بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد السادس والعشرون ـ العدد الثاني

مايو (2014م) رجب (1435هـ)

http://jes.ksu.edu.sa

مجلة
العلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة
جامعة كيرتن (استراليا)

أ. د. جمال محمد الخطيب
الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري
مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول
جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. سلمان حسن العاني
جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. عبد العزيز بن عبدالوهاب البابطين
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. ماهر محمد أبو هلال
جامعة السلطان قابوس (عُمان)

أ. د. يحيى كاظم النقيب
جامعة نيومان (بريطانيا)

❋ ❋ ❋

رئيس التحرير
أ. د. فهد بن سليمان الشايع

❋ ❋ ❋

مدير التحرير
أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

❋ ❋ ❋

أعضاء هيئة التحرير
أ. د. عبدالله بن صالح الرويتع
أ. د. هيا بنت سعد الرواف
أ. د. يوسف بن عبدالرحمن الشميمري

❋ ❋ ❋

سكرتيرا المجلة
أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa
أ. عبده نعمان المفتي
re.jes@ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

الإخراج والتنفيذ الفني
أ. أيمن عواد زكي

❋ ❋ ❋

© 2014 (1435هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

❋ ❋ ❋

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير ـ مايو ـ نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــة:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسـالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهـداف:

1 – أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.

2 – تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.

3 – المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.

❋ ❋ ❋

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أوّل عدد من المجلة بعنوان «**دراسات**».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «**دراسات تربوية**» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية**».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «**مجلة العلوم التربوية**» و«**مجلة الدراسات الإسلامية**».
- 1434هـ/ 2013م صدر أوّل عدد من «**مجلة العلوم التربوية**».

❋ ❋ ❋

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص. ب: **2458** الرمز البريدي: **11451**

كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

هاتف: **1-4674454 (966+)** فاكس: **1-4679965 (966+)**

البريد الإلكتروني: **jes@ksu.edu.sa** الموقع الإلكتروني: **http://jes.ksu.edu.sa**

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

ص. ب: **22480** الرمز البريدي: **114950**

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ثمن العدد: 40 ريالاً سعودياً، 20 دولار أمريكي شاملاً البريد.

❋ ❋ ❋

قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (Arabic, 1-2-3...) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوايتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. **ينظم البحث وفق التالي:**

أ/ **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ **البحوث النظرية:** يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:

أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

- **وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية، 3*(1)، 143 – 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.

16. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

* * *

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 259 – 491 بالعربية، 493 – 509 بالإنجليزية، الرياض (2014م/ 1435هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)

القسم العربي

- المعايير المحلية لبعض الاختبارات الفرعية بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث (WISC- III) بمدارس الموهوبين في ولاية الخرطوم

صلاح الدين فرح عطا الله بخيت 259

- التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

خالد خشان، ورفعت قنديل، ومحمد خشان، ومحمد النذير، ومسفر السلولي 287

- أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف

وليد محمد أبو المعاطي. 311

- دراسة تحليلية للقضايا الفقهية المعاصرة في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن

محمود جمال السلخي 335

- مغالطات التفكيرلدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن حول قضايا علمية اجتماعية وعلاقتها بجنسهم

زياد عبد الكريم أمين جراح، وحازم رياض سليمان عناقره. 357

- دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية

محمد مقبل العليمات، وعلي مقبل العليمات 383

- من أخلاق الإسلام: دراسة سيكومترية لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

فوزية قاسم العمار، وإسماعيل حسانين أحمد محمد. 407

العنوان

- المصادر القرائية الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات كلية التربية

منيرة بنت عبد العزيز الحريشي، وحصه بنت محمد الشايع 431

- أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

خالد إبراهيم المطرودي 455

- عرض عن كتاب مترجم (التقييم البنائي في العلوم: 75 استراتيجية عملية لربط عملية التقييم، والتدريس، والتعلم) 477

- عرض عن كتاب مترجم (التقييم التربوي للطلبة) 485

القسم الإنجليزي

- أثر جنس متعلمي اللغة الإنجليزية ومقدرتهم القرائية في استخدام الاستريتيجات القرائية من على الانترنت

خالد محمد عبدالله الصغيِّر 493

* * *

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

بقلم: أ. د. فهد بن سليمان الشايع

(رئيس هيئة تحرير المجلة)

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فمتابعة لمشاركة «مجلة العلوم التربوية» باحثيها وقرائها ملاحظاتها على ما يقدم لها من بحوث، والتي أدت إلى ارتفاع نسبة الاعتذار عن عدم نشر البحوث في المجلة، حيث لم تتجاوز نسبة البحوث المقبولة للنشر 25٪ من البحوث المقدمة لها خلال العام 2013م. وقد تركزت الملاحظة الأولى التي أشير إليها في مقدمة العدد السابق (العدد الأول من المجلد السادس والعشرين) على استخدام بعض الباحثين لأدوات بحثية غير مناسبة لقياس الظاهرة المدروسة، وعدم اتباع الإجراءات العلمية الصحيحة في بناء تلك الأدوات، وفي عمليات التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك في إجراءات جمع البيانات وتحليلها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمتغيرات البحث. وفي هذا العدد، نشارككم ملاحظة أخرى تم رصدها في بعض البحوث المقدمة للنشر في المجلة، وكان قد أشار إليها عدد من محكمي أبحاث «مجلة العلوم التربوية» خلال الفترة الماضية، وتتمثل هذه الملاحظة في عرض نتائج البحث ومناقشتها. فنظراً لكون نتائج البحث ومناقشتها تمثل القيمة المضافة التي يقدمها البحث إلى الوسط التربوي، لذا؛ فغالباً ما يعطيها المحكم أهمية خاصة، ويركز عليها قراء البحث.

إن من أبرز الملاحظات المتعلقة بعرض النتائج ومناقشتها؛ تتمثل في عدم كتابة النتائج بصورة مترابطة، حيث يلجأ بعض الباحثين إلى كتابة النتائج على شكل نقاط مجزأة. وقد لا يستعرضون البيانات الوصفية مثل: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، إذ يكتفون بإجراء المقارنات الإحصائية فقط. فعرض البيانات الوصفية يعد من العناصر الأساسية في النتائج، مع مراعاة عدم تكرار عرضها بأكثر من صورة (جدول وصفي، ورسوم بيانية بصور مختلفة)، وعدم إعادة سرد الأرقام في سياق عرض النتائج، ولكن من الأحرى بهم التعليق عليها بصورة شمولية تربط بين أجزائها (دون تكرار ذكرها نصاً كما هي في الجداول أو الرسوم البيانية).

إن من سمات البحوث الرصينة عدم الاكتفاء بعرض دلالة النتائج الإحصائية المباشرة، ولكن تناول هذه النتائج بعمق، من حيث تفسير مضمون التحليلات الإحصائية التي تبين حقيقة تلك النتائج، والتفريق بين النتيجة

الإحصائية والنتيجة التطبيقية، فليس كل فرق إحصائي يعني بالضرورة فرقاً في التطبيق، بل يتطلب في أحيان كثيرة تحليلات إحصائية متقدمة، أو مناقشة علمية تحدد معالمه. وهذا يقودنا إلى جانب آخر لا يقل أهمية عن عرض النتائج؛ وهو مناقشة تلك النتائج. ويفضل بعض الباحثين دمج الجانبين معاً، في حين يلجأ باحثون آخرون إلى فصلهما في جانبين مستقلين متتالين، وهو العرف السائد في معظم المجلات التربوية المرموقة. وفي كل الأحوال ينبغي إيلاء هذا الجانب حقه من التناول بعمق، وبرؤية بحثية محكمة.

ومن المتوقع ربط نتائج البحث الحالي بالسياق البحثي السابق، والذي تم استعراضه في مقدمة البحث، مع مراعاة الربط الموضوعي الصحيح، دون تعميم مخل أو شرح مطول، وهذه بحد ذاتها مهارة بحثية عالية. كما يؤكد على عدم إيراد أبحاث جديدة لم يسبق استعراضها في مقدمة البحث.

ومن الأبعاد الغائبة في مناقشة كثير من البحوث التربوية؛ توضيح محددات أو قيود (Limitation) النتائج الحالية، حيث إن هذا البعد مهم جداً للقارئ من أجل تعميم نتائج الدراسة الحالية على واقعه أو أبحاثه، وكذلك يساعد متخذي القرار على معرفة الجوانب التي ينبغي مراعاتها في حال توجههم لتطبيق نتائج هذا البحث في الميدان التربوي. وهذا يرتبط ببعد غائب آخر؛ وهو ومن الجوانب المهمة عند مناقشة النتائج توضيح التطبيقات الميدانية (Implication)، والتي قد تعرضها بعض البحوث على هيئة توصيات تقليدية، ولكن من الأحرى أن يكون عرضها في شكل واقعي قابل للتطبيق.

ونسألُ اللهَ التوفيق والسداد في القول والعمل.

***

القسم العربي

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 259 - 285، الرياض (2014م/ 1435هـ)

المعايير المحلية لبعض الاختبارات الفرعية بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث (WISC- III) بمدارس الموهوبين في ولاية الخرطوم

صلاح الدين فرح عطا الله بخيت[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 29/ 03/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 02/ 07/ 1434هـ)

المستخلص: يعد مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث (WISC-III) من أهم أدوات التشخيص في ميدان التربية الخاصة في جميع دول العالم، لاسيما في مجال الكشف عن الموهوبين والمتفوقين. هدفت الدراسة الحالية إلى اشتقاق معايير محلية لبعض الاختبارات الفرعية بمقياس (وكسلر) لذكاء الأطفال الإصدار الثالث (WISC- III) بمدارس الموهوبين في (ولاية الخرطوم)، شارك في الدراسة 1384 من التلاميذ المرشحين للقبول بمدارس الموهوبين 44.4٪ منهم من الذكور، و55.6٪ من الإناث. وتوصلت الدراسة إلى استخراج المؤشرات الإحصائية للأداء على بعض الاختبارات الفرعية للمقياس، كما اشتقت الدرجات الموزونة للاختبارات الفرعية اللفظية، والأدائية، بالإضافة لاشتقاق نسب الذكاء الانحرافية اللفظية، والأدائية، والكلية، وتم توضيح تطبيقات الدراسة، ووضع بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القياس النفسي والتربوي، اختبارات الذكاء الفردية، الموهبة والتفوق العقلي.

Local Norms of Some Subtests of Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition (WISC-III) at Schools for Gifted Students in Khartoum State

Salah eldin Farah Attallah Bakhiet[1]

King Saud university

(Received 10/02/2013; accepted 12/05/2013)

Abstract: Wechsler Intelligence Scale for Children - Third Editon (WISC-III) - is one of the most important diagnostic tools in special education all over the world, particularly in the area of gifted and talented Identification.This study aimed to derive local norms for some subscales of WISC-III at schools for gifted students in Khartoum State. 1384 of candidates for admission to gifted schools participated in the study: 44.4% males and 55.6% females. Statistical indices for performance on the scale and its subscales were derived. Weighed scores for verbal and performance subscales were also extracted. In addition, deviated intelligence quotients were extracted for verbal and performance subscales, and total scale. Implications and recommendations were offered.

Key Words: Psychometric & psycho educational assessment, Intelligence tests, gifted & talented.

---

(1) أستاذ مشارك، بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (70351)، الرمز البريدي (11567)

(1) Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (70351) , Postal Code: (11567)

البريد الإلكتروني: *e-mail: slh9999@yahoo.com*

المقدمة

يتبوأ مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (6– 16) سنة مكانة مهمة في ميدان الكشف عن الموهوبين والمتفوقين في دول العالم المختلفة التي تتوفر فيها برامج لرعاية الموهوبين والمتفوقين، وأكدت ذلك الدراسات التاريخية المسحية والتحليلية، وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد أشارت لذلك دراستي (Bishay, 1981; Collangelo, & Davis, 2003)، وكذلك توصلت لنفس النتيجة الدراسات الحديثة مثل دراسة (Robertson, Pfeiffer, & Taylor, 2011) المسحية التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية بين (300) من المختصين في علم النفس المدرسي العاملين في المدارس الابتدائية أعضاء الرابطة الوطنية لعلماء علم النفس المدرسي، حيث وُجِدَ أن (51.3٪) من المختصين في علم النفس المدرسي يستخدمون مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بصورة رئيسة للكشف عن الموهوبين، وتعد هذه النسبة للمقياس أعلى النسب من بين (14) أداة كشف شملها هذا المسح الشامل للولايات الأمريكية، ويلي هذه النسبة (17.7٪) لمقياس استانفورد بينيه.

صدر الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition (WISC-III) في عام 1991م (Wechsler, 1991)، وهو امتداد مطور للإصدار الأول (WISC) الصادر عام 1949م (Wechsler, 1949)، والإصدار الثاني المعدل (WISC-R) الصادر عام 1974م (Wechsler, 1974). ويتميز الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (6– 16سنة) (WISC- III) في صورته الجديدة بأنه يتكون من (13) اختباراً فرعياً منها (6) لفظية هي: (المعلومات، والمفردات، والفهم، والحساب، والمدى العددي، والمتشابهات)، و(7) اختبارات أدائية هي: (تكميل الصور، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، والمتاهات، وتجميع الأشياء، والترميز، وفحص الرموز)، كما يستخرج منها (3) نسب (معاملات) للذكاء هي: نسبة الذكاء اللفظي، ونسبة الذكاء الأدائي، ونسبة الذكاء الكلي، فضلاً عن ذلك تستخرج منها (4) مؤشرات عقلية هي: مؤشر الاستيعاب اللفظي، ومؤشر التنظيم الإدراكي، ومؤشر التحرر من تشتت الانتباه، ومؤشر سرعة معالجة المعلومات (Nicholson & Alcorn, 1993).

وعند مقارنة الإصدار الثالث بالإصدار الرابع (WISC-IV) من المقياس الذي صدر في عام 2003م (Wechsler, 2003) نجد أن الإصدار الرابع يتميز عن الإصدار الثالث بأنه يحتوي على (15) اختبارًا فرعيًا: (10) منها أساسية و(5) فرعية، ويستخرج منها مؤشر القدرة العامة، وتم فيها استبدال الذكاء اللفظي والذكاء الأدائي بأربعة مؤشرات جديدة هي: الفهم اللفظي،

والإدراك المنطقي، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات؛ كما تم حذف بعض الاختبارات مثل اختبار تجميع الأشياء، واختبار المتاهات، وتمت إضافة اختبارات فرعية جديدة مثل: تتابع الحروف والأرقام، المصفوفة المنطقية، الشطب والإلغاء، استنتاج الكلمات، وتم تعديل اختبار تكميل الصور إلى فهم الصور. كما تم تقليل التركيز على الزمن الذي كان موجوداً في الإصدار الثالث، ويستخدم هذه الإصدار كسابقيه في ميدان الكشف عن الموهوبين (Flanagan & Kaufman, 2004). ورغم هذه التطورات المهمة في المقياس إلا أن الإصدار الثالث لا يزال يحافظ على أهميته في الدول العربية؛ لأن الإصدار الرابع لم يقنن بعد في أي من الدول العربية.

وقد بَيَّنَ كثيرٌ من الخبراء والباحثين في مجال الموهبة العقلية جوانب استخدام الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في عملية الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، كما أنهم قد نصحوا بشدة باستخدامه في هذا المجال وبينوا أهمية ذلك مثل: (Fishkin, Kampsnider, & Pack, 1996; Kaufman, 1992; Mark, Lynne, & Ron, 1998; Panicker, 2005; Prifitera, Weiss, & Saklofske, 1998; Reiter, 2002; 2004, Rimm, Gilman, & Silverman, 2008; Sweetland, Reina, & Tatti, (2006، وقد أجريت عدة دراسات للمقارنة بين هذا الإصدار وغيره من مقاييس الذكاء الفردية مثل دراسة (Montgomery, Seidman, Burns, Carone, Simpson, & Sellers, 2002)، ودراسة (Mullins, 1999) اللتين قارنتا استخدامها مع الإصدار الرابع من مقياس استانفورد بينيه فوجدتا عدة جوانب يتميز بها الإصدار الثالث من مقياس وكسلر في الكشف عن الموهوبين من حيث ارتباطه العالي بأدوات الكشف الأخرى، ودراسة (Minton & Pratt, 2006) التي قارنت بينه وبين الإصدار الخامس من مقياس (استانفورد بينيه) ووجدت أن الموهوبين والموهوبين بدرجة عالية يحرزون فيه درجات أعلى من درجاتهم في الإصدار الخامس من مقياس (استانفورد بينيه) مما ينسجم ويتطابق مع تصنيفهم. وقارنت دراسة (Lynne, 1995) بين الإصدار الثالث من وكسلر وبين مقياس اولاست في الكشف عن الموهوبين. وهناك الدراسات التي قارنتها بـ WISC- R (مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل)، مثل دراسة (Sevier, Bain, & Hildman, 1994)، بينما لم يطلع الباحث على دراسات قارنت بين استخدام الإصدار الرابع والإصدار الثالث من المقياس لدى الموهوبين، بينما توجد دراسات عديدة قارنت بين الإصدارين في تشخيص مجموعات كلينيكية عديدة ومجموعات مختلفة من فئات التربية الخاصة، وتوصلت كل تلك الدراسات إلى دقة الإصدار الثالث في تشخيص هذه الفئات. كما استخدم الإصدار الثالث من مقياس (وكسلر) كمحك (Criterion) للتحقق من صدق وصلاحية مقاييس أخرى في الكشف عن الموهوبين مثل دراسات

(Kimberly, 2004; Kluever, Smith, Green, Holm, & Dimson, 1995; Koehn, 1998; Levinson, Folino, (Fishkin, Garlow, كما كشفت دراسة ،1994a; 1994b) (Kampsnider, 1994 & عن عدم تحيزها الجنسي في الكشف عن الموهوبين.

ومن الجوانب المكملة لعملية القياس والتشخيص وجود معايير للمقياس؛ إذ يعد مفهوم معايير المقاييس والاختبارات Test Norms من المفاهيم الأساسية المتعلقة بتفسير درجات الاختبارات والمقاييس مرجعية الجماعة أو المعيار Norm Referenced Tests، فالدرجة التي يحصل عليها الفرد في اختبار ما والتي تسمى الدرجة الخام Raw Score لا يكون لها معنى ويصعب تفسيرها ما لم يتم إسنادها إلى نظام مرجعي Reference System يسمح باستخلاص معلومات مفيدة من الدرجات التي يحصل عليها الأفراد عن إجاباتهم لفقرات ذلك الاختبار (أبو حطب، وعثمان، وصادق، 1987م؛ الطريري، 1997م؛ العادلي، 2011م؛ علام، 2000م؛ النبهان، 2004م).

إذ إن المعايير هي أسس للحكم على الأفراد من داخل الظاهرة وتأخذ الصبغة الكمية وتتحدد في ضوء ما هو كائن ولابد من الرجوع إلى معيار إحصائي يحدد هذه الدرجة لمعرفة مركز الشخص بالنسبة للمجموعة التي ينتمي إليها (فرحات، 2007م)، والمعايير قيم تمثل أداء مجتمع خاص في اختبار معين (علاوي ورضوان، 2000م)، وتعرف المعايير أيضاً بأنها مجموعة من الدرجات تُشتَق بطريقة إحصائية معيّنة من الدرجات الخام لعيّنة ممثّلة للمجتمع الأصلي للدراسة تسمى عينة التقنين أو العينة المعيارية، وهي أسس للحكم على أداء الأفراد في ضوء أداءهم الفعلي وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، أي أن المعيار هو مقارنة الدرجة الخام لكل فرد بمتوسط درجات المجموعة التي ينتمي إليها (ربيع، 2002م؛ منسي، 1997م). وتتلخص أهمية المعايير فيما يلي: أنها أسس للحكم على الظاهرة من الداخل، وأنها تأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال فهي تشير إلى مركز الفرد بالنسبة للمجموعة، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة، وتحدد مدى بعد الفرد عن متوسط المجموعة التي ينتمي إليها وتعكس المستوى الراهن للفرد، وهي وسيلة في غاية الأهمية من وسائل المقارنة والتقويم، كما أنها مهمة في الاختبارات التي تكون على شكل بطارية، ويمكن الاستفادة منها في التنبؤ وفي تشخيص نواحي القوة والضعف وغيرها (ثورندايك وهيجن، 1998م؛ علاوي ورضوان، 2000م).

ويرد في أدبيات القياس والتقويم التربوي والنفسي مصطلحان كثيرا التداول وهما المعايير المحلية Local Norms، والمعايير الوطنية National Norms، ويراد بالمعايير المحلية تلك المعايير التي تعتمد جماعة

محلية كأساس لاشتقاق الدرجات المعيارية (Jordan, Bain, McCallum, & Bell, 2012; Kabacoff, 2008)، ويطلق عليها الطريري (1997م) معايير الجماعات الخاصة، أما المعايير الوطنية فهي تلك المعايير التي يتم حسابها بالاعتماد على جماعة مرجعية أكثر اتساعاً تمثل مجتمعاً واسعاً يشمل شريحة من الأفراد على امتداد بلد بأكمله، وتعد المعايير المحلية أكثر فائدة من المعايير الوطنية؛ إذ نادراً ما نجد تطابق بين خصائص الجماعة المرجعية التي تستخدم عند حساب المعايير الوطنية وخصائص الجماعة التي يطبق عليها الاختبار فيما بعد وذلك لتغير خصائص الافراد بمرور الزمن (علام، 2000م).

يجد المتتبع لأدبيات الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال المهتمة باستخراج المعايير الخاصة به أنه في كثير من الدول يتم الاكتفاء بدراسة تقنينية شاملة على مستوى الدولة تكون هي المرجعية الأساسية لتفسير درجات الأداء في المقياس (معايير وطنية)، مثل الأدلة المتوفرة في أمريكا (Wechsler, 1974; 1991; 2003)، وفي كندا (Weiss, Saklofske, Hildebrand, Prifitera, & Chen, 1999)، وبالطبع هذا الأفضل والأمثل إن تم إعداد هذه المعايير بصورة دقيقة، من حيث اختيار العينات وتمثيلها لفئات المجتمع المختلفة ومراعاة الجوانب الديمغرافية المختلفة، وكذا وجود مراجعات مستمرة لها، وأحياناً تستدعي الحاجة اشتقاق معايير محلية من مقاييس وكسلر لفئة خاصة أو قومية معينة مثل دراسة (Tempest, 1998) لقومية النفاجو، أو عند استبدال اختبار فرعي بآخر من الاختبارات المستخدمة لاستخراج نسبة الذكاء اللفظي، أو الادائي أو الكلي مثل دراسات: (Reynolds, Sanchez, & Willson,1996; Saklofske, Hildebrand, Reynolds, &Willson, 1998). وقد لوحظ أن هناك دولاً تستخدم معايير دولة أخرى مثل النرويج التي تستخدم معايير السويد (Psychological Testing Unit, 2010)، وقد تم تبرير ذلك بالتشابه الكبير في الخصائص السكانية بين الدولتين. ومن الدراسات من قارنت بين معايير عدة دول مثل دراسة (Panicker, Hirisave, & Subbakrishna, 2006) التي قارنت بين معايير المقياس في الهند والمملكة المتحدة، ودراسة (Mark & Lynne,1999) التي قارنت بين معايير المقياس المستخدمة للكشف عن الموهوبين في كل من أمريكا وكندا. كما توجد دراسات قارنت بين تكييف المقياس في دولتين مثل دراسة (الخليفة، 2008؛ Khaleefa, Taha, & Al-Hussain, 2008) التي قارنت تكييف الإصدار الثالث من المقياس في كل من السودان واليابان، ودراسة (Qataee, 2000) التي قارنت التشابه العاملي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال المعدل في السعودية وأمريكا، وهناك عدة دراسات قارنت الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث وسط جماعات المجتمع المحلي (Nielson, 1999; Smith, 2009). كما

يوجد عدد كبير من الدراسات التي اهتمت باستخراج بروفيلات الأداء والسايكوجراف (الصفحة النفسية العقلية) الخاص بكل فئة من فئات التربية الخاصة والفئات الكلينيكية وسط الأطفال، ولم تهتم باستخراج المعايير الرقمية الخاصة بكل فئة مكتفية بما يوجد في أدلة المقياس من معايير عامة، هذا فضلاً عن الدراسات عبر الثقافية التي أجريت على المقياس (Weiss, 2003).

أجريت في الدول العربية دراسات متنوعة على الإصدارات المختلفة من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وكانت في معظمها تهدف لتطوير صورة مُكَيفة من المقياس تتوفر فيها دلالات صدق وثبات مناسبة، فمثلاً في الكويت أجرى أبو علام (1983م) دراسة على الإصدار الأول من المقياس (WISC)، وفي الأردن أجريت دراسات على الإصدارين الأول والثاني (عليان، 1994م؛ عليان والكيلاني، 1988م؛ القريوتي، 1980م)، وأشار الروسان (2013م) إلى أنه تم تقنين الإصدار الثالث في الأردن على يد راضي الوقفي عام 1997م، ولم يطلع الباحث على دراسة منشورة عن هذا التقنين، وأجريت في سوريا دراسة على الإصدار الأول (عنبر، 1981م)، وفي مصر على الإصدار الأول (مليكة، 1986م)، والثاني (إسماعيل ومليكة، 1993م)، وفي السعودية على الإصدار الثاني (القاطعي، 1993م؛ النافع، والقاطعي، والسليم، 1991م؛ Qataee, 1993)، وفي البحرين على الإصدار الثالث (الخليفة والمطوع، 2002م). كذلك أجريت عدة دراسات كلينيكية بالإصدارين الأول والثاني من المقياس مثل دراسات: (زيادة، 2007م؛ عبد الله، 1992م؛ القاطعي، 1996م؛ مليكة، 1997م).

أما في السودان فقد كان أول تطبيق لمقاييس وكسلر على يد عالم النفس البريطاني لونستين (Lowenstein, 1981) في عام 1981م، وقد قام بتطبيق اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) كمحك للمقارنة بين ترشيحات المعلمين السودانيين والبريطانيين في الكشف عن الأطفال الموهوبين. ثم أجريت أول دراسة لتقنين المقياس قام بها (حسين، 1988م)، حيث تم فيها تقنين الإصدار الثاني من المقياس (WISC-R) على البيئة السودانية. وقنن الإصدار الثالث من المقياس بولاية الخرطوم في دراسة (الحسين، 2005م)، وعلى ولايات السودان الشمالية (الحسين، 2008م؛ الخليفة والحسين، 2012م) حيث كان التقنين على الأطفال في الفئات العمرية من (6 – 16) سنة. واشتقت المعايير الخاصة بالمقياس في كل تلك الدراسات لكل عمر على حدة (أي من عمر 6 سنوات إلى 6 سنوات و11 شهر تأخذ نفس المعيار، وهكذا في بقية الأعمار)، وهذا بخلاف ما هو موجود في المقياس الأصلي حيث تستخرج معايير منفصلة لكل 4 أشهر، فمثلاً عمر

6 سنوات السابق الإشارة إليه تستخرج له معايير كما يلي: من 6 سنوات إلى 6 سنوات و3 شهور، و6 سنوات و4 شهور إلى 6 سنوات و7 شهور، و6 سنوات و8 شهور إلى 6 سنوات و11 شهراً، وهكذا في بقية السنوات أي أن كل سنة من السنوات يكون فيها 3 معايير مراعاة للتغيرات النمائية العقلية المتسارعة في هذه المرحلة الزمنية من نمو الطفل. بالإضافة إلى ذلك فقد أجريت في السودان عدة دراسات مستخدمة الإصدار الثالث من المقياس لتشخيص ذوي الاحتياجات الخاصة، فمثلاً وسط ذوي الإعاقة الفكرية أجريت دراسة (أحمد، 2008م)، وبين الموهوبين أجريت دراسات (بخيت، 2009م؛ بخيت، 2010م؛ بخيت والشاعر، 2009م؛ الشاعر، 2008م).

افتتحت مدارس الموهوبين في السودان في العام الدراسي (2004/ 2005م)، وأطلق عليها مسمى «مدارس الموهبة والتميز»، وعددها 3 مدارس، مدرسة في كل منطقة من مناطق العاصمة المثلثة (الخرطوم، الخرطوم بحري، أم درمان)، ويتم القبول فيها من الصف الرابع الأساسي، واعتمد فيها أسلوب الكشف القائم على نموذج المحكات المتعددة (الأسلوب الشامل/ المدخل التكاملي)، حيث تجمع معلومات من مصادر متعددة عن السلوك الموهوب لدى التلاميذ مثل: ملاحظات المعلمين وترشيحاتهم، ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبارات الاستعدادات، واختبارات الذكاء الجمعية والفردية، واختبارات المهارات، واختبارات القدرات المعرفية، ومقاييس الإبداع. وفي العام الدراسي (2006/ 2007م) تم استخدام الإصدار الرابع من مقياس استانفورد بينيه للمفاضلة في المرحلة النهائية من عملية الكشف. ومنذ العام الدراسي (2007/ 2008م) بدأ يستخدم الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال وذلك عندما برزت الحاجة لأداة دقيقة تستخدم كمحك نهائي في عملية الكشف عن الموهوبين، وظلت تستخدم في الأعوام التالية لذلك التاريخ بصورة رئيسة وأستبعد ما عداها من مقاييس الذكاء الفردية.

بالنظر للدراسات السودانية التي أجريت لتقنين الإصدار الثالث من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال (WISC-III)، رغم جهودها المتميزة في عملية التكييف والمواءمة للمقياس، يتبين أنها لم تشتق (تستخرج) معياراً لكل أربعة أشهر من عمر الطفل؛ إذ إن المعايير الموجودة والمستخدمة حالياً ساوت بين أعمار الأطفال في بداية السنة العمرية بالأطفال في بقية تلك السنة مع وجود فروق عمرية بينهم تمتد من شهر إلى 11 شهرًا، مما يؤدي إلى أخطاء في عملية القياس والكشف، ويفتح باباً واسعاً للرفض الزائف والقبول الزائف (الخطأ من النوع الأول، والخطأ من النوع الثاني)، ولعل ذلك يشكل مبرراً قوياً

لإجراء الدراسة الحالية؛ إذ إن الدراسات العالمية التي قننت المقياس تم فيها اشتقاق معايير لكل 4 أشهر من عمر الطفل. كذلك تعد الحاجة الفعلية للمقياس في ميدان الكشف عن الموهوبين في السودان أحد المبررات التي تستند إليها الدراسة الحالية؛ إذ إن هناك حاجة ماسة للمقياس لاتخاذ قرارات مصيرية للتلاميذ تتعلق بقبولهم أو عدم قبولهم في مدارس الموهوبين، وكذلك خطورة هذه القرارات على برنامج المدارس بأكمله؛ إذ يشكل المقبولين بالمدارس أهم مدخلات البرنامج، والتي يجب أن تكون وفق نوعية محددة.

وتأتي الدراسة الحالية استمراراً لجهود الباحثين في تقنين مقاييس وكسلر، والباحثين في ميدان الكشف عن الموهوبين والمتفوقين، واستجابة للتوصيات والنداءات المتعددة لتطوير عمليات القياس والتقييم عموماً وعملية الكشف عن الموهوبين على وجه الخصوص.

مشكلة الدراسة:

تم الوقوف على مشكلة الدراسة الحالية من خلال متابعة الباحث لعملية الكشف عن الموهوبين التي تجرى في الهيئة القومية للموهوبين لقبول التلاميذ في مدارس الموهوبين بالسودان، حيث لاحظ أن التلاميذ في السنة الواحدة يتم مقارنتهم على معيار واحد وهذا بخلاف ما يوجد في دليل المقياس الأصلي، حيث توجد 3 معايير في السنة الواحدة، ويوجد في كل 4 شهور معيار، وتزداد خطورة المسألة في أن مقياس وكسلر يطبق كخطوة أخيرة، ومن خلاله يتخذ القرار الأخير بالقبول أو الرفض. ولما كان من الصعب إعادة تقنين المقياس، لذا رأى الباحث الاستفادة من البيانات المتوفرة في الهيئة من خلال تطبيق المقياس لعدة سنوات وهي: (2007/ 2008م، 2008/ 2009م، 2009/ 2010م، 2010/ 2011م، 2011/ 2012م)، والعمل على اشتقاق معايير يتم الاستفادة منها في عملية المقارنة واتخاذ قرارات أكثر صحة مما كان موجوداً سابقاً.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء معايير محلية لبعض الاختبارات الفرعية بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث بمدارس الموهوبين ولتحقيق ذلك يسعى البحث إلى استخراج المؤشرات الإحصائية الخاصة بالأداء على المقياس، ثم إعداد المعايير التفسيرية الآتية:

1. معيار الدرجة الموزونة للاختبارات الفرعية للمقياس.
2. ومعيار نسبة الذكاء الانحرافية للذكاء اللفظي.
3. والذكاء الأدائي، والذكاء الكلي، للأعمار من 7 سنوات وأربعة شهور، إلى 9 سنوات و3 شهور.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الجوانب التالية:

1 – حاجة القائمين على مدارس الموهوبين إلى

معايير دقيقة يتم من خلالها الحكم على أحقية كل تلميذ في القبول في مدارس الموهوبين.

2 – تعد الدراسة داعمة ومشجعة لاستخدام مقياس (وكسلر) في مجال تربية الموهوبين والمتفوقين بالدول العربية؛ إذ إن معظم الدراسات المنشورة التي اطلع عليها الباحث استخدمت مقياس (استانفورد بينيه)، مثل دراسات: (أبو النيل، والسرسي، ومتولي، 2012م؛ يحيى وشنيكات، 2012م).

3 – إعادة استخراج معايير اختبارات الذكاء تساعد على التخلص من تأثير فلين (Flynn Effect) (تضخم درجات الذكاء عبر الزمن)، الذي ظهر في مقياس وكسلر وغيره من مقاييس الذكاء.

4 – إثارة اهتمام الباحثين وتشجيعهم لاستخدام البيانات الأرشيفية في البحث العلمي؛ لما لها من فائدة قصوى وقيمة علمية واقتصادية ثمينة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1 – ما المؤشرات الإحصائية للأداء على الاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين؟

2 – ما الدرجات الموزونة للاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين؟

3 – ما نسب الذكاء الانحرافية اللفظية والأدائية والكلية وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين؟

حدود الدراسة:

يتحدد البحث بالتلاميذ والتلميذات المتقدمين والمرشحين للقبول بمدارس الموهوبين والذين اجتازوا عدة مراحل في عملية الكشف خلال الأعوام الدراسية (2007/ 2008م، 2008/ 2009م، 2009/ 2010م، 2010/ 2011م، 2011/ 2012م)، وتعمم نتائجها على من هم في أعمارهم الزمنية الذين سيتقدمون للقبول في الأعوام المقبلة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، حيث انصب اهتمام هذه الدراسة على استخراج المعايير الخاصة بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث (WISC – III) بمدارس الموهوبين في السودان، ولتحقيق ذلك تم استصدار إذن خاص من المدير العام للهيئة القومية لرعاية الموهوبين في السودان سمح فيه بتسليم الباحث البروتوكولات (كراسات الإجابة عن المقياس) الخاصة بالتلاميذ والتلميذات المتقدمين والمرشحين للقبول بمدارس الموهوبين والذين اجتازوا جميع مراحل عملية الكشف عن الموهوبين التي تقررها

الهيئة ثم خاضوا المرحلة الأخيرة وهي مقياس وكسلر، وذلك خلال الأعوام الدراسية التالية: (2007/ 2008م، 2008/ 2009م، 2009/ 2010م، 2010/ 2011م، 2011/ 2012م). وعادة ما يطبق القائمون على عملية الكشف المقاييس اللفظية التالية: المعلومات، والمتشابهات، والحساب، والمفردات، والفهم، ولا يطبقون اختبار المدى العددي. وتطبق الاختبارات الأدائية التالية: تكميل الصور، والترميز، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، وتجميع الأشياء. ولا يطبق اختبار المتاهات واختبار فحص الرموز. وعدم تطبيق بعض الاختبارات الفرعية تعلله الهيئة بأن هذه الاختبارات لا تدخل في استخراج نسب الذكاء، وكذلك لضيق الوقت أثناء عملية الكشف عن الموهوبين. وقد قام على تطبيق المقياس طوال هذه السنوات مجموعة من المختصين في علم النفس المدرسي المدربين تدريباً رفيعاً على المقياس من خلال دورات متخصصة أشرف عليها مجموعة من الخبراء، وقد شارك الباحث الحالي في عملية التدريب والمتابعة لهذا الفريق الذي وصل لمرحلة ممتازة من تطبيق المقياس، مما جعله يطمئن لسلامة تطبيقهم، وأن يعتمد عليه لإجراء هذه الدراسة. ثم بعد استلام البروتوكولات تم مراجعتها مراجعة دقيقة من حيث سلامة التصحيح وفق نماذج التصحيح بدليل المقياس، ودقة جمع الدرجات ورصدها، وصحة استخراج العمر الزمني، ثم تم ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي وإجراء التحليلات الإحصائية المبدئية والنهائية المطلوبة، وقد اعتمد الباحث في استخراج المعايير على الأسلوب الرئيس المعتمد على أداء المفحوصين المسمى الأسلوب (السايكومتري)، وهو أحد ثلاثة أنواع لإعداد المعايير (كروكر والجينا، 2009م).

أفراد الدراسة:

شارك في الدراسة 1384 مفحوصاً، وهم جملة التلاميذ والتلميذات الذين أخذت بروتوكولاتهم من الهيئة القومية لرعاية الموهوبين في السودان، والجدول التالي يوضح عدد المشاركين في الدراسة:

جدول (1). تصنيف أفراد الدراسة وفقاً للعمر والجنس.

العمر بالسنوات	النوع	العدد		المجموع	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
7:7 – 7:4	ذكر	8	٪0.57	44	٪3.2
	أنثى	36	٪2.6		
7:11 – 7:8	ذكر	23	٪1.66	55	٪4
	أنثى	32	٪2.3		
8:3 – 8:00	ذكر	183	٪13.2	422	٪30.5
	أنثى	239	٪17.3		
8:7 – 8:4	ذكر	188	٪13.6	406	٪29.3
	أنثى	218	٪15.8		
8:11 – 8:8	ذكر	177	٪12.8	377	٪27.2
	أنثى	200	٪14.45		
9:3 – 9:00	ذكر	35	٪2.53	80	٪5.8
	أنثى	45	٪3.3		
مجموع الذكور		614	٪44.4		
مجموع الإناث		770	٪55.6		
المجموع الكلي		1384	٪100		

أداة الدراسة:

استخدمت في هذه الدراسة النسخة المقننة في السودان من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث، وقد تم تقنين الإصدار الثالث من وكسلر لذكاء الأطفال (WISC-III) في أمريكا على عينة من (2200) مفحوصًا تم اختيارهم بناءً على العمر، والنوع، والسلالة، والمنطقة الجغرافية، ومستوى تعليم الوالدين، وذلك بناءً على التعداد السكاني الشامل للولايات المتحدة الأمريكية الذي تم في عام (1988م) (Sattler, 2001)، وكانت البيانات التي تم جمعها عن ثبات المقياس في العينة الأمريكية قوية وجيدة الدلالة؛ إذ يتراوح متوسط معامل الثبات بالتجزئة النصفية للاختبارات الفرعية في الأعمار المختلفة من (0.69 – 0.87) بوسيط قدره (0.78). وتراوحت معاملات الثبات لمعامل الذكاء بين (0.95) لمعامل الذكاء اللفظي، و(0.91) لمعامل الذكاء الأدائي، و(0.96) لمعامل الذكاء الكلي. أما معاملات الثبات للمؤشرات الأربعة فكانت (0.94) لمؤشر الاستيعاب اللفظي، و(0.90) للتنظيم الإدراكي، و(0.87) للتحرر من تشتت الانتباه، و(0.85) لسرعة معالجة المعلومات، كما أثبت التحليل العاملي صدق التكوين الفرضي للمقياس (Prifitera, Weiss, & Saklofske, 1998; Sattler, 2001; Wechsler, 1991).

