثة نماذج للعلاقة بين الطرفين تم اشتقاقها من نظريات التربية والتغير، يتمحور فيها النموذج الأول في أن المؤسسات التربوية عنصر تابع لأنظمة المجتمع الأخرى الأكثر فعالية وأن دور المؤسسات التربوية إنما هو ترسيخ القيم والمفاهيم والسلوكيات القائمة وتربية النشء على ثقافة المجتمع، وفي المقابل هناك من يرى أن التربية ومؤسساتها قادرة على صنع التغير وأن المجتمع ومؤسساته الأخرى تتبع للمؤسسة التربوية التي يمكنها القيادة، أما الاتجاه الثالث فيتراوح بين الأول والثاني ويرى أن العلاقة متبادلة وأن التأثير ينتقل من المؤسسات التربوية وهي تستقبله في ذات الوقت (خليل، ٢٠١٦).

وتبدو أهمية دور التربية في التغير الاجتماعي حين الأخذ في الاعتبار تلك الديناميكية التي يشهدها المجتمع المعاصر والتي تتمثل في عمق التغير الاجتماعي وزيادة تعقّد الحياة الاجتماعية بتنوع الظواهر التي نتعامل معها يومياً، وتباين العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الناس، هذا فضلا عن شدّة تطور وتقسيم العمل وزيادة معدلات الاعتماد المتبادل بين مختلف الأعمال ونظرة الشباب للمستقبل وتصورهم لنسق القيم الملائم لمستوى التقدم الاجتماعي ذلك أن مرحلة التفوق و الرّيادة نحو العالمية والمنافسة الدولية، هي مرحلة تحتاج إلى تفوق معلوماتي، أي أن أدوات الانطلاق هي العلم، والعلم مَحظَنه التربية وبالتالي فالتربية هي التي تقود انطلاق المجتمع والتغير فيه نحو العالمية، وهو ما تسعى أليه كل دولة في عالمنا المعاصر فالدور الفعّال في التربية هو نشر الأفكار والمفاهيم والقيم والمبادئ فهي التي تكسب الفرد مهارات وقدرات وممارسات للتكيف مع الواقع الاجتماعي الجديد (علي،٢٠١٢).

إن التحديات العلمية في المجال التطبيقي بمعانيها المتعددة تتمثل في التقدم العلمي والتقني؛ حيث أن العولمة بمعناها الإيجابي الذي يدعو إلى التعاون بين الشعوب في مجال العلوم والمعرفة باتت تفرض على التعليم العالي في الوطن العربي مسئولية إعداد العلماء العرب، ليقوموا بإنتاج العلم والمعرفة ونقل الثقافة المتعددة وتوطينها، ولكي نقابل هذا التحدي فإننا بحاجة إلى نظرة جديدة وتحول جذري في نظام وفلسفة التعليم العالي بحيث

توضع لهذه الجامعات مناهج للعلوم والتقنية المتقدمة، بحيث يكون خريجو هذه الجامعات العربية في مستوى ينافس خريجي الجامعات العالمية المتقدمة (إمام،٢٠٠٠).

ويتعلق بالبعد التطبيقي فيما يخص التحديات العلمية ما يلي:

١- **العولمة التقنية:**وهي تعني استفادة الدول والمجتمعات الاستفادة القصوى من معطيات الثورة التقنية والمعلوماتية في كافة المجالات الحياتية، والاستفادة من التقدم العلمي والتقني العالمي، وألا تقف بمعزل عن العالم بأسره، بينما يزخر العالم بالفضائيات والفاكسات، وشبكات الإنترنت، والبريد الإلكتروني أو البث المباشر الذي ساعدت على قرب المسافات بين الدول.

٢- **التربية العلمية والتقنية:** يواجه التعليم حالياً على مستوى العالم فترة تغيير وتكيف لا مثيل لها؛ نتيجة لما يقدمه نحو مجتمع يعتمد على التقنية والمعرفة واكتساب المعارف وتحديثها واستخدامها؛ بسبب التطور الهائل في مجال المعلومات والاتصال الأمر الذي يتطلب مواجهة هذا التحدي، وضرورة التفاعل مع حركة المستقبل ومتطلباته؛ كي نستطيع وضع طلاب الجامعات في المكانة الأفضل في هذا العالم (بشير ٢٠٠٢).

٣- **ثورة المعلومات:** ترتبط ثورة المعلومات بالعولمة ارتباطاً قوياً لكونهما يسببان الإنفتاح على العالم، وتظهر صعوبة هذا التحدي في هذا الوضع الجديد أمام الإدارة التعليمية في الدول العربية والدول النامية من خلال هذا الارتباط، وكيفية استغلال ثورة المعلومات التي تحول العالم إلى قرية صغيرة يسهل الا تصال بين عناصرها، وظهور أنماط جديدة من التكنولوجيا الإدارية والتي أسهمت في عملية التعلم والتعليم، فالثورة المعلوماتية بحاجة إلى طرق وأساليب لتبويبها وتوظيفها بأسلوب علمي، كما وتحتاج إلى إمكانيات وطاقات مادية وبشرية هائلة ومدربة لا تستطيع الدول العربية والنامية مجاراتها وتوفيرها بنفس سرعة انتشارها(نشوان، ٢٠٠٠).

٤- **الإنسان الجديد وجدوى تغيير المنهج التربوي ليواكب مجتمع المعرفة:** وفي مجتمع المعلومات والمعرفة، لم يعد المنهج التربوي في صورته الحالية مناسباً لأن يكون الأداة الفاعلة لتحقيق الأهداف التربوية المأمول تحقيقها في عصر العولمة والتدفق المعلوماتي

وما صاحبه من ثورة في عالم الصناعة، وبناء على ما تقدم تظهر جدوى تغير المنهج التربوي بما يواكب ظروف ومتطلبات مجتمع المعرفة، خاصةً وأن المجتمع يركن إليه بمسئولية إعداد العقول الوثابة التي تستطيع أن تتحمل مسئوليات الحاضر والمستقبل على السواء، ونحن نرى أننا لسنا بحاجة إلى كثير من الأدلة والشواهد من القرائن لنثبت هذا الواقع الذي أصبحنا نعيشه الآن (ابراهيم،٢٠٠٢).

٥- **الآثار الإيجابية لثورتي الاتصال والمعلومات:** لقد حققت ثورة الاتصال والمعلومات كثيراً من الإيجابيات التي تمثلت في زيادة الترابط الإعلامي بين مختلف أنحاء العالم بصورة لم تشهدها البشرية من قبل، فقد أحدثت ظهور أشكال جديدة من التواصل الإعلامي في مجال المشاركة السياسية، والاجتماعية، والثقافية، والدبلوماسية. الإضافة إلى دخول قطاعات جديدة من البشر في دائرة المشاركة المعرفية من خلال المتابعة الإعلامية لمختلف الأحداث العالمية، والقرارات المصيرية، حدث كل ذلك رغم التفاوت الهائل بين المتحكمين في العولمة وفي موارد العالم وثرواته وقراراته المصيرية، فضلاً عن ما حققته ثورة الاتصالات والمعلومات من إيجابيات انعكست على مجالات التعليم بشكل مباشر مما وفر لها تنوعاً أوسع في مجالات العلم المختلفة.

٦- **الآثار السلبية لثورتي الاتصال والمعلومات:** إن أخطر ما يواجه العالم العربي اليوم ذلك الغزو الوافد عن طريق القنوات الفضائية والإنترنت، والبريد الإلكتروني وكل ما أنتجته ثورة الاتصالات والمعلومات في العصر الحديث، ففي ظل هذه الأوضاع التي تحياها الأمة اليوم يظهر الوجه المعتم من التقدم التكنولوجي في مجال الاتصال والذي جعل الجوانب الإيجابية والمبهرة لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات وآثارها الإيجابية حكراً لشعوب ودول الشمال الصناعي المتقدم، حيث ساعد التقدم العلمي والتكنولوجي على تدعيم الهيمنة الاتصالية لدول الشمال، والتي تجسدت كأوضح ما تكون في سطوة تدفق المعلومات من نصف الكرة الغني إلى الدول الفقيرة وفي قلبها دول العالم العربي والإسلامي بنسبة ١٠٠ مرة من دول الشمال، مقابل مرة واحدة من دول الجنوب، بالإضافة إلى طوفان الأفلام والبرامج والمسلسلات المستوردة

والحملات الإعلامية ذات الطابع العالمي التي تتحكم فيها مجموعة الشركات الكبرى العالمية العملاقة الموجودة في الدول المتقدمة (أبو شعيرة، ٢٠٠٧).