وفي أول ترجمة عربية للمقياس في البحرين (الخليفة والمطوع، 2002م) تم تطبيقه على عينة من الفئات العمرية (6– 16) سنة بلغ حجمها (1018)، (46٪) من الذكور و(54٪) من الإناث. وللتحقق من الثبات قام الباحثان بإجراء التجزئة النصفية وتطبيقها على عينة حجمها (108) طفل فكانت كلها دالة عند مستوى (0.01) للاختبارات الفرعية، ومعاملات الذكاء الثلاثة، والمؤشرات الأربعة.

قام الحسين (2005م) بتقنينه بولاية الخرطوم، كما أشارت دراسات (الحسين، 2008م؛ الخليفة، وطه، والحسين، 2008م) إلى بعض خصائصه في البيئة السودانية؛ حيث أتبعت الخطوات التالية للتحقق من صدقه وثباته: للتحقق من صدق المحكمين بعد التكييف وسودنة البنود عرض على المحكمين، وبلغ عددهم (17)، وأظهرت نتائج صدق المحكمين صلاحية المقياس على البيئة السودانية بولاية الخرطوم؛ إذ بلغت نسبة الاتفاق في قسم الذكاء اللفظي 0.95، وقسم الذكاء العملي 0.96، وكانت نسبة الاتفاق للمقياس الكلي 0.93، وأوصى المحكمون بإجراء تعديل بنسبة 7٪، كما قام بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من (110) طفلاً وطفلة في الفئة العمرية (6– 16) سنة، أما العينة الرئيسة فقد بلغ حجمها (330) طفلاً وطفلة، وقد أثبتت الدراسة الصدق التلازمي مع العمر الزمني؛ إذ تراوح

الارتباط بين (0.21– 0.66)، وكانت كلها دالة عند مستوى (0.01)، كما تم التحقق من الصدق التطابقي بإجراء الارتباط مع (WAIS - R) في الأعمار الأعلى، ولمعرفة صدق البناء للمقياس قام الحسين (2005م) بحساب الاتساق الداخلي للاختبارات الفرعية مع نتائج درجات الذكاء اللفظي، والذكاء العملي، والذكاء الكلي التي تراوحت بين (0.66–0.89). وحسب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية للمقاييس الفرعية اللفظية والأدائية، ونسب الذكاء الثلاثة، وقد بلغ الثبات للاختبارات الفرعية اللفظية بالتجزئة النصفية، وبمعادلة جتمان، وبمعامل ألفا لكرونباخ، ما بين (0.68 – 0.84)، و(0.80 – 0.95)، و(0.77 – 0.94) على الترتيب، وبالنسبة للاختبارات الفرعية الأدائية (0.67 – 0.81)، و(0.73 – 0.93)، و(0.69 – 0.91) على الترتيب، أما الذكاء الأدائي فقد بلغ ثباته (0.76)، و(0.94)، و(0.93) على الترتيب، أما الذكاء اللفظي فقد بلغ ثباته (0.93)، و(0.98)، و(0.97) على الترتيب، وبلغ ثبات الاختبار الكلي بعد التعديل بمعادلة سبيرمان – براون (0.94)، و(0.98)، و(0.97) على الترتيب.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1 – المؤشرات الإحصائية للأداء على الاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين:

توضح الجداول من (2) إلى (7) المؤشرات الإحصائية (بعض مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت) الخاصة بالأداء على المقياس في الأعمار من (7:4 إلى 9:3) مثل: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والالتواء، والخطأ المعياري. ويلاحظ التباين الواضح في متوسطات الأداء مع تقدم العمر، وهذا يؤكد ما ذهبت إليه الدراسة من ضرورة وجود معايير منفصلة كل 4 شهور. كذلك يلاحظ تباين في درجات بعض الاختبارات الفرعية بين الذكور والإناث، ولكن لم يقم الباحث باستخراج معايير منفصلة لكلا الجنسين لأن معايير النسخة الأصلية للمقياس تعتمد هذا؛ إذ إن الذكور ترتفع درجاتهم في الاختبارات الأدائية، والإناث درجاتهم أعلى في الاختبارات اللفظية، وبتوحيد استخراج نسب الذكاء اللفظي والأدائي لا تظهر هذه الفروق، كذلك يلاحظ الباحث أن الدراسات السابقة كلها استخرجت معايير موحدة للذكور والإناث (Mark & Lynne,1999; Panicker, Hirisave, & Subbakrishna, 2006; Tempest, 1998; Wechsler, 1991; Weiss, Saklofske, Hildebrand, Prifitera, & Chen, 1999; الحسين، 2005م؛ الحسين، 2008م؛ الخليفة والحسين، 2012م؛ الخليفة والمطوع، 2002م).

كذلك يدل مؤشر الخطأ المعياري، ومؤشر الالتواء على اعتدالية توزيع الدرجات، مع أن هناك بعض العينات قليلة العدد بشكل ملفت للنظر.

جدول (2). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (7:4 – 7:7).

الفئة العمرية: 7:4 – 7:7											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	9.75	11.25	13.5	26.5	16.3	14.8	36.8	10.8	17.8	16.5
	الانحراف المعياري	3.3	4.9	3.2	9.8	7.9	4.4	13.1	5.2	14.7	7.8
	الخطأ المعياري	1.2	1.7	1.1	2.4	2.8	1.5	2.6	1.8	2.2	2.7
	الالتواء	-.64	1.2	.0	-.2	1.3	-.1	.7	1.1	.02	.6
إناث	المتوسط	12.7	12.4	15.5	31.5	18	15.2	43.3	18.7	26.1	21.8
	الانحراف المعياري	2.2	4.3	2.4	9.4	4.8	3.2	13	6.1	10	6.8
	الخطأ المعياري	.3	.7	.4	1.5	.8	.5	2.1	1	1.6	1.1
	الالتواء	-.2	1.4	-.4	-.5	.2	.2	-.2	-.6	.7	.4
الكل	المتوسط	12.1	12.2	15.1	30.5	17.7	15.1	42.1	17.2	24.5	20.9
	الانحراف المعياري	2.7	4.4	2.6	9.5	5.4	3.4	13.1	6.7	11.3	7.2
	الخطأ المعياري	.4	.6	.4	1.4	.8	.5	1.9	1	1.7	1
	الالتواء	-.7	1.3	-.4	-.4	.4	.09	-.06	-.3	.1	.3

جدول (3). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (7:8– 7:11).

الفئة العمرية: 7:8 – 7:11											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	12.8	11.6	16.3	32.3	17.1	14.5	39.4	17.6	24.1	19
	الانحراف المعياري	3.6	4	2.4	10.8	4.7	4	11.7	7.8	11.2	8.3
	الخطأ المعياري	.7	.8	.5	2.2	.9	.8	2.4	1.6	2.3	1.7
	الالتواء	.6	.9	.06	-.1	.9	-.2	.6	.3	-.3	.1
إناث	المتوسط	12.4	12.6	15.9	34.3	20.7	16.6	40.2	20.3	26.4	21.3
	الانحراف المعياري	2.1	3.6	1	9.1	5.9	4.1	11.3	5.9	9.2	6.9
	الخطأ المعياري	.3	.6	.1	1.6	1	.7	1.9	1	1.6	1.2
	الالتواء	.3	.3	.7	-.5	-.3	.007	.2	.1	-.3	-.3
الكل	المتوسط	12.6	12.2	16	33.4	19.2	15.7	39.9	19.1	25.4	20.3
	الانحراف المعياري	2.8	3.8	1.7	9.8	5.6	4.2	11.3	6.8	10	7.6
	الخطأ المعياري	.3	.5	.2	1.3	.7	.5	1.5	.9	1.3	1
	الالتواء	.7	.5	.4	-.3	.1	-.07	.3	.1	-.4	-.1

جدول (4). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (8:00 – 8:3).

الفئة العمرية: 8:00– 8:3											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	13.3	13.1	16.3	34.2	19.5	16.1	32.5	19.4	27.1	22
	الانحراف المعياري	2.4	4.5	1.8	9.8	7	4	6.8	7.1	10	6.6
	الخطأ المعياري	.1	.3	.1	.7	.5	.3	.5	.5	.7	.4
	الالتواء	.9	.8	.5	-.2	2.6	-.1	.6	.06	.1	-.1
إناث	المتوسط	12.9	13.1	16.2	33.7	19.8	15.7	34.2	19.3	25.9	22.5
	الانحراف المعياري	2.4	4.5	2.2	10	5.7	3.9	7.2	6.9	8.8	6.3
	الخطأ المعياري	.1	.2	.1	.6	.3	.2	.4	.4	.5	.4
	الالتواء	.2	1.2	2.8	-.2	.4	-.1	-.4	.3	.1	-.3
الكل	المتوسط	13.1	13.1	16.3	33.9	19.7	15.9	33.5	19.4	26.4	22.3
	الانحراف المعياري	2.4	4.5	2	9.9	6.3	4	7.1	7	9.3	6.4
	الخطأ المعياري	.1	.2	.1	.4	.3	.1	.3	.3	.4	.3
	الالتواء	.5	1	2.2	-.2	1.7	-.1	-.02	.2	.1	-.2

جدول (5). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (8:4 – 8:7).

الفئة العمرية: 8:4 – 8:7											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	13.3	13.2	16.5	35.7	19.8	15.8	32.9	20.6	27.7	22.8
	الانحراف المعياري	2.5	4.6	2.4	10	5.7	4.	6.3	7.7	9.8	6.3
	الخطأ المعياري	.1	.3	.1	.7	.4	.2	.4	.5	.7	.4
	الالتواء	.8	.7	2.4	-.4	.02	-.4	-.06	.3	.1	-.5
إناث	المتوسط	12.8	13.1	16.2	34.1	19.4	15.9	35.7	20.7	27.2	22.7
	الانحراف المعياري	2.4	4.2	1.9	9.6	5.5	3.8	6.6	7.5	9.0	6.4
	الخطأ المعياري	.1	.2	.1	.6	.3	.2	.4	.5	.6	.4
	الالتواء	.8	1.1	1.8	-.4	.04	-.09	-.004	.4	-.1	-.2
الكل	المتوسط	13.0	13.1	16.3	34.8	19.6	15.9	34.4	20.6	27.5	22.8
	الانحراف المعياري	2.5	4.4	2.2	9.8	5.6	3.9	6.6	7.6	9.4	6.3
	الخطأ المعياري	.1	.2	.1	.4	.2	.1	.3	.3	.4	.3
	الالتواء	.8	.9	2.3	-.4	.03	-.2	-.006	.4	-.01	-.4

جدول (6). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (8:8 – 8:11).

الفئة العمرية: 8:8 – 8:11											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	13.4	13.5	16.4	36.4	19.2	16.6	34	20.6	29.3	23.7
	الانحراف المعياري	2.7	4.9	1.7	8.8	5.4	3.8	7.3	8.2	10.3	6.3
	الخطأ المعياري	.2	.3	.1	.6	.4	.2	.5	.6	.7	.4
	الالتواء	.4	.7	.04	-.5	.01	-.3	.2	.2	.2	-.3
إناث	المتوسط	12.6	12.8	16.3	33	19.5	16.1	35.9	20.9	27.5	23.1
	الانحراف المعياري	2.5	4.3	1.7	9.7	5.3	3.5	6.6	7.9	9.3	6.1
	الخطأ المعياري	.1	.3	.1	.6	.3	.2	.4	.5	.6	.4
	الالتواء	.4	.5	1.1	-.1	-.09	-.02	-.6	.1	.4	-.3
الكل	المتوسط	13	13.1	16.3	34.6	19.4	16.4	35	20.8	28.3	23.4
	الانحراف المعياري	2.6	4.6	1.7	9.4	5.3	3.7	7	8.1	9.8	6.2
	الخطأ المعياري	.1	.2	.09	.4	.2	.1	.3	.4	.5	.3
	الالتواء	.4	.6	.6	-.3	-.03	-.1	-.2	.1	.3	-.3

جدول (7). المؤشرات الإحصائية للأداء في الاختبارات الفرعية للأطفال في عمر (9:00 – 9:3).

الفئة العمرية: 9:00 – 9:3											
النوع	المؤشرات الإحصائية	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
ذكور	المتوسط	13.2	13.8	16	34.2	20.7	17	32.1	20.9	27.5	24.7
	الانحراف المعياري	3.1	4.6	3	9.9	5.5	3.8	5.1	8.2	11	6.7
	الخطأ المعياري	.5	.7	.5	1.6	.9	.6	.8	1.3	1.8	1.1
	الالتواء	1.1	.6	-2.5	-.4	-.2	-.3	-.02	.2	.4	-.4
إناث	المتوسط	12.7	14.1	16.6	33	20.5	17.3	36.6	19.3	28.1	23.7
	الانحراف المعياري	2.5	4.8	1.6	9.6	5.2	3.4	6.8	7	10.8	5
	الخطأ المعياري	.3	.7	.2	1.4	.7	.5	1.01	1.05	1.6	.7
	الالتواء	.2	.6	-.02	-.2	.3	.3	.1	.6	.2	-.4
الكل	المتوسط	12.9	14	16.3	33.5	20.6	17.2	34.6	20	27.8	24.2
	الانحراف المعياري	2.8	4.7	2.4	9.7	5.3	3.6	6.5	7.5	10.8	5.8
	الخطأ المعياري	.3	.5	.2	1	.6	.4	.7	.8	1.2	.6
	الالتواء	.7	.6	-2.4	-.3	.05	-.02	.3	.4	.3	-.3

2 – الـدرجات الموزونـة للاختبـارات الفرعيـة اللفظية والأدائية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين:

من المتوسطات والانحرافـات المعياريـة التـي تـم استخراجها من الاختبارات الفرعيـة اللفظيـة والأدائيـة، قام الباحـث باسـتخراج الـدرجات المعياريـة، ومـن ثـم استخرج الدرجة الموزونـة المقابلـة لكـل درجـة خـام في الفئات العمرية الست، وتـم وضـعها في جـداول تـسهل عملية الاطـلاع عليهـا وعمليـة تفـسير الـدرجات التـي يحـصل عليهـا المفحوصـون في الاختبـارات الفرعيـة والجداول من (8–13) توضـح هـذه النتـائج، والدرجـة الموزونة هي درجة معيارية محولة متوسطها 10 وانحرافهـا المعياري 3 وقد ابتكرها وكسلر للاسـتخدام في اختباراتـه الفرعيـة. ووجـد الباحـث أن هنـاك بعـض الـدرجات الموزونة لها أكثـر مـن درجـة خـام، ممـا أدى إلى أن يحـول الباحث بعض الدرجات الخام المقابلة إلى فئـات. وتـشير نتائج الدراسة الخاصة بهذا المحور لاخـتلاف الـدرجات الموزونة عن دراسات (الحسين، 2005م؛ 2008م؛ الخليفـة والحسين، 2012م) في الفئة العمريـة المقابلـة، وفي مجملهـا تعد درجات أعلى مـن الموجـودة في الدراسـات الـسابقة، وذلك يعود بصفة أساسية لخصوصية عينة الدراسة الحالية وتميزها بقدراتها العالية، مقارنة مع العينات الـسابقة التـي كانت متوازنة من حيث احتوائها على ذوي قدرات عالية، ومتوسطة، ومنخفضة.

جدول (8). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (7:4 – 7:7).

الفئة العمرية: 7:4 – 7:7									
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	4	-	-	2-3	2	5	3-4	-	-	-
2	5	1	8	4-6	3-4	6	5-9	-	-	1-2
3	6	2	9	7-9	5	7	10-13	1-2	-	3-5
4	7	3-4	10	10-13	6-7	8	14-18	3-4	1-3	6-7
5	8	5	11	14-16	8-9	9	19-22	5-7	4-7	8-10
6	-	6-7	12	17-19	10-11	10-11	23-26	8-9	8-11	11-12
7	9	8	-	20-22	12-13	12	27-31	10-11	12-15	13-14
8	10	9	13	23-25	14	13	32-35	12-13	16-18	15-17
9	11	10-11	14	26-28	15-16	14	36-39	14-16	19-22	18-19
10	12	12	15	29-32	17-18	15	40-44	17-18	23-26	20-22
11	13	13-14	16	33-35	19-20	16	45-48	19-20	27-30	23-24
12	14	15	17	36-38	21-22	17	49-52	21-22	31-33	25-26
13	15	16-17	18	39-41	23	18-19	53-57	23-24	34-37	27-29
14	16	18	-	42-44	24-25	20	58-61	25-27	38-41	30-31
15	17	19-20	19	45-47	26-27	21	62-66	28-29	42-45	32-34
16	-	21	20	48-51	28-29	22	67-70	30-31	46-48	35-36
17	18	22-23	21	52-54	30-31	23	71-74	32-33	49-52	37-38
18	19	24	22	55-57	32	24	75-79	34-36	53-56	39-41
19	20	25-26	23	58-60	33-34	25	80-83	37-38	57-60	42-43

جدول (9). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (7:8– 7:11).

الفئة العمرية: 7:8– 7:11									
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	-	1	11	4-5	3	-	6-7	-	-	-
2	5	2	-	6-8	4-5	4-5	8-11	1-2	-	1
3	6	3	12	9-12	6-7	6	12-15	3-4	1-3	2-3
4	7	4-5	-	13-15	8	7	16-19	5-6	4-7	4-6
5	8	6	13	16-18	9-10	8-9	20-22	7-8	8-10	7-8
6	9	7	14	19-21	11-12	10	23-26	9-11	11-13	9-11
7	10	8-9	-	22-25	13-14	11-12	27-30	12-13	14-17	12-13
8	11	10	15	26-28	15-16	13	31-34	14-15	18-20	14-16
9	12	11	-	29-31	17-18	14	35-37	16-17	21-23	17-19
10	13	12	16	32-35	19-20	15-16	38-41	18-20	24-27	20-21
11	-	13-14	-	36-39	21	17	42-45	21-22	28-30	22-24
12	14	15	17	40-41	22-23	18-19	46-49	23-24	31-33	25-26
13	15	16	-	42-44	24-25	20	50-53	25-27	34-37	27-29
14	16	17	18	45-48	26-27	21	54-56	28-29	28-40	30-31
15	17	18-19	19	49-51	28-29	22-23	57-60	30-31	41-43	32-34
16	18	20	-	52-54	30-31	24	61-65	32-33	44-47	35-36
17	19	21	20	55-57	32-33	25-26	66-68	34-36	48-50	37-39
18	20	22	-	58-61	34-35	27	69-71	37-38	51-53	40-41
19	21	23	21	62-63	36	28	72-75	39-40	54-57	42-43

جدول (10). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (8:00 – 8:3).

الفئة العمرية: 8:00 – 8:3									
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	6	-	-	3-5	1	4	12-13	-	-	3-4
2	7	1	11	6-9	2-3	5	14-15	1	1-3	5-6
3	-	2-3	-	10-12	4-6	6-7	16-18	2-4	4-6	7-8
4	8	4	12	13-15	7-8	8	19-20	5-6	7-9	9-10
5	9	5-6	13	16-19	9-10	9	21-22	7-8	10-12	11-12
6	10	7	-	20-22	11-12	10-11	23-25	9-11	13-15	13-14
7	11	8-9	14	23-25	13-14	12	26-27	12-13	16-18	15-16
8	-	10	15	26-28	15-16	13	28-29	14-15	19-21	17-19
9	12	11-12	-	29-32	17-18	14-15	30-31	16-19	22-24	20-21
10	13	13	16	33-35	19-20	16	32-34	19-20	25-27	22-23
11	14	14-15	17	36-38	21-22	17	35-37	21-22	28-31	24-25
12	15	16	-	39-42	23-24	18-19	38-39	23-25	32-34	26-27
13	-	17-18	18	43-45	25-27	20	40-41	26-27	35-37	28-29
14	16	19	19	46-48	28-29	21	42-44	28-29	38-40	30-31
15	17	20-21	-	49-52	30-31	22-23	45-46	30-32	41-43	32-34
16	18	22	20	53-55	32-33	24	47-48	33-34	44-46	35-36
17	19	23-24	21	56-58	34-35	25	49-51	35-36	47-49	37-38
18	-	25	-	59-61	36-37	26-27	52-53	37-39	50-52	39-40
19	20	26-27	22	62-65	38-39	28	54-56	40-41	53-55	41-42

جدول (11). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (8:4 – 8:7).

الفئة العمرية: 8:4 – 8:7										
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	-	-	10	4-7	2-3	4	14-15	-	-	3-4
2	6	1-2	-	8-10	4-5	5-6	16-17	1	1-3	5-7
3	7	3	11	11-13	6-7	7	18-20	2-4	4-7	8-9
4	8	4-5	12	14-16	8-9	8	21-22	5-6	8-10	10-11
5	9	6	-	17-20	10-11	9-10	23-24	7-9	11-13	12-13
6	10	7	13	21-23	12-13	11	25-26	10-11	14-16	14-15
7	-	8-9	14	24-26	14	12	27-28	12-14	17-19	16-17
8	11	10	15	27-29	15-16	13	29-31	15-16	20-22	18-19
9	12	11-12	-	30-33	17-18	14-15	32-33	17-19	23-25	20-21
10	13	13	16	34-36	19-20	16	34-35	20-21	26-29	22-23
11	14	14-15	17	37-39	21-22	17	36-37	22-24	30-32	24-25
12	15	16	18	40-42	23-24	18-19	38-39	26-26	33-35	26-28
13	-	17-18	-	43-46	25-26	20	40-42	27-29	36-38	29-30
14	16	19	19	47-49	27	21	43-44	30-31	39-41	31-32
15	17	20-21	20	50-52	28-29	22-23	45-46	32-34	42-44	33-34
16	18	22	21	53-56	30-31	24	47-48	35-37	45-47	35-36
17	19	23-24	-	57-59	32-33	25	49-50	38-39	48-50	37-38
18	20	25	22	60-62	34-35	26	51-53	40-42	51-54	39-40
19	21	26-27	23	63-65	36-37	27-28	54-55	43-44	55-57	41-42

جدول (12). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (8:8 – 8:11).

الفئة العمرية: 8:8 – 8:11										
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	5	-	11	5-7	3-4	5	13-15	-	-	4-5
2	6	2	12	8-11	5-6	6-7	16-17	-	1-3	6-7
3	7	2-3	-	12-14	7	8	18-19	1-3	4-7	8-9
4	8	4	13	15-17	8-9	9	20-22	4-5	8-10	10-12
5	9	5-6	-	18-20	10-11	10	23-24	6-8	11-13	13-14
6	-	7	14	21-23	12-13	11	25-26	9-11	14-16	15-16
7	10	8-9	-	24-26	14	12-13	27-29	12-14	17-20	17-18
8	11	10	15	27-29	15-16	14	30-31	15-16	21-23	19-20
9	12	11	16	30-33	17-18	15	32-33	17-19	24-25	21-22
10	13	12-13	-	34-36	19-20	16-17	34-36	20-22	26-29	23-24
11	14	14-15	17	37-39	21-22	18	37-38	23-24	30-33	25-26
12	15	16	-	40-42	23	19	39-40	25-27	34-36	27-28
13	16	17-18	18	43-45	24-25	20	41-43	28-30	37-39	26-30
14	-	19	-	46-48	26-27	21	44-45	31-32	40-42	31-32
15	17	20-21	19	49-51	28-29	22-23	46-47	33-35	43-46	33-34
16	18	22-23	-	52-54	30	24	48-50	36-38	47-50	35-36
17	19	24	20	55-58	31-32	25	51-52	39-41	51-52	37-38
18	20	25-26	21	59-61	33-34	26	53-54	42-43	53-55	39-40
19	21	27	-	62-64	35-36	27-28	55-57	44-46	56-59	41-43

جدول (13). الدرجات الموزونة والخام المقابلة لعمر (9:00 – 9:3).

الفئة العمرية: 9:00 – 9:3										
الدرجة الموزونة	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	تكميل الصور	الترميز	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء
1	-	-	9	3-6	4-5	6	15	-	-	6-7
2	5	1-2	10	7-9	6-7	7-8	16-18	1	1	8-9
3	6	3	11	10-12	8-9	9	19-20	2-3	2-4	10-11
4	7	4-5	-	13-15	10	10	21-22	4-6	5-8	12-13
5	8	6	12	16-18	11-12	11	23-24	7-8	9-11	14-15
6	9	7-8	13	19-22	13-14	12	25-27	9-11	12-15	16-17
7	10	9-10	14	23-25	15-16	13-14	28-29	12-13	16-18	18-19
8	11	11	15	26-28	17	15	30-31	14-16	19-22	20-21
9	12	12-13	-	29-31	18-19	16	32-33	17-18	23-25	22-23
10	13	14	16	32-35	20-21	17	34-35	19-21	26-29	24-25
11	14	15-16	17	36-38	22-23	18	36-37	22-23	30-33	26-27
12	15	17	18	39-41	24-25	19-20	38-40	24-26	34-36	28-29
13	16	18-19	19	42-44	26	21	41-42	27-28	37-40	30
14	17	20-21	-	45-48	27-28	22	43-44	29-31	41-43	31-32
15	18	22	20	49-51	29-30	23	45-46	32-33	44-47	33-34
16	-	23-24	21	52-54	31-32	24	47-48	34-36	48-50	35-36
17	19	25	22	55-57	33	25-26	49-50	37-38	51-54	37-38
18	20	26-27	23	58-60	34-35	27	51-52	39-41	55-58	39-40
19	21	28	-	61-64	36-37	28	53-55	42-43	59-61	41-42

3 – نسب الذكاء الانحرافية اللفظية والأدائية والكلية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الإصدار الثالث للتلاميذ المتقدمين لمدارس الموهوبين:

من الدرجات الموزونة التي تم استخراجها قام الباحث باشتقاق نسب الذكاء الانحرافية اللفظية للفئات العمرية الست من الدرجات الموزونة للاختبارات الفرعية اللفظية التالية: المعلومات، والمتشابهات، والحساب، والمفردات، والفهم. كما قام باشتقاق نسب الذكاء الأدائية من الدرجات الموزونة للاختبارات الفرعية الأدائية التالية: تكميل الصور، والترميز، وترتيب الصور، ورسوم المكعبات، وتجميع الأشياء. ثم من مجموع الدرجات الموزونة للاختبارات الفرعية اللفظية والأدائية اشتق الباحث نسب الذكاء الانحرافية الكلية للمقياس، والجدولين (14) و(15) يوضحان هذه الإجراءات، ونسب الذكاء الانحرافية تعد درجة معيارية محوله متوسطها 100، وانحرافها المعياري 15، وقد ابتكرها وكسلر في مقاييسه لاستخراج نسب الذكاء اللفظي والأدائي والكلي. ووجد الباحث أن هناك بعض الدرجات الخام لها أكثر من نسبة ذكاء انحرافية، مما أدى إلى أن يحول الباحث بعض الدرجات الخام المقابلة إلى فئات. ولم يتمكن الباحث من استخراج المؤشرات (الأدلة) الأربعة؛ وذلك لأن هناك بعض الاختبارات الفرعية لا تطبق في عملية الكشف بمدارس الموهوبين في السودان. كما قام بوضع نتائج هذا الإجراء

في جداول تسهل عملية الاطلاع عليها وعملية تفسير الدرجات التي يحصل عليها المفحوصين في المقياس. وتشير نسب الذكاء الانحرافية اللفظية والأدائية والكلية عن اختلاف مع دراسات (الحسين،2005؛ والخليفة والحسين، 2012) في الفئة العمرية المقابلة؛ وذلك يرجع لطبيعة عينة الدراسة الحالية.

جدول (14). نسب الذكاء اللفظي والعملي.

مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء اللفظي	نسبة الذكاء العملي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء اللفظي	نسبة الذكاء العملي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء اللفظي	نسبة الذكاء العملي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء اللفظي	نسبة الذكاء العملي
1	30	23	26	66	63	51	101	102	76	137	141
2	31	25	27	67	64	52	103	103	77	139	142
3	33	27	28	69	66	53	104	105	78	140	144
4	34	28	29	70	67	54	106	106	79	141	145
5	36	30	30	71	69	55	107	108	80	143	147
6	37	31	31	73	70	56	109	109	81	144	148
7	39	33	32	74	72	57	110	111	82	146	150
8	40	34	33	76	73	58	111	112	83	147	152
9	41	36	34	77	75	59	113	114	84	149	153
10	43	38	35	79	77	60	114	116	85	150	155
11	44	39	36	80	78	61	116	117	86	151	156
12	46	41	37	81	80	62	117	119	87	153	158
13	47	42	38	83	81	63	119	120	88	154	159
14	49	44	39	84	83	64	120	122	89	156	161
15	50	45	40	86	84	65	121	123	90	157	-
16	51	47	41	87	86	66	123	125	91	159	-
17	53	49	42	89	88	67	124	127	92	160	-
18	54	50	43	90	89	68	126	128	93	-	-
19	56	52	44	91	91	69	127	130	94	-	-
20	57	53	45	93	92	70	129	131	95	-	-
21	59	55	46	94	94	71	130	133	96	-	-
22	60	56	47	96	95	72	131	134	97	-	-
23	61	58	48	97	97	73	133	136	98	-	-
24	63	59	49	99	98	74	134	137	99	-	-
25	64	61	50	100	100	75	136	139	100	-	-

جدول (15). نسب الذكاء الكلية.

مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي
1	13	26	35	51	57	76	79	101	101	126	123	151	145
2	14	27	36	52	58	77	80	102	102	127	124	152	146
3	15	28	37	53	59	78	81	103	103	128	125	153	147
4	16	29	38	54	60	79	82	104	104	129	125	154	147
5	17	30	38	55	60	80	82	105	104	130	126	155	148

جدول (15). نسب الذكاء الكلية.

مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي	مجموع الدرجات الموزونة	نسبة الذكاء الكلي
6	17	31	39	56	61	81	83	106	105	131	127	156	149
7	18	32	40	57	62	82	84	107	106	132	128	157	150
8	19	33	41	58	63	83	85	108	107	133	129	158	151
9	20	34	42	59	64	84	86	109	108	134	130	159	152
10	21	35	43	60	65	85	87	110	109	135	131	160	153
11	22	36	44	61	66	86	88	111	110	136	132	161	154
12	23	37	45	62	67	87	89	112	111	137	133	162	154
13	24	38	46	63	67	88	89	113	111	138	133	163	155
14	24	39	46	64	68	89	90	114	112	139	134	164	156
15	25	40	47	65	69	90	91	115	113	140	135	165	157
16	26	41	48	66	70	91	92	116	114	141	136	166	158
17	27	42	49	67	71	92	93	117	115	142	137	167	159
18	28	43	50	68	72	93	94	118	116	143	138	168	160
19	29	44	51	69	73	94	95	119	117	144	139	-	-
20	30	45	52	70	74	95	96	120	118	145	140	-	-
21	31	46	53	71	75	96	96	121	118	146	140	-	-
22	31	47	53	72	75	97	97	122	119	147	141	-	-
23	32	48	54	73	76	98	98	123	120	148	142	-	-
24	33	49	55	74	77	99	99	124	121	149	143	-	-
25	34	50	56	75	78	100	100	125	122	150	144	-	-

ونخلص إلى أن نتائج هذه الدراسة مهمة لتطبيقات المقياس لدى الموهوبين في السودان، واستراتيجيات تفسير نتائجه واستخداماته في تشخيص الموهوبين، رغم أن الباحث يعتقد أن معايير الدراسة الحالية معايير أولية لمقياس وكسلر الإصدار الثالث بمدارس الموهوبين؛ وذلك لمحدودية حجم العينة في الفئات العمرية الأولى والثانية والأخيرة. ومن خلال النتائج الحالية التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث باستخدام المعايير المشتقة في هذه الدراسة الحالية في عملية الكشف عن الموهوبين في مدارس الموهوبين بالسودان، وذلك لاتخاذ قرارات أكثر دقة في هذه العملية المهمة في برنامج رعاية الموهوبين، كما ترى الدراسة إمكانية استخدام المعايير في الدراسات العلمية المختلفة والمقارنات الخاصة بالموهوبين، وتوصي الدراسة باستخدام المعايير الحالية لتحديد المرشحين للتسريع في مدارس مرحلة الأساس بالسودان.

كذلك توصي الدراسة بتطوير المعايير سنوياً من خلال إدماج الدرجات الخام لمن يطبق عليهم المقياس في السنوات المقبلة مع الدرجات الخام الحالية، وإعادة استخراج المؤشرات الإحصائية والدرجات الموزونة ونسب الذكاء الانحرافية حتى نصل إلى المعايير الأكثر دقة للمقياس، خاصة أن هناك بعض الفئات العمرية

كان عددها صغيراً في الدراسة الحالية، ويوصي الباحث أيضاً بضرورة تطبيق المقياس على الموهوبين، والمتفوقين، والمتميزين في الفئات العمرية التي تناولتها الدراسة الحالية بالمدارس الخاصة، والأهلية، والأجنبية التي لا ترشح تلاميذها للقبول بمدارس الموهوبين، ودمج درجاتهم الخام مع درجات المرشحين للقبول بمدارس الموهوبين؛ وذلك حتى يتم التوصل لمعايير أكثر دقة، كما يوصي الباحث بضرورة تطبيق المقياس كاملاً على التلاميذ والتلميذات، وعدم الاقتصار على الاختبارات الفرعية التي تستخرج منها نسب الذكاء؛ وذلك حتى نحصل على معلومات متنوعة عن قدراتهم المعرفية، مثل المؤشرات (الأدلة) الأربعة، وكذلك معلومات دقيقة عن حالتهم الكلينيكية.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف؛ عثمان، سيد أحمد؛ صادق، آمال. (1987م). *التقويم النفسي*، ط3. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء. (1983م). *مقياس وكسلر لذكاء الاطفال*. الكويت، وزارة التربية، إدارة الخدمة الاجتماعية (مراقبة الخدمة النفسية).

أبو النيل، محمود السيد؛ والسرسي، أسماء محمد؛ ومتولي، حنان أحمد. (2012م). دراسة مقارنة للصفحة المعرفية لمقياس ستانفورد بينيه الصورة الخامسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين والمتأخرين دراسياً. *دراسات الطفولة، 15*(56)، 67 - 77.

أحمد، هند عبد العزيز. (2008م). *تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال على الأطفال المعاقين عقليا بمراكز التربية الخاصة بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

إسماعيل، محمد عماد الدين؛ ومليكة، لويس كامل. (1993م). *مقياس وكسلر لذكاء الأطفال*. القاهرة: دار النهضة العربية.

بخيت، صلاح الدين فرح. (2010م). أداء الأطفال الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC – III). *مجلة دراسات نفسية، 8*، 143 – 179.

بخيت، صلاح الدين فرح. (2009م). أداء الأطفال الموهوبين المكتشفين وفق مدخل المحكات المتعددة في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC – III). *مجلة دراسات العلوم التربوية، 36*(الملحق)، 306 – 323.

بخيت، صلاح الدين فرح؛ والشاعر، خليل يوسف. (2009م). البناء العاملي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة (WISC – III) لدى الموهوبين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10* (4)، 41 – 62.

ثورندايك، روبرت؛ وهيجن، إليزابيث. (1989م). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية*. ترجمة: عبد الله زيد الكيلاني، وعبد الرحمن عدس. عمان:مركز الكتاب الأردني.

الحسين، أنس الطيب. (2005م). *تكييف وتقنين مقياس وكسلر*

لذكاء الاطفال الطبعة الثالثة بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الحسين، أنس الطيب. (2008م). *تكييف وتقنين مقياس وكسلر لذكاء الاطفال الطبعة الثالثة بالولايات الشمالية موذا-3* . رسالة دكتواره غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

حسين، محمد عبد المجيد. (1988م). *الاقتباس والتقنين السوداني لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال – المعدل*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان.

الخليفة، عمر هارون. (2008م). ذكاء الأطفال في السودان واليابان. *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، 9*، 88–94.

الخليفة، عمر هارون؛ والحسين، أنس الطيب. (2012م). معدلات الأداء في الولايات السودانية على اختبار وكسلر لذكاء الأطفال – الطبعة الثالثة. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 6 (2)*، 121 – 134.

الخليفة، عمر هارون؛ وطه، الزبير بشير؛ والحسين، أنس الطيب. (2008م). تكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة في السودان واليابان: دراسة عبر ثقافية. *المجلة العربية للتربية الخاصة، 12*، 171–194.

الخليفة، عمر هارون؛ والمطوع، محمد. (2002م). الفروق النوعية في الطبعة الثالثة للترجمة والتكييف البحريني لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال (WISC-III). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1*، 105– 133.

ربيع، محمد شحاتة. (2002م). *قياس الشخصية*. ط2، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الروسان، فاروق فارع. (2013م). *أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*. ط6، عمان: دار الفكر.

زيادة، خالد السيد. (2007م). دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً والأطفال العاديين في الأداء على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال . *المجلة التربوية، 21* (82)، 189 – 255.

الشاعر، خليل يوسف. (2008م). *الدلالات الإكلينيكية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال–الطبعة الثالثة على الأطفال الموهوبين بولاية الخرطوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية السودان للعلوم، السودان.

الطريري، عبد الرحمن سليمان. (1997م). *القياس النفسي والتربوي نظريته– أسسه – تطبيقاته*، ط1. الرياض: مكتبة الرشد.

العادلي، كاظم. (2011م). بناء معايير محلية لاختبار الشخصية للأطفال لمنطقة جنوب الباطنة في سلطنة عمان. *مجلة الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك، 9*، 74–90.

عبد الله، أحمد عباس. (1992م). دراسة مقارنة لأداء مجموعة من الأطفال المتخلفين عقلياً وذوي الذكاء فوق المتوسط، والمتأخرين دراسيا وبطئ التعلم في التصنيف الثلاثي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال. *مجلة مركز البحوث التربوية، 1*(2)، 243 – 269.

علام، صلاح الدين محمود. (2000م). *القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة)*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علاوي، محمد حسن؛ ورضوان، محمد نصر الدين. (2000م). *القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عليان، خليل. (1994م). البناء العاملي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال في صورته المعربة والمعدلة للبيئة الأردنية، *دراسات العلوم التربوية*، *3*(1)، 35–49.

عليان، خليل؛ والكيلاني، عبد الله زيد. (1988م). الخصائص السيكومترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال. *دراسات، 15* (1)، 9- 29.

عنبر، أحمد. (1981م). *رائز وكسلر لذكاء الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

فرحات، ليلى السيد. (2007م). *القياس والاختبار في التربية الرياضية*، ط 4. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

القاطعي، عبدالله بن علي. (1993م). تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الاطفال المعدل (الصورة السعودية) حسب الجنس. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية-، 5* (2)، 373-390.

القاطعي، عبدالله بن علي. (1996م). الدلالات الإكلينيكية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية): الأطفال ذوي النشاط الحركي وضعف الانتباه . *دراسات نفسية، 6*(1)، 65-80.

القريوتي، يوسف. (1980م). *تطوير صورة معربة ومعدلة للبيئة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الأطفال*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كروكر، لينداء؛ والجينا، جيمس. (2009م). *مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة*. ترجمة: زينات يوسف دعنا. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مليكة، لويس. (1986م). *مقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين :نماذج التصحيح وجداول نسب الذكاء والدلالات الإكلينيكية* .القاهرة: دار النهضة العربية.

مليكة، لويس. (1997م). *التقييم النيوروسيكولوجي*. القاهرة: دار النهضة العربية.

منسي، محمود عبد الحليم. (1997م). *التقويم التربوي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

النافع، عبد الله؛ والقاطعي، عبد الله، والسليم، الجوهرة. (1991م). *إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم: القسم (أ) صدق وثبات اختبار وكسلر لذكاء الاطفال المعدل*. الرياض: مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

النبهان، موسى. (2004م). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية* . عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

يحيى، خولة؛ شنيكات، فريال. (2012م). استخراج دلالات الصدق والثبات لمقياس الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة. *العلوم التربوية، 20*(1)، 357 - 401.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdullah, A, A. (1992).A comparative study of the performance of a group of mentally retarded children and those with above-average intelligence, and latecomers and slow learning curriculum in the tripartite classification of WISC to the intelligence of children (in Arabic). *Mujalat markaz Albohoth Altarbawiah, 1(2),* 243-269.

Abu-Alneel, M, A. & Al-Sirsi, A, M. (2012). Comparative Study of the Page to the measure of Knowledge Stanford Binet Intelligence fifth Edition in a sample of high school students, over achievement and under achievement (in Arabic). *Dirast Altifolah, 15*(56), 67-77.

Aladili, K. (2011).Constructing a local norms to the children personality test to The South Batinah Region in Oman (in Arabic). *The Arab Open Academy in Denmark, 9*, 74-90.

Bakhiet, S, F.(2010).Performance Of Gifted Underachievers In Wechsler Intelligence Scale for Children-third edition (WISC-III) (in Arabic). *Mujalat Dirasat Nafsiah,8,* 143-179.

Bakhiet, S, F. (2009). Performance of Gifted ghildren identified according to the model of multiple criteria in Wechsler Intelligence Scale for Children-third edition (WISC-III) (in Arabic). *Mujalat Dirasat Aloloum Altarbawiah, 36(Almulhag)*, 306-323.

Bakhiet, S, F.& Alshaer, K, Y. (2009). Factorial structure

Khaleefa, O., Taha, Z., Al-Hussain, A. (2008). Adaptation of WISC-111 in Sudan and Japan: A cross-cultural study. *Gifted and Talented International, 22,* 127-136.

Kimberly, N, P. (2004). *A WISC-III short form and the Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities: Correlations with gifted children*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Ball State University: USA.

Kluever, R., Smith, D., Green, K., Holm, C., & Dimson, C. (1995). *The Wisc – III and Raven colored progressive matrices test: A pilot study of relationships.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 18 – 22, 1995).

Koehn, R, D .(1998). *WISC-III and Leiter-R assessments of intellectual abilities in Hispanic-American children with English-as-a second language*. Unpublished Ph.D. Dissertation, Geroge Fox University: USA.

Levinson, E, M. & Folino, L.(1994a). The relationship between the WISC-III and the Kaufman brief intelligence test with students referred for gifted evaluation. *Special Services in the Schools, 8*(2), 155-159.

Levinson, E, M., Folino, L. (1994b). Correlations of scores on the Gifted Evaluation Scale with those on WISC-III and Kaufman Brief Intelligence Test for students referred for gifted evaluation. *Psychological Reports, 74*(2), 419-426.

Lowenstein, L. (1981). *The psychological problems of gifted children*. Caxtons: Pullen Publication.

Lynne, B, A. (1995). A comparison of WISC-III and OLSAT-6 for the identification of gifted students. *Canadian Journal of School Psychology, 11*(2), 120- 127.

Mark, R,. & Lynne, B, A. (1999). A comparison of the Canadian and American WISC-III norms for the identification of intellectually gifted students. *Exceptionality Education Canada, 9*(3), 29-39.

Mark, R., Lynne, B, A. , & Ron, D. (1998). Validation of a WISC-III short-form for the identification of Canadian gifted students. *Canadian Journal of School Psychology, 14*(1), 1-7.

Minton, B,A., Pratt, S. (2006). Identification discrepancies: gifted and highly gifted students: How do they score on the SB5?. *Roeper Review, 28*(4), 232-236.

Mullins, J, E.(1999). *A Comparison of performance of students referred for gifted evaluation on the WISC-III and Binet IV*. Unpublished Ph.D. Dissertation, West Virginia University University: USA.

of Wechsler Intelligence Scale for Children-third edition (WISC-III) among gifted children (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Siences, 10*(4), 41-62.

Bishay, H, A. (1981). How the gifted should be defined and identified?. *Journal of the Social Sciences,4,* 282-292.

Colangelo, N., & Davis, G. A. (2003). Introduction and overview. (In) N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifed education (3rd ed., pp. 3-10)*. Boston: Allyn & Bacon.

Fishkin, A. S., Garlow, D., & Kampsnider, J. J. (1994). Is the WISC-III gender equitable for the potentially gifted?. *Research Briefs, 9*, 53-58.

Fishkin, A,S., Kampsnider, J., & Pack, L. (1996). Exploring the WISC-III measure of giftedness. *Roeper Review, 18*, 226 – 231.

Flanagan, D. P., & Kaufman, A. S. (2004). *Essentials of WISC-IV assessment.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Jordan, K, R., Bain, S, K,., McCallum, R, S,.,& Bell, S, M. (2012). Comparing gifted and nongifted African American and Euro- American students on cognitive and academic variables using local norms. *Journal for the Education of the Gifted, 35(3),* 241-258.

Kabacoff, R, I. (2008). Issues of global and local norm use in assessments of motivation. *International Journal of Testing, 8*, 367–383.

Kaufman, A. (1992). Evaluation of the WISC-III and WPPSI- R for gifted children. *Roeper Review, 14*, 154- 158.

Khaleefa, O, H. (2008). Children intelligence in Sudan & Japan (in Arabic). *Mujalat Shapakat Aloloum Alnafsiah Alarabiah,9, 88-94.*

Khaleefa, O, H. & Al-Mutaoa, M. (2002). Qualitative differences in the third edition of the translation and adaptation of Bahrain Version Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-III) (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Siences,1,*105-133.

Khaleefa, O, H.& Anas, T, A. (2012). Performance rates of Sudanese States in the WISC-III (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies,6(2),* 124-134.

Khaleefa, O, H., Taha, A, B., & Anas, T, A. (2008). Adaptation of Wechsler Intelligence Scale for Children-third edition (WISC-III) in Sudan and Japan: Cross Cultural Study (in Arabic). *Almujalah Alarabiah liltarbiah Alkhasah, 12*, 171-194.

Arabic). *Mujalat Dirasat Aloloum Altarbawiah Waldirasat Al Islamiah, 5*(2)*,* 373-390.

Reiter, B, A. (2002). A Comparison of WISC-III short forms for screening gifted elementary students in Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 17*(2), 31-44.

Reiter, B, A. (2004). The application of a WISC-III short form for screening gifted elementary students in Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 19 (1-2),* 191-203.

Ricci, N. (2002). *Profile analysis of WISC-III with gifted Canadian children*. Unpublished Master Thesis, University of British Columbia:Canada.

Rimm, S., Gilman, B. J., & Silverman, L. K. (2008). Non-traditional applications of traditional testing. In J. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students (pp. 175-202)*. Waco, TX: Prufrock Press.

Reynolds, C, R., Sanchez, S., & Willson, V, L. (1996). Normative tables for calculating the WISC-III performance and full scale IQs when symbol search is substituted for coding. *Psychol Assess, 8,* 378-382.

Robertson, S. G., Pfeiffer, S .L., & Taylor, N. (2011). Serving the gifted: A national survey of school psychologists. *Psychology in the Schools, 48*(8), 786-799.

Saklofske, D. H., Hildebrand, D. K., Reynolds, C. R., & Willson, V. L. (1998). Substituting symbol search for coding on the WISC-III: Canadian normative tables for performance and full scale IQ scores. *Canadian Journal of Behavioural Science, 30*, 57–68.

Sattler, J. (2001). *Assessment of children: Cognitive Applications*, 4th edition. California: Academic Press.

Sevier, R. , Bain, S. , & Hildman, L. (1994). Comparison of WISC-R and WISC-III for gifted students. *Roeper Review, 17*, 39 – 42.

Simpson, M., Carone, D., Burns, W., Seidman, T, Montgomery, D., & Sellers, A. (2002). Assessing giftedness with the WISC-III and the SB-IV. *Psychology in the Schools, 39*(5), 515-524.

Smith, S, D. (2009). *Cross-Cultural analysis of tribal differences of american indian children on the Wechsler intelligence scale for children–III (WISC–III)*. Unpublished Ph. D Dissertation, Capella University: USA.

Sweetland, J, D. Reina, J, M.. & Tatti, A, F. (2006). WISC-III verbal/performance discrepancies among a

Nicholson, C, L.; & Alcorn, C, L.(1993).*Interpretation of the WISC-III and Its subtests*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists (25th,Washington, DC, April 17, 1993).

Nielson, K, A. (1999). A comparative study of the Wechsler Intelligence scale for children third edition (WISC-III) test performance: Northern Cheyenne and blackfeet reservation Indian children with the Standardization sample. Unpublished Ph.D Dissertation, Pace university: USA.

Olyan, K. (1994). Factorial construction and WISC to the intelligence of children in its Arabized and the average Jordanian Environment (in Arabic). *Dirasat Aloloum Altarbawiah, 3*(1), *35-49.*

Olyan, K. & Al-Kailani A, Z. (1988). Psychometric properties of a modified and Arabic Version to the Jordanian Environment of the WISC to the intelligence of children (in Arabic). *Dirasat, 15*(1)*,* 9-29.

Panicker, A, S. (2005). WISC-III profile of primary school children. Unpublished Ph.D Dissertation. National Institute of Mental Health and Neurosciences (NIMHANS), Bangalore: India.

Panicker, A, S., Hirisave, U., & Subbakrishna, D. K. (2006). WISC-IIIuk: Comparison of Indian and UK norms. J. Indian Assoc. *Child Adolesc. Ment. Health, 2*(4), 108-111.

Prifitera, A., Weiss, L. , & Saklofske, D. (1998). The WISC-III in context. (in) A. Prifitera, & D.Saklofske, (eds) *WISC-III clinical use and interpretation (1-35)(Scientist Practioner Pres pectives)*. California: Academic Press.

Psychological Testing Unit. (2010). Retrieved 7September 2010, at: http://www.antarnadfoundation.org/ptu.php.

Qataee, A, A. (2000). Factorial similarity of the WISC- R across age groups in American and Saudi cultures. *Education and Psychology Series, 12*, 49-58.

Qataee, A, A. (1996). Clinical characteristics of the Wechsler Intelligence Scale for Children Revised (Saudi Version): Children with Deficit /Hyperactive Disorders (ADHD) (in Arabic). *Dirasat Nafsiah, 6*(1), 65-80.

Qataee, A, A. (1993). Factorial similarity and accuracy of measurement of the Saudi version of the WISC-R across sex at six age groups. *Journal of the Social Sciences, 21(1/2)*, 251-264.

Qataee, A, A. (1993). Item bias of the Wechsler Intelligence Scale for Children Revised (Saudi Version) According to Respondents Sex (in

sample of gifted children. *Gifted Child Quarterly, 50*(1), 7-10.

Tempest, P. (1998). Local Navajo norms for the Wechsler intelligence scale for Children-Third edition. *Journal of American Indian Educatio, 37*,140-151.

Wechsler, D. (1949). *Wechsler intelligence scale for children*. New York: The Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1974). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children-revised*. New York: Psychological Corporation.

Wechsler, D. (1991). *Manual for the Wechsler intelligence scale for children,* 3ed edition (WISC-III). San Antonio, TX: the Psychological Corporation.

Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Weiss, L,. Saklofske, D, H,. Hildebrand, D, K,. Prifitera, A. & Chen, H, Y. (1999). The calculation of the WISC-III general ability index using Canadian norms. *Canadian Journal of School Psychology,15*(1), 1-9.

Weiss, L. (2003). *Culture and children's intelligence: Cross cultural analysis of the WISC-III*. New York: Elsevier Publishers.

Yahia, K. & Shinikat, F. (2012). Extraction evidences of validity and reliability of identification scale of gifted children in kindergarten (in Arabic). *Aloloum Altarbawiah, 20*(1)*,* 357-401.

Ziadah, K, A. (2007). Study of the differences between children with learning difficulties only math and children with learning difficulties math and reading together and ordinary children in performance on the Wechsler scale to the intelligence of children (in Arabic). *Almojalah Altarbwiah, 21*(82), 189-255.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 287 - 310، الرياض (2014م/ 1435هـ)

التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

خالد حلمي خشان[1]، رفعت عبدالصمد قنديل[2]، محمد مطاوع خشان[3]، محمد عبدالله النذير[4]، مسفر سعود السلولي[5]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 27/ 02/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 07/ 1434هـ)

«بحث مدعوم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود»

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والعوامل المؤثرة فيه لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (273) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مناطق تعليمية هي: محايل، والقنفذة، وتبوك بالمملكة. تم تطبيق أداة الدراسة لقياس المعرفة الإجرائية والمفاهيمية والتوازن بينهما. وقد أظهرت النتائج ميل معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية إلى استخدام المعرفة الإجرائية بشكل أكبر من المعرفة المفاهيمية. كما أشارت النتائج إلى أن كتب رياضيات المرحلة الابتدائية المطبقة حاليًا ساعدت في إيجاد حالة من التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية، ولكنها لم تؤثر على تغيير سلوك المعلمين في تقديم معرفة رياضية متوازنة، أو استخدام طرق متوازنة في تقييم تعلم طلابهم. وذلك لوجود عدد من العوامل السلبية التي دفعت باتجاه البعد عن حالة التوازن من أهمها: مرتكزات التدريب المتعلقة بالمناهج، وأساليب التدريس، والمحتوى المعرفي للمقررات، وكتب الرياضيات التي غالباً ما كانت تركز على جانب المعرفة الإجرائية، والطرق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في شرح المقررات، ومرتكزات التقييم، والطريقة التي يتم بها تقييم الطلاب بالمرحلة الابتدائية، ومرتكزات التدريب الذي تلقاها المعلمون. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في حالة التوازن بين معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تعزى لمتغيرات الجنس، والإدارة التعليمية، وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التدريس، مقررات الرياضيات.

The Balance between the Procedural and Conceptual Knowledge for Elementary Mathematics Teachers in Saudi Arabia and the Influencing Factors

Khalid Khashan[1], Refat Kandeel[2], Mohammed Khashan[3], Mohammed Alnatheer[4], and Misfer Alsalouli[5]

King Saud University

(Received 09/01/2013; accepted 26/05/2013)

Abstract: The study investigated the balance between procedural and conceptual knowledge of mathematics teachers at the elementary school in SA and the factors affecting it. The sample consisted of (273) teachers, selected randomly from three different cities. The study showed that the teachers had a tendency to use procedural knowledge more than conceptual knowledge. The results indicated that the current math textbooks in the elementary school played a positive role in finding a balance between procedural and conceptual knowledge. But this did not help in changing the teachers' behavior in providing a balance between mathematical knowledge in its aspects procedural and conceptual, or the use of balanced methods in assessing their students' learning. The most important of which are: the training foundations related curricula, teaching methods, and assessments; the mathematics content at the university; math textbooks that teachers had studied at school; the methods used by faculty members; and the way in which students are evaluated in the elementary stage. The results also indicated that there are no statistically significant differences in the balance between mathematics teachers at the elementary stage due to these variables: (sex, place of work, and years of experience).

Keywords: Teaching strategies, Mathematics content.

---

(1) أستاذ مساعد، السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2454)، الرمز البريدي (11451)

(1) Assistant Prof.- Preparatory Year Deanship, King Saud University.
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2454) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: mathcoo@py.ksu.edu.sa e-mail:

(2) أستاذ مساعد، السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود.

(2) Assistant Prof.- Preparatory Year Deanship, King Saud University.

(3) أستاذ مساعد، كلية المعلمين، جامعة الملك سعود.

(3) Assistant Prof. - Teachers College, King Saud University.

(4) أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(4) Associate Prof. - Education College, King Saud University.

(5) أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(5) Associate Prof. - Education College, King Saud University.

مقدمة

يهتم المختصون في مجال تعليم الرياضيات وتعلّمها، وواضعو السياسة المنهجية والتعليمية- منذ زمن بعيد- بتركيز كبير على تعلّم الرياضيات المقترن بالفهم، ويؤكدون على أن فهم الأفكار الرياضية ضروري وأساس في الوقت الحالي أكثر من أي وقت مضى (NCTM, 1989; 2000)، ويبررون ذلك بأن التعلّم المصحوب بالفهم يجعل التعلّم اللاحق أكثر سهولة على المتعلمين، وتصبح فيه الرياضيات ذات معنى لديهم، ويقوم التعلم المقترن بالفهم على ربط المعرفة المفاهيمية بالمعرفة الإجرائية والتعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، وفهم كيف ترتبط هذه العلاقات وتبنى على بعضها لكي تنتج كلاً متكاملاً ومترابطاً.

وتصنف المعرفة الرياضية إلى نوعين من المعارف: معرفة مفاهيمية Conceptual Knowledge، ومعرفة إجرائية Procedural Knowledge، وتتكون المعرفة المفاهيمية من مجموعة علاقات تنشأ داخلياً، وترتبط هذه العلاقات مع الأفكار الموجودة مسبقاً، وتتضمن المعرفة المفاهيمية فهم الأفكار الرياضية، والإجراءات، ومعرفة الحقائق الأساسية في الحساب، ويمتلك الطلاب المعرفة المفاهيمية عندما يكونوا قادرين على تحديد المبادئ وتطبيقها، ويعرفون ويطبقون الحقائق والمصطلحات، وقادرين على تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم المختلفة، ويرى شنايدر وستيرن (Schneider & Stern, 2010) أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العامة والمجردة للمبادئ المحورية والعلاقات المتداخلة فيما بينها. ويرى بيرنز وواسك (Byrnes & Wasik, 1991) أن المعرفة المفاهيمية هي المعرفة العميقة للمفاهيم والمبادئ، ومعرفة العلاقات المتداخلة فيما بينها في مجال معين، ويتم تخزينها في الذاكرة على شكل شبكة مترابطة أو مخطط هرمي.

أما المعرفة الإجرائية فتعبر عن المهارة في تنفيذ الإجراءات بشكلٍ مرنٍ ودقيقٍ وفَعَّالٍ، وعلى نحو ملائم (New York State Education Department, 2005). ويرى ريتل جونسون وسيجلر وأليبالي (Rittle-Johnson, Siegler, & Alibali, 2001) أن المعرفة الإجرائية تتضمن معرفة الإجراءات والخطوات التي تمكننا من الوصول إلى أهداف محددة، وهي تساعد الناس على حل المشكلات بسرعة وبفعالية؛ لأنها تكتسب الصبغة الروتينية.

وترى شيفرد (Shepherd, 2006) أن المعرفة الإجرائية هي المعرفة التي تتناول كيف يكون شيء ما صحيحاً، ويتم الوصول إليها من خلال اتباع مجموعة من الخطوات المحددة والمتسلسلة، ويرى هيبرت وليفير (Hiebert & Lefevre, 1986) أن المعرفة الإجرائية تعبر عن لغة الرموز، والشروط، والعمليات التي يمكن تطبيقها لإكمال مهمة رياضية ما، ويتفق ماهر (Mahir,

(2009 مع هذه النظرة للمعرفة الإجرائية، حيث يرى أنها لغة الرياضيات الرسمية، ولغة القواعد والإجراءات المستخدمة في حل المهمات الرياضية، فيما يرى مجلس البحث القومي في أمريكا (National Research Council [NRC], 2001) أن الطلاقة الإجرائية Procedural Fluency تشمل القيام بالعمليات الإجرائية من خوارزميات ومهارات رياضية بشكل دقيق ومرن، وملائم للموقف.

يتضح مما سبق أن الفرق بين التعلم المفاهيمي والتعلم الإجرائي يكمن في أن الأخير يقوم بتقديم مجموعة من المشكلات في نهاية الوحدة الدراسية كتطبيق على المفاهيم والمبادئ التي تم تعلمها سابقاً، بينما في التعلم المفاهيمي تقود التطبيقات والمشكلات عملية التعلم، وخلال حلها يتم اكتساب المفاهيم (NCTM, 2000).

وقد حاول عدد من التربويين خلال العقود الماضية دراسة العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، ومعرفة كيف تؤثر كل منهما في الأخرى، وتركز المحور الرئيس للجدل حول الترتيب المثالي لاكتساب هذين النوعين من المعرفة: هل اكتساب المعرفة المفاهيمية يؤدي إلى اكتساب المعرفة الإجرائية؟ أم أن اكتساب المعرفة الإجرائية يؤدي لاكتساب المعرفة المفاهيمية؟ وعلى الرغم من هذا التاريخ الطويل من البحث في العلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية، إلا أن التربويين لم يصلوا إلى نقطة مشتركة في تحديد العلاقة بين هذين النوعين من المعرفة، ولا زالت هذه العلاقة حتى الآن موضوعاً لكثير من الدراسات والأبحاث التربوية. ومن خلال مراجعة الأدب التربوي يمكن القول بوجود أربعة آراء مختلفة، كل منها مدعم بالعديد من الأدلة والشواهد للعلاقة بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية:

الرأي الأول يرى أن العلاقة بينهما تتجه من المعرفة المفاهيمية إلى المعرفة الإجرائية (المفاهيم أولاً)، وهو التصنيف الذي تبناه (Baroody, Lai, & Mix, 2006). ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإجراءات والمهارات يجب تعلمها بعد المفاهيم؛ حيث إن العمليات الإجرائية التي يتم تعلّمها بالطريقة الروتينية عرضة للنسيان بسهولة، ويجب أن يكون تعلمها مرتبطًا بالمعرفة المفاهيمية القائمة عليها من أجل تقوية استيعابها وتطويره، ويشير ستار (Star, 2002) إلى أنه في الوقت الذي يحفظ فيه الطلاب الإجراء فقط فإنهم قد يفشلوا في فهم الفكرة الأعمق التي يمكن أن تجعلها أسهل للتذكر والتطبيق لما تعلّموه. ويرى بارودي وآخرون (Baroody et al., 2006) أن المعرفة المفاهيمية تساعد الطلاب وتيسر لهم عملية اكتساب الخوارزميات، وقد تنبههم إلى الإجراءات الخاطئة التي قد يقعوا فيها أثناء حلهم للمسائل، كما أنها تؤدي إلى تغيير إجراءاتهم لحل المسائل، وتمنعهم من ابتكار إجراءات وأساليب حل غير

صحيحة، وتمكنهم من ابتكار عمليات إجرائية إضافية صحيحة عندما تواجههم مسائل جديدة مبتكرة، بحيث يميزوا بين العمليات الإجرائية الصحيحة وغير الصحيحة؛ ويشير سكوارتز (Schwartz, 2008) إلى أنه بمطلع القرن الحادي والعشرين تم التركيز أكثر من أي وقت مضى على تعليم المعرفة المفاهيمية؛ إذ كانت النتائج مشجعة كما هو موثق من قبل التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP)، والتي أظهرت زيادة مطردة في أداء الطلاب وفهمهم للمهام الرياضية المطلوبة.

ويذهب الرأي الثاني – على نقيض الرأي الأول– أن العلاقة بينهما تتجه من المعرفة الإجرائية إلى المعرفة المفاهيمية (الإجراءات أولاً)، وهو التصنيف الذي تبناه (Byrnes & Wasik, 1991; Siegler & Stern, 1998; Haapasalo & Kadijevich, 2000). ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن المتعلم يمر في مرحلة إجرائية معينة قبل أن يتمكن – وبشكل فاعل – من استخدام معرفته المفاهيمية؛ فالفرد يتعلّم عن طريق اكتساب المعرفة الإجرائية في ذهنه أولاً، وزيادة الكفاءة بالمعرفة الإجرائية تفتح له الباب لتعلم المعرفة المفاهيمية؛ ويشير بيرنز وواسك (Byrnes & Wasik, 1991) إلى أن المعرفة المفاهيمية للفرد تتطور كنتيجة لتعامله مع الإجراءات، والمهارات، والخوارزميات.

أما الرأي الثالث فيرى أن كلاً من المعرفة الإجرائية والمفاهيمية يتطور بشكل مستقل عن الآخر، وهو الاتجاه الذي نادى به (Baker & Czaronch, 2002). ويذهب الرأي الرابع إلى أن العلاقة بينهما باتجاهين، أي أن كل منهما يؤثر بالآخر، وهو الاتجاه الذي تبناه (NCTM, 2000; Tall, et al., 2000; Rittle-Johnson et al., 2001; Shepherd, 2006; ATM, 2006)، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن البيئة الأفضل للتعليم تتضمن بشكل واضح تنظيم المعرفتين المفاهيمية والإجرائية بشكل متوازن؛ حيث إن المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية تتطوران عبر عمليات متداخلة ومترابطة، فالتطور الذي يحدث في المعرفة المفاهيمية ينعكس إيجابياً على المعرفة الإجرائية، والتطور الذي يحدث في المعرفة الإجرائية ينعكس إيجابياً على المعرفة المفاهيمية، وقد أشارت وثيقة المبادئ التي أصدرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية أنه عندما تتكون لدى الطلاب نظرة إلى الرياضيات ككل متكامل سوف يكون لديهم ميل أقل للنظر إلى المفاهيم والمهارات على أنها منفصلة، وإذا ارتبطت المفاهيم بالإجراءات فإن الطلاب ينظرون إلى الرياضيات على أنها مجموعة متكاملة من القوانين، ويجب أن يكون هذا التكامل بين الإجراءات والمفاهيم مركزياً في الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000). كما أشار ستار (Star, 2002) إلى أن البيئة الأفضل للتعليم تتضمن بشكل واضح تنظيم المعرفتين المفاهيمية والإجرائية بشكل متزامن؛ فالعمليات

الإجرائية التي يتم تعلّمها بالطريقة الروتينية عرضة للنسيان بسهولة، ويجب أن يكون تعلمها مرتبط بالمعرفة المفاهيمية القائمة عليها من أجل تقوية استيعابها وتطويره، وقد قدم عدد من المربين نماذج عملية لكيفية دمج المعرفة المفاهيمية والإجرائية بحيث يسيران جنباً إلى جنب أثناء عملية التدريس، ومن أمثلة هذه النماذج نموذج Proceptual الذي قدمته شيفرد (Shepherd, 2006)، ونموذج Procept الذي قدمه تووول وآخرون (Tall et al., 2000).

ولعل العرض السابق يؤدي لخلاصة مفادها ضرورة أن يقوم معلمو الرياضيات بتقديم المعرفة الرياضية للطلاب بطريقة متوازنة من خلال مساعدتهم على امتلاك المرونة الإجرائية والعمق المفاهيمي في آنٍ واحد معاً، دون أن يطغى أحدهما على الآخر، أي لا تطغى المعرفة المفاهيمية على المعرفة الإجرائية، ولا تطغى المعرفة الإجرائية على المعرفة المفاهيمية، بل لابد من وجود توازن بينهما عند تدريس الرياضيات؛ حيث إن معرفة الإجراءات دون معرفة الأساس المفاهيمي الذي تقوم عليه، أو معرفة العلاقات التي تربط بين المفاهيم دون معرفة الخطوات الإجرائية التي تعزز المعرفة المفاهيمية سيقود الطلاب بالتأكيد إلى نوع من الفهم الخاطئ لهذه المفاهيم.

ومع التسليم بأهمية التوازن في تعليم الرياضيات – حيث أصبح التوازن من المفاهيم التربوية الشائعة هذه الأيام في الحقل التربوي، بالإضافة إلى أن التربويين قد سأموا من الآراء ووجهات النظر المتطرفة (Michael & Damon, 2008) – فإن السؤال الذي يطرح نفسه هو مدى اقتراب الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات من التوازن بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية؟ حيث يشير أتوربس (Attorps, 2003) إلى أن المعلمين يفتقدون العمق المطلوب عند تناولهم للمفاهيم الرياضية، وأنهم يمضون معظم وقتهم يتعاملون مع الإجراءات، مع تركيز قليل على المعرفة المفاهيمية التي بنيت عليها هذه الإجراءات، ويؤكد ماستورايدس وزاشرايدس (Mastorides & Zachariades, 2004) أن معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية ليس لديهم الفهم الجيد والمناسب لمفهومي النهاية والاتصال، وأنه توجد فجوة كبيرة بين فهم المعلمين لهذه المفاهيم والمفهوم الحقيقي لها، ويرى توه (Toh, 2009) أن معظم المعلمين لم يبنوا معرفة رياضية عميقة وشاملة للمفاهيم المتعلقة بالتفاضل، وأنهم عادة ما يميلون إلى الإجراءات أثناء تعاملهم مع المهمات الرياضية Calculus Tasks، في حين يشير زكريا وزايني (Zakaria & Zaini, 2009) إلى أن مستوى المعلمين في المعرفة المفاهيمية والإجرائية كان مرتفعاً؛ حيث أظهروا تميزاً في تمثيل الكسر من خلال مجموعة، أو منطقة، أو نسبة، كما أظهروا قدرة مفاهيمية

على حل المسائل المتعلقة بالكسور، ومن جهة أخرى أظهر المعلمون اعتمادية كبيرة على استخدام الخوارزميات، والقواعد، والقوانين، وكانوا غير قادرين على تقديم توضيحات ومبررات للحلول التي يقومون بها، ويشير ميشيل ودامون (Michael & Damon, 2008) في هذا الصدد إلى أنه يوجد تنوع كبير في رؤى ووجهات نظر المعلمين حول المعرفة الإجرائية والمفاهيمية والتوازن بينهما، حيث أظهرت الدراسة التي قاما بها أن نسبة المعلمين الذين يعتقدون أن المعرفة المفاهيمية تقود إلى المعرفة الإجرائية حوالي 63% من عدد معلمي العينة، في حين أن نسبة المعلمين الذين يعتقدون أن كلتا المعرفتين تقود إلى الأخرى 37%، ولم تكن هناك أي استجابة من المعلمين تظهر أن المعرفة الإجرائية تقود إلى المعرفة المفاهيمية، بالإضافة إلى أنه يوجد تضارب كبير بين آراء المعلمين حول التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية، وأشارا إلى أنه لن يوجد توازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية في تعليم الرياضيات في المستقبل حتى يتم الاهتمام بكل من المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية.

وإذا كانت الدراسات السابقة أولت تركيزها على أداء المعلمين ومعتقداتهم نحو التوزان بين التعلم المفاهيمي والتعلم الإجرائي، فقد تطرقت بعض الدراسات لبحث ذات المجال، ولكن من وجهة نظر الطالب، مثل: دراسة انجيلبريشت، وهاردينج، وبوتجيتر (Engelbrecht, Harding & Potgieter , 2005) والتي أظهرت أن أداء الطلبة على الفقرات التي تقيس المعرفة المفاهيمية كان أفضل من أدائهم على الفقرات التي تقيس المعرفة الإجرائية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن ثقة الطلبة في قدرتهم على الإجابة عن المشكلات المفاهيمية كانت أكبر من ثقتهم في الإجابة عن المشكلات الإجرائية؛ وفي ذات السياق تشير نتائج دراسة هوانج (Huang, 2011) التي هدفت إلى استقصاء أثر طريقة التدريس القائمة على المفاهيم Concept Based على اكتساب طلاب السنة الجامعية الأولى في كلية الهندسة في تايوان للمفاهيم الرياضية المتعلقة بالتكامل المحدود مقارنة بطريقة التدريس القائمة على الإجراءات Procedure Based، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين قدمت لهم مواضيع التكامل بطريقة التدريس القائمة على المفاهيم أظهروا قدرة أكبر على تطبيق مفاهيم التكامل في مواقف جديدة، ومستوى أعلى من الفهم مقارنة بالطلاب الذين درسوا بطريقة التدريس القائمة على الإجراءات، وقد أشارت دراسة (Shepherd, 2006) إلى أن الطلاب يفضلون المدخل الإجرائي للوصول إلى الحل من خلال استخدام عدد من الأمثلة للوصول إلى التعميم، حتى في حالة عدم الثقة في العمليات الحسابية اللازمة للحل، أو عدم وجود أمثلة كافية للوصول إلى تعميمات.

مشكلة الدراسة:

يتضح من خلال ما سبق أهمية التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية عند تدريس مقررات الرياضيات، وتزداد أهمية هذا التوازن في المرحلة الابتدائية؛ حيث إنها الخطوة الأولى في طريق الطالب للعلم والمعرفة، وينظر إليها على أنها الأساس في تربية النشء وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادراً على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تُعَدُّ المرحلة الابتدائية مرحلة تعلم المجتمع بكافة مستوياته، ومرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع؛ حيث إنها مرحلة التكوين الشخصي، والفكري، والمهاري، والمعرفي للطالب، وبما أن نجاح العملية التربوية في المرحلة الابتدائية يتوقف بشكل كبير على المعلم الذي يعدّ الركيزة الأساسية التي يستند عليها النظام التربوي؛ حيث إن المعلم هو الذي يهيئ الخبرات والمهارات لطلابه، وهو الذي يترجم أهداف المنهج إلى مواقف تعليمية، وهو الذي يختار وسيلة التعليم المناسبة، والأهم من ذلك كله فهو الذي يؤثر في تفكير طلابه وسلوكهم، فإن وجود حالة من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية عند تدريسه لمقررات الرياضيات يُعَدُّ من الأمور المهمة التي تعزز تعلم الرياضيات في هذه المرحلة، كما أن إصلاح تدريس الرياضيات لا يمكن أن يتحقق إلا إذا كان المعلمون لديهم فهماً عميقاً للرياضيات التي سوف يقومون بتدريسها، ويكون لديهم القدرة على التعامل معها بمرونة أثناء تدريسها (McDuffie & Graeber, 2003).

وانطلاقاً مما سبق ومن نداءات المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات بضرورة وجود حالة من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات (NCTM, 2000)، وما أكدت عليه الدراسات في هذا المجال، حيث أشار بيكر وآخرون (Baker, Czarnocha & Prabhu, 2004) إلى أن الرياضيات التي تُقدم للطلاب تركز على المهارات والإجراءات أكثر من تركيزها على فهم الرياضيات، ويؤكد أن الطلاب يدرسون عدداً من المفاهيم في الحساب، والجبر، والهندسة بدون فهم، ويتفق مع هذه الرؤية أسبينول وميلر (Aspinwell & Miller, 1997)، وتافت (Tufte, 1988)، وموريس (Morris, 1999)؛ ويرى انجيلبريشت، وبرجستن، وكاجستن (Engelbrecht, Bergsten, Kagesten & Owe, 2009) أن تعليم الرياضيات في معظم دول العالم يركز بشكل كبير على معرفة الإجراءات والمهارات، وأن مهام التقييم التي يستخدمها المعلمون عادة ما تركز على المهام الروتينية والإجرائية أكثر من تركيزها على العمق المفاهيمي، وهو ما يؤدي بالطلاب إلى امتلاك قدرة أكبر

على التعامل مع المهارات الرياضية، والرموز، والإجراءات أكثر من قدرتهم على التعامل مع المعرفة المفاهيمية، وفي هذا الصدد أشارت شيفرد (Shepherd, 2006) إلى أهمية أن يكتسب الطلاب الثقة في التعامل مع المعرفة المفاهيمية والإجرائية، والانتقال من نوع إلى أخر بسهولة ويسر، وهو ما أكد عليه ويبر (Weber, 2001) الذي يشير إلى أهمية تزويد الطلاب بالمعرفة الاستراتيجية Strategic Knowledge التي عرفها بأنها ثقة الطالب في معرفة كيف ومتى يستخدم المعرفة المفاهيمية أو المعرفة الإجرائية، ويرى راشد وخشان (2009م) أن أبرز معوقات تعليم الرياضيات من وجهة نظر المشرفين تتمثل في اعتماد المعلمين على أسلوب التلقين، وعدم إشراك الطلاب في التعلم، واكتفاء المعلمين بتحفيظ مفاهيم الرياضيات بدلاً من تنمية استيعابها، علماً بأن تمكن الطالب من استيعاب المفاهيم الرياضية يجعله يشعر بقيمة المادة والإقبال عليها. فيما يشير النذير (2004م) إلى وجود ضعف كبير لدى معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية في مجال تنمية المفاهيم الرياضية، ويوصي بضرورة بناء نماذج تدريسية لأصناف المعرفة الرياضية من مفاهيم ومهارات وتجريبها وتقنينها على شريحة كبيرة من الطلاب، وانطلاقاً من كل ما سبق فقد تحددت مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على مدى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة فيه.

أهمية الدراسة:

- تساير هذه الدراسة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة إحداث نوع من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية.
- تعدّ أول دراسة – في حدود علم الباحثين – عن حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية في البيئة العربية.
- توجه الدراسة نظر المعلمين إلى ضرورة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية عند تدريس مقررات الرياضيات.
- تمد الدراسة الباحثين باستبانة لتحديد حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية والعوامل المؤثرة فيها يمكن استخدامها في دراسات مشابهة.

أسئلة الدراسة:

- ما مدى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- ما العوامل المؤثرة في التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
- هل هناك فروق دالة إحصائياً في التوازن بين

معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟

مصطلحات الدراسة:

• **المعرفة الإجرائية:** تعبر المعرفة الإجرائية عن المهارة في تنفيذ الإجراءات بشكل مرن ودقيق وفعال وعلى نحو ملائم، وتتضمن معرفة الإجراءات والخطوات التي تمكن من الوصول إلى أهداف محددة. كما أنها تعبر عن لغة الرموز، والشروط، والعمليات التي يمكن تطبيقها لإكمال مهمة رياضية ما.

• **المعرفة المفاهيمية:** تتناول المعرفة المفاهيمية التعرف على العلاقات بين الأفكار الرياضية، وفهم كيف ترتبط هذه العلاقات وتبنى على بعضها لكي تنتج كلاً متكاملاً ومترابطاً، وتركز على تطبيقات الرياضيات ضمن سياقات داخل الرياضيات وخارجها. وتُعَدُّ مكوناً جوهرياً للمعرفة الرياضية اللازمة للتعامل مع المشكلات والمواقف الرياضية الجديدة، وتتضمن فهم الأفكار الرياضية والإجراءات، ومعرفة الحقائق الأساسية.

• **التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية:** يمكن تعريف التوازن إجرائياً بأنه المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية المتوازنة التي يملكها معلم الرياضيات وتساعده عند شرح دروسه، بحيث لا يميل لإحدى المعرفتين على حساب الأخرى.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث إنها تسعى إلى جمع البيانات الوصفية حول التوازن بين المعرفة الإجرائية والفهم المفاهيمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، والعوامل المؤثرة على حالة التوازن هذه، ثم التحليل، والربط، والتفسير لهذه البيانات واستخلاص النتائج.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بثلاث مناطق رئيسة بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية من ثلاث مدن مختلفة بالمملكة العربية السعودية هي: تبوك، القنفذة، محايل، كما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1). عينة الدراسة.