ويمكن حصر الجوانب السلبية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال فيما يلي:

أ- زيادة الفجوة الاتصالية بين الشمال الغني والجنوب الفقير على مستوى العالم مما أدى إلى تزايد الخلل في التدفق الإعلامي والمعلوماتي.

ب- انهيار السيادة الوطنية للإعلام في ظل انهيار المفاهيم التقليدية، وظهور تقسيمات جديدة للعالم قائمة على أساس الجغرافيا الفضائية.

ج- تركز في دول الشمال الغنية على تكنولوجيا الاتصال والمعلومات، وتحول دول الجنوب إلى سوق للاستهلاك الإعلامي والإعلاني، واعتماد دول الجنوب على البرامج الإخبارية والمسلسلات والإعلانات الغربية.

د- التطورات الراهنة في تكنولوجيا الاتصال وما أحدثته من آثار سلبية ملحوظة على وسائل الاتصال المطبوع كالصحافة والسينما والتليفزيون، بالإضافة إلى الأزمة الحادة التي تواجهها صناعة السينما في معظم دول العالم بسبب التغيرات التي طرأت على أذواق الجماهير وانتشار القنوات الفضائية.

ه- الغزو القادم من الفضائيات الذي ساهم في هدم العقائد والأخلاق والعادات الحسنة (يكن ٢٠٠٣).

وعندما يبدأ الحديث عن عضو هيئة التدريس وأهميته، لا بد وأن نأخذ بالحسبان عن أهميته في العصر الحديث، عصر العلم والتكنولوجيا والإنترنت وثورة الاتصال والمعرفة، فعضو هيئة التدريس الجامعي له مكانة خاصة ومرموقة في مجتمعه أولاً ومن ثم مكانته في العملية التعليمية الأكاديمية، ويعد أحد الركائز الهامة جداً في العملية التربوية في مرحلة التعليم الجامعي، حيث بات يعتمد عليه اعتماداً كبيراً في مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين بما سيحدثه من تغيرات علمية وتكنولوجية كبرى في العملية التعليمية، حيث أصبح يطلب منه في فجر الألفية الثالثة أن يكون قادراً على تحمل أعباء

التدريس بكفاءة عالية وبجودة وإتقان، و قادراً على وضع خطط لإصلاح التعليم الجامعي وتطويره، وقدرته على ربط محتوى الدراسة لطلبته بقضايا المجتمع ومشكلاته.

هذا وقد أصبحت قضية إعادة النظر في إعداد عضو هيئة التدريس الجامعي في الوقت الحاضر أمراً أكثر إلحاحاً، بسبب رياح العولمة التي تهب على جميع دول العالم، الذي أصبح في زمن العولمة يقع تحت تأثير تيارين شديدين، أحدهما: تأثير الهوية الدينية التي يؤمن ويرتبط بها وبعقيدته التي تحكم سلوكه وأفكاره، كما يرتبط بمبادئها وأصالتها وإطارها القيمي، والتيار الآخر: هو تيار العولمة بما تحمله من أفكار ومبادئ وقوانين مادية رأسمالية وتحديات تنافسية وتكنولوجية وتعليمية واجتماعية وثقافية. ومن هنا يأتي الحديث عن أهمية دور عضو هيئة التدريس الجامعي في هذا الجانب، والذي يستهدف التعرف إلى طبيعة دوره الممارس في ظل هذين التيارين المشار إليهما، وهما دوره في ظل الهوية ودوره في حمايتها، ودوره في ظل العولمة وكيفية مواجهة تحدياتها الإيجابية منها والسلبية (حداد، ٢٠٠٤).

كما تبين أن العولمة تحمل في طياتها آثاراً مدمرة وسلبية على التاريخ الإنساني في بعدها التطبيقي العلمي، كما تحمل في طياتها أيضاً آثاراً إيجابية عززت من التواصل والتفاعل والإفادة العلمية بين البشر في كافة أرجاء المعمورة، ومن الطبيعي أن يكون لعضو هيئة التدريس في هذا المجال دورٌ بارزٌ في توجيه عناية الطلبة إلى استغلال الجوانب الإيجابية في الثورة التطبيقية والمعلوماتية، وكل ما أنتجه مجتمع المعلومات العالمي الذي دفع بالباحثين تسليط الضوء على هذا النوع من العولمة التطبيقية ومعرفة أدوار عضو هيئة التدريس التربوية وممارساته لهذا النوع من العولمة ولا سيما في الجامعات العربية ومنها جامعة حائل.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على دراسات مختلفة ذات صلة ؛ كدراسة بشير (٢٠٠٢) والتي هدفت الكشف عن أهم التحديات التي يقابلها التعليم والمتمثلة في التحديات العلمية والتكنولوجية، وتوضيح المنطلقات أو المرتكزات الأساسية للتنمية العلمية والتكنولوجية، استخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج كان من أهمها: توفر منظومة تؤكد أن التعليم طوال الحياة يرتكز على الدعائم الأربعة التالية هي تعلم لتعرف –تعلم لتعمل – تعلم لتكون – تعلم لتنافس الآخرين. توافر قاعدة علمية تكنولوجية بات شرطاً أساسياً لكي تتبوأ أية دولة مكانة مرموقة في النظام العالمي الجديد ومواجهة العولمة ؛ وأن هذه القاعدة لا تنمو إلا بتوافر مقدمات رئيسية من أهمها توفر سياسة علمية تكنولوجية من خلال مجتمع علمي يعتمد على العلم والمنهج العلمي في تعاملاته، والمهارات والعمليات المتصلة بها والقدرة على الاختيار، والانتقاء للتلاميذ يعتبر ضرورة لمسايرة القرن الحادي والعشرين، وأن ذلك لن يتم إلا من خلال تنمية القدرات الابتكارية والإبداعية والمواهب الخاصة لدى الطلبة، وضرورة توفير فرص التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في مؤسسات التعليم المختلفة والاهتمام باستقراء المستقبل في جميع مكونات المنظومة التعليمية لمواجهة التحديات والتطور المتسارع.

وأشار (Pinhey, Laura A,2005) بدراسة هدفت عرض التطورات التي مر بها التعليم والمدارس والكليات العالمية طوال العقدين الماضيين نتيجة استخدام الإنترنت في العملية التعليمية، وقد استخدم المنهج التاريخي والمنهج الوصفي التحليلي، أوضحت النتائج ازدياد استخدام الإنترنت ومصادر المعلومات الأخرى مثل التلفزيون، والإعلام التعليمي في المجالات التالية:في السياسة، والتجارة والتعليم والعلم والطب والترفيه وألعاب القوى، كما زادت الشبكة العالمية الواسعة للإنترنت ومصادر الإعلام الأخرى ومصادر المعلومات من تشجيع التعليم العالمي الجيد القائم على التفاهم، وإدراك الاختلافات الثقافية والتشابهات بين مختلف الثقافات والتسامح والرؤية المتكاملة عالمياً

للعالم، كما ساعدت مرشدي المقررات الدراسية على وضع الخطط للمناهج، وساهمت في نشر أحداث المؤتمرات وتصوير لقواعد البيانات والملفات المتعددة الوسائط لمساندة مهنة مدرس الفصل على بلوغ التعليم العالمي الجيد الذي يمكن أن يستَكْمل بمواد متَنوِعة مخْتَلفَة متَاحة خلال التعليم العالمي على الشبكة العالمية،كما زودت هذه الدراسة بقائمة ملاحظات موجودة فيها خمسة مواقع على الشبكة العالمية للإنترنت للمدرسين العالميين.

وقام العريني (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التأكد من أهمية إعادة بناء برامج التعليم الجامعي في الوطن العربي بما يضمن القدرة على المنافسة والقدرة على التكيف مع المتطلبات المتغيرة لعصر العولمة، والبحث عبارة عن دراسة نظرية للأدبيات اعتمدت على التحليل والقياس والتعميم المنطقي، وقد كان من نتائج الدراسة: أن التغيرات العالمية السياسية والاقتصادية والتكنولوجية تتطلب زيادة تجاوب برامج الدراسات العليا للمتغيرات التي أحدثتها العولمة، وبالضرورة السعي الجاد إلى تطوير الجامعات التقليدية وإمدادها بكافة الوسائل التكنولوجية لمواجهة تحيات العولمة، ومتطلبات سوق العمل المتجددة مما يفرض مخرجات تعليمية ومهارية عالية قادرة على أن تنافس وتتحدي المهارات والخبرات الوافدة من الخارج، وهذا هو دور الجامعة الحقيقي سواء أكان مباشراً أم غير مباشر.