المنطقة التعليمية	معلم		معلمة		المجموع
	10 سنوات خبرة فأقل	أكثر من 10 سنوات خبرة	10 سنوات خبرة فأقل	أكثر من 10 سنوات خبرة	
محايل	23	27	16	34	100
القنفذة	24	12	18	25	79
تبوك	26	23	22	23	94
المجموع	73	62	56	82	273

حدود الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي

الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني 1432/ 1433هـ.

أداة الدراسة:

قام الباحثون بإعداد استبانة مكونة من (21) فقرة جميعها من نوع الاختيار من متعدد من خلال الرجوع إلى الأدبيات الخاصة بالمعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية والتوازن بينهما، مع استشارة بعض معلمي الرياضيات ومشرفيها، كما تم الاستعانة بالأداة التي أعدها (Michael & Damon, 2008) في تحديد محاور الاستبانة وفقراتها. الفقرات من (1–7) تسعى لتحديد مدى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بينما الفقرات من (8–21) تسعى لتحديد العوامل المؤثرة على حالة التوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية لدى المعلمين؛ حيث تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري عن طريق عرضها على مجموعة من الأساتذة في مجال المناهج وطرق تدريس الرياضيات ومجال علم النفس، وتم إجراء بعض التعديلات والتغييرات التي أبداها المحكمون حول الاستبانة، كما تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وتم التوصل إلى متوسط ثبات للاستبانة ككل بلغ 0.79، وهي درجة ثبات مقبولة للاستبانة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج ومناقشة السؤال الأول: ما مدى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

تم حساب النسب المئوية لاستجابات المعلمين على الفقرات السبع الأولى من الاستبانة، لتحديد مدى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ويظهر ذلك من خلال الجداول التالية:

الجدول (2). أداء المعلمين على الفقرات (1–3).

المفردة	إجرائية		مفاهيمية		التوازن	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ما تصنيفك للمعرفة أو المهارات الرياضية التي تشرحها لطلابك؟	183	٪67	38	٪14	52	٪19
ما تصنيفك للمعرفة أو المهارات الرياضية التي يستخدمها طلاب المعلمين الآخرين؟	150	٪55	60	٪22	63	٪23
ما تصنيفك للطرق التي تستخدمها في الشرح لطلابك؟	169	٪62	38	٪14	66	٪24

تظهر استجابات المعلمين على الفقرات (1-3) الموضحة في الجدول (2) ميل معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية إلى تقديم المعارف والمهارات الرياضية الإجرائية لطلابهم، واستخدام طرق إجرائية في شرح المعارف والمهارات الرياضية، كما يرى معظم المعلمين أن المعلمين الآخرين ينحون منحىً مشابهاً لهم في الميل إلى التركيز على المعارف الإجرائية أكثر من ميلهم لاستخدام المعارف المفاهيمية، وهو ما يؤكد وجود قناعة لدى المعلمين بأهمية المعرفة الإجرائية على حساب المعرفة المفاهيمية.

الجدول (3). أداء المعلمين على الفقرات (4-5).

المفردة	يتقن الإجراءات الرياضية، لكن لديه نقص كبير في المعرفة المفاهيمية.		يتقن المعرفة المفاهيمية للمفاهيم الرياضية، لكن لديه نقص في المهارات الإجرائية.		لا شيء مما سبق	
حينما ينتمي الطالب لبرنامجك. إذا كان لابد أن تختار أحد الخيارات التالية، فماذا تفضل؟	120	٪44	68	٪25	85	٪31
إذا كان الطالب لا ينتمي لبرنامجك. فأيها تفضل؟ أن الطالب:.....	101	٪37	79	٪29	93	٪34

كما تظهر استجابات المعلمين على الفقرات (4-5) الموضحة في الجدول (3) أن المعلمين يعتقدون بصورة كبيرة أن الطلاب في هذه المرحلة يجب أن يتقنوا المعارف والمهارات الإجرائية بصورة أكبر من غيرها من المعارف والمهارات، وهذا ما يفسر بعدهم عن حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية. هذا بالإضافة إلى أن النتائج تشير إلى أن الرياضيات التي تُقدم للطلاب تركز على المهارات والإجراءات أكثر من تركيزها على فهم الرياضيات، لذا فإن المعارف الرياضية التي تقدم لهم لا تبنى على أساس مفاهيمي قوي وعميق.

الجدول (4). أداء المعلمين على الفقرة (6).

المفردة	المعرفة الإجرائية تقود إلى المعرفة المفاهيمية		المعرفة المفاهيمية تقود إلى المعرفة الإجرائية		كلٌّ منهما يقود للآخر	
حينما يكون تعليم الطلاب الرياضيات بصورة طبيعية، ما التدرج الطبيعي للفهم لديهم؟	177	٪65	38	٪14	57	٪21

وتبين استجابات المعلمين على الفقرة (6) الموضحة في الجدول (4) أن معظم المعلمين يرون أن التدرج الطبيعي للفهم لدى الطلاب يبدأ بالمعرفة الإجرائية التي تقود بدورها إلى المعرفة المفاهيمية. وهذا يشير إلى أن المعلمين يعتقدون أن الطالب يتعلّم عن طريق اكتساب المعرفة الإجرائية أولاً، وهو ما يفتح له

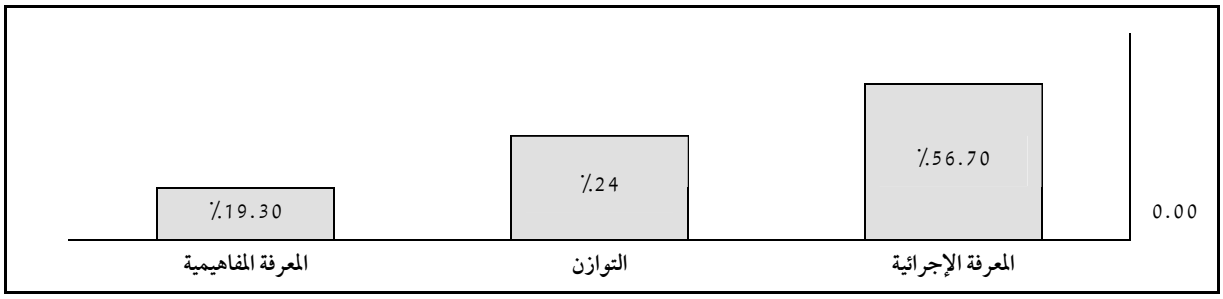
الباب لتعلم المعرفة المفاهيمية لاحقاً. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه بيرنز وواسك (Byrnes & Wasik, 1991) من أن المعرفة المفاهيمية للفرد تتطور كنتيجة لتعامله مع الإجراءات والمهارات والخوارزميات.

الجدول (5). أداء المعلمين على الفقرة (7).

المفردة	نعم		لا		غير متأكد	
هل الطالب ينجح في برنامجك الرياضي إذا امتلك مهارات إجرائية ممتازة، لكنه محدود المعرفة المفاهيمية؟	183	٪67	46	٪17	44	٪16

وتوضح استجابات المعلمين عن الفقرة (7) الموضحة في الجدول (5) أن معظم المعلمين أفراد الدراسة يفضلون أن يمتلك طلابهم المهارات الإجرائية على حساب المعرفة المفاهيمية، حيث بلغت نسبة عدد المعلمين الذين يرون أن طلابهم ينجحون في برامج الرياضيات إذا امتلكوا مهارات إجرائية ممتازة بلغت ٪67، في حين بلغت هذه النسبة ٪17 بالنسبة للمعرفة المفاهيمية، ٪16 من المعلمين يرون أن طلابهم ينجحون إذا كان لديهم توازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية.

ومن خلال تحليل استجابات المعلمين على الفقرات الخاصة باستقصاء حالة التوازن جميعها يتضح أن متوسط عدد المعلمين الذين لديهم توازن في استخدام المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية هو (66) معلماً ومعلمةً، بنسبة مئوية تصل إلى ٪24. وتعد هذه نسبة ضئيلة إذا ما قورنت بنسبة عدد المعلمين الذين يميلون إلى استخدام المعرفة الإجرائية والتي وصلت إلى ٪56.7، ويتضح كذلك أن نسبة عدد المعلمين الذين يميلون لاستخدام المعرفة المفاهيمية تصل إلى ٪19.3، والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل (1)

وقد يعزى ميل المعلمين إلى المعرفة الإجرائية على حساب التوازن بين المعرفتين إلى سهولة استخدام مثل هذا النوع من المعارف الرياضية وشرحها، كما أن شرح المعارف المفاهيمية يحتاج من المعلم إلى جهد ذهني وتحضير مسبق، والتفكير في الطريقة المناسبة التي يجب أن يسلكها لتصل هذه المعرفة بطريقة مناسبة للطلاب، مما يضع عليه

أعباءً جديدة قد يرى تجنبها من خلال إهمال هذا النوع من المعرفة، وقد يعزى هذا الميل نحو المعرفة الإجرائية إلى اعتقاد كثير من المعلمين إلى أن هذا النوع من المعرفة هو المهم في المرحلة الابتدائية؛ حيث إنه يكون على الطالب إتقان الإجراءات ويتمكن منها، ثم يأتي التركيز على المعرفة المفاهيمية في مرحلة عمرية لاحقة. كما أن الضعف العلمي وعدم التمكن من المادة العلمية لدى بعض المعلمين قد يكون له دور في تركيزهم على المعرفة الإجرائية، وربما يرجع أيضاً إلى طول مقررات الرياضيات التي يقومون بتدريسها، أو كثافة الفصول العالية، ومتطلبات العمل والعبء الكبير الذي يتحمله المعلمون، مما لا يتيح لهم ممارسة نوع من التوازن عند الشرح بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه بيكر وآخرون (Baker et al., 2004) من أن الرياضيات التي تُقدم للطلاب تركز على المهارات والإجراءات أكثر من تركيزها على فهم الرياضيات.

ثانياً: نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة في حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

تم حساب النسب المئوية لاستجابات المعلمين على الفقرات من (8–21) من الاستبانة؛ وذلك لتحديد العوامل المؤثرة في حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6). أداء المعلمين على الفقرات الخاصة باستقصاء العوامل المؤثرة في حالة التوازن.

	الفقرة	معرفة إجرائية		التوازن		معرفة مفاهيمية	
		عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
8	ما تصنيفك لكتب الرياضيات الحالية بالمرحلة الابتدائية؟	63	٪23	158	٪58	52	٪19
9	ما تصنيفك لمعظم الإصلاحات في كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟	60	٪22	167	٪61	46	٪17
10	ما تصنيفك لمرتكزات التدريب الذي تلقيته في المرحلة الجامعية حول المناهج وطرق التدريس؟	167	٪61	60	٪22	46	٪17
11	ما تصنيفك لمرتكزات التدريب الذي تلقيته أثناء الخدمة حول المناهج وطرق التدريس؟	147	٪54	63	٪23	63	٪23
12	ما تصنيفك لمرتكزات محتوى مقررات الرياضيات الجامعية؟	172	٪63	52	٪19	76	٪28
13	ما تصنيفك لمرتكزات محتوى المقررات التربوية الجامعية؟	158	٪58	66	٪24	76	٪28

تابع جدول (6).

	الفقرة	معرفة إجرائية		التوازن		معرفة مفاهيمية	
		عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
14	ما تصنيفك للكتب الدراسية التي غالباً ما كانت تستخدم على مدار سنوات دراستك؟	229	٪84	22	٪8	22	٪8
15	ما تصنيفك للطرق التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في شرح مقررات الرياضيات الجامعية؟	156	٪57	60	٪22	57	٪21
16	ما تصنيفك للطرق التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في شرح المقررات التربوية الجامعية؟	150	٪55	68	٪25	55	٪20
17	ما تصنيفك لمرتكزات التقييم في محتوى مقررات الرياضيات الجامعية؟	172	٪64	49	٪14	52	٪22
18	ما تصنيفك لمرتكزات التقييم في المقررات التربوية الجامعية؟	147	٪57	60	٪27	66	٪16
19	ما تصنيفك للطريقة التي يتم بها تقييم الطلاب بالمرحلة الابتدائية؟	194	٪71	41	٪15	38	٪14
20	ما تصنيفك لمرتكزات التدريب الذي تلقيته أثناء المرحلة الجامعية حول عمليات التقييم؟	180	٪70	60	٪15	33	٪15
21	ما تصنيفك لمرتكزات التدريب الذي تلقيته أثناء الخدمة حول عمليات التقييم؟	161	٪73	66	٪18	46	٪9

يتضح من خلال استجابات المعلمين عن الفقرات السابقة وجود العديد من العوامل التي تؤثر بالسلب والإيجاب على حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. فمن خلال الفقرة (8) يتضح أن 58٪ من المعلمين يرون أن كتب الرياضيات الحالية في المرحلة الابتدائية توازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية، ومن خلال الفقرة (9) يتبين أن 61٪ منهم يرون أن الإصلاحات في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية ركزت بشكل واضح على إيجاد توازن بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية، وتشير هذه النتيجة إلى أن كتب الرياضيات والإصلاحات التي جرت عليها لعبت دوراً إيجابياً في إيجاد حالة من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية، وساعدت المعلمين على تقديم المعرفة الرياضية بطريقة متوازنة للطلاب من خلال مساعدتهم على امتلاك المرونة الإجرائية والعمق المفاهيمي، كما تشير إلى أن مطوري كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية

السعودية عملوا على بناء الكتب المدرسية بحيث تراعي بشكل واضح تنظيم المعرفتين المفاهيمية والإجرائية بشكل متوازن، وتتفق هذه النتيجة مع وثيقة المبادئ التي أصدرها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000)، التي تشير إلى أن التكامل بين الإجراءات والمفاهيم يعد أمراً مركزياً في الرياضيات المدرسية.

ويظهر من خلال الفقرتين (10، 11) أن المعلمين يرون أن التدريب الذي تلقوه داخل الجامعة حول المناهج وطرق التدريس والتدريب الذي تلقوه أثناء الخدمة لم يوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية، وكان مركزاً بشكل كبير على المعرفة الإجرائية. وتشير هذه النتائج إلى أن برامج تدريب المعلمين داخل الجامعة أو أثناء الخدمة تركز على تدريب المعلمين على المهارات والإجراءات أكثر من تركيزها على فهم الرياضيات، وهو ما يؤدي بالمعلمين إلى امتلاك قدرة أكبر على التعامل مع المهارات الرياضية والرموز والإجراءات أكثر من قدرتهم على التعامل مع المعرفة المفاهيمية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن القائمين على هذه البرامج من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات أو المشرفين التربويين في المدارس لا يعطون الاهتمام الكافي للمعرفة المفاهيمية ويركزون على الجوانب الإجرائية والمهارات بسبب كثرة الطلبة الملتحقين بكليات التربية وبرامج تدريب المعلمين، فما زال دور كليات التربية ينحصر في تخريج أعداد كبيرة من الطلاب المعلمين غير المؤهلين بدرجة كافية والذين أعدوا بطريقة نظرية تقليدية لعملية التدريس، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلم والمدرب لا يتعاملان مع الدورات التدريبية بالجدية الكافية؛ فهي بالنسبة للمعلم عبء إضافي ثقيل يضاف إلى الأعباء الكثيرة المنوطة به، والمهم اجتيازها، وليس الحصول على الفائدة المرجوة منها.

وتثير هذه النتيجة عدداً من التساؤلات حول محتوى مقررات الرياضيات الجامعية؛ حيث أشارت النتائج كما هو واضح في الفقرة (12) إلى أن 63٪ من المعلمين يرون أن محتوى مقررات الرياضيات الجامعية تميل بصورة كبيرة إلى المعرفة الإجرائية أكثر من المعرفة المفاهيمية التي بلغت نسبتها 28٪، كما أشارت إلى وجود توازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية في محتوى هذه المقررات بنسبة ضئيلة تصل إلى 19٪ فقط. وربما يرجع الاهتمام في هذه المقررات بالمعرفة الإجرائية بصورة أكبر وإهمال التوازن، ليس إلى محتوى المقررات نفسها؛ ولكن إلى طريقة المحاضرة التي يتبعها غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات عند شرح المادة العلمية التي تركز على الإجراءات، والخوارزميات، وإتقان خطوات الحل، وتؤكد هذه النتيجة على وجود فجوة بين محتوى كتب الرياضيات المطورة التي أشار معظم المعلمين إلى أنها

تحقق التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية ومحتوى مقررات الرياضيات الجامعية التي تميل بصورة واضحة إلى المعرفة الإجرائية، وتنطبق الصورة السابقة المتعلقة بمحتوى مقررات الرياضيات الجامعية على محتوى المقررات التربوية الجامعية؛ حيث أشارت النتائج في الفقرة (13) إلى أن المعلمين أكدوا أن محتوى المقررات التربوية الجامعية تميل بصورة كبيرة إلى المعرفة الإجرائية بنسبة 58٪، في حين بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن محتوى المقررات التربوية توازن بين المعرفتين المفاهيمية والإجرائية 24٪، وهذه النتيجة تدعو إلى إعادة النظر في محتوى هذه المقررات التي من المفترض أنها تزود المعلمين بالمحتوى الرياضي المناسب والمتوازن الذي يساعدهم على التمكن من كلا النوعين من المعرفة، وتقدم لهم الأدوات والاستراتيجيات التي تمكنهم من التعامل مع المعرفة المفاهيمية بالتوازي مع المعرفة الإجرائية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التطور الذي حدث في كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية لم يصاحبه تطور مماثل في محتوى مقررات الرياضيات الجامعية ومحتوى المقررات التربوية الجامعية، بحيث يتناسب محتوى هذه المقررات مع الإصلاحات الجديدة في كتب الرياضيات واستراتيجيات تدريسها.

وتظهر الفقرة (14) سبباً آخر لضعف حالة التوازن؛ حيث أشارت إلى أن محتوى كتب الرياضيات التي درسها المعلمون على مدار سنوات دراستهم أدت دوراً حاسماً في بعد المعلمين عن حالة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية، فمعظم كتب الرياضيات التي درسها المعلمون على مدار سنوات دراستهم اهتم محتواها بالمعرفة الإجرائية بنسبة كبيرة تصل إلى 84٪، في مقابل نسبة 8٪ للمعرفة المفاهيمية، والنسبة نفسها للتوازن بين المعرفتين. وبما أن جميع المعلمين عينة الدراسة درسوا كتب الرياضيات القديمة (غير المطورة) فإن ذلك يشير إلى افتقاد تلك الكتب إلى التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية. وعلى الرغم من ذلك إلا أنه لابد من الحذر الشديد عند الوصول إلى استنتاجات محددة حول محتوى هذه الكتب، حيث أن المعلمين حينما يقيموا المحتوى الذي درسوه فإنهم عادة ما يشيرون إلى المحتوى الذي قدم لهم وليس بالضرورة إلى المحتوى الفعلي للكتب، وبالتالي فإن البعد عن حالة التوازن في محتوى هذه الكتب قد يرجع إلى أن المحتوى الذي قدم للمعلمين ركز على المعرفة الإجرائية بصورة كبيرة وأهمل المعرفة المفاهيمية.

كما أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استجابات المعلمين عن الفقرة (15) إلى أن 57٪ من المعلمين يرون أن طرق التدريس المستخدمة في تدريس مقررات الرياضيات في الجامعة تميل بصورة كبيرة إلى المعرفة الإجرائية، بينما يرى 21٪ من المعلمين

أن هذه الطرق مفاهيمية، ويرى 22٪ فقط من المعلمين أن هذه الطرق تراعي التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية، وتتشابه نظرة المعلمين إلى طرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية مع نظرتهم إلى طرق التدريس المستخدمة في تدريس مقررات الرياضيات؛ فقد أشارت النتائج في الفقرة (16) إلى أن 55٪ من المعلمين يرون أن طرق التدريس المستخدمة في تدريس المقررات التربوية في الجامعة كلها أو معظمها طرق إجرائية، بينما يرى 20٪ من المعلمين أن هذه الطرق مفاهيمية، ويرى 25٪ من المعلمين أن هذه الطرق تراعي التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلاب الملتحقين بكليات التربية عادة من الطلاب ذوي التحصيل المتدني في الثانوية العامة ولا يمتلكون قاعدة رياضية قوية، مما يؤدي بأعضاء هيئة التدريس إلى استخدام طرق تدريس مباشرة تتجنب المشاركة النشطة والفاعلة للطلاب، وفي كثير من الأحيان، وبدلاً من أن يأخذ عضو هيئة التدريس بأيدي الطلاب للوصول إلى الأهداف المتوقعة من المادة يخفض من توقعاته ويقلل المادة العلمية المقدمة لهم إلى الحد الأدنى، بحيث تتناسب مع المستوى المتدني لهم، وذلك يؤدي غالباً إلى إهمال المعرفة العميقة للمفاهيم والمبادئ ومعرفة العلاقات المتداخلة فيما بينها على اعتبار أن هذه المعرفة تفوق مستوى الطلاب، وقد يعزى إهمال المعرفة المفاهيمية من قبل كثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى النظرة إلى الرياضيات على أنها مجموعة منفصلة من المهارات والإجراءات التي يجب أن يتقنها الطلاب دون الأخذ بعين الاعتبار أن الرياضيات بناء متكامل ومترابط تبنى فيه العلاقات بين المفاهيم بشكل دقيق.

ويشير المعلمون من خلال استجاباتهم عن الفقرة (17) أن مرتكزات عمليات التقييم داخل الجامعة، والخاصة بمقررات الرياضيات تهتم بشكل كبير بالمعرفة الإجرائية على حساب كلٍّ من المعرفة المفاهيمية والتوازن بين المعرفتين، فقد بلغت نسبة المعلمين الذين يرون أن عمليات التقييم بمقررات الرياضيات بالجامعة تعتمد بشكل كبير على المعرفة الإجرائية بلغت 64٪، في حين بلغت 22٪ بالنسبة للاهتمام بالمعرفة المفاهيمية عند التقييم، وكانت نسبة التوازن بين المعرفتين في عمليات التقييم 14٪، والأمر لا يختلف كثيراً عند الحديث عن عمليات التقييم الخاصة بالمقررات التربوية، والتي ظهر من خلال استجابات المعلمين عن الفقرة (18) أنها تهتم بالمعرفة الإجرائية بنسبة تصل إلى 57٪ من آراء عينة الدراسة، وذلك على حساب المعرفة المفاهيمية والتي بلغت نسبتها 16٪ فقط، وتؤكد هذه النتيجة على أن مهام التقييم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات تركز- وبشكل واضح- على المهام الروتينية

والإجرائية أكثر من تركيزها على العمق المفاهيمي، وهو ما يؤدي بالطلاب إلى امتلاك قدرة أكبر على التعامل مع المهارات الرياضية، والرموز، والإجراءات أكثر من قدرتهم على التعامل مع المعرفة المفاهيمية، كما يلاحظ أن عمليات التقييم في المقررات التربوية التي يتلقاها المعلمون بعيدة عن التوازن بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية؛ حيث إنه من المفترض في هذه المقررات أنها صممت لتزويد المعلمين بكيفية تقديم معارف رياضية متوازنة لطلابهم، وتزويدهم بأدوات واستراتيجيات تقييم فاعلة تساعدهم على تقييم المعرفة المفاهيمية والإجرائية لطلابهم، ويمكن الاستنتاج من ذلك أن المعلمين خلال دراستهم الجامعية لم يتم تزويدهم بكيفية تقييم المعارف المفاهيمية من خلال صياغة أهداف قابلة للقياس تتعلق بهذا النوع من المعرفة؛ حيث إن الأهداف القابلة للقياس ترتبط عند كثير من المعلمين ارتباطاً مباشراً بالمعرفة الإجرائية؛ وذلك ما يدعو إلى القول إن تركيز أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على المهارات الرياضية والإجراءات وإهمالهم الواضح للمعرفة المفاهيمية رسالة واضحة الدلالة للمعلمين لكي يحذو حذوهم عند تقييم طلابهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Engelbrecht et.al, 2009) التي توصلت إلى أن تعليم الرياضيات في معظم دول العالم يركز بشكل كبير على معرفة الإجراءات والمهارات، وأن مهام التقييم التي يستخدمها المعلمون عادة ما تركز على المهام الروتينية والإجرائية أكثر من تركيزها على العمق المفاهيمي.

ولقد تعدى البعد عن التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية محتوى المقررات الجامعية، وطرق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، ومرتكزات عملية التقييم داخل الجامعات ليصل إلى الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون حول عمليات التقييم داخل الجامعة وأثناء الخدمة، حيث أشارت النتائج إلى أن 70٪ من المعلمين عينة الدراسة يرون أن التدريب الذي تلقوه في الجامعة حول عمليات التقييم ركز بدرجة كبيرة على المعرفة الإجرائية، وتزيد هذه النسبة لتصل إلى 73٪ عند الحديث عن التدريب الذي تلقوه أثناء الخدمة حول عمليات التقييم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن التركيز في مثل هذه التدريبات ينصب بدرجة كبيرة على المحتوى العلمي وطرق التدريس، بينما يكون التدريب على عمليات التقييم في حده الأدنى. كما قد يعزى ذلك إلى أن القائمين على هذا التدريب يفتقدون استراتيجيات تدريب المعلمين على تقييم المعارف المفاهيمية، مما يدعوهم إلى إهمال هذا النوع من المعرفة في مقابل التركيز على تقييم المعرفة الإجرائية.

وعندما يكون البعد عن التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية السمة السائدة في مرتكزات عمليات التقييم داخل الجامعة الخاصة بمقررات

الرياضيات، وبالمقررات التربوية، والدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون حول عمليات التقييم قبل الخدمة وأثنائها، فمن المتوقع أن تكون الطرق التي يتم بها تقييم أداء الطلاب بالمرحلة الابتدائية بعيدة أيضاً عن هذا التوازن، وهذا ما أظهرته نتائج الفقرة (19)، حيث أظهرت أن 71٪ من المعلمين يرون أن عمليات التقييم بالمرحلة الابتدائية تهتم إلى حد كبير بالمعرفة الإجرائية على حساب المعرفة المفاهيمية، والتوازن بين المعرفتين الإجرائية والمفاهيمية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين لم يزودوا خلال دراستهم الجامعية والدورات التدريبية التي تعرضوا لها بالتدريب الكافي الذي يمكنهم من تقييم أداء طلابهم بطريقة متوازنة، وفي كثير من الأحيان، عندما يلجأ بعض المعلمين إلى تضمين اختباراتهم عدداً قليلاً من الأسئلة التي تقيس الفهم يفاجئون بنسب تحصيل متدني لدى طلابهم، وتنهال عليهم الاتهامات من أولياء الأمور وإدارة المدرسة بأن أسئلتهم تعجيزية، وتفوق مستوى الطلاب، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم، مما يدعو كثير منهم إلى سلوك الطريق الآمن من خلال وضع أسئلة إجرائية مباشرة، يحصل الطلاب من خلالها على درجات عالية.

وخلاصة القول إن كتب الرياضيات الحالية في المرحلة الابتدائية والإصلاحات التي تمت عليها أدت دوراً إيجابياً في إيجاد حالة من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية، ولكن ذلك لم يفلح في تغيير سلوك المعلمين في تقديم معرفة رياضية توازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية، أو استخدام طرق متوازنة في تقييم تعلم طلابهم؛ وذلك لوجود العديد من العوامل السلبية التي دفعت باتجاه البعد عن حالة التوازن من أهمها: مرتكزات التدريب في المرحلة الجامعية المتعلقة بالمناهج وطرق التدريس، ومرتكزات التدريب أثناء الخدمة المتعلق بالمناهج وطرق التدريس، ومحتوى مقررات الرياضيات الجامعية، ومحتوى المقررات التربوية الجامعية، والكتب الدراسية التي غالباً ما كانت تستخدم على مدار سنوات دراسة المعلمين، والطرق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في شرح مقررات الرياضيات الجامعية والمقررات التربوية الجامعية، ومرتكزات التقييم في محتوى مقررات الرياضيات الجامعية والمقررات التربوية الجامعية، والطريقة التي يتم بها تقييم الطلاب بالمرحلة الابتدائية، ومرتكزات التدريب الذي تلقاه المعلمون أثناء المرحلة الجامعية حول عمليات التقييم، ومرتكزات التدريب الذي تلقاه المعلمون أثناء الخدمة حول عمليات التقييم. وتشير هذه النتيجة بشكل واضح إلى أن عمليات التطوير التي حدثت على كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية لم يرافقها تطور موازي في العناصر الأخرى فيما يتعلق بالموازنة بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية، فالمقررات

الجامعية وطرق التدريس واستراتيجيات التقييم التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس ما زالت على حالها ولم يدخل عليها أي تغييرات. وما زالت الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمين قبل الخدمة وبعدها، بعيدة في محتواها واستراتيجياتها عن سد الثغرات ونقاط الضعف التي يعاني منها المعلمون الذين ما زالوا يرزحون تحت إرث ثقيل من الممارسات التدريسية التقليدية التي تشدهم بقوة نحو مقاومة التغيير والتطوير، وتجعلهم يتمسكون بالوضع القائم.

ثالثاً: نتائج ومناقشة السؤال الثالث: هل هناك فروق دالة في حالة التوازن بين معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية تعزى لمتغيرات (الجنس، مكان العمل، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثون بحساب ($كا^2$) لاستجابات المعلمين على الفقرات من (1-7) من الاستبانة، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (7): قيمة $كا^2$، ودلالة الفروق بين المعلمين بحسب الجنس، ومنطقة التعليم، وسنوات الخبرة.

الفقرة	النوع	العدد	قيمة $كا^2$	الدلالة	منطقة التعليم	العدد	قيمة $كا^2$	الدلالة	سنوات الخبرة	العدد	قيمة $كا^2$	الدلالة
1	معلم	26	0.831	0.362 غير دالة	محايل	22	1,661	0.436 غير دالة	10فأقل	29	0.017	0.896 غير دالة
	معلمة	33			القنفذة	15			أكثرمن 10	30		
					تبوك	22						
2	معلم	20	0.00	1.00 غير دالة	محايل	17	6.65	0.056 غير دالة	10فأقل	21	0.100	0.752 غير دالة
	معلمة	20			القنفذة	13			أكثرمن 10	19		
					تبوك	10						
3	معلم	35	1.667	0.197 غير دالة*	محايل	21	0.700	0.705 غير دالة	10فأقل	25	1.667	0.197 غير دالة
	معلمة	25			القنفذة	17			أكثرمن 10	35		
					تبوك	22						
4	معلم	13	0.391	0.532 غير دالة	محايل	11	2.435	0.296 غير دالة	10فأقل	11	0.043	0.835 غير دالة
	معلمة	10			القنفذة	5			أكثرمن 10	12		
					تبوك	7						
5	معلم	18	0.5	0.48 غير دالة	محايل	13	3.062	0.216 غير دالة	10فأقل	18	0.50	0.48 غير دالة
	معلمة	14			القنفذة	6			أكثرمن 10	14		
					تبوك	13						

تابع جدول (7).

الفقرة	النوع	العدد	قيمة كا^2	الدلالة	منطقة التعليم	العدد	قيمة كا^2	الدلالة	سنوات الخبرة	العدد	قيمة كا^2	الدلالة
6	معلم	33	0.015	0.903 غير دالة	محايل	23	0.836	0.658 غير دالة	10فأقل	30	0.731	0.392 غير دالة
	معلمة	34			القنفذة	19			أكثرمن 10	37		
					تبوك	25						
7	معلم	12	0.043	0.835 غير دالة	محايل	10	1.13	0.568 غير دالة	10فأقل	9	1.087	0.297 غير دالة
	معلمة	11			القنفذة	6			أكثرمن 10	14		
					تبوك	7						

* مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$).

يتضح من خلال الجدول السابق ومن خلال قيم كا^2 ودلالاتها عدم وجود فروق بين المعلمين في أي فقرة من فقرات التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية تعزى لمتغير الجنس، أو منطقة التعليم، أو سنوات الخبرة، حيث تراوحت قيم كا^2 في كل الفقرات بين (0.00، 6.65)، وتراوحت الدلالة الإحصائية لها بين (0.056، 1.00)، وجميعها أكبر من 0.05، مما يدل على عدم وجود دلالة إحصائية للفروق، وقد يعزى عدم وجود فروق في التوازن بين المعلمين للجنس، أو المنطقة التعليمية، أو عدد سنوات الخبرة إلى خضوع جميع المعلمين والمعلمات في المناطق التعليمية الثلاث للعوامل السابقة نفسها التي أثرت بالسلب والإيجاب على نسب التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية لديهم؛ فمناهج الجامعات متقاربة، وكذلك طرق التدريس، وعمليات التدريب ومرتكزاته متشابهة إلى حد كبير، وكذا طرق التقويم وأساليبه داخل الجامعات والمدارس تركز على المعرفة الإجرائية دون غيرها من المعارف بشكل ملحوظ، وربما يرجع عدم وجود مثل هذه الفروق إلى المركزية التي تسيطر على معظم مناطق التعليم، والتي تؤدي إلى توحيد الرؤى، والقضاء على محاولات الإبداع والتطوير، وربما يرجع ذلك إلى ضعف التنمية المهنية بين معظم فصائل التعليم الابتدائي بالمملكة أو إلى قلة عدد المعلمين الذين لديهم توازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية.

التوصيات:

- ضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة التي تحدث توازناً بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية عند تدريس مقررات الرياضيات في المراحل المختلفة، وتدريب المعلمين وأعضاء هيئات التدريس عليها.
- ضرورة أن تركز عملية التقويم داخل

الجامعات والمدارس على المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية على حد سواء، دون إهمال لإحداهما، مع تدريب المعلمين وأعضاء هيئات التدريس على مثل هذه النوعية من عمليات التقويم.

• التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في مجال تخصصهم حتى يتمكنوا من مادتهم العلمية، ويستطيعوا تدريس الرياضيات بنوع من التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية، دون التركيز على إحداهما.

المقترحات:

• القيام بدراسات مسحية أخرى لتحديد جميع العوامل التي تؤثر بالسلب أو الإيجاب على التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية.

• إعداد برنامج لعلاج أسباب نقص التوازن بين المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية التي ظهرت في هذه الدراسة.

• القيام بالدراسة نفسها في مراحل تعليمية أخرى.

• دراسة أثر بعض الاستراتيجيات على التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية.

• إعداد برنامج تعليمي يهدف إلى زيادة التوازن بين المعرفة الإجرائية والمفاهيمية.

• تحليل المحتوى المعرفي لمقررات الرياضيات لتحديد نسب وجود المعرفة الإجرائية والمعرفة المفاهيمية.

شكر وتقدير:

يتقدم الفريق البحثي بالشكر والتقدير لمركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود على تمويله إنجاز هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية الخاصة بتعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

راشد، إبراهيم؛ وخشان، خالد. (2009م). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الأساسية*. دار الجنادرية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

النذير، محمد. (2004م). *برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aspinwell, L., & Miller, D. (1997). Students' positive reliance on writing as a process to learn first semester calculus. *Journal of Institutional Psychology*, *24*, 253-261.

Attorps, L. (2003). Teachers' images of the equation concept. *European Research Mathematics Education 3*. Retrieved April, 23 , 2012 from: http://www.erme.tu-dortmund.de/~erme/CERME3/Groups/TG1/TG1_attorps_cerme3.pdf

Baker, W., & Czarnocha, B. (2002). *Written meta-cognition and procedural knowledge*. Proceedings of the 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (at the undergraduate level). University of Crete, Hersonissos, Crete.

Baker, W., Czarnocha, B., & Prabhu V. (2004). *Procedural and conceptual knowledge in mathematics*.

103(7), 331-344.

Michael, B., & Damon, B. (2008). *The state of balance between procedural knowledge and conceptual understanding in mathematics teacher education*. Retrieved October 3, 2012, from http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/bossebahr.pdf

Morris, A. (1999). Developing concepts of mathematical Structure: Pre-arithmetic reasoning versus extended arithmetic reasoning. *Focus on learning problems in Mathematics*, *21*(1), 44-71.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va.: NCTM.

New York State Education Department. (2005). *Learning standards for mathematics*. Retrieved September, 3, 2012, from: http://www.engageny.org/resource/new-york-state-p-12-common-core-learning-standards-for-mathematics

Rittle-Johnson, B., Siegler, R., & Alibali, M. (2001). Developing conceptual understanding and procedural skill in mathematics: An iterative process**.** *Journal of Educational Psychology,* 93, 346–362.

Schneider, M., & Stern, E. (2010). The developmental relation between conceptual and procedural knowledge: A multi method approach. *Developmental Psychology*, *46*(1),178-192.

Schwartz, J. (2008). *Elementary mathematics pedagogical content knowledge: Powerful ideas for teachers*. Pearson Allyn & Bacon Inc.

Shepherd, M. (2006). Some calculus 2 students seem to prefer procedural approaches to exercises over conceptual ones. Retrieved February 2, 2012, from http://coolessay.org/download/docs-84665/84665.doc

Siegler, R., & Stern, E. (1998). Conscious and unconscious strategy discoveries: A micro genetic analysis. *Journal of Experimental Psychology*, (127), 377-397.

Star, J. (2002). Developing conceptual understanding and procedural skills in mathematics: an interactive process*. Journal of Educational Psychology, 93*(2), 346 - 362.

Tall, D., Gray, E., Bin Ali, M., Crowley, L., De Marois, P., McGowan, M., Pitta, D., Thomas, M., & Yusof, Y. (2000). Symbols and the bifurcation between procedural and conceptual thinking. *Canadian Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *1*(1), 81-204.

Proceedings Annual Conference of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Toronto, Ontario, Canada.

Baroody, A., Lai, M., & Mix, K. (2006). The Development of number and operation sense in early childhood. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.) *Handbook of Research on the Education of young children (187–221).* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Byrnes, J., & Wasik, B. (1991). Role of conceptual knowledge in mathematical procedure learning. *Developmental Psychology*, *27*(5), 777-786.

Engelbrecht, J., Harding, A., & Potgieter, M. (2005). Understanding students performance and confidence in procedural and conceptual mathematics. *International Journal for Mathematics Education in Science and Technology, 36*(7), 701-712.

Engelbrecht, J., Bergsten, C., Kagesten, O. (2009). Undergraduate students' preference for procedural to conceptual solutions to mathematical problems. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 40*(7), 927-940.

Haapasalo, L., & Kadijevich, D. (2000). Two types of mathematical knowledge and their relation. *Journal for mathematics*, *21*(2), 139-157.

Hiebert, J., & Lefevre, P. (1986). *Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory Analysis.* In J. Hiebert (ED.), Conceptual and procedural knowledge: The case of mathematics (1-27).

Huang, C. (2011). Conceptual and procedural abilities of engineering students to perform mathematical integration. *Word Transactions of Engineering and Technology Education, 9*(1). Retrieve March 15, 2012, from: http://www.wiete.com.au/journals/WTE%26TE/Pages/Vol.9,%20No.1%20(2011)/07-Huang-C-H.pdf

Mahir, N. (2009). Conceptual and procedural performance of undergraduate students in integration**.** *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, *40*(2), 201-211.

Mastorides,E., & Zachariades,T. (2004). *Secondary mathematics teachers' knowledge concerning the concept of limit and continuity*. Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,4, 481-488.

McDuffie, R., & Graeber, O.(2003). Institutional norms and policies that influence college mathematics professors in the process of changing to reform-based practices. *School Science & Mathematics*,

Toh, T. (2009). On in-service mathematics teachers' content knowledge of calculus and related topics. *The Mathematics Educator*, *12*(1), 69-86.

Tufte, F. (1988). *Conceptual vs. procedural knowledge in introductory calculus - programming effects*. Electronic proceedings of the first annual conference on technology in collegiate mathematics, Columbus, Ohio. Retrieved 3, 2012, from**:** http://archives.math.utk.edu/ICTCM/i/01/A274.html

Weber, K. (2001). Student difficulty in constructing proofs: The need for strategic knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, (48), 101-119.

Zakaria, E., & Zaini, N. (2009). Conceptual and procedural knowledge of rational numbers in trainee teachers. *European Journal of Social Sciences*, *9*(2), 209-217.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 311 - 334، الرياض (2014م/ 1435هـ)

أثر برنامج إرشادي قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف

وليد محمد أبو المعاطي(1)

جامعة الطائف

(قدم للنشر في 29/ 03/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 07/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف، وأثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض اتجاههم نحوه. وأجريت الدراسة على عينة بلغت (363) طالباً بالصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين، وتم تعيين (24) طالباً منهم لإجراء الدراسة التجريبية، حيث طبق عليهم البرنامج المقترح باتباع المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي أسفرت الدراسة عن أن: نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف بلغت 42.2٪، ويوجد أثر دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي في خفض اتجاهات الطلاب نحو العنف، كما أن حجم تأثير البرنامج في خفض الاتجاه نحو العنف كبير. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية: ترميز المعلومات، البنية المعرفية، المخطط العقلي.

Effect of Counseling Program Based on Information Processing of Social knowledge in Reducing the Attitude Towards Violence for the Second Year Secondary School Students, Taif City

Waleed Mohamed Abo Elmeaty(1)

Taif University

(Received 10/02/2013; accepted 26/05/2013)

Abstract: The Study is aimed to identify the percentage of the second year secondary school students who have high attitudes towards violence, and the effect of a counseling program based on information processing of social knowledge to reduce their attitudes towards violence. The study carried out on 363 students from grade 2, secondary school(males) in Taif city, Kingdom of Saudi Arabia. A scale applied to determine their attitudes towards violence among adolescents. The experimental study has been applied at 24 students. The descriptive and experimental approach design were used. The study proved that the ratio of the students who have high attitudes towards violence reached 42.2%. There is a statistical significance of the counseling program to reduce students' attitudes towards violence and the effect size of the program was great. In light of the results, quite a number of recommendations and proposed researches have been presented.

Keywords: Encoded Information, Cognitive Structure, Mental Script.

---

(1) أستاذ علم النفس التربوي المشارك، جامعة المنصورة بمصر، وجامعة الطائف بالسعودية
الطائف، المملكة العربية السعودية، ص ب (888)، الرمز (21974)

(1) Associate Professor of Educational Psychology, Mansoura University, Egypt, and Taif University, Saudi Arabia
Taif, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (888), Postal Code: (21974)

البريد الإلكتروني: *e-mail: w2004@mans.edu.eg*

مقدمة

تعد مشكلة العنف من أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً، وأكثر المشكلات التي تؤرق المجتمعات. وقد ذكر إسكاربا (Scarpa, 2003) أن الإحصاءات تشير إلى أن نسبة ضحايا العنف في المجتمع الأمريكي في تزايد، خاصة بين المراهقين وصغار الراشدين؛ حيث وصلت إلى 82٪، بينما وصلت نسبة مشاهدة العنف إلى 96٪[1].

كما يعد عنف الشباب مشكلة عالمية، ويشمل طائفة من الأفعال، من تذمّر وشجار، مروراً بالاعتداءات إلى جرائم القتل. ويُسجّل كل عام في جميع أنحاء العالم حدوث نحو 250000 جريمة قتل بين الشباب من الفئة العمرية 10-29 سنة، ممّا يمثّل 41٪ من العدد الإجمالي لجرائم القتل التي تحدث سنوياً على الصعيد العالمي. وهناك مقابل كل شاب يُقتل 20 إلى 40 شاباً يتعرّضون لإصابات تقتضي دخولهم المستشفى لتلقي العلاج (منظمة الصحة العالمية، 2011م).

ووفقا لإحصاءات وزارة الداخلية السعودية يذكر أبو ظهير (2008م) أن العنف المدرسي بالمملكة العربية السعودية يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث عامة. وقد وصلت العدوى إلى الطالبات. وتتنوع صور العنف ما بين قضايا أخلاقية إلى قضايا سرقة ومضاربات، واعتداء جسدي على المدير، أو المعلم، أو زميل، ومحاولات للقتل، واستخدام السلاح، والأدوات الحادة للتهديد، وتدمير ممتلكات الآخرين.

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى تنامي ظاهرة العنف، ففي دراسة عبدالستار (2002م) بلغت نسبة الذكور مرتفعي العنف المدرسي من طلاب المرحلة الثانوية 10.54٪ مقابل 4.71٪ لعينة الإناث، وأسفرت دراسة الطيار (2005م) عن وجود أنماط مختلفة من العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية، كالصراخ، ورفع الصوت، والجدل الكلامي المؤدي للعنف، وتوصلت دراسة الشهري (2009م) إلى ارتفاع نسبة العنف بين طلاب المرحلة المتوسطة، وكشفت دراسة المقالح (2010م) عن وجود اتجاه موجب نحو العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت دراسة دافيدسون وسانفيز (Davidson& Canivez, 2012) إلى وجود اتجاه إيجابي نحو العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ولقد تعددت النظريات المفسرة للعنف، ومنها النظرية البيولوجية التي ترى أن العنف جزء أساس في تكوين الإنسان من خلال مناطق معينة في المخ، ونظرية التحليل النفسي التي ترى أن العنف غريزة فطرية والإنسان عنيف بطبعه، والنظرية السلوكية التي ترى أن العنف مكتسب من البيئة، ونظرية الإحباط التي ترى أن العنف نتاج أسلوب التربية المتشدد، ونظريات التعلم

(1) يرى الباحث أن هذه النسبة قد تختلف في المجتمعات العربية، لكنها مؤشر على تزايد نسبة العنف على الصعيد العالمي.

الاجتماعي، ونظرية التعلق، ونظرية تجهيز المعلومات. وتعد نظرية تجهيز المعلومات من النظريات الأكثر قبولا؛ لأنها تتعامل مع الموقف القائم على أنه نتاج مدخلات وعمليات يمكن التحكم فيها.

ويفترض نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية أن الاستجابة كي تتم بطريقة مناسبة في المواقف الاجتماعية، يجب أن يتم تجهيز المعلومات بطريقة منظمة، حيث تُرمز المعلومات بدقة، ثم يتم تمثيلها بطريقة صحيحة. وهدف التفاعل في الموقف يجب أن يكون واضحاً، ثم توجه الاستجابة لتحقيق ذلك الهدف. وبدائل الاستجابة يجب أن تُقَيَّم، ومن خلال ذلك التقييم يتم اختيار الاستجابة المناسبة ويتم تفعيلها (Castro, 2004).

ويفترض نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية أن السلوك المضاد للمجتمع دالة لقصور عملية تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي، انطلاقا من الفرضية الأساسية التي تنص على أن: المعارف الاجتماعية هي الآلية التي تقود إلى السلوك والتكيف الاجتماعي، وأن القصور في واحدة أو أكثر من خطوات عملية التجهيز يقود إلى سوء التكيف والسلوك المضاد للمجتمع (Zafirakis, 2008).

وتمر خطوات التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية بالعمليات التالية: عملية فك الرموز Decoding Process، فعند استلام الإشارات الاجتماعية من البيئة خلال العمليات الحسية يدرك الفرد هذه الإشارات ويبدأ بالبحث عن إشارة ترتبط بالقصد من هذا الفعل. وعملية التفسير Interpretation Process، فبعد إدراك الإشارة في الموقف يقوم الفرد بربطها مع الأحداث الماضية، وبعد ذلك يقارن المعلومات البيئية المتعارف عليها مع القواعد المختزنة في ذاكرته. وعملية البحث عن الاستجابة Response Search Process، فبعد تفسير الموقف يبدأ الفرد بالبحث عن استجابات سلوكية ممكنة، وتدخل في هذه الخطوة المهارات والقدرات المعرفية التي تعد محددات رئيسة في تكوين عديد من الاستجابات أو الحلول للمواقف. وعملية اتخاذ قرار الاستجابة Response Decision Process، وفيها يتم تقويم النتائج المحتملة لكل استجابة؛ كي يتسنى تقويم كفاية الاستجابات الممكنة، وتتطلب هذه المهارة تمثيلاً معرفياً عالي المستوى يساعد على أن يقرر الاستجابة السلوكية المناسبة. وعملية الترميز Encoding Process، وتتمثل أبرز ملامح هذه الخطوة في المهارات الحركية التي اكتسبها الفرد من خلال الممارسة، ولها دور حاسم في إظهار الاستجابة السلوكية المناسبة والمختزنة في الذاكرة التي يمكن استدعاؤها وقت الحاجة، فالذي يقرر الاستجابة لفظياً ينبغي عليه امتلاك المهارة اللفظية لإنجازها (Crick & Dodge, 1994; Boxer & Dubow, 2002; Anderson & Huesmann, 2003).

وقدم كريك ودودج (Crick & Dodge,1994) نموذجاً لتفسير دورة العنف تفسيراً معرفياً يتمثل في مجموعة خطوات تتفاعل كلها مع قاعدة البيانات التي تتكون من مخزن الذاكرة، والقواعد المطلوبة، والمخططات الاجتماعية، والمعرفة الاجتماعية وهي: عملية ترميز التلميحات الداخلية والخارجية، وتشمل: التلميحات الانفعالية من الأقران، وتمييز الانفعالات، والاستجابة التعاطفية. عملية تفسير التلميحات، وتشمل: الإعزاءات السببية، والإعزاءات القصدية، وتقييم بلوغ الهدف، وتقييم الأداء الماضي، وتقييم الذات، وتقييم طبيعة العلاقة الانفعالية مع الزملاء. وعملية توضيح الأهداف، وتنظيم الاستثارة. وعملية اقتراب الاستجابة من التكوين. وخطوة قرار الاستجابة، وتشمل: تقييم الاستجابة والنتائج، وتقييم فاعلية الذات، وانتقاء الاستجابة. وخطوة تفعيل السلوك، ويرتبط بتقييم القرناء وطبيعة الاستجابة.

كما اقترح هيسمان (Huesmann, 1998) أربع خطوات لتفسير العنف وفق نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، تتمثل في: الانتباه إلى مؤشرات العنف وتفسيرها Attention to and Interpretation of Situational Cues، والبحث عن مخططات الموقف واستدعاؤها Script Search and Retrieval، وتقويم المخطط Script Evaluation اعتمادًا على المعتقدات المرتبطة بالعنف، والنتائج المتوقعة، والفعالية الذاتية، والاستجابة السلوكية وتقييم نتائجها Behavioral Response and Evaluation of Consequences.

ووفقا لهذا النموذج فقد وجد أن الأفراد الأكثر عنفًا ينتبهون بطريقة انتقائية للتلميحات العدائية في بيئتهم، كما ينتبهون لتلميحات أقل بالمقارنة بأقرانهم من العاديين، ويتوقعون الأسوأ من صفات الآخر وتوقع نية العدائية فيه عندما يتعرضون للاستفزاز، ويفكرون في المخططات العدائية، وينقصهم التعاطف الذي يقودهم إلى التفسيرات الخاطئة وتجاهل التلميحات العاطفية في الآخر (Bjorkqvist, Osterman, & Kauldainen, 2000).

والمخططات العقلية للموقف عبارة عن: تمثيلات عقلية توجه السلوك بطرح سلسلة من الأحداث التي من المحتمل أن تحدث، والسلوك الذي يعتقد الفرد أنه مناسب لذلك الموقف. وتتكون المخططات في إطار التجهيز المعرفي التلقائي؛ بمعنى أن المخطط الذي تم تعلمه يتم استحضاره دون جهد عقلي من الفرد، وقد وجد أن الأكثر عنفاً لديهم قدرة على توليد استراتيجيات عدوانية كاستجابة لمواقف افتراضية؛ نتيجة أن مخططاتهم العدوانية في حالة نشاط دائم، وخبرتهم السابقة التي لا تتضمن مخططات إيجابية بديلة للعدوان (Eron, 2001).

ويتم تقييم مدى صلاحية المخطط وفقاً لثلاثة معايير، هي: مدى مناسبته للموقف (اعتقادات)، وهل

سيحقق النتائج المرغوبة؟ (توقع النتيجة)، وهل يستطيع تنفيذه؟ (فاعلية الذات)، والعنف يدعم فكرة أن الفرد إذا تراجع عن العنف سوف يُعتقد أنه جبان، والذي يعتقد أن العنف هو الصواب يكون أكثر عنفاً بالمقارنة بغيره، والذي يتوقع نتائج إيجابية من العنف سيكون أكثر عنفاً، ويرتبط ذلك بوضوح الهدف لدى الفرد، وقد وُجد أن الأكثر عنفاً لديهم دافعية ذاتية للعنف أكثر من غيرهم (Crane-Ross, Tisak, & Tisak, 1998).

وفي الخطوة الأخيرة يبدأ الفرد في تفعيل الاستجابة المخططة وتقييم الاستجابات السلوكية لهذا السلوك، وتفسر هذه الخطوة تصميم الفرد على العنف حتى مع توقع العقوبات الشديدة، فإذا لم يكن يتوقع أن العقاب نتيجة للسلوك وليس لشخصه فلن يتم تعديل السلوك؛ بل وجد أن الشخص العنيف يتوقع المكافأة من عدوانه والمتمثلة في خضوع الضحية، ويقلل من قيمة العواقب كمقاومة الضحية، كما وُجد أن العدوانيين يدعمون سلوك بعضهم بعضاً (Poulin & Boivin, 2000).

وذكر ليمرياس وأرسنيو (Lemerise & Arsenio, 2000) أنه بالرغم أن كريك ودودج Crick & Dodge أقرا بأن العمليات الانفعالية تقوم بدور كبير في عملية التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، إلا أن الطبيعة المعرفية لنموذجهما حالت دون شرح إسهام الانفعالات فيه، لكن بالإمكان دمج العمليات الانفعالية داخل النموذج.

فالحالة الانفعالية تؤثر على عمليات تجهيز المعلومات، ويمكن أن تغير من نتائجها؛ فالانفعالات جزء من شبكة البنية المعرفية قد تقود لاستحضار مخطط معين في الموقف القائم واستبعاد آخر. وجميع النماذج المعرفية تتفق على أن العنف نتاج للطريقة التي يدمج بها الفرد متغيرات الموقف الحالية؛ لتؤثر على حالته الداخلية. فالشخصية من المنظور المعرفي عبارة عن: مجموع البني المعرفية المتعلمة التي تستخدم بتلقائية، وتحدد طريقة استجابة الفرد في المواقف المختلفة (Todorov & Bargh, 2002).

والمخططات العدائية تنشط على المستوى المعرفي وتعالج بدون وعي، وتؤدي إلى تذكر بني معرفية معينة ومختلفة، والحالة الانفعالية تتداخل في اتخاذ القرار وتكون النتيجة إما قراراً مدروساً، أو قراراً اندفاعياً يقود لمواجهةٍ اجتماعيةٍ بصورةٍ ما (Anderson & Bushman, 2002).

ويرى الباحث أن هذا النموذج يقترح طرائق جديدة في دراسة العنف تعد على جانب كبير من الأهمية، وذلك بتركيزه على التغير الذي يحصل في خطوات معالجة المعلومات ومراحلها من أجل تجنب المواجهة العدائية مع الآخر قدر الإمكان. فمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية يركز على إدراك المعرفة الاجتماعية أو الطريقة

التي يضفي بها الأفراد المعاني على المثيرات الاجتماعية ويستجيبون بها إلى عالمهم الاجتماعي، وتعمل المعرفة الاجتماعية كعمليات وسيطة تربط بين المواقف الخارجية، والمخططات الداخلية، والسلوك الاجتماعي بدرجة يمكن التنبؤ بها (Kunda, 1999) .

وهذه المعارف الاجتماعية تتأثر بعاملين من عوامل الخطورة الاجتماعية ويؤثران بدورهما على السلوك العدواني، وهما: بناء المعارف العامة، ويشمل ذلك البناء: آراء الأفراد في أنفسهم، وفي الآخرين، وفي العالم كله، وهذه الآراء تسمى أحياناً بالمخططات الاجتماعية. ومعالجة المعلومات الاجتماعية، ويشمل هذا العامل: الطرق التي يدرك بها الناس المواقف الاجتماعية ويتعاملون مع هذه المواقف، ويصدرون أحكامهم على نوايا الآخرين أو دوافعهم، ويتخذون قراراتهم في طريقة التصرف إزاء هذه المواقف (Crick & Dodge, 1994).

ولقد أشارت نتيجة دراسة هيسمان وجيرا (Huesmann & Guerra, 1997) إلى أن الأفراد الذين يتصفون بالعنف يظهرون توقعات متحيزة عن نيات أقرانهم، تتجلى في التفسيرات الخاطئة للإشارات السلوكية الصادرة عنهم التي تسبب بعض النتائج السالبة؛ إذ تستند هذه التوقعات على طبيعة العمليات المعرفية التي عالج بها هؤلاء الأفراد تلك الإشارات.

كما اقترحت برادشو (Bradshaw, 2004) نموذجاً تفسيرياً للعنف وضعت فيه تجهيز المعلومات الاجتماعية كمتغير وسيط بين عوامل الخطورة البيئية المتمثلة بالتعرض للعنف والنبذ الاجتماعي، وبين العدوان؛ حيث صنفت البناء المعرفي إلى مجموعتين، هما: التجهيز المتحيز السلبي للمعلومات، ويشمل: تبرير العنف، وتوليد الاستجابة، والإسناد العدائي. والبناء المعلوماتي العام، ويشمل: النظرة للآخرين، والنظرة للذات.

ودعم ذلك ما ذكره فونتايني وبوركس ودودج (Fontaine, Burks & Dodge, 2002) من وجود مجموعة من العوامل المعرفية تتوسط العلاقة بين عنف المراهقين وعوامل الخطورة البيئية، ومن هذه العوامل: البنية المعرفية، والتجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية.

ويدعم ذلك أيضاً ما توصلت إليه دراسة برادشاو (Bradshaw, 2004) من وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف والنظرة السالبة للآخرين، وهذه العلاقة يتوسطها التجهيز المتحيز للمعلومات الاجتماعية ويرتبط الرفض الاجتماعي ارتباطاً سالباً قوياً بالبنية المعرفية العامة، وما أسفرت عنه دراسة ميكامي وهينشاو ولي ومولين (Mikami, Hinshaw, Lee & Mullin, 2008) من وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين تجهيز المعلومات الاجتماعية والعدوان، وما كشفت عنه دراسة سايبزما (Sybesma, 2008) من توسط التوقعات المستقبلية

للعلاقة بين العنف ومظاهر المراهقة، وتوسط المعتقدات المعيارية عن العنف العلاقة بين الإيذاء والعنف، وما توصلت إليه دراسة فايتي وزملائه (Fite, et al., 2008) من أن مرحلتي توليد الاستجابة العنيفة والتقييم لها تتوسطان العلاقة بين العنف العائلي وعنف المراهقين.

وبناء على ذلك فقد ركز بعض الباحثين في النموذج المعرفي لعلاج العنف على المعتقدات المرتبطة به والعمليات المتضمنة في سيناريوهات العنف، وهي متعلمة من خلال التعرض لمواقف العنف، ويتم الاحتفاظ بها واستدعاؤها عند الضرورة، بينما ركز آخرون على التحيزات العدائية، ومهارات اتخاذ القرار في مواقف الصراع الاجتماعي، وآثارها في استجابات الأقران للاحتفاظ بتلك المواقف (London; Downey; Bonica, & Paltin, 2007).

وقد أشارت دراسة استروميكويست (Stromquist, 1995) إلى أن الأفراد الأكثر عنفاً لديهم مكونات معرفية معادية للمجتمع أكثر مما لدى غيرهم، ويزيد هذا الفرق من احتمال تفسيرهم للمثيرات الاجتماعية الغامضة أو المعقدة على أنها عدائية.

وفي دراسة فاسكونسيلوز وبيكون وجاور (Vasconcellos, Picon & Gauer, 2006) وجدت فروق في التفسيرات العدائية في اتجاه المراهقين العدوانيين، وكشفت دراسة كالفيت واريو (Calvete & Orue, 2012) عن أن المخططات المعرفية لتبرير العنف والنرجسية وعدم الثقة تتنبأ بطريقة معالجة المعلومات الاجتماعية، وبالتالي التنبؤ بالسلوك العنيف لدى المراهقين.

وبناء على ما سبق فإن الاتجاهات الحديثة في دراسة العنف تدعم فكرة تصميم برامج تعتمد على إطار من التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن الأفراد الأكثر عنفاً يستخدمون أسلوب تجهيز المعلومات المعرفي القائم على ربط العنف بالمعتقدات الخاطئة والتحيزات، وسوء تفسير الإشارات الاجتماعية، ويهدف نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية إلى تعرف السبب المعرفي لسلوك الأفراد بطريقة عدوانية (Boxer & Dubow, 2002).

وللتحقق من ذلك فقد أجرى ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) دراسة هدفت إلى مراجعة البرامج والدراسات التي استخدمت لعلاج العنف واضطرابات السلوك بالمدارس؛ اعتمادًا على مدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية ذي المراحل الست وفقا لمنهج ما وراء التحليل Meta Analysis، وتم تحليل نتائج (73) دراسة استخدمت هذا المدخل في الفترة من 1976- 2004م على فئات عمرية مختلفة تراوحت بين (4- 16) عاما، وأسفرت نتائج ما وراء التحليل عن وجود دلالة لمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية في علاج العنف والتخفيف من

الاضطرابات السلوكية سواء طُبق البرنامج من قبل باحثين أو من قبل المدارس، وتراوح حجم التأثير للبرامج بين متوسط وكبير، ويزداد أثر البرامج مع التلاميذ من مستويات اجتماعية واقتصادية منخفضة.

وتشكل الاتجاهات التي يكونها الشباب القاعدة لفهم الحوادث والقضايا الاجتماعية والسياسية المعاصرة وتفسيرها، فهي تضع في مقدمتها التنبؤ بما يمكن أن يكون عليه سلوك الفرد، ومن ذلك الاتجاه نحو العنف، والعلاقة بين الاتجاه نحو العنف والسلوك العنيف علاقة أثبتتها كثير من الدراسات (Guttman, Mowder & Yasik, 2006) .

ويتشكل الاتجاه ويتعدل نتيجة عوامل عدة منها: المعرفة، وتغيير طريقة تفكير الفرد. والمعرفة الاجتماعية هي: الطريقة التي يستجيب بها الفرد ويشعر بالعالم الاجتماعي، وهذه المعرفة تتأثر بعاملين مهمين، هما: البنية المعرفية للفرد، والتي تتضمن نظرته لنفسه، وللآخرين، وللعالم الأكبر من حوله، وطريقة تجهيزه للمعلومات في السياق الاجتماعي.

من العرض السابق يتضح أن: النظريات المعرفية لتفسير العنف قدمت تفسيرات منطقية للعنف تعتمد على خطوات تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي وعلاقة المعرفة الاجتماعية والمخططات العقلية أو البنية المعرفية بوجه عام في تشكيل الاتجاه نحو العنف وممارسته، وهي على منطقيتها تحتاج إلى التحقق التجريبي من فعاليتها في خفض العنف والاتجاه نحوه، وهو ما تسعى الدراسة الحالية للتحقق منه إسهاماً في علاج قضية مهمة من القضايا الاجتماعية تؤرق المجتمع بأسره، ألا وهي: العنف.

مشكلة الدراسة:

أظهرت الدراسات التي تناولت التفسير المعرفي للعنف أن الأفراد من ذوي الاتجاه الإيجابي نحو السلوك العنيف يتصفون بسوء معالجة المعلومات، سواء أكانت معرفية أم انفعالية، ونقص في التحكم بالدوافع وهو ما يحتم استخدام مدخل تجهيز المعلومات لعلاج العنف (Lemerise & Arsenio, 2000).

وعلى الرغم من الاعتقاد بأن التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية يتوسط العلاقة بين العوامل البيئية والانفعالية، وعوامل الخطورة، وعلى الرغم من كثرة الدراسات في هذا المجال، إلا أنها من نوع الدراسات الارتباطية، لذلك فالدراسات التجريبية ضرورة للوصول إلى قناعات بصحة النموذج المعرفي لتفسير العنف (Boxer & Dubow, 2002).

ولقد ذكر هنتر وإلياس ونورس (Hunter, Elias, & Norris, 2001) أن البرامج الموجهة لعلاج العنف يجب أن تعتمد على أسس نظرية رصينة تخاطب العقل. ويحقق المدخل المعرفي ذلك بما يحدثه من آثار كبيرة في تعديل السلوك؛ حيث ثبت أن السلوك العنيف يتشكل

من خلال توسط العوامل المعرفية.

وبناء على ذلك يعد المدخل المعرفي مناسباً لمعالجة بعض مظاهر العنف، أو خفض الاتجاه نحوه، وذلك بتعديل كيفية تجهيز الفرد للمثيرات الاجتماعية لتخرج في صورة سلوك اجتماعي مقبول من خلال التعلم، والتفكير، والاستنتاج.

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي:

1 – تحديد نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف.

2 – التعرف على أثر برنامج قائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض اتجاه طلاب الصف الثاني الثانوي نحو العنف.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

1 – ما نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف؟

2 – ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من:

1 – تناولها لموضوع العنف والاتجاه نحوه، ودراسته دراسة تجريبية؛ فالعنف أكثر المشكلات التي تؤرق المجتمعات.

2 – تركيز الدراسة على الطلاب في مرحلة المراهقة، وهم أكثر فئات المجتمع التي يمكن استقطابها للعنف، حيث ذكر ماكميلان (Macmillan, 2001) أن المراهقين أكثر فئات السن استخدامًا للعنف، سواء أكانوا ضحايا أم جناة.

3 – اعتماد الدراسة الحالية على مدخل تجهيز المعلومات، والذي يتوقع الباحث أنه أكثر فاعلية لمخاطبته العقل. والمراهقون أكثر احتياجا لذلك (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer, 2000).

4 – تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– أول دراسة في البيئة العربية تستخدم مدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية لخفض الاتجاه نحو العنف على الرغم من وجود دراسات أجنبية أثبتت فاعليته في علاج العنف.

5 – يمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المرشدون، والأخصائيون، والمعلمون بالمدارس لعلاج مشكلة العنف – خاصة في المرحلة الثانوية – مما يكون له عظيم الأثر على المجتمع ككل.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية: هو الطريقة التي يجهز بها الأفراد المعلومات في السياق

الاجتماعي، بما يتضمنه من استقبال التلميحات الاجتماعية وتفسيرها واستخدامها في توليد الاستراتيجيات السلوكية المناسبة للموقف وتنفيذها (Vasconcellos, Picon, & Gauer, 2006).

ويعرفه الباحث بأنه: الخطوات أو الإجراءات التي تحدث بين استقبال المثيرات الاجتماعية وحدوث الاستجابة، بما يتضمنه من استقبال للمثيرات وتفسيرها وفقا لمحتوى البناء المعرفي للفرد ومخططاته المعرفية، واتخاذ القرار المناسب لتوقعه حول نوايا الآخرين ودوافعهم.

الاتجاه نحو العنف: يعرفه الباحث بأنه: استعداد مكتسب للسلوك بطريقة ثابتة تتميز بالعنف إزاء موضوعٍ ما بمبرر الدفاع عن النفس، أو تأكيد الذات، أو الحفاظ على الممتلكات، أو لبلوغ هدفٍ ما، ويتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاه نحو العنف المستخدم في الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن السؤال الأول والمنهج التجريبي وفق نظام المجموعة الواحدة للإجابة عن السؤال الثاني، وقد استخدم الباحث تصميم المجموعة الواحدة مع أن الضبط في تصميم المجموعة الواحدة غير كافٍ إلا أن النتائج يمكن أن تؤخذ كمؤشر، وقد لجأ إليه الباحث نظرًا لصغر حجم العينة، ولحرصه على أن تكون العينة من مدرسة واحدة، كما يدعم هذا التصميم عدم وجود برنامج آخر موازٍ، سواء أكان تعليمي أم غير تعليمي، يهدف لخفض الاتجاه نحو العنف يحتاج معه لاستخدام مجموعة ضابطة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثاني الثانوي بنين بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم من أربعة مدارس حكومية تكونت من (363) طالباً بالصف الثاني الثانوي. وقد اقتصرت العينة على البنين؛ نظراً لشيوع العنف لدى البنين أكثر من الإناث (Centers for Disease Control and Prevention , 2010)، ولسهولة التطبيق على البنين، كما تم تعيين (24) طالباً من مدرسة واحدة لإجراء الدراسة التجريبية، والتي وجد من القائمين عليها تجاوبًا مع الباحث، ولتثبيت العوامل الدخيلة قدر الإمكان وتيسير عملية التطبيق.

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة في:

1 – مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين، (إعداد الباحث).

2 – برنامج تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية، (إعداد الباحث).

وفيما يلي وصف لخطوات إعداد الأدوات ومحدداتها السيكومترية.

أولاً: مقياس الاتجاه نحو العنف لدى المراهقين:

أعد الباحث المقياس وفقاً للخطوات التالية:

1 – الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والأطر النظرية المرتبطة بموضوع العنف والاتجاه نحوه لدى المراهقين، مثل: دراسات (Walker, 2005; Anderson, Benjamin, Wood, & Bonacci, 2006; Fowler & Braciszewski, 2009; Davidson & Canivez, 2012).

2 – في ضوء ما اطلع عليه الباحث وضع (66) مفردة تقيس اتجاه المراهقين نحو العنف كموضوع وكسلوك، منها (7) عبارات سالبة.

3 – وزعت عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي: ثقافة العنف، وأهمية العنف للدفاع عن النفس، وأهمية العنف كوسيلة لتحقيق الهدف، وأهمية العنف لتأكيد الذات.

4 – حددت لكل عبارة خمسة بدائل، تتدرج من موافق بشدة إلى معارض بشدة، ويكون على المفحوص اختيار بديل واحد من البدائل الخمسة التي تتفق مع وجهة نظره، وتأخذ الاستجابة الدرجات من (5-1) حسب اتجاه العبارة، بحيث تدل الدرجة المرتفعة على اتجاه إيجابي نحو العنف والعكس.

5 – حَسَبَ الباحث المؤشرات السيكومترية للمقياس وفقا لما يلي:

الصدق:

حَسَبَ الباحث الصدق بعدة طرق كالتالي:

الطريقة الأولى – الصدق العاملي: وفيه طبق المقياس على (222) طالبًا بالمرحلة الثانوية، وأجرى تحليلا عامليًّا لمفردات المقياس، وتم التأكد من صلاحية البيانات لإجراء التحليل العاملي من خلال اختبار Barlett، ومقياس KMO، فكان الاختبار الأول دالًا، والمقياس الثاني قيمته 0.74، مما يعني أن حجم العينة وبيانات المقياس صالحة لإجراء التحليل العاملي، ثم حُللت المفردات بطريقة المكونات الأساسية، واتبع الباحث معيارين لتحديد عدد العوامل: الأول: هو معيار جتمان، حيث يعد العامل جوهريًا إذا كان جذره الكامن واحداً أو أكثر، ولقد أسفر ذلك المعيار عن خمسة عوامل. الثاني: الاختبار الركامي Scree test وفيه فحص الرسم البياني للمنحنى الذي يصف العوامل وعند النقطة التي عندها يتغير شكل المنحنى ليصبح أفقيًا، وجد أن هذه النقطة تحدد أربعة عوامل فقط تقع فوق نقطة الانكسار، فاعتبرت هي العوامل الأساسية للمقياس، ثم أديرت العوامل تدويرًا متعامدًا بطريقة فاريماكس لكايزر، مع تحديد أربعة عوامل فقط للتحليل، وأخذت المفردات التي يكون تشبعها 0.3 فأكثر، ونتج عن ذلك حذف ثلاث عبارات. وجاءت تشبعات المفردات على العوامل كما بجدول (1) الآتي:

جدول (1). قيم تشبعات المفردات على عواملها والتباين والجذر الكامن.

م	العوامل				م	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع		الأول	الثاني	الثالث	الرابع
1	0.56				33				0.38
2	0.48				34				0.52
3	0.37				35	0.51			
4			0.61		36				0.38
5		0.35			37			0.44	
6			0.44		38				0.52
7				0.49	39				0.59
8	0.52				40		0.61		
9	0.39				41				0.34
10	0.52				42				0.49
11	0.43				43				0.68
12		0.41			44			0.45	
13		0.55			45	0.44			
14		0.37			46				0.42
15		0.46			47			0.43	
16			0.44		48	0.37			
17				0.61	49		0.42		
18			0.51		50		0.55		
19		0.37			51				0.61
20			0.36		52	0.35			
21	0.40				53			0.41	
22			0.51		54		0.49		
23			0.37		55				0.63
24		0.42			56	0.40			
25	0.58				57		0.37		
26				0.46	58				0.50
27	0.69				59				0.43
28				0.48	60	0.44			
29			0.61		61			0.43	
30		0.50			62		0.37		
31	0.43				63				0.49
32			0.37						
الجذر الكامن					8.1	7.6	7.1	6.4	
التباين					12.27	11.52	10.76	9.7	

يتضح من جدول (1) أن التحليل العاملي أسفر عن استخراج أربعة عوامل تشبع عليها (63) مفردة. حيث تشبع على العامل الأول (17) مفردة تدور حول الاتجاه العام نحو العنف وممارسته في الحياة، لذلك يمكن تسميته: (العنف كثقافة)، وتشبع على العامل الثاني (14) مفردة تدور حول أهمية استخدام العنف للدفاع عن النفس والمحافظة على الحقوق، لذلك يمكن تسميته: (العنف كأداة دفاع)، وتشبع على العامل الثالث (14) مفردة تدور حول استخدام العنف وسيلة لتحقيق أهداف معينة أو بلوغ غاية ما، ولذلك يمكن تسميته: (العنف كوسيلة)، وتشبع على العامل الرابع (18) مفردة تدور حول استخدام العنف لتأكيد الذات وإثبات خصائص الرجولة، ولذلك يمكن تسميته: (العنف لتأكيد الذات).

الطريقة الثانية: صدق المحك التلازمي، وقد استخدم بأسلوبين:

أ/ استخدام تقديرات المحكمين كمحك: وفيه أخذ الباحث آراء المعلمين محكاً، حيث طلب من عدد من المعلمين تحديد مجموعة من الطلاب الأكثر عنفاً، ومجموعة أخرى أقل عنفًا، وطبق على المجموعتين مقياس الاتجاه نحو العنف، وحسبت الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، فجاءت النتائج كما بجدول (2) الآتي:

جدول (2). قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى في العنف وفقا لتقدير المعلمين.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأكثر عنفا	21	244.57	30.94	12.28	0.01
الأقل عنفا	26	154.73	18.80		

يتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) للفروق بين مرتفعي العنف ومنخفضيه على مقياس الاتجاه نحوه دالة في اتجاه الأكثر عنفاً، مما يدل على أن مقياس الاتجاه نحو العنف قد ميز بين المجموعتين وهو مؤشر على الصدق.

ب/ استخدام مقياس أخر لنفس السمة كمحك: وفيه طبق مقياس الاتجاه نحو العنف، ومقياس الاضطرابات السلوكية إعداد: مندوه وأبو المعاطي (2006م) والذي تضمن العنف كأحد أبعاده على عينة بلغت (29) طالباً بالمرحلة الثانوية، وحسب معامل الارتباط بين المقياسين فكانت معاملات الارتباط دالة مع جميع الأبعاد، وبلغ معامل الارتباط مع بعد العنف (0.76)، وهي قيمة دالة وتشير لصدق مقياس الاتجاه نحو العنف.

ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق، وطريقة ألفاكرونباخ، وذلك بالتطبيق على عينة بلغت (29) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (3) التالي:

جدول (3). قيم معاملات ثبات مقياس الاتجاه نحو العنف.

م	البعد	الطريقة		
		إعادة التطبيق		ألفاكرونباخ
1	العنف كثقافة	0.82	0.01	0.80
2	العنف كأداة دفاع	0.77	0.01	0.77
3	العنف كوسيلة	0.79	0.01	0.76
4	العنف لتأكيد الذات	0.81	0.01	0.79
5	المقياس كاملا	0.83	0.01	0.81

يتضح من جدول (3) أن قيم معـاملات الثبـات لمقياس الاتجاه نحو العنف قـد تراوحـت بـين (0.77- 0.83) بطريقة إعادة التطبيق وبين (0.76- 0.81) بطريقة ألفاكرونباخ، وهي قيم ثبات مقبولة وعالية (عودة، 2002م).

الاتساق الداخلي:

وفيـه حـسب الارتبـاط بـين درجـة كـل مفـردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجـة المفردة في كل مرة، وكذلك حسب معامـل الارتبـاط بـين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس عـلى عينـة بلغت (29) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (4) التالي:

جدول (4). قيم (ر) للارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد ودرجة البعد والدرجة الكلية.

العنف كثقافة		العنف كأداة دفاع		العنف كوسيلة		العنف لتأكيد الذات	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
1	0.49**	5	0.55**	4	0.39*	7	0.56**
2	0.39*	12	0.49**	6	0.48**	17	0.61**
3	0.46**	13	0.56**	16	0.57**	26	0.48**
8	0.55**	14	0.37*	18	0.48**	28	0.45**
9	0.48**	15	0.42*	20	0.56**	33	0.42*
10	0.47**	19	0.58**	22	0.38*	34	0.37*
11	0.51**	24	0.49**	23	0.47**	36	0.48**
21	0.38*	30	0.46**	29	0.58**	38	0.45**
25	0.46**	40	0.61**	32	0.42*	39	0.55**
27	0.52**	49	0.56**	37	0.44*	41	0.51
31	0.61**	50	0.44*	44	0.46**	42	0.43*
35	0.48**	54	0.48**	47	0.56**	43	0.46**
45	0.56**	57	0.51**	53	0.56**	46	0.38*
48	0.55**	62	0.47**	61	0.48**	51	0.47**
52	0.42*	–	–	–	–	55	0.45**
56	0.38*	–	–	–	–	58	0.44*
60	0.47**	–	–	–	–	59	0.51**
–	–	–	–	–	–	63	0.55**
الدرجة الكلية	0.88**	الدرجة الكلية	0.79**	الدرجة الكلية	0.79**	الدرجة الكلية	0.84**

** القيمة دالة عند 0.01، * القيمة دالة عند 0.05

يتضح من جدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس داله عند 0.01 & 0.05، مما يشير إلى أن العبارات تسير في اتجاه أبعادها، أي: يوجد اتساق داخلي بين مفردات المقياس.