وأوضحت دراسة (Anderson,2010) التي هدفت إلى بيان أثر ربط التعليم المحلي بفلسفة المجتمع وقيمه، ومساعدته على مواكبة التطورات العلمية العالمية في مجال ثورة الإنترنت، والاتصالات ؛ لمواكبة النظم العالمية في التعليم و تقديم رؤية عامة وشاملة حول التعليم العالمي المستمد من فلسفة واحتياجات المجتمع المحلي من خلال دراسة مشروع "كولومبوس" الممول من مركز التواصل الدولي في كاليفورنيا،استخدم الباحث منهج تحليل المضمون والمنهج التاريخي، أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن أداة لتحليل هذه المشاريع وانعكاساتها الإيجابية في التعليم المجتمعي المحلي، أشارت النتائج إلى أن تحليل مشروع كولومبوس، ومشروع مركز التواصل الدولي كان لها الأثر الإيجابي في الانتقال بالتعليم من المستوى المحلي إلى المستوى العالمي، و تعزيز وإثراء وتطبيق وإنجاز

أهداف المنهج الدراسي المتداخل والمبنى على أسس تربوية عالمية، و حددت الاحتياجات التربوية للمجتمع مثل الانطلاق نحو التربية العالمية في التعليم والتي لم يتم التطرق إليها سابقاً، واعتبرت مشروع كولومبوس للكشوف الجغرافية أول مشروع في العالم مبنياً على فلسفة المجتمع وقيمه التربوية واحتياجاته التربوية في ضوء التوجه نحو التربية بالمفهوم العالمي، كما أنها أظهرت اهتماماً بالمناطق الأجنبية النائية والمعزولة في العالم عن طريق ما أوجدته ثورة الاتصالات في العالم من سبل تسهيل وتيسير للاتصال والتواصل بين أبناء العالم، كما أنها قدمت شرحاً تفصيلياً لكيفية الانتقال بالتعليم من المنظور المجتمعي المحلي إلى المنظور العالمي في التربية إذا ما تم استغلال ثورة المعرفة والتكنولوجيا وثورة الاتصالات الحديثة استغلالاً جيداً، كما أظهر المشروع التعليمي السابق دروس محددة في الدراسات العالمية التي يمكن إدراجها في المنهج .

وأجرى كل من السليحات والزبون وجاموس (٢٠١١) دراسة هدفت الكشف عن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على الهوية الثقافية، وأثر متغيرات الرتبة الأكاديمية ونوع الكلية وبلد التخرج في تحديد درجة هذا الوعي، وتحديد انعكاسات العولمة على الهوية الثقافية، ولتحقيق هذا الغرض فقد أعدت استبانة مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مجالين، بحيث تقيس فقرات المجال الأول درجة الوعي، في حين تقيس فقرات المجال الثاني انعكاسات العولمة على الهوية الثقافية، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية وقد تكونت من (٦٠٠) عضو هيئة تدريس، وأسفرت الدراسة عن العديد من النتائج، منها: أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة قد جاءت متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة الوعي عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وبلد التخرج، حيث كانت الفروق على التوالي لصالح رتبة أستاذ، ولصالح الكليات الإنسانية، ولصالح خريجي الجامعات العربية، أما تصوراتهم لانعكاسات العولمة على الهوية الثقافية قد جاءت إيجابية؛ أي أنهم يرون أن للعولمة تأثيرًا سلبيًا واضحًا على الهوية الثقافية، وهناك فروق دالة إحصائيا في تصوراتهم لانعكاسات

العولمة على الهوية الثقافية عند مستوى الدلالة (∝ = ٠,٠٥) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، وبلد التخرج، حيث كانت الفروق على التوالي لصالح رتبة أستاذ، ولصالح الكليات الإنسانية، ولصالح خريجي الجامعات العربية.

وهدفت دراسة جيدوري (٢٠١٢) إلى نشر الوعي لدى طلبة جامعة طيبة بالتأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، ومعرفة الاختلاف في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس نحو دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة هذه التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، ومن أجل ذلك صمم الباحث استبانة تكونت من (١٨) فقرة، وزعت على أربعة أبعاد بعد أن تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد اختيرت عينة عشوائية بلغت (١٧٤) من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، والمجتمع، والعلوم وهندسة الحاسبات من الذكور والإناث، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة على جميع دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، كما أظهرت نتائج الدراسة الميدانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث تُعزى لمتغيرات الدراسة.

وأجرى عياد (٢٠١٣) هدفت إلى التعرف على مستوى التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة، وتمثلت أداتا الدراسة في اختباري التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات، حيث تم تطبيقهما على (٣٠٤) طالب وطالبة من طلبة الثانوية العامة من ذوي التخصصين العلمي والأدبي بمحافظة غزة، وبينت النتائج ضعف مستوى الطلبة في جانبي التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات، وذلك بنسبتي (٤٦,٩%)، (٤٤,١%) على الترتيب، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) تعزى للتخصص في جانبي التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة، وذلك لصالح التخصص العلمي، في حين بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في جانبي التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى الطلبة.

كما هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٦) إلى التعرف على درجة قيام المدارس الحكومية والأهلية لدورها، ودرجة استعدادها لمواجهة التحديات المعاصرة، ولتحقيق هذه الغاية تم تطوير استبانتين تم تطبيقهما على عينة بلغ عددها (١٨٠) معلمة ومديرة، وقد أظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة قيام المدارس الحكومية والأهلية بدورها معظمها جاءت بدرجة متوسطة وتقديرات أفراد عينة الدراسة لمدى استعداد المدارس لمواجهة التحديات المعاصرة جاءت بدرجة متوسطة ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a = 0.05$) لدرجة قيام المدارس الحكومية والأهلية لدورها ولمدى استعدادها لمواجهة التحديات المعاصرة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي(مديرة، معلمة). ونوع المدرسة (حكومية، أهلية).

واستهدفت دراسة حمدي (٢٠١٧) تحليل صفحات طلاب جامعة تبوك على تويتر في ضوء التحديات التي تواجههم. ولتحقيق ذلك تم توجيه استطلاع رأي إلى (٢٣) من الخبراء الأكاديميين لاستقراء تصوراتهم عن أهم التحديات المعاصرة التي تواجه الشباب الجامعي السعودي، ثم طبقت استبانة على (٢٢٠) طالباً من طلاب جامعة تبوك بالسعودية لتعرف مدى تناولهم لتلك التحديات على صفحات تويتر الخاصة بهم- ثم تم تحليل محتوى صفحات تويتر الخاصة بطلاب جامعة تبوك في ضوء التحديات التي اتفق عليها الخبراء والطلاب. وقد أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، أهمها اتفاق أراء كل من الخبراء الأكاديميين وطلاب جامعة تبوك على أن التحديات قيد الدراسة - تواجه الشباب الجامعي بدرجة كبيرة، وأن أكثر هذه التحديات تناولاً حسب نتائج تحليل محتوى صفحات تويتر الخاصة بطلاب جامعة تبوك كانت تلك المرتبطة بالمجال الثقافي والاجتماعي، ثم التحديات المرتبطة بالمجال العلمي والتقني، ثم بالمجال الديني والأخلاقي، فالمجال السياسي والاقتصادي.

وكشفت دراسة كل من القصيمي و الجعد (٢٠١٧) عن الاسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات العولمة الثقافية والتطرف الفكري، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وبلغت عينة الدراسة (١٢٥٨) طالبة من طالبات

التعليم العام بمدينة الرياض، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: حصول الاسهامات التربوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الدرجات التي حصلت عليها الطالبات.