ثانياً: البرنامج الإرشادي المعرفي لتجهيز المعلومات الاجتماعية:

خطوات إعداد البرنامج الإرشادي:

1 – التخطيط للبرنامج: وفي هذه الخطوة استعرض الباحث الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، مثل: دراسات (Boxer & Dubow, 2002; Anderson & Huesmann, 2003; Semrud-Clikeman, 2003; Bradshaw, 2004; Castro, 2004; Boxer & Butkus, 2005; Wilson & Mark, 2006)، وذلك لتكوين تصور عن طبيعة البرنامج والفنيات التي يمكن أن تستخدم في تنفيذه.

2 – تحديد الفلسفة التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج على أسس وافتراضات نظرية التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية.

3 – تحديد أهم الحاجات الإرشادية للمراهقين، خاصة في الجوانب المعرفية، ومنها: اكتساب مهارة تفسير التلميحات الاجتماعية، ومهارات التواصل، ومهارات تنظيم الانفعالات، والمهارات المعرفية، وزيادة الانتماء الوطني، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الآخر، واكتساب مهارات ضبط النفس وإدارة الصراع، واكتساب مهارات مواجهة الآخر، وتنمية الشعور بالأمن وتأكيد الذات، بالإضافة إلى التدريب على خطوات التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية وفق النموذج المقترح من الباحث.

4 – تحديد أهداف البرنامج (عامة- سلوكية): يتحدد الهدف العام للبرنامج في: معرفة أثر البرنامج الإرشادي القائم على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في خفض الاتجاه نحو العنف.

وتتمثل الأهداف السلوكية للبرنامج في أن يكون الطالب قادرًا على أن يحسن انتقاء المثيرات وترميزها، ويفسر المثيرات بطريقة إيجابية، وينظم انفعالاته، ويستخدم الحوار الذاتي في استحضار الخصائص الإيجابية للموقف، ويتعاطف مع الآخرين، ويتقن مهارات التواصل، وينظم انفعالاته، ويستخدم استراتيجيات التذكر في تخزين المعلومات الاجتماعية وربطها بقواعد السلوك، ويتوافق مع المواقف الكدرة، ويبني المخططات العقلية المناسبة، ويربط سلوكه بقواعد السلوك، ويستخدم الكلمات الانفعالية، ويضع بدائل للاستجابة، ويتنبأ بنتائج سلوكه، ويقيم نتائج سلوكه.

5 – اختيار الأساليب الإرشادية لتحقيق أهداف البرنامج: اعتمد البحث الحالي على أساليب: (المحاضرة والمناقشة، والنمذجة، وتمثيل الأدوار، والضبط الذاتي،

والحوار الذاتي، والتحصين ضد الضغوط، والمزايا والعيوب، والتقويم الذاتي للسلوك) في تحقيق أهداف البرنامج.

6 – تحديد محتوى البرنامج الإرشادي: في ضوء استعراض وجهات النظر حول التجهيز المعرفي ودوره في التخفيف من العنف، فإن الباحث يقترح الخطوات التالية للتجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية ودور الفرد فيها، بحيث يكون الناتج في النهاية استجابة غير عنيفة، والتي سيعتمد عليها الباحث في تصميم البرنامج:

• استقبال المعلومات الاجتماعية، ويشمل: الانتباه للمثيرات الاجتماعية، وانتقاء المثيرات المهمة، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والبحث عن معلومات أكثر في المواقف الغامضة، واستحضار الخصائص الإيجابية.

• تمثيل المعلومات الاجتماعية، ويشمل: ترميز المثيرات وتفسيرها، وتسمية الانفعالات، واستدعاء المعايير، وإدراك الحالة الانفعالية للآخر، وربط الإشارات العدوانية باستجابات غير عدوانية، وتحديد الهدف، والتوافق مع المواقف الكدرة، وبناء المخططات المعرفية.

• تخزين المعلومات الاجتماعية بالذاكرة، ويشمل: ربط الاستجابة بقواعد السلوك، واستخدام استراتيجيات التذكر، واستخدام استراتيجيات بديلة للتفكير في المشكلات الاجتماعية، وتعميم المخططات الإيجابية على جميع المواقف.

• إنتاج الاستجابة في المواقف الاجتماعية، وتشمل: استخدام الكلمات الانفعالية، والتعاطف مع الآخر، ووضع بدائل للاستجابة، وتغيير الاتجاهات التي تدعم العنف، وتدعيم الشعور بالكفاءة الذاتية، واستخدام مهارات التواصل.

7 – التحقق من صدق البرنامج: تم التحقق من صدق البرنامج وصلاحيته للتطبيق من خلال عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس، والذين قدموا مشكورين توصيات وتعديلات أخذ الباحث بمعظمها.

8 – الاختبار القبلي للطلاب لتحديد درجة الاتجاه نحو العنف: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو العنف على العينة الكلية، وتم تحديد ذوي الاتجاه المرتفع، وهم من تزيد درجاتهم على المتوسط، اختير منهم (24) طالباً لتطبيق الدراسة التجريبية، وقد روعي في اختيار العينة أن يكونوا من مدرسة واحدة ليسهل التطبيق.

9 – تنفيذ البرنامج: نفذ البرنامج داخل المدرسة على مدى 12 أسبوعًا، تضمنت 20 جلسة، ووزعت جلسات البرنامج وفقا للاحتياجات الإرشادية للطلاب، وخطوات تجهيز المعلومات الاجتماعية.

10 – تقويم البرنامج وتطبيق الاختبار البعدي: في نهاية البرنامج أعيد تطبيق مقياس الاتجاه نحو العنف؛ لاختبار فاعليته في خفض الاتجاه نحو العنف، وقد أجريت التحليلات الإحصائية باستخدام اختبار (ت)

للمجموعات المرتبطة، ومعادلة إيتا لحساب حجم التأثير؛ للتحقق من ذلك.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول وينص على: ما نسبة طلاب الصف الثاني الثانوي بالطائف ممن لديهم اتجاه مرتفع نحو العنف؟

لتحديد نسبة الاتجاه نحو العنف بين طلاب الصف الثاني الثانوي، أخذ الباحث نقطة القطع (المتوسط) لتحديد عدد الطلاب الذين يمثلون الاتجاه الإيجابي نحو العنف، فالطالب يكون من ذوي الاتجاه الموجب نحو العنف إذا زادت درجته عن المتوسط الذي يختلف من بعد لآخر وفقا لعدد مفردات كل بعد، وجدول (5) التالي يوضح أعداد الطلاب وفقا لهذا المعيار.

جدول (5). نسبة الطلاب وعددهم من ذوي الاتجاه الإيجابي نحو العنف.

البعد	المتوسط	عدد الطلاب	النسبة
العنف كثقافة	45.71	204	٪56.2
العنف كأداة دفاع	37.72	183	٪50.4
العنف كوسيلة	36.35	189	٪52.1
العنف لتوكيد الذات	42.74	168	٪46.3
المقياس كامل	162.52	153	٪42.2

يتضح من جدول (5) أن نسبة من لديهم اتجاه إيجابي نحو العنف من طلاب الصف الثاني الثانوي تراوحت بين 42.2- 56.2٪، وهي نسبة عالية، لكنها تتفق مع تقارير وزارة الداخلية السعودية في أن العنف المدرسي بالمملكة العربية السعودية يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث (أبو ظهير، 2008م).

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما ذكره إسكاربا (Scarpa, 2003) من أن مشكلة العنف من أكثر المشكلات السلوكية انتشارًا، وأن نسبة ضحايا العنف في تزايد، خاصة بين المراهقين وصغار الراشدين، وتتفق مع تقرير منظمة الصحة العالمية (2011م) عن تزايد معدلات العنف حول العالم في الفترة الأخيرة.

كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات العربية والأجنبية التي توصلت إلى تنامي ظاهرة العنف في الفترة الأخيرة، ووجود اتجاه إيجابي نحوه، ومنها: دراسة عبد الستار (2002م) التي توصلت إلى ارتفاع نسبته في المجتمع المصري، ودراسة الطيار (2005م) التي أسفرت عن وجود أنماط مختلفة من العنف لدى طلاب المدرسة الثانوية بمدينة الرياض، ودراسة الشهري (2009م) التي توصلت إلى انتشار العنف بين طلاب

المرحلة المتوسطة بمدينة جدة واختلافه باختلاف مجموعة من العوامل، ودراسة المقالح (2010م) التي أسفرت عن وجود اتجاه موجب نحو العنف في المجتمع، ودراسة دافيدسون وسانفيز (Davidson & Canivez, 2012) التي كان من ضمن نتائجها وجود اتجاه مرتفع نحو العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ولقد عزت دراسات عديدة مثل: (عبد الستار، 2002م؛ الطيار، 2005م؛ الشهري، 2009م؛ المقالح، 2010م) انتشار العنف، خاصة في المدارس إلى عدة أسباب، منها: الأسباب الاجتماعية، والانتماءات العشائرية، والقبلية، والطائفية، والأسباب السياسية، والاقتصادية، ووسائل الإعلام، وطريقة تعامل المدرسة مع مشكلة العنف، وأصدقاء السوء، والإخفاق الدراسي، وطبيعة البيئة المدرسية، وعدم فهم طبيعة المرحلة العمرية، وغير ذلك، ويرى الباحث أن العنف في ازدياد وأصبح مشكلة عالمية ترتب عليها مشكلات أخرى عديدة، ويضاف إلى ما سبق: إيقاع الحياة السريع، وزيادة الضغوط النفسية، والقلق، والانهماك في الماديات، والبعد عن تعاليم الدين وانتشار ثقافة العنف بين أفراد المجتمع، والشعور بغياب العدالة الاجتماعية، والتساهل في تطبيق القانون. كل ذلك يستوجب قيام جميع أفراد المجتمع ومؤسساته بدور في معرفة أسبابه والتصدي له.

السؤال الثاني: وينص على: ما دلالة الفروق بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي على المجموعة التجريبية البالغ عددها (24) طالباً، وجاءت النتائج كما بجدول (6) التالي:

جدول (6). قيم (ت) ودلالتها للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

البعد	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيم (ت)	مستوى الدلالة
العنف كثقافة	قبلي	55.75	1.82	23.95	0.01
	بعدي	36.63	3.46		
العنف كأداة دفاع	قبلي	44.88	2.47	11.30	0.01
	بعدي	32.50	4.76		
العنف كوسيلة	قبلي	42.63	3.46	8.40	0.01
	بعدي	33.00	4.42		
العنف لتوكيد الذات	قبلي	49.63	2.28	25.68	0.01
	بعدي	35.88	1.29		
المقياس كامل	قبلي	192.88	8.22	29.87	0.01
	بعدي	138.00	3.65		

يتضح من جدول (6) أن قيمة (ت) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي جاءت دالة في اتجاه القياس القبلي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية.

وتشير هذه النتيجة إلى حدوث انخفاض دالٍ إحصائيًّا في درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو العنف، ويمكن عزو انخفاض اتجاه الطلاب نحو العنف في القياس البعدي إلى طبيعة البرنامج المعرفي الذي تناول تعديل خطوات عملية تجهيز المعلومات الاجتماعية من استقبال، وتفسير، وبناء مخططات عقلية إيجابية، وغير ذلك من عمليات متضمنة في نموذج تجهيز المعلومات الاجتماعية، كما تم تدريبهم على مهارات التواصل، وتنظيم الانفعالات والتحكم فيها، وإدارة الصراع، كما ساعد البرنامج في تكوين بناء معرفي يتضمن معلومات اجتماعية إيجابية نحو الآخر، كما أن البرنامج تضمن معلومات اجتماعية ساعدت على إعادة تشكيل اتجاهات أفراد العينة نحو الآخر إلى الإيجابية بدلاً من نية العدائية التي يتوقعها منه، بحيث أصبح أكثر تعاطفًا معه مع التركيز على الجوانب الإيجابية في الموقف. حيث إن ذوي الاتجاه نحو العنف يفكرون في المخططات العدائية، وينقصهم التعاطف الذي يقودهم إلى التفسيرات الخاطئة وتجاهل التلميحات العاطفية في الآخر، كما أن البرنامج ساعد في بناء ثقة المراهق بنفسه، وتعديل التصورات الخاطئة، مثل: حتمية العنف لإثبات رجولته وتأكيد ذاته. والاعتقاد أن الفرد إذا تراجع عن العنف سوف يعتقد أنه جبان، وأن العنف هو الصواب، كما دعم البرنامج لديهم فكرة احترام الآخر والبعد عن المواقف المثيرة للعنف والأفراد الداعين له، وتعديل بعض السلوكيات الخاطئة التي تقود إلى العنف، مثل: الاندفاعية، وسرعة الاستثارة، وضبط النفس، كما ساعد البرنامج في بناء معرفة اجتماعية سليمة تحدد طريقة سلوكه تجاه الآخر وتتضمن تعديل نظرته لنفسه وللآخرين. حيث تعمل المعرفة الاجتماعية كعمليات وسيطة تربط بين المواقف الخارجية والمخططات الداخلية، والسلوك الاجتماعي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغيرات معرفية والعنف والاتجاه نحوه، مثل: دراسة برادشاو (Bradshaw, 2004) التي توصلت إلى وجود ارتباط قوي بين العنف والنظرة السالبة للآخرين، وهذه العلاقة يتوسطها التجهيز المتحيز للمعلومات الاجتماعية، ودراسة فاسكونسيلوز وبيكون وجاور (Vasconcellos, Picon & Gauer, 2006) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائيًّا بين العدائيين وغيرهم في تفسيراتهم العدائية في اتجاه مجموعة المراهقين العدوانيين، ودراسة ميكامي وهينشاو ولي ومولين (Mikami, Hinshaw, Lee & Mullin, 2008) التي أسفرت عن

وجود علاقة سالبة دالة بين تجهيز المعلومات الاجتماعية والعدوان. ودراسة سايبزما (Sybesma, 2008) التي أسفرت عن أن المعتقدات المعيارية عن العنف تتوسط العلاقة بين الإيذاء والعنف، ودراسة فايتي وزملائه (Fite, et al, 2008). التي أسفرت عن أن مرحلتي توليد الاستجابة العنيفة والتقييم للاستجابة العنيفة تتوسط العلاقة بين العنف العائلي وعنف الراشدين، ودراسة كالفيت واريو (Calvete & Orue, 2012) التي أسفرت عن أن كل مخطط يتنبأ بخطوة من خطوات نموذج التجهيز المعرفي، كما أن رد الفعل العدواني يتوقف على طريقة التجهيز المعرفي للمعلومات ويتشابه نموذج التنبؤ لدى البنين والبنات.

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) المسحية لعدد كبير من الدراسات التي تناولت برامج علاج العنف وفقًا لنموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية، وتوصلت إلى وجود دلالة لمدخل التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية في علاج العنف والتخفيف من الاضطرابات السلوكية، سواء طُبق البرنامج من قبل باحثين أو من قبل المدارس.

ولتعرف حجم تأثير البرنامج استخدم الباحث مقياس مربع إيتا لتحديد حجم تأثير المتغير المستقل وهو: البرنامج الإرشادي على المتغير التابع وهو: الاتجاه نحو العنف، ويمكن حساب مربع إيتا بعد حساب قيمة (ت) باستخدام المعادلة:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث «t^2» مربع قيمة (ت)، df درجات الحرية، ثم حسب قيمة (d)، والتي تعبر عن حجم التأثير باستخدام المعادلة:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

علما بأن قيمة (d)= 0.2 (حجم التأثير صغير)، وقيمة (d)= 0.5 (حجم التأثير متوسط)، وقيمة (d)= 0.8 (حجم التأثير كبير) (Kiess, 1996).

وباستخدام الأساليب الإحصائية لحساب قيمة مربع إيتا، وقيمة (d) جاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (7) التالي:

جدول (7). قيمة (إيتا) ومستوى حجم التأثير للبرنامج المعرفي على الاتجاه نحو العنف.

المتغير التابع	البعد	قيم مربع إيتا	قيم d	حجم التأثير
الاتجاه نحو العنف	العنف كثقافة	0.97	11.59	كبير
	العنف كأداة دفاع	0.85	4.72	كبير
	العنف كوسيلة	0.75	3.46	كبير
	العنف لتوكيد الذات	0.97	11.59	كبير
	المقياس كامل	0.97	11.59	كبير

يتضح من جدول (7) أن قيم (مربع إيتا) تراوحت بين 0.75- 0.97، مما يعني أن من 75٪ إلى 97٪ من التباين الحادث في درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية يعود إلى تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي، كما تراوحت قيم (d) بين 4.72 - 11.59، مما يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج في تعديل اتجاه الطلاب نحو العنف.

وتدعم هذه النتيجة نتيجة السؤال السابق التي أشارت لانخفاض الاتجاه نحو العنف لدى عينة الدراسة عقب البرنامج المعرفي، والذي يعود بنسبة كبيرة إلى طبيعة البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ويلسون ومارك (Wilson & Mark, 2006) التي أسفرت عن أن الدراسات التي تناولت علاج العنف وفقا لنموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية تراوح حجم التأثير بها بين متوسط وكبير.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة يوصي بما يلي:

1 – تعرف الحاجات النفسية، والاجتماعية، والمعرفية الأساسية للمراهقين وإشباعها بالأساليب والبرامج التربوية المناسبة.

2 – تجنب استعمال الكلمات والتصرفات المحبطة، والتعامل مع الطلاب بكلمات التشجيع لبناء شعور بتحقيق الذات.

3 – توفير مناخ مدرسي إيجابي، ويتحقق هذا من خلال شعور الطلاب والآباء والمدرسين بالانتماء والملكية للمدرسة.

4 – إقامة محاضرات وندوات تتناول مهارات التواصل مع الآخر، وتنظيم الانفعالات وحسن ترميز الإشارات الاجتماعية.

5 – تدريب الطلاب على نموذج التجهيز المعرفي للمعلومات الاجتماعية؛ لما له من أثر في تعديل الاتجاه نحو العنف.

6 – تحديد حقوق الطلبة وواجباتهم، والسلوكيات الشخصية المناسبة للطلبة الموجودين بالمدرسة، كما أن العقوبات التي يتعرض لها الطلبة الذين لا يلتزمون بتطبيق القواعد المدرسية يجب أن تحدد بوضوح.

7 – وجود نظام للتهذيب يتضمن الصرامة، والصداقة، والعدل مع وضع ضوابط وآليات لتنفيذ ذلك، ومعرفة الطلاب بهذا النظام.

بحوث مقترحة:

1 – فعالية مدخل يعتمد على تجهيز المعلومات للمعرفة الاجتماعية في علاج بعض المشكلات النفسية.

2 – دراسة مقارنة لفاعلية المدخل المعرفي وأحد مداخل علاج العنف الأخرى.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الشهري، علي نوح. (2009م). *العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الطيار، فهد علي. (2005م). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض)*. رسالة ماجستير، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

أبو ظهير، متعب. (2008م). العنف المدرسي يشكل 82٪ من إجمالي الحوادث والعدوى تصل إلى الطالبات. *جريدة الرياض (النسخة الإلكترونية، محليات)*، العدد 14472، تم استرجاعه بتاريخ 4/ 5/ 2013 على الرابط:
www.alriyadh.com/2008/02/07/article315481.html

عبد الستار، محفوظ. (2002م). *العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض سمات الشخصية «دراسة كلينيكية»*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

عودة،أحمد سليمان. (2002م). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المقالح، صالح مصلح. (2010م). *دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية في المجتمع اليمني*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.

مندوه، محمود؛ وأبو المعاطي، وليد. (2006م). الاضطرابات السلوكية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق. *مجلة البحوث النفسية والتربوية– كلية التربية، جامعة المنوفية*، 2، 61- 126.

منظمة الصحة العالمية. (2011م). عنف الشباب. مركز وسائل الإعلام. *صحيفة وقائع، العدد* رقم (356)، تم استرجاعه بتاريخ 4/ 5/ 2013 على الرابط:
http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs356/ar/index.html

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, C. A.; Benjamin, A. J.; Wood, P. K., & Bonacci, A. M. (2006). Development and testing of the velicer attitudes toward violence scale: evidence for a four-factor model. *Aggressive Behavior*, 32, 122-136.

Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.

Anderson, C. A. & Huesmann, L.R. (2003). Human aggression: a social – cognitive view. In A.H. Michael & C. Joel (Eds.) *Handbook of social psychology*.Thousand oaks, CA: Sage publication Ink.

Bjorkqvist, K.; Osterman, K. & Kauldainen, A. (2000). Social intelligence - empathy - aggression?. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal*, 5, 191-200.

Boxer, P. & Butkus, M. (2005). Individual social- cognitive intervention for aggressive behavior in early adolescence: an application of the cognitive-ecological framework. *Clinical Case Studies, 4*(3), 277-294.

Boxer, P. & Dubow, E. F.(2002). A social – cognitive information-processing model for school – based aggression reduction and prevention programs: issues for research and practice. *Applied & Preventive Psychology*, 10,177-192.

Bradshaw, C.(2004). *Social- cognitive mediators of the link between social environmental risk factors and aggression in adolescence*. Ph. D. Thesis, Faculty of The Graduate School of Cornell University, Washington.

Calvete, E. & Orue, I. (2006). Social information processing as a mediator between cognitive schemas and aggressive behavior in adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(1),105-17.

Castro ,B.O.(2004). The Development of social information

Academic Press.

Huesmann, L. R.& Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 408-419.

Hunter, L.; Elias, M.J.& Norris, J.(2001). School- based violence prevention: challenges and lessons learned from an action research project. *Journal of School Psychology*, 39, 161-175.

Kiess, H. O. (1996). *Statically concepts for the behavioral science*. Canada. Sydney. Toronto: Allyn & Bacon.

Kunda, Z. (1999). *Social cognition: making sense of people*. Boston, MA: MIT press.

Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, *71*(1), 107- 118.

Linda L; Dahlberg, L. L.; Toal, S. B.; Swahn, M. H & Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence- related attitudes, behaviors, and influnces among youths: a compendium of assessment tolls.* Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention.

London, B.; Downey, G.; Bonica, C. & Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, *17*(3), 481-506.

Macmillan, R. (2001). Violence and the life course: the consequences of victimization for personal and social development. *Annual Review of Sociology*, 27, 1-22.

Mandouh, M. & Abo Elmeaty, W. (2006). Relationship between behavioral disorders self-esteem and compatibility with high school students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research - Faculty of Education, University of Menoufia,* 2, 61-126.

Mikami, A. Y.; Hinshaw, S. P.; Lee, S. S. & Mullin, B. C. (2008). Relationships between social information processing and aggression among adolescent girls with and without ADHD. *Journal of Youth Adolescent*, *37*(7), 761-771.

Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36, 233-240.

Scarpa, A. (2003). Community violence exposure in young adults. *Trauma, Violence & Abuse*, 4, 210-227.

Semrud- Clikeman, M. (2003). *Executive function and social communication disorders***.** Bulletin, processing and aggressive behavior: current issues. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*(1), 87–102.

Centers for Disease Control and Prevention (2010). Youth risk behavior surveillance. united states. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, Surveillance Summaries, 59, 1-5.

Crane-Ross, D.; Tisak, M. S. & Tisak, J. (1998). Aggression and conventional rule violation among adolescents: social-reasoning predictors of social behavior. *Aggressive Behavior***,** 24, 347- 365.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

Davidson, M. M. & Canivez, G. L. (2012). Attitudes toward violence scale: psychometric properties with a high school sample. *Journal of Interpersonal Violence*, *2*(1), 1– 23.

Eron, L. D. (2001). Seeing is believing: how viewing violence alters attitudes and behavior. In A. C. Bohart & D. J. Stipek (Eds.), *Constructive & Destructive Behavior: Implications For Family***,** *School, & Society* (pp. 49-60). Washington, DC: American Psychological Association.

Fite, J. E.; Bates, J. E. ;Holtzworth- Munroe, A. ; Dodge, K. A.; Nay, S. Y. & Pettit, G. S. (2008). Social information processing mediates the intergenerational transmission of aggressiveness in romantic relationships. *Journal of Family Psychology, 22*(3), 367–376.

Fontaine, R. G.; Burks, V. S. & Dodge, K. A. (2002). Response decision processes and externalizing behavior problems in adolescents. *Development & Psychopathology*, *14*(1),107-122.

Fowler, P. J. & Braciszewski, J. M. (2009). Community violence prevention and intervention strategies for children and adolescents: the need for multilevel approaches. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 37, 255-259.

Guttman, M.; Mowder, B. A.& Yasik, A. E. (2006). The act against violence training program: a preliminary investigation of knowledge gained by early childhood professionals. *Professional Psychology: Research & Practice*, 37, 717-723.

Huesmann, L. R. (1998). The role of social information processing and cognitive schema in the acquisition and maintenance of abitual aggressive behavior. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.). *Human Aggression: Theories, Research, And Implications for Socialpolicy* (pp. 73-109). San Diego, CA:

Academic Language Therapy Association , USA.

Stromquist, V. J. (1995). *Effects of children's accessible constructs on impression formation and recall of social information (aggression)*. Madison: University of Wisconsin.

Sybesma. C. K. (2008). *Social Cognitive mediators and moderators of the relation between experiences of community violence and adolescent outcomes.* Ph. D. Thesis, the Graduate College of Bowling Green State University.

Thornton, T. N.; Craft, C. A.; Dahlberg, L. L.; Lynch, B. S., & Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: a sourcebook for community action*. Atlanta, GA: Centers For disease Control And Prevention.

Todorov, A.& Bargh, J.A.(2002). Automatic sources of aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 53-68.

Vasconcellos, S. L.;Picon, P. & Gauer, G. C. (2006). The social information processing in a sample of aggressive adolescents. *Rev. Psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. 28(2), 135-142.

Walker, J. S. (2005). The maudsley violence questionnaire: initial validation and reliability. *Personality and Individual Differences***,** 38 , 187–201.

Wilson, S. J.& Lipsey, M. W. (2006). *The effects of school-based social information processing interventions on aggressive behavior, part i: universal programs*. A Campbell Collaboration Systematic Review. Education Review Group. USA.

Zafirakis. E. (2008). *Social information processing, interpersonal conflict resolution style, perspective-taking and empathy among high-risk and low-risk persistently antisocial and non-antisocial young adults*. Australian Institute of Family Studies, 10th Annual Conference, Victoria, Australia.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 335 - 356، الرياض (2014م/ 1435هـ)

دراسة تحليلية للقضايا الفقهية المعاصرة في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن

محمود جمال السلخي[1]

جامعة البترا الخاصة

(قدم للنشر في 28/ 11/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 08/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أداة عبارة عن قائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة، مكونة من (109) قضية، متضمنة في عشرة مجالات هي: (العبادات، والمعاملات، والأحوال الشخصية، والطب، واللباس والزينة، والفنون، والأدب، والرياضة، والأطعمة والأشربة، والمجال السياسي والاقتصادي، والمجال الفكري، والأحكام العامة). ومن ثمّ حلّل الباحث في ضوء هذه القائمة جميع كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية. وكشفت نتائج الدراسة عن ضعف القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، وقد شكلت ما نسبته (19.26٪) من مجموع القضايا الفقهية المعاصرة. وأكثر مجالات قائمة القضايا الفقهية المعاصرة توافراً المجال الفكري، بنسبة (6.42٪). كما كشفت إغفال القضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة بمجالات: العبادات، واللباس والزينة، والفنون، والأدب، والرياضة.

الكلمات المفتاحية: الفقه، الإسلام، المرحلة الثانوية.

Analytical Study of Current Fiqh Issues in the Islamic Culture Textbooks in Jordan

Mahmoud Jamal Asalkhi[1]

University of Petra

(Received 14/10/2012; accepted 17/06/2013)

Abstract: The aim of this study is to reveal the availability of current Fiqh issues in the Islamic Culture textbooks of the secondary stage in Jordan. To accomplish this objective, the researcher used a tool based on)109(current Fiqh issues covering ten areas including: worship, transactions, personal status, medicine, dress and adornment. Also, these issues include arts, literature, athletics, foods and drinks, political, economical, and intellectual fields, as well as general rules. In view of this list, the researcher analyzed all Islamic Culture textbooks of the secondary stage. The study results have shown lack of current Fiqh issues in the Islamic Culture textbooks of the secondary stage. These issues constitute 19.26% of the total current Fiqh issues. Also, the study results have shown the intellectual field as the most available with a percentage of 6.42%. In addition, issues related to the worship, dress and adornment, as well as the field of arts, literature and athletics are ignored in the textbooks of the secondary stage.

Key Words: Fiqh, Islam, Secondary Stage.

---

(1) أستاذ مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها المساعد

قسم العلوم التربوية، جامعة البترا الخاصة

عمان، الأردن، ص ب (961343)، الرمز (11196)

(1) *Assistant Professor of Islamic education curricula and methods of teaching*

Department of Educational Sciences, University of Petra

Amman, Jordan, P.O. Box (961343), Postal Code: (11196)

البريد الإلكتروني: *e-mail: malsalkhi@yahoo.com*

مقدمة

يعد الفقه الإسلامي من فروع التربية الإسلامية المهمة؛ لما له من أثر في بناء الشخصية الإسلامية السوية. وللفقه منزلة عالية في الدين، قال رسول الله ﷺ: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين» (البخاري، 2001م).

وقد نشأت الأحكام الفقهية مع نزول التشريع الإسلامي في صدر الإسلام، وهو يمثل الناحية العملية لرسالة الرسول الكريم التي لا تصدر إلا عن وحي من الله تعالى لنبيه ﷺ، فقد استنبطت الأحكام العملية من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية. وبعد انتقال الرسول ﷺ إلى الرفيق الأعلى لم يكن الصحابة بحاجة ماسة إلى الاجتهاد إلا في النادر؛ وذلك لصفاء نفوسهم، وصدق نيتهم، وسلامة ذوقهم، ومعرفتهم بأساليب اللغة العربية، وفهم أسرارها، وكانوا إذا أشكل عليهم شيء اجتهدوا في ضوء الكتاب الكريم والسنة النبوية.

وللفقه أهمية ومكانة في الدين، يبينها قول الرسول ﷺ: «وأن العلماء هم ورثة الأنبياء، ورّثوا العلم، من أخذه أخذ بحظ وافر» (البخاري، 2001م). وله أهمية عظيمة في حياة الفرد والمجتمع، فيحتاج المسلم إليه في أمور حياته كلها، وحاجة المسلم إليه نابعة من أن هذا العلم إنما هو تطبيق لأحكام التشريع الإلهي في مسائل الحياة جميعها، صغيرها وكبيرها، خاصة أن حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في الأمور التي جدّت في هذا العصر. فالمسلم يحتاج فقه المعاملات لينظم معاملاته مع الآخرين، ويحتاج فقه الأسرة ليبني الأسرة المسلمة، منذ نشأتها، وهكذا يحتاج المسلم لبقية موضوعات الفقه ليسير في حياته وفق ما شرع الله؛ لينال رضاه ويحقق عبوديته.

فالفقه الإسلامي أحكام شرعية ناظمة لأفعال المكلفين وأقوالهم، وبه يُعرف الحلال والحرام، والطريق الصحيح من الخاطئ في العبادات، والمعاملات، والفقه مرتبط بالإيمان بالله تعالى واليوم الآخر؛ لأن إيمان المسلم يُعَدُّ الدافع للتمسك بأحكام الدين وتطبيقها. قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤۡتُونَ ٱلزَّكَوٰةَ وَهُم بِٱلۡأٓخِرَةِ هُمۡ يُوقِنُونَ ﴾ (النمل: 3). وكذلك الفقه الإسلامي شامل لكل ما يحتاج الناس إليه؛ فهو ينظم علاقة المسلم مع الله ﷻ، ومع نفسه، ومع المجتمع. وهذا ما يؤكده البورشيد (2003م)، المذكور في الخوالدة (2007م)، حيث يبين أهمية الفقه الإسلامي في توضيح السلوك الصحيح للمسائل المختلفة والحفاظ على ثوابتها، وخصوصيتها، وعدم حدوث أي اختراق ثقافي، أو فكري، أو أخلاقي، يفقد الأمة هيبتها، ويعرضها للسلب والهيمنة.

والفقه الإسلامي يواجه جملة من التحديات، في العصر الحالي (حمد، 2011م) أبرزها:

- إفرازات العولمة، والانفتاح الكبير على ثقافات الآخرين، والهيمنة الهائلة لثقافة الغرب على عقول كثير

من المسلمين.

- التطور الهائل في مجال الحياة كلها، في مجال المال، والاقتصاد، والطب، والتقنية، والاجتماع، والسياسة، مما أوجد قضايا، ومستجدات، وواقعات لم تكن معروفة من قبل، وتتطلب اجتهاد فقهاء المسلمين لاستنباط أحكامها.

- ضعف الوازع الديني لدى بعض المسلمين، وعزوف كثير من صناع القرار عن تحكيم شرع الله، وإشاعة عدم صلاحية أحكام الفقه الإسلامي للوقت المعاصر.

اهتمت التربية الإسلامية- منذ عهد الرسالة إلى يومنا الحاضر- بالقضايا الفقهية المعاصرة، بدليل النصوص الشرعية، واجتهاد العلماء في كل ما يطرأ من قضايا؛ حتى يكون المسلم على بينة في اتخاذ السلوك المناسب في كل ما يطرأ، وقد خصت المراهقين بالمزيد من العناية والاهتمام؛ لأنهم قوة الحاضر وأمل المستقبل (الخوالدة، 2007م).

وظهرت مصطلحات عدة مرادفة تدل على القضايا الفقهية المعاصرة، ومن ذلك: فقه النوازل، والمستجدات الفقهية، والحوادث، والواقعات، والفتاوى. فمصطلح «قضايا فقهية معاصرة» يعني أن هناك قضايا مستجدة تستحق أن توجه إليها العناية في البحث، والتأصيل، والتقويم، والإسلام هو الدين الذي أنزله الله لتقويم الحياة الإنسانية بما فيها من حركة ونشاط، وله أحكام وضوابط في كل ما يكتشفه الإنسان، من حيث كيفية الاستفادة منه والتعامل معه، ولا شك أن علماء الشرع مدعوون دائماً إلى استنباط تلك الأحكام والبحث عن تلك الضوابط، مستنيرين بمقاصد الشريعة وقواعدها العامة ومناهج السلف الصالح في مواجهة المستجدات للحكم عليها، وضبط التعامل معها (ياسين، 2002م). ويعرفها الباحث بأنها قضايا ومسائل ظهرت في عصرنا الحاضر؛ نتيجة التطورات، والتغيرات السياسية، والمالية، والاقتصادية، والطبية، والقيمية، والاجتماعية، وغيرها مما يحتاجه الناس لمعرفة حكم الشرع فيها.

ومن خلال تتبع الباحث للأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة، لاحظ تنوع القضايا الفقهية المعاصرة بتنوع مجالات الفقه، فهناك على سبيل المثال، قضايا فقهية معاصرة متعلقة بالعبادات، وكل ما يتصل بها كالصلاة في الطائرة والصيام في البلاد التي يطول فيها النهار أو الليل، أو المفطرات المعاصرة في مجال التداوي وغيرها. وتلك المتعلقة بالمعاملات المالية، مثل: إجراء العقود بوسائل الاتصال الحديثة، والتأمين التجاري، والودائع المصرفية. وتلك المتعلقة بالأحوال الشخصية كصور الزواج الحديثة كزواج المسيار، والزواج العرفي، والمدني، وغيرها. وهناك القضايا الفقهية المعاصرة،

المتعلقة بالأخلاق والسلوك الشخصي للأفراد، وما يتصل بها من الحشمة والذوق. وتلك المتعلقة بعلاقات الدولة الإسلامية بالدول الأخرى، سواء في وقت السلم أم وقت الحرب. والقضايا المتعلقة بالجانب الطبي، مثل: وسائل تأخير الحيض، أو تقديمه، وإنشاء بنوك الحليب، والتلقيح الصناعي، والتلقيح المجهري، وأطفال الأنابيب، وغيرها. إلى جانب القضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة بالأطعمة والأشربة، وتلك المتعلقة بالجانبين السياسي والفكري.

ويذكر المشيقح (2005م) أن دراسة القضايا الفقهية المعاصرة فرض كفاية، إذا قام به من يكفي سقط الإثم عن الباقين؛ لأن تبين العلم وما يحتاج إليه الناس واجب على الكفاية، إذا قام به من يكفي سقط الإثم عن الباقين. والدليل على أنه فرض قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ ﴾ (آل عمران: 187). فتبيين العلم ونشره واجب على العلماء وطلبة العلم.

وتظهر أهمية البحث في القضايا الفقهية المعاصرة بالأمور الآتية (المشيقح، 2005م):

- البحث فيها يبرهن على صدق الإسلام وخلوده، وصلاحيته للقيادة والريادة في هذه الحياة.

- بيان ما يمتاز به الفقه الإسلامي من غيره من التشريعات البشرية بثروته الهائلة، وتنوعه الشامل، وقواعده المحكمة، وعطائه المتواصل، مما يستوجب الاهتمام به، علماً وعملاً، دراسةً وتطبيقاً.

- بحثها يعطي إمكانية الاطلاع على الجهود الفقهية العظيمة في كل عصر من العصور الإسلامية التي واجهت كل طارئ وجديد، والتأكيد على أن الفقه الإسلامي نجح في مواجهة تلك الإشكالات الواقعية الميدانية في حياة الناس اليومية، وأنه لم يقف يوماً جامداً عاجزاً عن مواجهة تطورات الحياة ومشاكلها.

- التعبد لله ﷻ بدراسة هذه القضايا؛ لأن دراستها من باب تعلم العلم وتعليمه، والعلم من أفضل العبادات وأجل القربات.

- كسب الثواب والأجر من الله ﷻ؛ لأن العالم والمجتهد إذا بذلا جهدهما ونظرهما في تعلم حكم قضية من القضايا أُجرا وأُثيبا، وفي الحديث، أن النبي ﷺ قال: (إذا اجتهد الحاكم فأصاب فله أجران، وإذا اجتهد فأخطأ فله أجر واحد) (القشيري، د.ت، حديث رقم: 1716).

وقد أشار القرضاوي (1999م، ص20) إلى مرونة الفقه وتجدده، وقدرته على مواجهة ما يستجد من قضايا في كل مكان وزمان، يقول: «إن أهم ميزة تميز الفقه الإسلامي خصوبته، ومرونته، وقدرته على النماء والتجدد، ومواجهة كل طريف، وعلاج كل طارئ، وحل كل مشكل، مهما يكن حجمه ونوعه، وربما توهم

بعض الناس أن الفقه الإسلامي لا يتسع صدره للتجديد؛ لأن أساسه أساس ديني رباني، أساس الوحي المعصوم، وما كان هذا شأنه فلا يتقبل تجديدات البشر غير المعصومة، ومن حسن الحظ أن نجد في النصوص الدينية نفسها ما يصرح بشرعية التجديد للدين بين كل قرن وآخر»، فقد روى أبو هريرة عن النبي ﷺ قوله: (إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها دينه) (السجستاني، 1988م، ص 362).

ونظراً لأهمية توافر القضايا الفقهية المعاصرة في الكتب المدرسية، فقد انبرى العديد من الباحثين لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية في العديد من الدول العربية؛ وذلك للكشف عن مدى توافرها. فقد أجرى هاشم (1999م) دراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في التعليم الثانوي الفني في ضوء القضايا المعاصرة، وتساؤلات الطلبة الدينية. وكشفت الدراسة أن إلمام الطلبة ومعرفتهم في رأي الدين في القضايا المعاصرة كان ضعيفاً، وأن نسبة إلمام البنين بها كانت أعلى من نسبة إلمام البنات.