أما دراسة المومني (٢٠١٨) فقد هدفت إلى الكشف عن تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢١) معلماً ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث مقياس تكون من (٣٠) فقرة، مثل تحديات القرن الحادي والعشرين، وقد أظهرت النتائج مجيء مجال تمهين التعليم بالمرتبة الأولى، في حين جاء مجال التربية المستدامة بالمرتبة الأخيرة، كما أظهرت نتائج الدراسة قدرة المعلم على مواكبة ما يشهده العصر من تقدم علمي تقني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين على مقياس التحديات، تعزى لكل من متغيرات (الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي).

يلاحظ من خلال الدراسات السابقة أنها معظمها قد أشارت إلى أن التحديات ظاهرة معقدة التركيب وهي سمة العصر ولا سبيل للوقوف في وجهها أوتجنبها، بل لابد من التعامل معها وفق منهجية واضحة ومدروسة للإفادة من إيجابياتها وتفادي سلبياتها، كما أكدت تلك الدراسات أن التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس بشكل عام دون تحديد التخصصات وقد تمثلت بالعولمة ممثلة بجانبيها الاقتصادي، والسياسي بل امتد تأثيرها ليطال الجانب الثقافي والتربوي، وتعد العولمة الثقافية من أبرز التحديات التي تواجه الهوية الثقافية، وقد استفادت الدراسة من الدراسات السابقة كدراسة السليحمات (٢٠١١) والبلوي (٢٠٠٢) والمنشاوي (٢٠٠٢) فيما يخص تصميم أداة الدراسة، والمنهج المستخدم، وبعض الأدب النظري، وقد انفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة كون معظم تلك الدراسات قد تناولت التحديات من منظور فكري أكثر منه ميداني، إلا أن هذه الدراسة انطلقت من منطلق عملي ميداني حيث طرحت الدراسة واقع الدو مواجهة التحديات العلمية التطبيقية في القرن الحادي والعشرين وسبل تفعيلها

من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، كما انفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في اختيارها لموضوع التحديات العلمية التطبيقية،واتفقت مع دراسة السليحات والزبون وجاموس (٢٠١١) ودراسة جيدوري (٢٠١٢) ودراسة الأحمدي (٢٠١٧) في تشكيل مجتمع الدراسة ممثلاً في أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

المنهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظرهم؛ لأن هذا المنهج يتضمن مسحاً مكتبياً وذلك بالرجوع إلى المراجع والمصادر لبناء الأدبيات السابقة، والاستطلاع الميداني بواسطة أداة الدراسة كما أنه يقوم على المقارنة مع الدراسات الأخرى، وفي تفسير النتائج .

مجتمع وعينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون التدريس في كليات جامعة حائل النظرية والتطبيقية والذي بلغ عددهم (١٦٠٠)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٤٢) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم من أعضاء هيئة التدريس الذين يمارسون التدريس في ثمان كليات نظرية وتطبيقية ويعود السبب لاختيار هذه الكليات والعينة لوجود الرتب الأكاديمية المتنوعة فيها حيث أن هناك كليات يغلب عليها رتبة مدرس وأستاذ مساعد فقط كما هو في كليات: علوم وهندسة الحاسب والسنة التحضيرية وكلية المجتمع والتمريض والصيدلة، كما تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية المنتظمة، والتي تمثل أربع منها الجانب التطبيقي، وأربع منها الجانب النظري كما هو موضح في الجدول (١).

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، الكلية، والرتبة الأكاديمية

المتغير	مستوى المتغير	الجنس	
	اسم الكلية	ذكر	أنثى
الكليات العلمية التطبيقية	الطب	٨	٤
	العلوم الطبية التطبيقية	٥	٥
	الهندسة	٩	٥
	العلوم	٢٠	٢٨
الكليات النظرية الإنسانية	الإدارة	٤	٢
	التربية	٣٤	٣٦
	الآداب والفنون	٢٨	٤٠
	الشريعة والقانون	٨	٦
الرتبة الأكاديمية	مدرس	٤٢	٥٦
	أستاذ مساعد	٥٤	٦٠
	أستاذ مشارك	١٣	٥
	أستاذ دكتور	١٠	٢
الكلي	٢٤٢		

أداة الدراسة: أعد الباحث لأغراض الدراسة استبانة خاصة تقيس التعرف على واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل، وتم جمع البيانات المتعلقة بهذه الدراسة من خلال مراجعة الدراسات السابقة كدراسة السليحمات (٢٠١١) والبلوي (٢٠٠٢) والمنشاوي (٢٠٠٢)، واستبانات اعتمدت سابقاً ذات العلاقة؛ وعليه فقد تم بناء الإستبانة بصورتها الأولية إذ اشتملت على (٣٥) فقرة وبعد استخراج معامل الثبات وتمييز الفقرات تم استبعاد الفقرات الضعيفة وعددها (٥) فقرات؛ لتصبح أداة الدراسة مكونة من (٣٠) فقرة، كما تضمنت أداة الدراسة جزءاً أجاب عنه أعضاء هيئة التدريس يتعلق بمعلومات عامة شملت الجنس، الكلية، والرتبة، الأكاديمية.

إجراءات الصدق والثبات: لمعرفة مدى صدق المقياس تم استخراج دلالة صدق المحتوى باستخدام طريقة التحكيم، حيث تم عرض المقياس على (١٠) من المختصين والفنيين ممن يحملون درجة الدكتوراه في الأصول والإدارة التربوية ليقوموا بوضع

ملاحظاتهم حولها والتأكد من مدى صلاحية الفقرات، كما تم الاستعانة بمتخصص لغة عربية من كلية الآداب للتأكد من السلامة اللغوية للمقياس، وقد تم اعتماد الفقرة التي تحصل على نسبة موافقة (٨) محكمين كحد أدنى إي نسبة (٨٠%)، وقد قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء ملاحظات المحكمين، وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على (٣٢) من أعضاء هيئة التدريس من الذكور والإناث من خارج عينة الدراسة، وبعد تصحيح استجابات أعضاء هيئة التدريس تم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكانت النتيجة (٠,٨٥)، كما تراوحت قيم معامل التمييز لفقرات مقياس ممارسة أعضاء هيئة التدريس بين (٠,١٦-٠,٥٤)، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لاستخراج معامل ثبات التجانس باستخدام معامل ارتباط سبيرمان – براون للتأكد من ثبات المقياس. وبلغت قيمته (٠,٧٦)، وتعد هاتان القيمتان جيدتين للتأكد من صلاحية المقياس للتطبيق.

طريقة تصحيح الأداة: تكون المقياس من (٣٠) فقرة، كل فقرة لها تدرج من خمس فئات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً)، وتراوحت قيم الفقرات من (١) إلى (٥)، حيث تشير العلامة (١) إلى إطلاقاَ، والعلامة (٢) إلى (نادراَ)، والعلامة (٣) إلى (أحياناً)، والعلامة (٤) إلى (غالباً)، والعلامة (٥) إلى دائماً.

ولتحديد قيم درجات الممارسة عند أعضاء هيئة التدريس أستخدم مقياس ليكرت في تحديد ذلك كما هو موضح في جدول (٢).

جدول رقم (٢)

مستويات تحديد درجة تقييم الممارسات حسب مقياس ليكرت الخماسي

درجة الممارسة	من	إلى
مرتفعة جداً	4.20	5
مرتفعة	3.40	4.19
متوسطة	2.60	3.39
مقبولة	1.80	2.59
ضعيفة	1	1.79

متغيرات الدراسة: تناولت الدراسة المتغيرات التالية:

- **المتغيرات المستقلة**: وهي متغير الجنس، وله مستويان، ذكور وإناث، متغير الرتبة الأكاديمية وله أربع مستويات: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، ومتغير الكلية وله ثمانية مستويات تمثل كليات الجامعة وهي: الطب، العلوم الطبية التطبيقية، الشريعة والقانون، الهندسة، الإدارة، التربية، الآداب والفنون، العلوم.
- **المتغير التابع**: الدور الممارس من قبل عضو هيئة التدريس لمواجهة التحديات العلمية التطبيقية.

اجراءات الدراسة: لقد تم اجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

- الحصول على موافقة إدارة جامعة حائل لإجراء الدراسة وتزويد الباحث بقوائم بأعداد أعضاء هيئة التدريس من قبل الكليات مجتمع الدراسة للفصل الدراسي الأول (٢٠١٩/ ٢٠٢٠).
- حصر أعضاء هيئة التدريس من ذوي فئة الماجستير وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- توزيع أداة الدراسة، استبانة واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات.
- جمع الاستبانة من أفراد عينة الدراسة.
- قام الباحث بتدقيق الاستجابات المعادة، والتأكد من سلامتها وصحتها لأغراض الدراسة، وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- تم احتساب الأوساط الحسابية الفرضية والإنحرافات المعيارية والرتب، وذلك بغرض إيجاد معيار من خلاله يتم مقارنة المتوسطات الحسابية التي يتم الوصول إليها من استجابات أعضاء هيئة التدريس على أداة الدراسة.
- بغرض التحقق من دلالة الفروق التي تعزى للمتغيرات تم استخدام تحليل التباين الثلاثي، ولإجراء المقارنات البعدية استخدم اختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما التحديات العلمية التطبيقية التي تواجه التعليم في جامعة حائل؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري والرتب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما هو مبين في الجدول (٣).

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والرتب لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمواجهة التحديات العلمية التطبيقية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١.	أوجه الطلبة نحو متابعة كل جديد نافع تحمله ثورة المعلومات المعاصرة	٣,١٩	١,٣٩٥	٣
٢.	أحذر الطلبة مما تحمله ثورة المعلومات من مخاطر الهيمنة الثقافية على المجتمعات الضعيفة.	٣,٠٦	١,٤٧١	١١
٣.	أنبه الطلبة إلى تحديات تكنولوجيا المعلومات الجديدة المتمثلة في الاعتداء على البيانات الشخصية والأموال والحقوق.	٣,١٦	١,٤٢٣	٥
٤.	أحذر الطلبة مما تمارسه بعض وسائل الاتصال الحديثة كالفضائيات والإنترنت من ترويج للبرامج المخلة للآداب.	٣,١٢	١,٣١١	٨
٥.	أرشد الطلبة إلى التأثيرات الاقتصادية والاجتماعية السلبية لاستيراد وسائل الاتصال الجديدة دون ترشيد استخداماتها.	٢,٥٢	١,٣٥٨	٢٤
٦.	أوضح للطلبة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على انشغال الإنسان المعاصر بوسائل الاتصال الحديثة لمدة طويلة.	2.31	1.241	28
٧.	أوضح للطلبة دور المؤسسات العلمية والإعلامية في التنوير ا لتكنولوجي في مجال العلم والتكنولوجيا.	2.96	1.443	14

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٨.	أُبين للطلبة أهمية استيعاب العقول المبدعة بين وطنها الأم من أجل تأسيس تقنية فاعلة.	3.61	1.218	1
٩.	أُنبه الطلبة إلى سيطرة الدوافع التجارية المادية على مسيرة التطور العلمية والتكنولوجية.	3.12	1.389	7
١٠.	أُوضح للطلبة دور التكنولوجيا الحديثة في تكريس الهوة بين الدول المتقدمة وبقية دول العالم.	3.44	1.440	2
١١.	أَلفت نظر الطلبة إلى أزمة التخلف العلمي والتكنولوجي وتأثيراتها السلبية في العالم العربي.	2.93	1.464	15
١٢.	أُبين للطلبة دور الاستخدام الفاعل للوسائل التقنية الحديثة في تأهيل الأفراد لمواكبةالعالم الجديد.	3.14	1.431	6
١٣.	أُحاور زملائي من أعضاء هيئة التدريس في كيفية تجنب آثار تحديات العولمة في المجال التطبيقي.	2.79	1.275	17
١٤.	أَحث إدارة الجامعة على إيجاد قنوات اتصال فاعلة بينها وبين الجامعات المحلية و العالمية من أجل تعزيز الحركة الأكاديمية العلمية.	2.16	1.209	29
١٥.	أحث الجامعة على تحديث برامج تدريب معلميها بحيث تتضمن استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في الحقل التربوي.	3.01	1.317	12
١٦.	أَلفت نظر الطلبة إلى ضرورة التنظيم الفاعل لثورة المعلومات من أجل الانتفاع الأمثل بما تشتمل عليه من فوائد.	2.72	1.424	18
١٧.	أُشجع الطلبة على البحث العلمي المؤسس على المنهجية السليمة والمهارات العلمية الدقيقة.	2.98	1.420	13
١٨.	أُشجع الطلبة على الاستخدام الإيجابي الفاعل لوسائل البحث والاتصال الحديثة.	2.53	1.256	23
١٩.	أُبين للطلبة أن اعتماد المعادلة الاقتصادية الحديثة على قوة العقل والعمل والتعليم أكبرمن اعتمادها على الموارد الطبيعية والأيدي العاملة.	2.35	1.362	26
٢٠.	أَلفت نظر الطلبة أن بناء الإنسان المتكامل هو الأساس في دخول العالم التكنولوجي.	2.16	1.209	30
٢١.	أُشجع مظاهر الإبداع والابتكار لدى الطلبة وأحث الجامعة على رعايتهم والعناية بهم.	2.55	1.249	22
٢٢.	أَحث الطلبة على تملك المهارات والمعارف التي تمكنهم من التعامل مع تحديات العولمة العلمية بطريقة تحليلية نقدية.	2.64	1.281	19
٢٣.	أَحرص على المشاركة في الدورات المؤهلة للتعامل الفاعل مع وسائل الاتصال الحديثة.	2.83	1.318	16

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٤.	أوضح للطلبة العلاقة الوثيقة بين هيمنة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبين الهيمنة المعرفية والثقافية.	3.12	1.240	9
٢٥.	ألفت نظر الطلبة إلى إيجابيات وسائل الاتصال الحديثة المتمثلة في اختزال المسافة والزمن والجهد.	3.19	1.264	4
٢٦.	أشجع الطلبة على الإفادة من المنجزات العلمية بقدر المستطاع، واستخدامها بفاعلية في حياتهم العملية.	3.09	1.320	10
٢٧.	أنبه الطلبة إلى أثر التفوق الغربي في مجال استثمارات البحوث والتطوير العلمي التقني وبراءات الاختراع .	2.57	1.281	21
٢٨.	ألفت نظر الطلبة إلى أهمية دور تكنولوجيا المعلومات الحديثة في مواكبة كل جديد في الميدان الثقافي والتربوي.	2.59	1.240	20
٢٩.	أنبه الطلبة إلى أثر القدرة على امتلاك صناعة المعلومات في النهوض الاقتصادي للمجتمعات البشرية.	2.33	1.291	27
٣٠.	أبين للطلبة ما يمليه التطور التقني المتسارع على التربية من حيث التأكيد على تعلم المهارات أكثر من جمع المعلومات.	2.36	1.429	25
الكلي		٢,٨٢	١,٣٤	

يظهر الجدول (٣) بناءً على معايير التصحيح التي استخدمت في الدراسة أن التحديات العلمية التطبيقية التي تواجه التعليم في جامعة حائل بشكل عام كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الكلي (٢,٨٢) درجة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة (٨) والتي تنص على "أُبين للطلبة أهمية استيعاب العقول المبدعة بين وطنها الأم من أجل تأسيس تقنية فاعلة" بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٦١)، ويعزو الباحث حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى هو تأكيد أعضاء هيئة التدريس للطلبة أن البقاء هو لمن يمتلك المعرفة والتقنية الحديثة في مجتمع الجدارة التي تصبو إليه المملكة العربية السعودية حسب رؤية ٢٠٣٠ المستقبلية، فيما جاءت في المرتبة الثانية الفقرة (١٠) والتي تنص على "أُوضح للطلبة دور التكنولوجيا الحديثة في تكريس الهوة بين الدول المتقدمة وبقية دول العالم" بمستوى مرتفع أيضاً وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٤) وتفسر هذه النتيجة أن المجتمعات المعاصرة أصبح مقدار الأمية فيها يتركز على مدى استخدام التكنولوجيا الحديثة فيها، وأصبح الصراع بين المجتمعات هو من يوظف التكنولوجيا الحديثة في جميع