وأعدت الزهراني (2000م) دراسة بهدف معرفة مدى تضمن محتوى مقررات مادة الأحياء لطالبات المرحلة الثانوية بعض القضايا والمشكلات الصحية المعاصرة. ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثة قائمة محكمة بالقضايا والمشكلات الصحية المعاصرة، ومن ثم حللت محتوى مقررات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء تلك القائمة. وكشفت الدراسة أن مستوى اهتمام مقررات مادة الأحياء لطالبات المرحلة الثانوية بالقضايا والمشكلات الصحية المعاصرة ضعيف جداً.

أما دراسة العلوي (2001م) فقد هدفت إلى تطوير منهج التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الإعدادية بدولة البحرين. واستخدم الباحث استبانة لتحديد مشكلات طلبة المرحلة الإعدادية، وبطاقة تحليل محتوى المنهج للوقوف على واقعه. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها المجتمع بمملكة البحرين ازدياد حالات الطلاق، والارتباط بزوجات أجنبيات، والتدخين، والمخدرات، والبطالة، والإسراف في الحفلات، والاختلاط المحرم.

وأجرى الحربي (2003م) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لقضايا التربية الصحية وجوانبها المتنوعة. وكشفت الدراسة عن ضعف معالجة محتوى كتب العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لجوانب وقضايا التربية الصحية.

وهدفت دراسة بربخ (2003م) إلى الكشف عن تأثير برنامج لتطوير منهج التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية في محافظات غزة، في تنمية التحصيل، وفهم القضايا الفقهية المعاصرة. وتوصلت الدراسة إلى أن القضايا الفقهية المعاصرة حصلت على نسبة متدنية في

كتاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

أما دراسة البوسعيدي (2003م) فقد سعت إلى تحديد القضايا المعاصرة الملائمة لحاجات واهتمامات طلبة المرحلة الثانوية التي ينبغي أن تتضمنها كتب التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بسلطنة عمان، وشملت الدراسة تحليل كتب التربية الإسلامية لتلك المرحلة. وأظهرت النتائج حاجة كتب التربية الإسلامية إلى تضمينها القضايا المعاصرة المناسبة لطلبة المرحلة الثانوية، وأن عناية كتب التربية الإسلامية بالقضايا المعاصرة ليست بالمستوى المطلوب.

وقام العتيبي (2005م) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى تضمن محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، للقضايا الفقهية المعاصرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك بهدف تحديد أهم القضايا الفقهية المعاصرة التي يمكن أن يتضمنها محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية وطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، وبتحليل محتوى الكتاب في ضوء هذه القضايا. وتوصل الباحث إلى أن أكثر القضايا الفقهية المعاصرة تكراراً هي: القنوات الفضائية، والإنترنت، وقيادة المرأة للسيارة، والجرائم الجنسية، وتعاطي المخدرات، والجهاد، والولاء والبراء، ونقل الأعضاء، والإرهاب، وقتل الرحمة، والتدخين، والتطرف، والفحص الطبي قبل الزواج، واستخدام الخلايا الجذعية، والتجارة الحرة.

وأجرى الجغيمان (2005م) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة، كما هدفت إلى تحديد أبرز القضايا المعاصرة المهمة للطلبة في المرحلة الثانوية والتي تمثلت في التدخين، والمخدرات، والتلوث، والاختلاط، وفوائد البنوك، والغزو الثقافي والفكري، والجهاد، وتنظيم النسل، والطلاق، والإجهاض، والزواج العرفي. وتوصلت الدراسة إلى ضعف تناول القضايا المعاصرة في محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

وسعت دراسة الخوالدة (2007م) إلى معرفة أثر تدريس وحدة تعليمية مطوّرة من مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في الأردن. وقامت الباحثة بتحليل محتوى الكتاب، ثم أعدت قائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة المتضمنة فيه. وتوصلت الدراسة إلى عدم كفاية القضايا الفقهية المعاصرة المتضمنة في الكتاب وعدم تلبيتها لحاجة الطالبات.

وقام المالكي (2008م) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى تضمين المستجدات الفقهية في مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وكشفت الدراسة خلو مقررات الفقه في المرحلة الثانوية من معظم

المستجدات الفقهية الواردة في الدراسة. وحظي محتوى الفقه لطلبة الصف الثاني الثانوي بأعلى نسبة تضمين في هذه المستجدات، يليه محتوى الصف الثالث الثانوي، ثم الأول الثانوي.

وسعت دراسة القحطاني (2009م) إلى بناء قائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة التي ينبغي أن تتضمنها كتب الفقه في المرحلة المتوسطة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة؛ إذْ كانت نسبة تناول القضايا الفقهية المعاصرة على الجملة في كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة 31.4 ٪. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كتب الفقه من حيث تناولها للقضايا الفقهية المعاصرة، وكانت تلك الفروق لصالح كتاب الصف الثالث المتوسط.

وأجرت حمد (2011م) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى تضمين قضايا فقه الواقع في محتوى كتب المرحلة الثانوية في فلسطين. وتكونت عينة الدراسة من جميع موضوعات محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ومن 72 من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظات رفح وخانيونس والوسطى. وكشفت الدراسة عن خلو معظم محتويات كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من قضايا فقه الواقع، وأن كثيرًا من القضايا تم تناولها بصورة عابرة، مثل: إثبات رؤية الهلال، وإخراج الزكاة نقداً، والتأمين على الحياة، والودائع المصرفية، وبرامج المسابقات، والفحص الطبي قبل الزواج، والزواج بغير المسلمات، وتنظيم النسل، والحلف بالطلاق، وتأجير الرحم، والتبرع بالبويضة، والتقيح الصناعي، ومشاهدة الفضائيات الإباحية، والمخدرات، والتدخين، وعقد اتفاقية سلام مع العدو، وعمل المرأة في المجال السياسي، والعولمة، والولاء والبراء، والغلو والتطرف.

ويلاحظ الباحث بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة ما يأتي:

- تناولت غالبية الدراسات السابقة تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للكشف عن القضايا الفقهية المعاصرة، عدا دراستي القحطاني (2009م)، والعلوي (2001م)، اللتين تناولتا تحليل كتب المرحلة المتوسطة.

- تم الكشف عن القضايا الفقهية، المتضمنة، في كتب التربية الإسلامية المقررة في الدول الآتية: السعودية، والبحرين، وسلطنة عمان، وفلسطين. بينما لم توجد سوى دراسة واحدة في المملكة الأردنية الهاشمية - حسب علم الباحث - وهي دراسة الخوالدة (2007م) التي قامت بتحليل كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي فقط. وكان هدفها الرئيس بناء وحدة

تعليمية مطورة من مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة. ومن هنا تظهر أصالة الدراسة الحالية حيث يتوقع منها إضافة معرفة جديدة للباحثين والمهتمين بموضوع الدراسة.

– أظهرت نتائج الدراسات السابقة ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في كتب التربية الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

يتفاعل الطالب في القرن الحادي والعشرين مع قضايا متعددة تتطور كل يوم، ويستمع لمستجدات عصرية متنوعة تجعله يقف أمامها بكل اهتمام واستيضاح؛ رغبة في معرفة حكم الدين فيها. وطلبة المرحلة الثانوية في غالبيتهم مكلفون شرعاً، والمكلف شرعاً ينبغي أن يكون على وعي بالحكم الشرعي للقضايا الفقهية التي قد يتعرض لها في مسيرة حياته. والفقه من أهم الفروع الشرعية التي يحتاج إليها الطالب في حياته الخاصة والعامة.

وتبدو مشكلة الدراسة جلية في القصور الواضح، في مناهج، وكتب المواد الدراسية، تجاه القضايا الفقهية المعاصرة، فعلى الرغم من أهمية الكتب المدرسية في تشكيل القيم، والاتجاهات، والأحكام الشرعية، وتكوين الصور الذهنية التي تؤثر في نظرة الطلبة إلى القضايا المطروحة، فإن هذه الكتب لم تستغل بالشكل المطلوب. وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات السابقة من ضعف ملحوظ في تضمين كتب التربية الإسلامية للقضايا الفقهية المعاصرة في معظم الدول العربية كالسعودية، وفلسطين، والبحرين. لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة توافر القضايا الفقهية المعاصرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما درجة توافر القضايا الفقهية المعاصرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

– التأكيد على القضايا الفقهية المعاصرة اللازمة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية؛ لما لها من أثر في بناء المجتمع المؤمن القوي العارف لحكم الشرع بهذه القضايا.

– تحليل الكتب المقررة حالياً وتقويمها في ضوء قائمة القضايا الفقهية المعاصرة.

– الكشف عن درجة توافر القضايا الفقهية المعاصرة في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن، وذلك باستخدام المنهج الوثائقي الذي يعتمد على أسلوب تحليل المحتوى.

– الوقوف على أوجه القوة، والضعف، في محتوى كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن المقررة حالياً، والخروج بتوصيات في تطويره فيما يتعلق

بالقضايا الفقهية المعاصرة.

أسئلة الدراسة:

انطلاقاً من مشكلة الدراسة تم تحديد الأسئلة الآتية:

1- ما القضايا الفقهية المعاصرة الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

2- ما القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

3- ما أكثر مجالات قائمة القضايا الفقهية المعاصرة توافراً في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، ويمكن إبراز أهميتها في النقاط الآتية:

- تتميز هذه الدراسة بأصالتها؛ إذ لم توجد دراسة في الأردن بحثت هذا الموضوع - على حد علم الباحث -.

- تكمن أهمية دراسة القضايا الفقهية المعاصرة في أنها دعامة أساسية في بناء شخصية الفرد المسلم في المجتمع المسلم وموجهة للسلوك الشرعي القويم له.

- لفت نظر مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية ومطوّريها للمرحلة الثانوية إلى أهمية القضايا الفقهية المعاصرة في الكتب المدرسية.

- مساعدة مخططي مناهج الثقافة الإسلامية بإمدادهم بقائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة التي يمكن في ضوئها تطوير هذه المناهج؛ حتى تصبح أكثر فعالية بتضمينها القضايا الفقهية المعاصرة لمواكبة مستجدات العصر ومتطلباته.

- تزويد معلمي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بقائمة بالقضايا الفقهية المعاصرة للعمل على غرسها، ودعمها، وتوضيحها، وبيان حكم الشرع فيها.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تعرّف إجرائياً على النحو الآتي:

- **القضايا الفقهية المعاصرة:** هي جميع المصطلحات، والمفردات، والتراكيب ذات الألفاظ والدلالات الصريحة والضمنية، التي تشير إلى القضايا الفقهية المعاصرة، في المجالات الآتية: (العبادات، والمعاملات، والأحوال الشخصية، والطب، والفنون، والأدب، والرياضة، واللباس والزينة، والأطعمة والأشربة، والمجال السياسي، والاقتصادي، والعسكري، والفكري، والأحكام العامة).

- **كتب الثقافة الإسلامية:** الكتب المدرسية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الثانوية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2012/ 2013.

- **المرحلة الثانوية:** مرحلة دراسية تلي المرحلة الأساسية العليا تتكون من ثلاثة مستويات دراسية (المستويين الأول، والثاني) يتبع للصف الأول الثانوي، و(المستوى الثالث) يتبع للصف الثاني الثانوي تابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2012/ 2013.

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

- القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية المقررة للعام الدراسي 2012/ 2013 في الأردن.

- أداة الدراسة المتمثلة بقائمة القضايا الفقهية المعاصرة من إعداد حمد (2011م) وتطوير الباحث.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوثائقي التحليلي الذي يعتمد على الاطلاع على كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية وتحليل محتواها للتعرف على مدى توافر القضايا الفقهية المعاصرة بها.

عينة تحليل المحتوى:

تمثل عينة التحليل في هذه الدراسة جميع فقرات الدروس المتضمنة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، والبالغ عددها (1175) فقرة.

أداة تحليل المحتوى:

قام الباحث، بتطوير الأداة التي أعدتها حمد (2011) وذلك من خلال عرض قائمة القضايا الفقهية المعاصرة اللازمة لطلبة المرحلة الثانوية على لجنة خبراء متخصصين بالشريعة ومناهج التربية الإسلامية بجامعة جرش الأهلية، والجامعة الأردنية، وجامعة الأمير سلمان ابن عبد العزيز بالسعودية، وجامعة قطر، عبر الإيميل (Email)؛ وذلك لأخذ آرائهم والإفادة من اقتراحاتهم من حيث: مناسبة قائمة القضايا الفقهية المعاصرة لطلبة المرحلة الثانوية، وانتماء القضايا الفرعية إلى مجالاتها الرئيسة، وإضافة أي قضايا أغفلتها القائمة، أو حذف غير اللازمة منها أو تعديلها، وقد اعتمد الباحث نسبة حصول كل قضية على (90٪) فأكثر من آراء المحكمين، معياراً لقبولها واعتمادها.

الصورة النهائية للقائمة:

أخذت قائمة القضايا الفقهية المعاصرة صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات التي تمثلت بإلغاء (21) قضية فقهية معاصرة لا لزوم لتضمينها في محتوى كتب الثقافة الإسلامية في الأردن، بناءً على آراء لجنة الخبراء واقتراحاتهم، إلى جانب تعديل بعض القضايا التي تضمنت أكثر من فكرة. وبذلك تكونت القائمة من (109) قضية فقهية معاصرة فرعية موزعة على عشر مجالات رئيسة، والجدول (1) يبين ذلك.

جدول (1): قائمة القضايا الفقهية المعاصرة وعدد القضايا الفرعية في صورتها النهائية.

م	المجال	عدد المفاهيم الفرعية
1	العبادات	7
2	المعاملات	14
3	الأحوال الشخصية	10
4	الطب	16
5	الفنون، والأدب، والرياضة	6
6	اللباس والزينة	10
7	الأطعمة والأشربة	6
8	السياسي، والاقتصادي، والعسكري	20
9	الفكري	10
10	الأحكام العامة	10
المجموع		109

تحديد الهدف من التحليل:

يهدف تحليل كتب الثقافة الإسلامية، للمرحلة الثانوية إلى التعرف على مدى تضمين قائمة القضايا الفقهية المعاصرة التي تمّ تطويرها في محتوى الكتب.

تحديد فئات التحليل:

تم اعتماد قائمة القضايا الفقهية المعاصرة الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية المقررة للمرحلة الثانوية بالأردن بمجالاتها العشر فئات يتم التحليل على أساسها.

تحديد وحدة التحليل:

استخدمت الدراسة الفقرة كوحدة للتحليل.

إعداد استمارة التحليل وضبطها:

قام الباحث بتصميم استمارة التحليل بهدف التعرف على مدى توافر القضايا الفقهية المعاصرة في محتوى كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. وللتأكد من مدى صلاحيتها تم عرضها على عدد من المحكمين الذين أقروا صلاحيتها لتحقيق الهدف الذي أعدت له.

التأكد من ثبات التحليل:

للتأكد من ثبات التحليل قام باحث آخر يحمل درجة الدكتوراه في مناهج التربية الإسلامية بإعادة التحليل لوحدة دراسية من كل مستوى دراسي من الكتب المقررة، وبفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع بين كل من التحليلين الأول والثاني، وبعد الانتهاء من التحليل تم حساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969). وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (96٪)، مما جعل الباحث مطمئناً إلى نتائج عملية التحليل.

خطوات التحليل المتبعة في الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات الآتية عند قيامه بتحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية:

- استحضار كتب الثقافة الإسلامية المقررة للمرحلة الثانوية بالأردن.
- قراءة كتب الثقافة الإسلامية قراءة ناقدة؛ حيث إنها تتضمن القراءة الحرفية للسطور، وقراءة ما بين السطور، ثم قراءة ما وراء السطور. هذه جميعها من شأنها أن تتضمن كل الجوانب المراد قياسها لدى القارئ

فيما يتعلق بقراءة النص (Text)، وتحليله Analysis Content؛ للتعرف على القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة فيها.

- تطبيق وحدة التحليل (الفقرة).
- تطبيق فئات التحليل.
- تسجيل نتائج التحليل في استمارة التحليل.
- التعرف على نتائج التحليل التي تم التوصل إليها ومناقشتها، والخروج من خلالها بالتوصيات المناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص هذا السؤال على: ما القضايا الفقهية المعاصرة الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟ وللإجابة عن هذا السؤال اعتمد الباحث قائمة القضايا الفقهية المعاصرة التي تضمنتها دراسة حمد (2011م) وذلك لاشتمالها على مجالات متعددة ومتنوعة تكاد تغطي جميع مجالات القضايا الفقهية المعاصرة، إلى جانب حداثتها، فلم يمض عليها سوى عامين. وقام الباحث بتطويرها، من خلال عرضها على لجنة خبراء في الشريعة، ومناهج التربية الإسلامية، حيث أبدوا ملاحظات عليها، تمثلت في حذف بعض القضايا التي رأوا عدم لزوم تضمينها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، وجاءت الصورة النهائية للقائمة متضمنة عشرة مجالات رئيسة هي: (العبادات، والمعاملات، والأحوال الشخصية، والطب، واللباس والزينة، والفنون، والأدب، والرياضة، والأطعمة والأشربة، والمجال السياسي والاقتصادي، والمجال الفكري، والأحكام العامة)، ويضم كل مجال من المجالات السابقة، عدة قضايا فقهية فرعية، تم تضمينها أداة التحليل، والجدول (2)، يبين ذلك.

جدول (2): القضايا الفقهية المعاصرة الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية.

م	المجال	القضايا الفقهية المعاصرة الفرعية	عدد القضايا الفرعية
1	العبادات	أثر القسطرة على الطهارة، وإثبات رؤية الهلال بالتقويم الفلكي، وإثبات رؤية الهلال بالوسائل الحديثة، وأثر بخاخ الربو على الصيام، واستعمال دواء لتأخير الحيض في رمضان، وإخراج الزكاة عينياً، والتبرع بالفائدة البنكية.	7
2	المعاملات	التأمين على الحياة، والتأمين على الممتلكات ضد الأخطار، والتأمين الصحي، والشرط الجزائي، والعمل في تجارة العملة، والتجارة الإلكترونية، واشتراط عدم رد البضاعة أو استردادها، واستخدام بطاقات الائتمان مثل الماستركارد والفيزا، وبرامج المسابقات ذات الجوائز المالية، وآلات البيع الذاتي، وبيع المرابحة للآمر بالشراء، ونظام المعاش الحكومي بعد التقاعد، والبيع بالتقسيط، وشهادات الاستثمار.	14

تابع جدول (2).

م	المجال	القضايا الفقهية المعاصرة الفرعية	عدد القضايا الفرعية
3	الأحوال الشخصية	الزواج العرفي، وزواج المسيار، والفحص الطبي قبل الزواج، وإجراء عقود الزواج والطلاق بالوسائل الحديثة (الإنترنت والجوال)، والزواج بغير المسلمات، وغلاء المهور، والزواج المبكر، وتحديد النسل، وتنظيم النسل، والحلف بالطلاق.	10
4	الطب	جراحات التجميل، والاستنساخ، والتصوير لمعرفة جنس الجنين، وإجهاض الجنين المشوه أو المعاق، ومسؤولية الطبيب عن الأخطاء الطبية، وبنوك الدم، وبنوك الحليب، وبنوك المني، وتأجير الرحم، وبيع الأعضاء، وجراحات تحويل الجنس، ومرض الإيدز، وتشريح الجثث للكشف عن الجريمة، والتبرع بالبويضة، والتلقيح الصناعي، والموت الرحيم للمريض الميؤوس من شفائه.	16
5	الفنون، والأدب، والرياضة	مشاهدة الفضائيات الإباحية، وتمثيل شخصيات الصحابة، تأليف الروايات الخيالية، والرياضات العنيفة والخطرة (كالمصارعة، والملاكمة، وتسلق الجبال، وسباق السيارات)، وممارسة المرأة للرياضة (كالجمباز، والسباحة، والباليه) أمام الرجال، والاحتراف الرياضي.	6
6	اللباس والزينة	لباس ثوب الزفاف الأبيض، ولباس خاتم الزواج (الدبله)، ولباس البنطال، ولباس المرأة للنقاب في المجتمعات غير المسلمة، وعرض الملابس الداخلية على المانيكان في محلات البيع، والعدسات اللاصقة، وصباغة الشعر، وزراعة الشعر، وعمليات شفط الدهون، واستخدام الحيوانات والطيور المحنطة في الزينة.	10
7	الأطعمة والأشربة	اللحوم المستوردة من بلاد غير المسلمين، وتناول لحوم الأنعام والطيور التي تم صعقها بالكهرباء، ومشروبات الطاقة، وشرب نبيذ الشعير المعلب، وتعاطي المخدرات، والتدخين.	6
8	السياسي، والاقتصادي، والعسكري	الانتماء لمنظمات دولية (كالأمم المتحدة واليونسكو)، وعقد اتفاقيات سلام وتهدئة مع العدو، والانتخابات والمجالس النيابية، والمشاركة في برلمان دولة غير إسلامية، والتحالف مع دول غير إسلامية، والانتماء لأحزاب سياسية، والتجسس على الدول الأخرى، والمسيرات والمظاهرات والاعتصامات، والإضراب عن الطعام لنيل مطالب سياسية أو غيرها، والاعتقال السياسي، وطاعة الحكام والرؤساء، وعمل المرأة في المجال السياسي، والتجنس بجنسية دولة غير إسلامية، المقاطعة الاقتصادية، والتكتلات الاقتصادية، وفرض الضرائب على البضائع، وأسلحة الدمار الشامل، والتجنيد الإجباري، والعمليات الاستشهادية، والتحالفات العسكرية.	20
9	الفكري	الانفتاح الثقافي، والإرهاب الفكري، والعولمة، والعلمانية، وحوار الأديان، وصراع الحضارات، والولاء والبراء، والغلو والتطرف، والاهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية، والتقارب بين السنة والشيعة.	10
10	الأحكام العامة	التداوي بالقرآن الكريم، والتداوي بالموسيقى، واختطاف الأفراد رهائن، والقرصنة الجوية والبحرية، والوقوف للسلام الوطني، والوقوف دقائق صمت للحداد، ونزع الاعتراف بالإكراه، وتهنئة النصارى واليهود بأعيادهم، وقيادة المرأة للسيارة، والتسمية بأسماء اليهود والنصارى.	10
المجموع			109

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: المعاصرة، المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة

نص هذا السؤال على: ما القضايا الفقهية الثانوية؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بتحليل

جميع كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية للكشف عن القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة فيها، ومن ثم تم حساب التكرارات لكل منها في كل مجال من مجالات القائمة الذي تنتمي إليه، والجدول (3)، يوضح ذلك.

جدول (3): القضايا الفقهية المعاصرة، المتوافرة، في كتب الثقافة الإسلامية، وتكراراتها.

المجال	القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة	التكرارات لكل قضية فقهية معاصرة
العبادات		صفر
المعاملات	- البيع بالتقسيط.	1
الأحوال الشخصية	- الزواج العرفي.	1
	- زواج المسيار.	1
	- إجراء عقود الزواج والطلاق بالوسائل الحديثة (الإنترنت والجوال).	1
	- تحديد النسل	2
	- تنظيم النسل	3
الطب	- جراحات التجميل	2
	- إجهاض الجنين المشوه أو المعاق	1
	- مرض الإيدز	2
الفنون، والأدب، والرياضة		صفر
اللباس والزينة		صفر
الأطعمة والأشربة	- تناول لحوم الأنعام والطيور التي تم صعقها بالكهرباء.	1
	- تعاطي المخدرات.	2
السياسي، والاقتصادي، والعسكري	- عقد اتفاقيات سلام وتهدئة مع العدو.	2
	- الانتخابات والمجالس النيابية.	1
	- التجسس على الدول الأخرى.	1
الفكري	- الانفتاح الثقافي.	1
	- الإرهاب الفكري.	5
	- العولمة.	8
	- العلمانية.	1
	- صراع الحضارات.	1
	- الغلو والتطرف.	1
	- الاهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية،	1
الأحكام العامة		صفر

وفيما يلي عرض للنتائج الواردة في الجدول (3) ومناقشتها:

المجال الأول: مجال العبادات.

يتضح من النتائج المتعلقة بمجال العبادات أن كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية قد خلت تماماً من القضايا الفقهية المعاصرة. وهذا يشير إلى قصور واضح من مؤلفي المناهج، رغم أن الطلبة في هذه المرحلة مكلفون شرعاً، ويتعرضون لقضايا فقهية في أمور عباداتهم من صلاة، وصوم، وطهارة، وحج، وغيرها. فعلى سبيل المثال يحتاج الطلبة إلى معرفة حكم الشرع في استخدام بخاخ الربو في نهار رمضان، والصلاة في الطائرة أو السفينة، وغيرها من القضايا المستجدة، التي يكون الطالب بأمس الحاجة إلى فهمها، وقد جاءت نتائج هذه الدراسة مخالفة لنتائج دراستي حمد (2011م)، والجغيمان (2005م)، اللتين أظهرتا اهتماماً بقضايا فقهية متعلقة بمجال العبادات، مثل: إثبات رؤية الهلال، وإخراج الزكاة عيناً، إلى جانب قضية التبرع بفوائد البنوك.

المجال الثاني: المعاملات.

يتضح من النتائج المتعلقة بمجال المعاملات، خلو كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية من القضايا الفقهية المعاصرة، سوى من قضية فقهية واحدة هي «بيع التقسيط»؛ حيث بلغ تكرارها، تكراراً واحداً فقط، وقد وردت هذه القضية في المستوى الثاني، للمرحلة الثانوية، (ص93 – 94)، وقد قدم الكتاب هذه القضية بشكل مفصل، حيث تم تعريفها، وبيان مشروعيتها، وشروطها. ويرى الباحث قصوراً واضحاً في تناول الكتب لقضايا المعاملات المعاصرة التي ظهرت – وتظهر – بشكل متطور بتطور الزمان، كالتجارة الإلكترونية، وشهادات الاستثمار، والتأمين على الحياة، والشرط الجزائي، وغيرها. ويتساءل الباحث أين المواءمة بين محتوى كتب الثقافة الإسلامية، ومستجدات العصر من المعاملات التي ينبغي أن يتفاعل معها الطالب ويتعرف مفهومها، ومدى مشروعيتها وحكمها الشرعي؟

تختلف القضايا الفقهية المعاصرة، التي كشفتها نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال، عما أظهرته دراسة حمد (2011م) من قضايا فقهية معاصرة، مثل قضايا التأمين على الحياة، والودائع المصرفية، وبيع المرابحة.

المجال الثالث: الأحوال الشخصية.

كشفت النتائج المتعلقة بمجال الأحوال الشخصية، أن خمس قضايا فقهية معاصرة، قد ظهرت في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، هي: الزواج العرفي، وزواج المسيار، وإجراء عقود الزواج والطلاق بالوسائل الحديثة (الإنترنت والجوال)، وتحديد النسل، وتنظيم النسل. فقد برزت قضية «تنظيم الأسرة»، بتكرار

بلغ (3) تكرارات، حيث ظهرت جلية في المستوى الثالث للمرحلة الثانوية (ص141، وص142). حيث تم تعريف القضية، ومبرراتها، وشروط تنظيمها. ويرى الباحث أن تركيز كتب الثقافة الإسلامية، على قضايا الأحوال الشخصية المعاصرة، مرده إلى الأهمية القصوى، لمثل هذه القضايا في حياة الإنسان، وطلبة وطالبات المرحلة الثانوية مقبلون على الزواج بعد سنوات قليلة من تخرجهم، وحري بهم أن يكونوا على معرفة بحكم الشرع بأنواع الزواج المتعددة، وما يتعلق به من أهمية الفحص الطبي قبل الزواج، وتنظيم النسل، وغيرها من القضايا. وتنسجم هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات (حمد، 2011م؛ الجغيمان، 2005م؛ العتيبي، 2005م؛ العلوي، 2001م) التي كشفت اهتماماً بقضايا اهتمت بها الدراسة الحالية، مثل قضايا الزواج العرفي، وتنظيم النسل.

المجال الرابع: الطب.

أظهرت النتائج المتعلقة بمجال الطب أن القضايا الفقهية المعاصرة المتضمنة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية هي جراحات التجميل (2) تكرار، وقد تركزت في المستوى الثاني للمرحلة الثانوية (ص77)، فقد تم بيان حرمة عمليات التجميل كشد الوجه، وتكبير الشفاه، إلا لضرورات ملحة، وبرأي أطباء مسلمين صادقين. وقضية إجهاض الجنين المشوه أو المعاق جاءت بتكرار واحد، إلا أنها ذكرت بشكل ضمني عابر على شكل فائدة عامة بتحريم الإجهاض، (لم يذكر حالة الجنين المشوه أو المعاق) إلا لضرورة شرعية وطبية. أما قضية «مرض الإيدز» فقد اهتمت بها الكتب بـ(2) تكرار. ويلاحظ أن بقية القضايا الفقهية المعاصرة (الاستنساخ، والتصوير لمعرفة جنس الجنين، ومسؤولية الطبيب عن الأخطاء الطبية، وبنوك الدم، وبنوك الحليب، وبنوك المني، وتأجير الرحم، وجراحات تحويل الجنس، وتشريح الجثث للكشف عن الجريمة، والتبرع بالبويضة، والموت الرحيم للمريض الميؤوس من شفائه) في مجال الطب لم تحظ بالاهتمام الكافي في كتب الثقافة الإسلامية، وتنسجم هذه النتيجة، مع ما كشفته دراسات (حمد، 2011م؛ الحربي، 2003م؛ الزهراني، 2000م)، من قلة الاهتمام بالقضايا الفقهية المعاصرة، المتعلقة بمجال الطب.

المجال الخامس: الفنون، والأدب، والرياضة.

كشفت النتائج المتعلقة بمجال الفنون، والأدب، والرياضة، خلو كتب الثقافة الإسلامية، للمرحلة الثانوية، من أي قضية فقهية معاصرة. وهذا يدل على عدم التفات مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية لمثل هذه القضايا، ربما لعدم أولوية طرحها في الكتب – من وجهة نظرهم –. رغم كثرة الاستفسارات التي يطرحها الناس في حكم الشرع بمثل هذه القضايا. فعلى سبيل المثال، كثر في الآونة الأخيرة استفسار الناس عن مشروعية تمثيل

شخصية الصحابة، كمسلسل «عمر»، الذي يجسد فيه أحد الممثلين شخصية الخليفة الفاروق عمر بن الخطاب. ويرى الباحث أن على مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية وواضعي المناهج الالتفات للقضايا الفقهية المعاصرة في هذا المجال بشكل أوفى؛ حتى يكون الطالب على بيّنة ومعرفة تامة بمفهوم مثل هذه القضايا وحكم الشرع فيها. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمد (2011م)، التي أظهرت اهتماماً بقضايا فقهية معاصرة في هذا المجال، وأبرزها قضية «مشاهدة الفضائيات الإباحية».

المجال السادس: اللباس والزينة.

يتضح من النتائج المتعلقة بمجال اللباس والزينة أن كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية قد خلت تماماً من القضايا الفقهية المعاصرة. وهذا يشير إلى قصور واضح في مناهج التربية الإسلامية؛ فالشباب منشغل ومهتم بمثل هذه القضايا، فهو أحوج إلى معرفة حكمها الشرعي. وقد اتفقت هذه النتيجة، مع نتائج دراسة حمد (2011م)، التي توصلت إلى خلو كتب التربية الإسلامية من قضايا فقهية معاصرة في هذا المجال.

المجال السابع: الأطعمة والأشربة.

يتضح من النتائج الخاصة بمجال الأطعمة والأشربة قلة اهتمام كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بالقضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة به؛ فقد تركز اهتمام هذه الكتب على قضيتي «تناول لحوم الأنعام والطيور التي تم صعقها بالكهرباء» و«تعاطي المخدرات». فقد وردت القضية الأولى في المستوى الثاني للمرحلة الثانوية (ص109). أما القضية الثانية «تعاطي المخدرات»، فقد جاء التركيز عليها في هذه المرحلة لخطورتها في عمر الشباب الذي يكون في حالة اندفاع، وجرأة، وحماس، لذا كان لابد لكتاب الثقافة الإسلامية عرضها، والتحذير منها، وبيان حكم الشرع فيها، وقد تكررت هذه القضية مرتين: مرة في المستوى الثاني للمرحلة الثانوية (ص112)، حيث وردت بشكل واضح مفصل، فقد تم تعريفها، وحكم تعاطيها، وبيعها، وشرائها، والتحذير منها، والأضرار التي تسببها. ومرة أخرى في نفس المستوى (ص154) بشكل عابر ومقتضب جداً تنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (حمد، 2011م؛ الجغيمان، 2005م؛ العتيبي، 2005م؛ العلوي، 2001م)، التي أظهرت اهتماماً بقضايا هذا المجال، وأبرزها قضية «تعاطي المخدرات».

المجال الثامن: المجال السياسي، والاقتصادي، والعسكري.

كشفت النتائج المتعلقة بالمجال السياسي، والاقتصادي، والعسكري أن ثلاث قضايا فقهية معاصرة قد ظهرت في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية هي: عقد اتفاقيات سلام وتهدئة مع العدو،

والانتخابات والمجالس النيابية، والتجسس على الدول الأخرى. ويعزو الباحث تناول الكتب لقضية «عقد اتفاقيات سلام وتهدئة مع العدو» إلى ما تفرضه الظروف السياسية التي يعيشها العالمان العربي والإسلامي على الجملة، والمملكة الأردنية الهاشمية على الخصوص، على واضعي مناهج التربية الإسلامية، والتركيز على القضايا الفقهية المعاصرة في المجال السياسي. ولكن يلاحظ أن عرض هذه القضية في كتب الثقافة الإسلامية كان مجملاً غير مفصّل. وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة حمد (2011م) التي كشفت اهتماماً ملحوظاً بهذه القضية. كما يلاحظ إهمال كتب الثقافة الإسلامية للقضايا الفقهية المعاصرة في المجال العسكري على ما فيها من قضايا مهمة مثل قضية «أسلحة الدمار الشامل».

المجال التاسع: المجال الفكري.

يتضح تركز القضايا الفقهية المعاصرة في المجال الفكري في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية بـ(18) تكراراً، ويلاحظ تركيز كتاب الثقافة الإسلامية في المستوى الثالث للمرحلة الثانوية على قضية «العولمة»، حيث تم تعريفها، وبيان وسائلها، وآثارها الإيجابية والسلبية، وأنواعها، وكيفية التعامل معها من وجهة نظر إسلامية. وهذا يُحسب لمؤلفي الكتاب. ويمكن تفسير التركيز على قضية العولمة كونها أصبحت حاجة ملحة في حياة البشرية، فلا مناص منها، ولابد من التعامل معها وفق الضوابط الشرعية. كما حازت قضية «الإرهاب الفكري» على (5) تكرارات من مجموع القضايا الفقهية المعاصرة في هذا المجال. وردت قضية الإرهاب بمفهومها العام في المستوى الثالث فقط (ص168)، بُيّن فيها مفهوم الإرهاب وحكمه الشرعي. وجاء في (ص199) ما يفهم منه أنه إرهاب فكري دون التصريح باسمه، فقد جاء في الصفحة المذكورة «.... فرض الدول الكبرى المهيمنة قوالب فكرية وثقافية على بقية شعوب العالم، تكمن خطورتها في هيمنة ثقافة واحدة، وتهميش الثقافات الأخرى الحية في العالم».

ولأهمية المجال الفكري يلاحظ تركيز كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية على أغلب قضاياه الفقهية المعاصرة، ولم يستثن منها إلا قضايا: حوار الأديان، والولاء والبراء، والتقارب بين السنة والشيعة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (حمد، 2011م؛ العتيبي، 2005م؛ الجغيمان، 2005م) التي توصلت إلى اهتمام كتب التربية الإسلامية بقضيتي الإرهاب والتطرف.

المجال العاشر: الأحكام العامة.

كشفت النتائج المتعلقة بمجال الأحكام العامة خلو كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية من أي قضية فقهية معاصرة بهذا المجال. وهذا يشير بوضوح إلى

قصور واضح من واضعي مناهج الثقافة الإسلامية لهذه المرحلة. وتنسجم هذه النتيجة مع نتائج دراسات (حمد، 2011م؛ الجغيمان، 2005م؛ العلوي، 2001م) التي أوضحت خلو مجال الأحكام العامة من أي قضية فقهية معاصرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: ما أكثر مجالات قائمة القضايا الفقهية المعاصرة توافراً في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حصر عدد القضايا الفقهية المعاصرة في كل مجال من مجالات القائمة، واستخراج النسب المئوية لكل مجال، وللمجالات مجتمعة، والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4). عدد القضايا الفقهية المعاصرة المتضمنة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في كل مجال من المجالات مقارنة بقائمة القضايا الفقهية المعاصرة، ونسبها المئوية.

الرقم	المجال	القضايا الفقهية المتضمنة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية	القضايا الفقهية الواردة في قائمة القضايا	النسبة المئوية	الرتبة
		العدد	العدد	٪	
1	العبادات	-	7	-	7
2	المعاملات	1	14	0.92	6
3	الأحوال الشخصية	5	10	4.59	2
4	الطب	3	16	2.75	3
5	الفنون، والأدب، والرياضة	-	6	-	10
6	اللباس والزينة	-	10	-	9
7	الأطعمة والأشربة	2	6	1.83	5
8	السياسي، والاقتصادي، والعسكري	3	20	2.75	3
9	الفكري	7	10	6.42	1
10	الأحكام العامة	-	10	-	8
المجموع		21	109	19.26	

بالنظر إلى الجدول (4) يتضح ما يأتي:

- شكلت القضايا الفقهية المعاصرة المتوافرة في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في المجالات العشر نسبة (19.26٪)، وهي نسبة متواضعة، وتدل على قلة اهتمام واضعي مناهج الثقافة الإسلامية ومؤلفي كتبها بالقضايا الفقهية المعاصرة، وهذا يخالف أحد أهم

أهداف الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية الذي يسعى لتنمية قدرات طلبة المرحلة الثانوية، وتقويم سلوكهم، وزيادة معرفتهم بثقافتهم الإسلامية، إلى جانب بناء شخصيتهم بناءً سوياً يتفق مع عقيدتهم، وتعاليم دينهم الحنيف.

- أكثر مجالات قائمة القضايا الفقهية المعاصرة توافراً في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية، في الأردن المجال الفكري بنسبة (6.42٪). ويعزو الباحث هذه النتيجة لسيطرة قضايا العولمة، والانفتاح الثقافي، والإرهاب الفكري، والاهتمام باللغات الأجنبية على حساب اللغة العربية. حيث يعيش الفرد في قرية عالمية كبيرة؛ فهي قضايا يمكن وصفها بالقضايا الحيوية والهامة، وعلى الخصوص لطلبة المرحلة الثانوية، الذين يُتوقّع منهم النضج، واستيعاب مثل هذه القضايا، والتفاعل معها.

- إغفال القضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة بمجالات العبادات، والفنون، والأدب، والرياضة، واللباس والزينة. فقد خلت كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن من أي قضية فقهية معاصرة في هذه المجالات، رغم الأهمية القصوى لها.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (حمد، 2011م؛ المالكي، 2008م؛ العتيبي، 2005م؛ الجغيمان، 2005م؛ الحربي، 2003م؛ بربخ، 2003م؛ البوسعيدي، 2003م).