مناحي الحياة، وأصبحت الفجوة الرقمية كما يذكرها النجار (٢٠١٦) هي الدلالة على الهوة التي تفصل بين من يمتلكون القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال والإنترنت وبين الدول والمجتمعات التي لا تمتلك تلك التكنولوجيا الحديثة. كما أصبح توافر قاعدة علمية تكنولوجية بات شرطاً أساسياً لكي تتبوأ أية دولة مكانة مرموقة في النظام العالمي الجديد ومواجهة العولمة ؛ وأن هذه القاعدة لا تنمو إلا بتوافر مقدمات رئيسة من أهمها توفر سياسة علمية تكنولوجية من خلال مجتمع علمي يعتمد على العلم والمنهج العلمي في تعاملاته (بشير،٢٠٠٢)، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة الفقرة (١٤) و(٢٠) والتي تنصا على التوالي "أحث إدارة الجامعة على إيجاد قنوات اتصال فاعلة بينها وبين الجامعات المحلية و العالمية من أجل تعزيز الحركة الأكاديمية العلمية"، "ألفت نظر الطلبة أن بناء الإنسان المتكامل هو الأساس في دخول العالم التكنولوجي " ويمكن توضيح سبب حصول فقرة رقم (١٤) على أدنى الفقرات أن كثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومنها جامعة حائل يشاركون في اتخاذ قرارات تتعلق بالناحية الأكاديمية فيما يخص بالمواد التي يريدون تدريسها وبالعبء الدراسي وطرق التدريس (أبو حميد (٢٠٠٧)، كما أن الكثير يتخوفون من تقديم مقترحات تطويرية لإدارات جامعاتهم فأغلبهم متلقين للقرارات التي تصدر من إدارات جامعاتهم ويطلب منهم فقط إبداء الرأي والتنفيذ أي يغلب عليها المركزية في إصدار القرارات وخاصة فيما يتعلق بالقرارات التي ترتبط مع مؤسسات أوجامعات خارجية. أما فيما يتعلق في فقرة (٢٠) وحصولها على المرتبة الأخيرة هو عدم قدرة ربط شخصية الطالب المتكاملة الجسمية والعقلية والاجتماعية والإنفعالية مع التكنولوجيا الحديثة فهناك فجوة واضحة بين عناصر شخصية الطالب المتكاملة. كما حصلت باقي فقرات المقياس على فقرات تراوحت بين مقبولة ومتوسطة، ولم تحصل أي من فقرات المقياس على درجة ممارسة مرتفعة فأكثر أو ضعيفة. ويعزو الباحث ذلك إلى أن المجال التطبيقي للتحديات العلمية أي مجال التقنيات والتكنولوجيا والصناعة والفضائيات وشبكات الإنترنت والأقمار الصناعية تُعد من الإيجابيات التي أفرزتها العولمة حتى الآن في المجال التقني، ولعل ذلك يعود إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس غير متخصصين في هذا الجانب أو

اهتماماتهم بها محدودة، لذلك نجده على درجة ممارسة متوسطة في دوره تجاه مواجهة تحدياتها السلبية، كما أن هذه الثورات العلمية والمعرفية والتطبيقية الهائلة تقع ضمن الإيجابيات إن نحن أحسنا استخدامها، وابتعدنا عن الجانب السلبي والسيء في استخدامها وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة كل من جيدوري(٢٠١٢) والتي أظهرت نتائج الدراسة موافقة أعضاء هيئة التدريس بدرجة كبيرة على جميع دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة وحمدي(٢٠١٧)والتي أظهرت أن التحديات المرتبطة بالمجال العلمي التطبيقي جاء بدرجة كبيرة. واتفقت مع دراسة السليحات والزبون والجاموس (٢٠١١) والزهراني (٢٠١٦) التي أظهرت درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة قد جاءت بدرجة متوسطة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في واقع مواجهة التحديات العلمية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات:الجنس، الكلية، الرتبة الأكاديمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب المتغيرات كما هو مبين في الجدول (٤)

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الجنس، والكلية، والرتبة الأكاديمية

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	١١٦	٨٥,٩٨	١٩,٥١
	إناث	١٢٦	٨٥,٠٠	٢٠,٥٤
الكليات العلمية التطبيقية	الطب	١٢	٨٨,٥٤	١٨,٨٦
	العلوم الطبية التطبيقية	١٠	٨٦,٧١	٢٢,٢١
	الهندسة	١٤	٨٦,٤٦	١٩,٢٠
	العلوم	١٤	٨٨,٥٧	١٠,٠٣
الكليات النظرية الإنسانية	الإدارة	٦	٧٥,٦٧	٢٤,٨٦
	التربية	٧٠	٨٤,٨٢	٢٢,٤٣
	الآداب والفنون	٦٨	٧١,٤٠	١٠,٩٥
	الشريعة والقانون	٤٨	٨٢,٦٧	٢٢,٢٤

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الرتبة الأكاديمية	مدرس	٩٨	٨٣,٢٨	٢٠,٥٤
	أستاذ مساعد	١١٤	٧٩,١٣	١٦,٠١
	أستاذ مشارك	١٨	٩١,٢١	٢١,٣٥
	أستاذ دكتور	١٢	٩١,٢٧	١٩,٤١
	الكلي	٢٤٢	٨٥,٤٧	٢٠,٠١

يلاحظ من الجدول (٤) أن متوسط استجابات الذكور من أعضاء هيئة التدريس كان (٩٨ , ٨٥)، أما متوسط استجابات الإناث فقد كان (٠٠ , ٨٥)، ويعني ذلك أن متوسط استجابات الذكور أعلى ظاهرياً من متوسط استجابات الإناث. وبالنسبة لمتغير الكلية يلاحظ أن متوسطات الكليات العلمية التطبيقية أعلى من متوسط الكليات النظرية الإنسانية، حيث حصلت كلية العلوم على أعلى متوسط والذي بلغ (٥٧ , ٨٨)، وحصلت كلية الآداب والفنون وهي من الكليات النظرية على أدنى متوسط والذي بلغ (٤٠ , ٧١)، ولعل أكثر المستخدمين للحواسيب والكمبيوتر والإنترنت والأجهزة العلمية والمعامل الفيزيائية والكيميائية وغير ذلك مما هو موجود في الكليات العلمية التي تنظر لهذه الآلات على أنها آلة محايدة تعطيهم النتائج العلمية المطلوبة منها، فهم لا يبحثون في مخاطرها الثقافية ولا أبعادها أو انعكاساتها التربوية لذلك نجد نظرتهم لها محايدة، وعلى الرغم من أن عدداً من أعضاء هيئة التدريس في الكليات النظرية الإنسانية يستخدمون الحاسوب وشبكة المعلوماتية بشكل فاعل، إلا أن اهتمامات المختصين فيها تُعد أقل من اهتمامات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية التطبيقية الأخرى بحكم ما تمليه عليهم تخصصاتهم المرتبطة مباشرة بالحاسوب وشبكة المعلومات، وبالنسبة لمتغير الرتبة الأكاديمية فقد حصلت رتبة أستاذ على أعلى الدرجات وبمتوسط بلغ (٢٧ , ٩١) وأخيراً متوسط استجابات أستاذ مساعد الذي بلغ (١٣ , ٧٩). وللكشف على الفروق الخاصة الصادرة عن أثر المتغيرات الثلاثة تم حساب تحليل التباين الثلاثي للكشف عن قبول أو عدم قبول الفرضيات تبعاً لمتغيرات الدراسة كما هو موضح في جدول (٥).

جدول رقم (٥)

تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر المتغيرات الثلاثة الخاصة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	١٨٧,٠٦	١	١٨٧,٠٦	٠,٤٩٣	٠,٤٨٣
الرتبة الأكاديمية	٥٨٥٨,٣٢٨	٣	١٩٥٢,٧٧٦	٥,١٥	٠,٠٠٢
الكلية	٢٩٧٠,١٠	٧	٤٢٤,٣٠	١,١١٨	٠,٣٥٢
الخطأ	٨٧٢٥٣,٩٤	٢٣١	٣٧٩,٣٧		
الكلي	٩٦٢٥٣,٩٤	٢٤٢			

*دال إحصائياًعند مستوى (a=0.05).

للإجابة عن السؤال السابق كما هو موضح في جدول (٥) تم فحص الفرضيات الثلاثة المنبثقة عنه وتبين ما يلي:

١- **الفرضية الأولى:** يلاحظ من خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الجنس، قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيري الجنس، واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة جيدوري (٢٠١٢) وعياد (٢٠١٣) والمومني (٢٠١٨) وهذا يعني أنه لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس (ذكوراً، إناثاً) في وجهات نظرهم نحو دواعي تمكين الشباب الجامعي من مواجهة تأثيرات التحديات المعاصرة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى نظرة كلّ منهما إلى أهمية هذه الدواعي ودورها في تمكين الشباب الجامعي من مواجهة تأثيرات التحديات العلمية التطبيقية، فضلاً عن إدراك كلّ من الذكور والإناث أن مخاطر العولمة التطبيقية وتأثيراتها السلبية سوف تؤثر في كلّ منهما، فهي لا تقتصر على طرف دون الآخر، فما يبث عبر الأقمار الصناعية لا يميز بين كبير أو صغير أو بين ذكر وأنثى. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية الأولى.

٢- **الفرضية الثانية:** يلاحظ من خلال استخدام تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الكلية، قبول الفرضية الصفرية إي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى الدلالة (a=0.05) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، وتفسير ذلك يعود إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس في الكلّيات الثمانية يدركون المخاطر التي تعكسها التحديات التطبيقية، بغض النظر عن اختلاف كلياتهم واختصاصاتهم، فالجميع أصبح واعياً بتأثير الأقمار الصناعية والبث التلفزيوني الفضائي في محاولتها صياغة العقل والقيم وأنماط الاستهلاك وفق النموذج الذي يمكنها من تشويه مقومات الخصوصية، مما يقتضي من المؤسسة الجامعية ومنها جامعة حائل مراجعة المسلمات الفكرية، وتنمية مناهج جديدة للتفكير والفعل تعمل على توليد المعرفة الملائمة لتضاريس الواقع المعاش الذي يدعم التماسك الاجتماعي، ويحقق النماء والتطوير، ولعل إيجاد مقررات وأنشطة تعنى بالإعلام التربوي، وتكوين الوعي الناقد لما تبثه الإذاعات المرئية والمسموعة والمقروءة يمثل سلاحاً فكرياً يتزود به الشباب الجامعي في مواجهة ما يتعرض له من رسائل أجنبية تبثها تلك الوسائط الإعلامية العالمية من توجهات سلبية في المناخ الثقافي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيدوري (٢٠١٢) والمومني (٢٠١٨) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. إلا أنها اختلفت مع نتيجة دراسة السليحات وآخرون (٢٠١١) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

٣- **الفرضية الثالثة:** يلاحظ من خلال استخدام **تحليل التباين الثلاثي للكشف عن أثر متغير الرتبة الأكاديمية،** عدم قبول الفرضية الصفرية عندى مستوى لدلالة (a=0.05) تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية. وتفسير ذلك يعود إلى أن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها التحديات التطبيقية سواء ما يتصل منها بتهميش الخصوصيات الثقافية وتكريس ثقافة كونية، أو تكريس ثقافة العنف والنزعة الفردية، أو محاولات تفكيك العلاقات الاجتماعية وتوهين الانتماءات الوطنية، كلّ ذلك أصبح معروفاً ومعلوماً لجميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن مرتبتهم العلمية أو خبرتهم الأكاديمية، بل أصبح معروفاً لدى الكثير من أفراد المجتمعات العربية والإسلامية،

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة السليحات وآخرون (٢٠١١) في عدم قبول الفرضية الصفرية، إلا أنها اختلفت مع دراسة جيدوري (٢٠١٢) التي قبلت الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الرتبة الأكاديمية.

ولمعرفة أي الرتب تكون الفروق لصالحها، أجريت المقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار شيفيه كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول رقم (٦)

اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق بين المتوسطات حسب الرتب الأكاديمية

الرتبة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر
أستاذ	ـــــ	٤,١٦	٧,٩٣	٧,٩٩
أستاذ مشارك		ـــــ	١٢,٠٨*	١٢,١٤*
أستاذ مساعد			ـــــ	٠٧
محاضر				ـــــ

***دال إحصائياًعند مستوى(0.05=a).**

يتبين من الجدول (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط أستاذ مشارك وأستاذ مساعد لصالح أستاذ مشارك، وأن هناك فروقاً بين متوسط أستاذ مشارك ومتوسط أستاذ لصالح ممن يحملون الرتبة الأعلى أستاذ. ويرى الباحث أن حصول رتبة أستاذ على أعلى الدرجات يمكن أن يرجع إلى العديد من الأسباب فمن خلال التجربة والواقع وآراء العديد من الخبراء وكما هو واقع وملموس أن الطلبة يستفيدون منه أكثر من غيره من أعضاء هيئة التدريس لتفرغه قليلاً من المناصب الإدارية والتدريسية. أما حصول الأستاذ المشارك على متوسط أقل من الأستاذ عند قياس ممارسته لبعده في مواجهة تحديات العولمة يرجعه الباحثان إلى انشغاله حيث يولّى مناصب إدارية كثيرة في الجامعة قد تعيقه عن ممارسته للأدوار المطلوبة منه بفاعلية أكبر. أما عن المدرس فهو بدون شك ما زالت خبرته العلمية والعملية دون غيره من أعضاء هيئة التدريس ممن هم مؤهلون علمياً وأكاديمياً وتربوياً أكثر منه، لذلك فمن الطبيعي أن نجده قد حصل على متوسط حسابي أقل من غيره عند قياس دوره التربوي في مواجهة التحديات العلمية

التطبيقية،أما حصول الأستاذ مساعد على أدنى المتوسطات كونه يقوم بالتدريس أعلى من غيره من رتبة مشارك فما فوق، بالإضافة إلى تحمسه للقيام بأبحاث من أجل الترقية والتركيز على العمل المجتمعي، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السليحات وآخرون (٢٠١١) والتي أظهرت درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بظاهرة التحديات التطبيقية تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية، وقد كانت الفروق لصالح عضو هيئة التدريس من رتبة أستاذ وقد تم عزو ذلك إلى سعة إطلاعهم بحكم ما قدموه من أبحاث أدت إلى ترقيتهم وحصولهم على رتبة أستاذ، وما يتوفر لهم من استقرار وظيفي يشجعهم على مواكبة كل جديد فكانوا أكثر وعياً بظاهرة العولمة مقارنة مع غيرهم من أعضاء هيئة التدريس.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

١- تعميق فهم أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل لظاهرة التحديات العلمية التطبيقية من خلال الحوارات والمشاركة في المؤتمرات التي تتصل بالعولمة وانعكاساتها نظراً لما تمثله هذه الظاهرة من تأثير في مجمل حياة الأفراد.

٢- توظيف المعلوماتية والاستفادة من تقنية المعلومات الحديثة في تشخيص المشكلات واستشراف المستقبل، ووضع الخطط ورسم السياسات، والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات.

٣- أن تقوم جامعة حائل بالعمل على تحديد وصياغة مفهوم للتحديات التطبيقية من قبل المختصين في المجال التربوي، كأن تقوم الكلّيات والأقسام العلمية داخل الجامعة ممثلة في كليات التربية، أو الأقسام المناظرة لها في طرح صيغة علمية تحدد الأسس والمعايير والأبعاد والأهداف المرتبطة بها، مع ضرورة توظيف هذه التربية في مواجهة تأثيرات العولمة التطبيقية.

٤- أن تسعى جامعة حائل عبر كلياتها المختلفة إلى إعداد الخطط التي تمكنها من الإسهام في مجال التربية التقنية، والاستفادة من الإمكانيات المتاحة وخاصة في مجال الاتصالات الحديثة.

٥- إنشاء هيئة للتنسيق بين مؤسسات التعليم العالي فيما يختص برسم سياسات البحث العلمي وتبادل المعلومات في كافة الجوانب، ونشر التجارب والصيغ المستحدثة في التعليم، مثل التعلم عن بعد، والجامعة المفتوحة، وأساليب التدريس باستخدام التكنولوجيا التعليمية.

٦- تخصيص مساق خاص بالتحديات المعاصرة ولاسيما منها العلمية التطبيقية في كافة أبعادها في جامعة حائل مع التركيز على مفهومها – إيجابياتها في كل بعد – وسلبياتها – وآليات واستراتيجيات التعامل معها وكيفية مواجهتها في كافة آثارها السلبية، وكيفية المحافظة على الهوية الثقافية الأصيلة في ظل ثقافة العولمة السائدة.

٧- توجيه اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية بالذات بعدم الاقتصار على تدريس الجانب العلمي من المساق، بل لا بد من القيام بدوره التربوي التوجيهي للطلبة وربط الحقائق العلمية بتحديات العولمة.

المراجع العربية

- إبراهيم، مجدي. (٢٠٠٢). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين: المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- أبو حميد، ندى. (٢٠٠٧). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- أبو شعيرة، خالد محمد. (٢٠٠٧). التربية الأسس والتحديات، ط١،عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- إمام، زكريا بشير. (٢٠٠٠). في مواجهة العولمة، ط١، عمان: مكتبة روائع مجدلاوي.
- بشير، حسين، (٢٠٠٢)، "التربية العلمية التكنولوجية"

http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm . 6/11/2002.p.1-3

- البلوي، نائلة سلمان عوض .(٢٠٠٢). دور المعلم في عصر الإنترنت

http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm . 6/11/2002.p.1-22.

- جيدوري، صابر.(٢٠١٢) . دواعي تمكين الشباب الجامعي في مواجهة التأثيرات السلبية للعولمة الإعلامية، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (٤)، ٢٠٣-٢٤٨.
- حداد، محمد بشير. (٢٠٠٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة، القاهرة: عالم الكتب.
- حمدي، علي.(٢٠١٧). دراسة تحليلية لصفحات طلاب جامعة تبوك على تويتر في ضوء التحديات التي تواجههم، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٦(٢)، ١-١٩.
- خليل، علي. (٢٠١٦). تأملات في علوم التربية، القاهرة: الدار الهندسية.
- دمنهوري، زهير، عبدالله، عادل. (٢٠١١). توجهات التطوير المستقبلية لإعادة هيكلة وتنظيم وكالة الجامعة للتطوير على ضوء الخطة الاستراتيجية للجامعة والاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير التعليم العالي، جامعة الملك عبدالعزيز: عمادة البحث العلمي.
- الزهراني، نوال عوض سعيد. (٢٠١٦). درجة قيام المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية بدورها ودرجة استعدادها لمواجهة التحديات المعاصرة المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (١)، ٢٦١-٢٧٦.

- السلحيات، ملوح، الزبون، محمد و جاموس أسماء. (٢٠١١). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لظاهرة العولمة وتصوراتهم لانعكاساتها على الهوية الثقافية، دراسات العلوم التربوية، ٣٨(١)، ١٣٠٥-١٣٢٢.
- العريبني، سارة .(٢٠٠٧) .أثر العولمة على التعليم الجامعي في الوطن العربي "المؤتمر الدولي السابع لتكنولوجيا المعلومات الوعود والتحديات، المنصورة، جمهورية مصر العربية، ١٢-١٥/ ١١/ ٢٠٠٧: ١-٣٦.
- علي، أنوار محمود.(٢٠١٢).دور التربية في التغير الاجتماعي، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ١٢ (٦)، ١-٣١.
- عياد، فؤاد. (٢٠١٣). مستوى التنور في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة، مجلة المنارة، ١٩ (١)، ٤٥-٧٧.
- القصيمي، نهلة، والجعد نوال.(٢٠١٧). الاسهامات التربوية للمدرسة الثانوية في مواجهة تحديات الهوية الثقافية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود ٣٠، (٢١)، ٢٤٣-٢٦٩.
- المومني، جهاد. (٢٠١٨). تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٤(١)،١٨٦-١٩٧.
- المنشاوي، محمد. (٢٠٠٢). جرائم الإنترنت في السعودية – دراسة تطبيقية""رسالة ماجستير غير منشورة

"http://www.minshawi.com/thisstudy.htm.10/03/2003.p.1-

- النجار، محمد (٢٠١٦). الإعلام المعاصر، القاهرة: دار المعارف.
- نشوان، جميل. (٢٠٠٠). تحديات التربية في ظل العولمة "في يوم دراسي بعنوان".العولمة وأثرها على التربية العربية "جمعية بيرسا،١-٩.
- يكن، فتحي. (٢٠٠٣م). حوار مقاتل الإنترنت" "جريدة الصحوة" ١٧، ٤:١٠.

المراجع الأجنبية والمراجع المترجمة:

Anderson, C, Charlotte. (2010)." Global Education and the, “Global Education From thought toAction” , 125-141.

- Siddiqui, A.Ghani.(2007).” Role of a University Teacher in the Present Era”, JLUMHS, May- August: 46-47.

Penney, l.(2005).” Multiculturalism and Globalism in The Arts inPsychotherapy”. Arts - in – ychotherapy, Vol. 24 (2): 123-123.

- Felisa,T. (2004). “Human Rights and Volues Education. J. Communication Education”.Vol,45.No,6.pp.166-182.
- Ibrahim, Majdi. (2002). Educational Studies in the 21st century: Educational requirements for achieving educational quality, Alexandria: Al Wafia Printing and Publishing House.
- Abu Hamid, Nada. (2007). Academic freedom in Saudi universities, an unpublished master's thesis, King Saud University.
- Abu Shaira, Khaled Muhammad. (2007). Education, foundations and challenges, 1st Edition, Amman: Arab Society Library.
- Imam, Zakariya Bashir. (2000). In the face of globalization, T1, Amman: Library of Magdalawi masterpieces Al-Bashir, Hussein (2002), "technological Scientific Education"
  http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm. 6/11/2002.p.1-3
- Balawi, Naela Salman Awad (2002). The role of the teacher in the Internet age
  http://www.najah.edu.arabic.text/internet.com/internet4.htm. 6/11/2002.p.1-22.
- Jidori, Saber.(2012). The reasons for enabling university youth to face the negative effects of media globalization, Damascus University Journal, 28 (4), 203-248.
- Haddad, Mohamed Bashir. (2004). Professional Development of Faculty members Comparative Study, Cairo: The World of Books.
- Hamdi, Ali. (2017). An analytical study of the pages of Tabuk University students on Twitter in light of the challenges they face, The Educational Magazine Specialized International, 6 (2), 1-19
- Khalil, Ali (2016): Reflections on Education Sciences, Cairo: Engineering House.
- Damnhouri, Zuhair, Abdullah, Adel. (2011) future development directions for restructuring and organizing the University Agency for Development in light of Strategic Plan for the
- University and modern Global trends in the Development of higher Education, King Abdulaziz University: The Professor of Scientific Research.
- Al-Zahrani, Nawal Awad Saeed. (2016). The degree to which governmental and private schools in the Kingdom of Saudi Arabia play the role and degree Its readiness to face contemporary challenges, Specialized International Educational Journal, 1 (5), 261-276.

- Al-Salhiyat, Mallouh, Al Zaboon, Muhammad and Jamous Asma (2011). The degree of awareness of faculty members in Jordanian universities about the phenomenon of globalization And their Perceptions of Its Implications on Cultural Identity, Educational Sciences Studies, 38 (1), 1305-1322.
- Al-Oribani, Sarah (2007). The Impact of Globalization on University Education in the Arab World. "The Seventh International Conference on Information Technology, Promises And Challenges, Mansoura, Arab Republic of Egypt, 12-15 / 11/2007: 1-36.

  Ali, Anwar Mahmoud. (2012) The Role of Education in Social Change, Journal of the College of Islamic Sciences, 12 (6), 1-31.
- Ayyad, Fouad. (2013). The level of enlightenment in the field of information technology among high school students in the Gaza Strip, Al-Manara Magazine, 19 (1),45-77.
- Al-Qasimi, Nahla, and Al-Jad Nawal. (2017). Educational Contributions of High School in Confronting the Challenges of Cultural Identity, Journal of Science Education, King Saud University 30, (21), 243-269.
- Al-Momani, Jihad (2018): The twenty-first century challenges facing the science teacher in public schools in the Ajloun governorate, University Journal Jerusalem Open for Research and Studies, 4 (1), 186-197.
- Al-Minshawi, Muhammad. (2002). Internet Crime in Saudi Arabia - An Empirical Study "Unpublished Master Thesis" http://www.minshawi.com/thisstudy.htm.10/03/2003.p.1-
- Al-Najjar, Muhammad (2016). Contemporary Media, Cairo: House of Knowledge.
- Nashwan, Jamil (2000) challenges of education in the shadow of globalization" in a school day entitled. "Globalization and its impact on Arab Education", the Bersa Society, 1-9.
- Ekn, Fathi.(2003m). The dialog of the Internet fighter "Al-Sahawa newspaper" 17, 4:10.