التوصيات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث واضعي مناهج الثقافة الإسلامية ومطوريها، بالإفادة من قائمة القضايا الفقهية المعاصرة التي يمكن في ضوئها تطوير محتوى تلك الكتب؛ حتى تصبح أكثر فعالية بتضمينها القضايا الفقهية المعاصرة؛ لمواكبة مستجدات العصر ومتطلباته، وعلى الخصوص المتعلقة بمجالات: العبادات، واللباس والزينة، والفنون، والأدب، والرياضة، وذلك بتضمين محتواها دروساً مستقلة حول تلك القضايا التي تمس حياة الطالب. إلى جانب معالجة القضايا الفقهية المعاصرة بصورة صريحة واضحة ومفصلة، وليست بصورة عابرة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البخاري، أبو عبدالله محمد بن إسماعيل. (2001م). *صحيح البخاري*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

بربخ، أشرف عمر. (2003م). *تأثير برنامج لتطوير منهج التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الثانوية في محافظات غزة على تنمية التحصيل وفهم القضايا الفقهية المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس، مصر.

البوسعيدي، قيس بن المرداس بن أحمد. (2003م). *تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء*

القضايا المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عُمان.

الجغيمان، محمد. (2005م). تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة. *مجلة القراءة والمعرفة*، (47)، 67 – 92.

الحربي، عبدالعزيز صلاح. (2003م). *دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء قضايا وجوانب التربية الصحية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

حمد، هيام أحمد. (2011م). *مدى تضمن محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

الخوالدة، خولة عيسى. (2007م). *أثر تدريس وحدة تعليمية مطوّرة في تحصيل طالبات مرحلة التعليم الثانوي الشامل في الأردن لمبحث الثقافة الإسلامية واتجاهاتهن نحوه في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الزهراني، حنان بخيت. (2000م). *مدى تضمين محتوى مقررات الأحياء لطالبات المرحلة الثانوية بعض القضايا والمشكلات الصحية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. (1988م). *سنن أبي داود*. القاهرة: دار الحديث.

العتيبي، صالح بن سعود. (2005م). *تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.

العلوي، يوسف. (2001م). *تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر، مصر.

القحطاني، ثابت بن سعيد. (2009م). *مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، السعودية.

القرضاوي، يوسف. (1999م). *الفقه الإسلامي بين الأصالة والتجديد*، ط.2. القاهرة: مكتبة وهبه.

القشيري، أبو الحسين بن مسلم بن الحجاج. (د.ت). *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

المالكي، عدنان بن بخيت. (2008م). *تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

المشيقح، خالد بن علي. (2005م). *فقه النوازل في العبادات*. من دروس الدورة العلمية بجامع الراجحي ببريدة.

هاشم، مراد محمد. (1999م). *تقويم كتاب التربية الإسلامية في التعليم الثانوي الفني في ضوء بعض القضايا الفقهية المعاصرة وتساؤلات الطلاب الدينية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، مصر.

وزارة التربية والتعليم. (2007م). *كتاب الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي*. عمان: إدارة الكتب والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم. (2008م). *كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي*. عمان: إدارة الكتب والكتب المدرسية.

ياسين، محمد نعيم. (2002م). *أبحاث فقهية في قضايا طبية*

معاصرة. عمّان: دار النفائس للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Aljgyman, Muhammad.(2005). Evaluation of islamic education curricula in the secondary stage in the light of the contemporary issues. (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (47), 67 - 92.

Holsti, W.(1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison Wesley publishing Company .

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 357 - 381، الرياض (2014م/ 1435هـ)

مغالطات التفكير لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن حول قضايا علمية اجتماعية وعلاقتها بجنسهم

زياد عبد الكريم أمين جراح[1]، وحازم رياض سليمان عناقره[2]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 17/ 06/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 15/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: يهدف البحث إلى استكشاف مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج. ولتحقيق أهداف البحث قد استخدم الباحثان البحث النوعي، فتم اختيار عينة مكونة من 30 طالباً بالطريقة القصدية باعتماد الفروق القصوى في التحصيل، واستخدم الباحثان المقابلة شبه المقننة لجمع البيانات. وقد تم تحليل البيانات استقرائياً، وتم الكشف عن مغالطات الطلبة، وكانت المغالطات من الأكثر شيوعاً إلى الأقل شيوعاً كما يأتي: اتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة، وتأطير القضية دينياً، والذهاب بعيداً عن أصل الموضوع، والتعامل مع المشاعر التي تثيرها القضية المطروحة لا القضية ذاتها، والمبالغة في التعميم، وإصدار أحكام متطرفة، والتأثر بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.

الكلمات المفتاحية: تعليم العلوم، التفكير غير الرسمي، التبرير، تقديم دليل.

Eleventh Grade Students' fallacies about Socio-Scientific Issues as Related to Gender

Zeyad abdel-karim amin jarrah[1], and Hazem riyad suliman anagreh[2]

King Saud University

(Received 27/04/2013; accepted 24/06/2013)

Abstract: This study aimed at exploring the most important fallacies of Eleventh Grade students in Jordan on issues of cloning, genetic engineering, endogamy, and premarital genetic screening. To achieve the objectives of the study, the researchers used a qualitative method. The study sample consisted of 30 students selected according to the Purposeful Sampling, Maximum Variation Sampling type. The researchers used a semi-structured interview to collect data. The student's fallacies have been detected through inductive analysis of the collected data. After analysis of the data it was found that the fallacies used by the sampled students ordered from the most common to least common are: The adoption of the point of view without providing sufficient data and supporting evidence, framing the issue religiously and Dispersion from the subject, dealing with the emotions raised by the issue at hand not the case itself, issuing a generalized provision, issuing of the provisions of the extreme, and the impact of social and cultural beliefs of the community.

Keywords: science education, informal reasoning, justification, Provide evidence.

---

(1) أستاذ مساعد، عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود.
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2454)، الرمز البريدي (11451)

(1) Assistant professor. Preparatory Year Deanship, King Saud University.
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2454) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: e-mail: Zeyad_jarrah@yahoo.com

(2) أستاذ مساعد، عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود.

(2) Assistant professor. Preparatory Year Deanship, King Saud University.

مقدمة

يواجه الطلبة قضايا علمية اجتماعية متنوعة كل يوم، في المدرسة، والجامعة، والحياة اليومية، ابتداءً من تحديد نوع الطعام الذي يتناولونه، إلى اتخاذ قرار حول زواج شاب وفتاة حاملين لمرض وراثي، وتناول الأغذية المعدلة وراثياً، وتشريع استنساخ النبات والحيوان، والمعالجة الجينية، وتنظيم النسل، واستخدام الأسمدة والمبيدات، وزراعة الأجنة، ونقل الأعضاء، وهم بحاجة إلى وعي عند اتخاذ القرارات حولها، فالخيارات ليست سهلة؛ لأن هذه القضايا تثير تساؤلات علمية وأخلاقية، والطلبة بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على موازنة المخاطر والفوائد، وتحديد البدائل والاحتمالات، وتقييم صحة المعلومات قبل اتخاذ قراراتهم (Dawson & Venville, 2009; Sadler & Zeidler, 2005a).

وتعد القضايا العلمية الاجتماعية التي يتم تناولها في تدريس العلوم موضع اهتمام المجتمع؛ فهي قضايا جدلية قابلة للنقاش والتداول المنطقي واستخدام البراهين المستندة على الأدلة العلمية، وتظهر باستمرار في وسائل الإعلام المختلفة، وتظهر مدى التنوع في الآراء، وتوفر فرصة المناقشة المفتوحة، حيث يستطيع كل طالب أن يبدي وجهة نظره دون فرض أحكام مسبقة من قبل الآخرين (Patronis, Potari & Spiliotopoulou, 1999). ويلعب نمط التفكير دوراً مهماً في القضايا العلمية الاجتماعية؛ كونه أسلوب تعبير ظاهري عن الإدراك والوعي حول القضايا العلمية الاجتماعية، فيوصف التفكير بأنه نشاط فردي اجتماعي ثقافي لتبرير رأي أو دحضه (Van Eemeren, 1995).

وتشير العفون والصاحب (2012م) إلى أن التفكير يعرف في اتجاهات مختلفة، منها أن التفكير عملية التوصل إلى نتائج في ضوء الشواهد أو الأدلة. ويسمى نوع التفكير الذي يحدث عند النظر في القضايا العلمية الاجتماعية بالتفكير غير الرسمي (Informal Reasoning)، ويستخدم التفكير غير الرسمي لحل المشاكل عند التعامل مع القضايا العلمية الاجتماعية (Dawson & Venville, 2009)، ويتضمن التفكير حول الأسباب والعواقب، والإيجابيات والسلبيات، والاقتراحات الخاصة، أو القرارات البديلة، والتفكير غير الرسمي يكمن وراء الاتجاهات والآراء، ويستخدم التفكير في القضايا العلمية الاجتماعية لحل مشكلات بإجابات غير محددة، وعدد الاستجابات المحتملة ونوعها مفتوحة النهاية، والمعلومات التي يقدمها الأفراد في المشكلة غير مقيدة (Kuhn, 1993; Zohar & Nemet, 2002).

وتعد مادة العلوم مادة خصبة ومتميزة في تعليم التفكير؛ لما تتميز به طبيعة العلوم من إثارة للتفكير وتحدٍ للعقل، ولما تتصف به من ظواهر وأحداث طبيعية وحيوية، فهي تحفز الطلبة على النشاط والتفكير المبدع

الخلاق بدلاً من الجمود والركود، وذلك من خلال وضع الطالب في مواقف تعليمية- تعلمية محيرة تثير التفكير وتؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل، والتفسير، والتحليل، واتخاذ القرار (عناقرة، 2011م).

وأشار قطامي (2007م) إلى أن المتعلمين يرتكبون كثيرًا من أخطاء التفكير، ومنها: التحيز، فيظهر المتعلم الاهتمام بجزيئات القضية المطروحة دون الاهتمام بالفهم الكلي للفكرة، وتمركز تفكير المتعلم حول خبراته الذاتية، وتمسك المتعلم بالأحكام الأولية التي يصل اليها عند التعامل مع القضية أو الظاهرة، دون البحث في الأسباب والأدلة التي تدعم أو تدحض فكرته الأولية، بالإضافة إلى افتقار المتعلم للموضوعية في التفكير، فلا يستطيع تجريد نفسه من القضية التي يتناولها؛ بل يعدها منعكسة عليه شخصيا.

وأكد مشروع Science for All American (2061) «العلم لجميع الأمريكيين»، الذي أعدته الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS)، أنه ينبغي على الطلبة أن يكونوا قادرين على نقد الأفكار المستندة إلى عيوب، أو نقص، أو تضليل، فمثلاً ينتقدون الأفكار المبنية على مقارنات غير ناجحة، والادعاءات المنسوبة لأشياء غير واضحة، والخلط بين الحقائق، والآراء، والتعميم المبالغ فيه، وعدم ذكر الأدلة المتعارضة مع الأفكار المراد إثباتها، والاستعمال المضلل للأرقام (AAAS, 1993).

وأولت وزارة التربية والتعليم في الأردن تعليم العلوم أهمية خاصة، تمثلت في حشد الطاقات البشرية المؤهلة بالمعرفة، والمدربة على توظيف الأساليب التعليمية الحديثة في تعليم العلوم؛ لإتاحة الفرصة للطلبة للنقاش والتفاعل الصفي، وتمكينهم من توظيف معرفتهم في حياتهم اليومية، وشاركت وزارة التربية والتعليم في الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات (TIMSS)، والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)؛ بغية تحسين تعليم العلوم وتعلمها (بني خلف، 2011م).

وأظهرت نتائج البرنامج الدولي لتقييم قدرة الطلبة في العلوم، والرياضيات، والقراءة (PISA) لعام 2009م، الذي يهدف إلى قياس قدرة الطلبة على توظيف المعرفة في مواقف حياتية، أن ترتيب الطلبة الأردنيين في العلوم 51 من أصل 65 دولة مشاركة، وأداء الطلبة الأردنيين أقل من المستوى الدولي بفارق 54 نقطة، وأداء الإناث أفضل من الذكور بفارق 35 نقطة، وأن أداء أبناء المدينة أفضل من أبناء الريف بفارق 37 نقطة (وزارة التربية والتعليم، 2009م).

وتناولت عدة دراسات قدرة الطلبة على الانخراط في مناقشات حول قضايا علمية اجتماعية والمشكلات التي تواجههم. فقام زدلر (Zeidler, 1997)

بإجراء دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تحديد المغالطات التي تواجه الطلبة في بناء التبريرات لموضوعات علمية، وحددت المغالطات الشائعة الأساسية في تبرير الطلبة وأسبابها، وكانت على النحو الآتي: أولاً: تأكيد الطلبة لادعاءاتهم إذا اعتقدوا بصحتها على الرغم من مخالفة الإثباتات لمعتقداتهم. ثانياً: ميل الطلبة لتأكيد الأدلة، مع القليل من الاهتمام لإثبات صحة الأدلة. ثالثاً: كانت الأدلة التي تتسق مع معتقدات الطلبة أكثر إقناعاً من تلك التي تتعارض مع معتقداتهم. رابعاً: ميل الطلبة إلى القفز إلى استنتاجات دون تقديم ما يكفي من البيانات المتاحة، وعدم الفهم الوظيفي للمعلومات والإحصاءات. خامسا: تجاهل الأدلة التي قدمت لهم، ووضع مزاعم إضافية حول سياق القضية، أو حتى تقديم الاستدلالات التي تتجاوز حدود الأدلة المقدمة، التي تدخل التحيز في النتيجة.

وأجرى شين وبرور (Chinn & Brewer, 1998) دراسة هدفت إلى التعرف على استجابات الطلبة، في حال حصولهم على بيانات شاذة، أو مخالفة للمألوف، وأظهرت النتائج أن هناك ثماني استجابات، وهي إما إهمال البيانات، أو رفضها بشكل تام، أو استبعاد البيانات، أو تأجيل البيانات لتقرير النتيجة، وأنه لا توجد بيانات كافية، أو أن البيانات مشكوك فيها، أو إعادة تفسير البيانات، وبأن التفسير السببي مختلف بشكل ملحوظ عن ذلك المعروض من قبل العالم، أو تعديل نظرياتهم بالمجادلة بأن تأثيراتها بسيطة وليست رئيسة، وأخيراً عدم اليقين بالبيانات ذاتها.

وأجرى زوهار ونمت (Zohar & Nemet, 2002) دراسة هدفت إلى تقييم نوعية التبريرات لدى طلبة الصف التاسع، الذين حصلوا على تعليم لمدة 12 ساعة في موضوع الوراثة، وتم تحليل تبريراتهم المنطوقة والمكتوبة وفق عدد المبررات، وتركيبها، وتم ملاحظة أن قدرة الطلبة لتشكيل حُجج علمية مزودة باستنتاج ومبرر واحد على الأقل، كانت عالية عند جميع الطلبة؛ حيث بلغت حوالي 90٪، وأن ثلثي الطلبة في مقدرتهم صياغة أدلة مضادة، حتى طلبة المجموعة الضابطة، ولكن هذه الأدلة تميل إلى البساطة؛ حيث تكونت من مبرر واحد، وتركيب بسيط.

وأجرى شوقي (2003م) دراسة هدفت للكشف عن الممارسات السلبية أثناء محاججة عينة من طلبة الإعدادي والثانوي والجامعي، وتم ذلك من خلال الطلب منهم كتابة حجج تدعم وجهة نظرهم حول مجموعة من القضايا الاجتماعية، ذات الطابع الخلافي، وتفنيد وجهة نظر معارضيهم بشأنها. وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود بعض سلوكيات المحاججة السلبية، مثل: النظرة الجزئية، والتمركز حول الذات، والتطرف في إصدار الأحكام، والسطحية.

وأجرى سدلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005a) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى استكشاف تأثير طبيعة قضايا متعلقة بالهندسة الوراثية على طريقة تفكير الطلبة، من خلال استجاباتهم لستة مواضيع في الهندسة الوراثية. وتم استخدام الطريقة النوعية لاستكشاف طريقة تفكير الطلبة، حيث شارك الطلبة فرادى بمقابلتين شبه مقننتين. وأظهرت النتائج أن نمط التفكير اختلف بشكل كبير بحسب الموضوع، فكانت طريقة تفكير الطلبة عاطفية في بعض القضايا كالعلاج الجيني لمرض عصبي يصيب الدماغ، بينما كانت طريقة تفكير الطلبة عقلانية وقائمة على السبب في قضايا أخرى كالعلاج الجيني للذكاء.

وأجرى سدلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005b) دراسة هدفت إلى استكشاف تأثير معرفة المحتوى على الحديث حول قضايا في هندسة الجينات. وقد أُجري اختبار كمي للمفاهيم الوراثية على 269 طالباً، ثم تم أخذ مجموعتين بمستويين مختلفتين من المعرفة العلمية (15 طالباً لكل مجموعة)، وتمت مقابلة الطلبة فردياً، وتم خلال المقابلة عرض موقفهم بوضوح، والأسباب، والمواقف المضادة حول قضايا المعالجة الجينية والاستنساخ. وأظهرت النتائج أن اختلاف المحتوى المعرفي كان مرتبطاً بتنوع نمط التفكير؛ فالمشاركون الذين أظهروا فهماً متقدماً للوراثة كان لديهم عددٌ أقل من حالات عيوب التفكير، وكانوا أكثر دمجاً لمحتوى المعرفة في أنماط تفكيرهم من المشاركين الذين أظهروا فهماً بسيطاً للوراثة.

وأجرى سامبسون وكلارك (Sampson & Clark, 2008) دراسة هدفت إلى تقييم طبيعة المناقشات العلمية ونوعيتها وتوصيفها، وذلك بالاعتماد على ثلاث قضايا محورية: التركيب، والتبرير، والمحتوى ضمن سياق تعليم العلوم. وأظهرت النتائج أن تحليل المناقشات يقدم كثيرًا من المعلومات حول فهم الطلبة للمحتوى العلمي، والمنطق العلمي للطلبة، والتزامات الطلبة المعرفية (مثل المعرفة المبررة)، وقدرة الطلبة على التواصل وتبرير الأفكار للآخرين. وتوصي الدراسة بالمزيد من البحوث للتعرف على مشاكل المناقشات، (مثل: ميل الطلبة إلى المناقشة التي تفتقر إلى التبرير، أو ميل الطلبة إلى التبريرات البسيطة).

وهدفت دراسة كوهن (Kuhn, 2009) إلى ملاحظة ممارسات الطلبة ورصدها خلال المناقشة، وأكد أن بناء التفسيرات العلمية، والمشاركة في المناقشة تعد ممارسات أساسية في الاستقصاء العلمي، وقام بتحديد ثلاثة أهداف للانخراط في الممارسات العلمية، وهي: إدراك الفهم، والتوضيح، والإقناع. واقترح استعمال هذه الأهداف لفهم ارتباط الطالب بهذه الممارسات، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يستعملون الدليل

للفهم المعقول للظاهرة، وتوضيح هذا الفهم، ولكنهم لا يحققون الهدف الثالث في إقناع الآخرين بفهمهم، وعزا الباحث ذلك إلى أن إقناع الآخرين يتطلب تفاعلات اجتماعية، وهي التي تُمنع في قاعات الدروس التقليدية، وأوصى الباحث بتصميم استراتيجيات لحل مشاكل التفاعل الاجتماعي في المناقشات العلمية.

وفي نهاية عرض الدراسات السابقة، يُلاحظ أن بعض الدراسات ركزت على المناقشة في العلوم وحول العلوم، فتناولت دراسة زدلر (Zeidler, 1997) مغالطات الطلبة في قضايا علمية وأسبابها، وركزت دراسة شين وبرور (Chinn & Brewer, 1998) على سلوكيات الطلبة عندما يتعرضون لبيانات وأدلة تتناقض مع اعتقاداتهم، وحصرت دراسة شوقي (2003م) سلوكيات محاججة الطلبة السلبية لقضايا خلافية اجتماعية من خلال استبانة، ومن جهة أخرى قام زوهار ونمت (Zohar & Nemet, 2002) بتحديد مستوى تبريرات الطلبة لأفكارهم ومواقفهم من المواضيع العلمية الاجتماعية، وحاولت دراستي سدلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005b)، وسامبسون وكلارك (Sampson & Clark, 2008) معرفة العلاقة بين فهم الطلبة للمحتوى العلمي وبين نوعية تفكيرهم وعيوبه، أما دراسة سدلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005a) فربطت بين طبيعة القضايا العلمية الاجتماعية ونوعية التفكير وعيوبه للطلبة، وأكدت دراسة كوهن (Kuhn, 2009) على أهمية المناقشات العلمية والتفاعلات الاجتماعية في ملاحظة ممارسات الطلبة وقدرتهم على إقناع الآخرين. وقد تميز هذا البحث عن الدراسات السابقة بأنه ركز على نوعية المغالطات التي يقع فيها الطلبة عند تقديم آرائهم، وتبريراتهم، ومواقفهم من قضايا علمية اجتماعية، وعلاقة المغالطات بجنس الطلبة وبطبيعة القضايا الاجتماعية التي يواجهونها، مما يؤدي إلى فهم أعمق لنوعية المغالطات المستخدمة من قبل الطلبة.

مشكلة البحث:

إن التعلم في أساسه عملية تفكير، وإن توظيف التفكير في التعليم يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خامله إلى نشاط عقلي يؤدي إلى تعلم أفضل، لذا فإن التفكير ضروري ومهم لجميع أفراد المجتمع، وفي جميع المراحل العمرية، خاصة لدى طلبة المدارس؛ وذلك لبناء جيل مفكر وقادر على اتخاذ القرارات حول القضايا العلمية التي تواجهه في الحياة اليومية، إلا أن الطلبة يرتكبون كثيرًا من مغالطات التفكير – بالمناقشات العاطفية واللامنطقية – التي ينبغي على المربين الانتباه لها ومحاولة تجنبها؛ لتحرير المتعلمين من مغالطات التفكير، ولتكون مخرجات التفكير واقعية ومفيدة.

وقد أظهرت الدراسة الدولية TIMSS لعام 2011م للإجابة عن فقرات اختبار العلوم، على المجالات

الآتية: المعرفة (معرفة الحقائق، والاستيعاب والفهم)، والتطبيق (استخدام المعرفة في الحياة اليومية)، والتفكير، تراجع في المستوى العام لدى الطلبة الأردنيين عن الأعوام السابقة، ووجود ضعف لدى الطلبة في إدراك المحتوى العلمي، وفي التبرير المنطقي، والتحليل الناقد، مما يضعف قدرة الطلبة على الانخراط الذكي في المناقشات العلمية (وزارة التربية والتعليم، 2012م).

وأشارت العديد من الدراسات إلى أن هناك كثيرًا من المغالطات التي يقع فيها الطلبة عند تقديم أفكارهم (Zeidler, 1997؛ Chinn, & Brewer, 1998؛ شوقي 2003م)، يضاف إلى ذلك أن هناك شحًّا في الدراسات الوطنية والعربية، لمعرفة المغالطات التي يقع فيها الطلبة عند تقديمهم للأفكار حول قضايا علمية اجتماعية؛ لذا هدف هذا البحث إلى استكشاف مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1 – الكشف عن مغالطات التفكير الأكثر انتشاراً لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي عندما يبررون وجهات نظرهم حول قضايا علمية اجتماعية.

2 – استقصاء أثر طبيعة القضايا العلمية الاجتماعية على نوعية وكمية مغالطات تفكير طلبة الصف الأول الثانوي العلمي عندما يقدمون أدلتهم لتبرير آرائهم.

3 – معرفة أثر جنس طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على نوعية وكمية مغالطات تفكيرهم.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما المغالطات الأكثر شيوعًا لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي عندما يبررون وجهات نظرهم حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج؟

2 – هل هناك أثر للقضايا المطروحة على عدد ونوعية مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي؟

3 – هل تختلف مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج باختلاف جنسهم؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث محلياً تمشياً مع الأهداف العامة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وعالمياً مع مشروع 2061 بعنوان «العلم لجميع الأمريكيين»، وتكمن أهمية هذا البحث في أنه:

أولاً: محاولة لاستقصاء واقع هدف تربوي مهم، والمتمثل في قدرة الطلبة على مناقشة قضايا علمية

يواجهونها في حياتهم اليومية، فقد تكون نتائج هذا البحث عوناً لواضعي المناهج والقائمين على تدريب المعلمين؛ لتعزيز دورهم في إكساب الطلبة القدرة على الانخراط في الأحاديث والمناقشات العلمية.

ثانياً: محاولة للكشف عن مغالطات الطلبة الأكثر شيوعاً خلال تبريراتهم العلمية، وتقديم أمثلة على استخدامها، واطلاع المسؤولين عليها؛ لمحاولة معالجتها مستقبلاً.

ثالثاً: أنها محاولة لإيجاد قاعدة معرفية عن مغالطات تفكير الطلبة وعلاقتها بالقضية المطروحة وجنس الطلبة؛ لتكون عونا لباحثين آخرين؛ ولتوسيع النتائج، وإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع.

التعريفات الإجرائية والمفاهيمية

يتناول البحث التعريفات الآتية:

مغالطة: المغالطة Fallacy مشتقة من الفعل اللاتيني *Fallere*، بمعنى يغش أو يخدع (السرياقوسي، 1980م)، ويصف قاموس أكسفورد (Oxford) (Hornby, 1982, 222) المغالطة بأنها «فكرة خطأ يُعتقد بأنها صحيحة»، ويعرف علوي (2010م، ص86) المغالطة بأنها: «استدلال غير صحيح يبدو كأنه صحيح؛ لأنه مقنع سيكولوجياً، لا منطقياً، على الرغم مما به من غلط؛ وذلك لاختفاء هذا الغلط وراء الغموض، أو الإثارة العاطفية، أو مخالفة المنطق، ومن ثم لا يتوصل إلى كشفها إلا بالنظر العميق».

وإجرائياً تم تعريف المغالطات بأنها: أفكار غير عقلانية وغير منطقية يقدمها الطلبة لتبرير مواقفهم في قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج.

قضايا علمية اجتماعية: يعرف سادلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005b, 72) القضايا العلمية الاجتماعية بأنها: القضايا التي تنطلق من المفاهيم والمشاكل العلمية، والجدل في الطبيعة، وتناقش في العموم، وتخضع للتأثيرات السياسية والاجتماعية.

وتعرف القضايا العلمية الاجتماعية إجرائياً بأنها: موضوعات علمية اجتماعية لها أثر في حياة الطلبة، وتمثلت في قضايا (الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج)، وقد تم اختيار هذه القضايا لأنها قضايا علمية ومثيرة للجدل، ولها انعكاسات على الطلبة والمجتمع الذي يعيشون فيه.

محددات البحث:

هناك بعض المحددات التي تؤثر في صدق النتائج وتقييمها، وهي:

1 – اعتمد البحث في جمع البيانات على المقابلات الفردية للمشاركين في قرية ريفية شمالي الأردن.

2 – طبيعة القضايا العلمية الاجتماعية التي تناولها البحث، واقتصارها على قضايا الاستنساخ، وهندسة

الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج، وقد تم اختيار هذه القضايا لأنها كلها قضايا وراثية ومثيرة للجدل، وتتم مناقشتها على العموم، ويتناول منهاج الأحياء الحالي في الأردن هذه المواضيع، وتعرض في الكتب المدرسية.

3 – تناول البحث طلبة الصف الأول الثانوي العلمي للعام الدراسي 2012/ 2013م؛ وذلك لأن المناقشة حول القضايا العلمية الاجتماعية تتطلب تفكيراً مجرداً ومنطقياً، لذلك تم اختيار هذه المرحلة العمرية.

منهجية البحث:

لقد تم استخدام تصميم البحث النوعي التفاعلي في إجراءات الحصول على البيانات، وعمليات التحليل، وعرض النتائج، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام مقابلات شبه مقننة؛ كونها تمكّن من استكشاف القضايا المفتوحة النهاية، حيث يسمح البحث النوعي بنقاش وسرد طويلين وغنيين، بطريقة لا تحققها الأدوات الكمية، وهذا يلائم أهداف البحث في استكشاف مغالطات الطلبة حول قضايا علمية اجتماعية، لذا استخدم الباحثان إجراءات البحث النوعي.

وتم اختيار الصف الأول الثانوي العلمي؛ لأن مظاهر النمو المختلفة في المرحلة العمرية (16– 17 عام) تتلاءم والقدرة على مناقشة قضايا علمية اجتماعية. فيتميز تفكير المراهق في هذه المرحلة بأنه تفكير مجرد؛ فالمراهق في هذه المرحلة لديه القدرة على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، والقدرة على التوصل إلى استنتاجات صحيحة، بعد الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المحتملة كافة، وتكوين الفرضيات، وجمع الدلائل التي تثبتها، وإصدار الأحكام والتقييم الموضوعي، وتمييز صحتها من خطئها (علاونة، 2010م؛ الهنداوي، 2001م). إضافة إلى أن الطلبة في هذه المرحلة قد أنهوا مقررات العلوم الحياتية المتضمنة للقضايا المطروحة في البحث.

اختيار الموقع والمشاركين في البحث:

تم اختيار مدرستين (إحداهما للذكور والأخرى للإناث) في قرية ريفية غرب مدينة إربد شمالي الأردن، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلم والمعلمة في المدرستين المستهدفتين يحملان نفس المؤهل العلمي (بكالوريوس علوم حياتية)، ولهما خبرة متقاربة (6 سنوات للمعلم و5 سنوات للمعلمة)، ويعمل الباحثان في المنطقة ذاتها، وهذا يسهل عليهما الحضور لإجراء المقابلات وجمع البيانات، كما أن طبيعة المجتمع الريفي يتأثر بطبيعة القضايا المطروحة، خاصة قضيتي زواج الأقارب والفحص الطبي قبل الزواج. وقد تم زيارة المدرستين ومقابلة مديريهما والمعلم والمعلمة المعنيين، والتعرف على المدرسة ومرافقها، وواقع تدريس العلوم فيها، وبيان هدف الزيارة، واستشعار الرغبة، وأخذ الموافقة على التعاون مع الباحثين، في إجراء ما يلزم لإتمام البحث في

المدرسة، وإيجاد قدر من الارتياح، والتفاعل الاجتماعي، والألفة والتعاون بين الباحثين والعاملين في المدرسة، وتم أخذ الموافقات الرسمية بدخول المدرستين المحددتين، وتسليمها للمدير والمديرة، والاتفاق مع المعلمين المعنيين على جدول زمني لإجراء المقابلات في كل مدرسة.

وتم - بمساعدة المعلمين- اختيار عينة المشاركين المكونة من 30 طالباً وطالبة وبالطريقة القصدية باعتماد الفروق القصوى في التحصيل؛ بهدف الحصول على مدى واسع من الآراء والأفكار المتباينة، وأن لا تنحصر بيانات البحث في فئة محددة من الطلبة، وقد تم اختيار عينة الفروق القصوى بالرجوع إلى علامات الطلبة في السجلات المدرسية بمساعدة المعلمين، حيث تم اختيار 15 طالباً من كل صف (تحتوي كل مدرسة على صف واحد، ويحتوي كل صف على حوالي 30 طالباً)، وتم تقسيم الطلبة إلى ثلاثة مستويات بحسب تحصيلهم (عالٍ، ومتوسط، وضعيف)، وأُخذ نصف العدد من كل مستوى. وقد تمت مراعاة رغبتهم الشخصية، ويحق لأي منهم الانسحاب من البحث في أي وقت إذا رغب.

الطريقة والإجراءات:

جمع البيانات:

بعد مراجعة دراسات (Zohar & Nemet, 2002; Sadler & Zeidler, 2005a; Zeidler, 1997; Sadler & Zeidler, 2005b) والاطلاع على منهاج الأحياء في الأردن، تم اختيار خمس قضايا علمية اجتماعية وهي: الاستنساخ، وهندسة الجينات، وإنتاج واستهلاك المحاصيل المعدلة وراثياً، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج، وتم تقديم القضايا إلى مجموعة من المحكمين، وطلب منهم تقييم مدى ملاءمة القضايا لموضوع البحث، ومدى ملامستها لحياة الطلبة وإثارتها لهم. وبعد الأخذ بالملاحظات تم دمج قضية إنتاج واستهلاك المحاصيل المعدلة وراثياً ضمن هندسة الجينات؛ لأنها علمياً جزء من هندسة الجينات، لذا أصبحت أربع قضايا.

واستخدم الباحثان المقابلات شبه المقننة لجمع البيانات (Semi Structure Interviews)، وهي إحدى الوسائل المستخدمة لجمع البيانات النوعية في العديد من البحوث النوعية، وخصوصاً في البحوث الإثنوغرافية والظاهراتية. ومن إيجابيات المقابلة فهم وجهة نظر الأفراد المشاركين بالظاهرة المطروحة، ورصد الجانب الانفعالي للمشاركين، وجمع كميات كبيرة من المعلومات خلال وقت قصير أو فترة زمنية محدودة (أبو زينة وآخرون، 2007م).

وبعد مراجعة دراسات (Sadler & Zeidler, 2005a; Zeidler, 1997; Sadler & Zeidler, 2005b) والرجوع إلى أهداف المقابلات وأسئلة البحث، قام الباحثان بكتابة أسئلة المقابلة بصورة أولية، وتكونت من 20 سؤالاً لكل قضية، وعرضت على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الملاحظات والمقترحات حول

الصياغة والدقة العلمية واللغوية، ومدى ارتباط الأسئلة بمشكلة البحث، وأهداف المقابلة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم حذف عدد من الأسئلة، وتعديل صياغة بعضها الآخر وإعادته، وإجراء بعض التعديلات اللغوية والعلمية، وتم دمج بعض الأسئلة لتصبح ستة أسئلة لكل قضية بصورتها النهائية.

آلية إجراء المقابلة: تمت إجراءات المقابلة على النحو الآتي:

1 – أحضر الباحثان قائمة الأسئلة المعدة مسبقاً لكل قضية، وآلة تسجيل، وجلسا في مكان بحيث يواجهان مكان جلوس الطالب المشارك.

2 – عرَّف الباحثان بنفسيهما، وأوضحا للطالب بأنهما سيأخذان من وقته فترة زمنية للحصول على معلومات دقيقة وموضوعية، والاستفسار عن مدى استعداد الطالب للقاء آخر.

3 – أشار الباحثان إلى أن الرأي الذي يعرضه الطالب سيوثق ضمن مصادر البيانات، وأبلغا الطالب أنه سيستخدم آلة التسجيل لتوثيق المقابلة، وأخذا موافقته في ذلك الأمر. وأوضح الباحثان للمشارك أنهما يريدان معرفة رأيه، وكيفية تبريره في القضية المطروحة، ولا يريدان اختباره، وأن هناك سرية في المعلومات التي يقدمها.

4 – شرع الباحثان بعدها بطرح الأسئلة وأعطيا المشارك الوقت الكافي للإجابة دون مقاطعة، مع التدخل بين الحين والآخر للاستفسار عن المعلومات التي تظهر خلال حديث المشارك وتحتاج إلى إيضاح.

5 – عدّل الباحثان الأسئلة حسب المعلومات التي يقدمها المشارك، حيث تم طرح الأسئلة ذاتها مع اختلاف في الصياغة والترتيب باختلاف الموقف.

وقام الباحثان بمقابلة الطلبة بشكل فردي مرتين في منتصف الفصل الثاني، ونهايته للعام الدراسي 2012/ 2013م؛ حتى لا يشعر المشارك بالملل والتعبير عن أفكاره بحيوية ونشاط، حيث تراوحت مدة المقابلة لكل طالب بين (20) دقيقة إلى (25) دقيقة لكل مقابلة تم إجراؤها، ودونت المقابلات مباشرة أثناء إجرائها وتسجيلها، وأُعيد سماع التسجيل للتأكد من تدوين جميع المعلومات. وتم مناقشة قضيتي الاستنساخ وهندسة الجينات في المرة الأولى، وقضيتي زواج الأقارب والفحص الطبي قبل الزواج في المرة الثانية؛ لمراعاة الترابط العلمي والاجتماعي للقضيتين معاً.

وبعد الرجوع الى مشروع (Science for (2061 All American «العلم لجميع الأمريكيين»، الذي أعدته الجمعية الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS)، ومراجعة دراسات (Chinn & Brewer, 1998; Zeidler, 1997؛ شوقي 2003م)، تم إعداد قائمة مبدئية بمغالطات الطلبة حول القضايا العلمية الاجتماعية مكونة من (38) مغالطة، وتم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من

المحكمين للتأكد من مدى ملاءمتها للقضايا المطروحة والمرحلة العمرية للطلبة والبيئة التي يعيش بها الطلبة، وبناءً على آراء المحكمين، تم حذف بعض المغالطات، وتعديل ودمج بعضها الآخر لتصبح (27) مغالطة.

ثم قام الباحثان بمقابلة ثلاثة من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة تقع ضمن المنطقة الريفية للمدرستين المستهدفتين، وحللا بيانات العينة الاستطلاعية على سبيل التدريب قبل الخوض في التحليل الرسمي، وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين، وبلغت (85٪)، ووجد الباحثان أن جزء من المغالطات لم تكن ضمن العناوين المحددة مسبقاً، فقاما بتنظيمها تحت عنوان: تأطير القضية دينياً والذهاب بعيداً عن أصل الموضوع، لتصبح قائمة مغالطات التفكير بصورتها النهائية مكونة من (28) مغالطة كما في الجدول (1).

الجدول (1). قائمة مغالطات التفكير بصورتها النهائية.

1. خلط الرأي بالحقيقة؛ فالآراء مقدمة كحقائق أو ليس من الواضح التفريق بينهما.
2. تأكيد الادعاء إذا اعتقدوا بصحته على الرغم من مخالفة الإثباتات لمعتقداتهم.
3. ميل الطلبة للتأكيد المتحيز.
4. ميل الطلبة إلى القفز إلى استنتاجات قبل توفير ما يكفي من البيانات المتاحة.
5. تقديم الاستدلالات التي تتجاوز حدود الأدلة المقدمة.
6. عدم كفاية الأدلة.
7. عدم الفهم الوظيفي للمعلومات والإحصاءات.
8. الانشغال بالجزئيات عن الموضوع الرئيس.
9. النتائج لا تنبع منطقياً من الدليل المعطى.
10. بناء الحُجة استناداً إلى مقارنة غير ناجحة.
11. التعامل مع المشاعر التي تثيرها الفكرة لا الفكرة ذاتها.
12. الاكتفاء بالإجمال دون التفصيل.
13. إصدار الأحكام المتطرفة القاطعة.
14. تقديم تقرير بنتائج المعدل لا نتائج مقدار التغيير حول المعدل.
15. إعطاء نسبة مئوية من الكسور، ولكن ليس الحجم الإجمالي للعينة.
16. خلط الكميات المطلقة والنسبية.
17. كتابة التقرير بنتائج مضللة.
18. تقديم البيانات، أو التفسيرات، أو الاستنتاجات على أنها الوحيدة التي تستحق الأخذ بعين الاعتبار، دون ذكر الاحتمالات الأخرى.
19. الرسوم البيانية المستخدمة تحرف النتائج.
20. اختيار الأدلة التي تدعم آرائهم، وتجاهل الأدلة التي تتعارض معها.
21. التعميم على نحو مبالغ فيه.

تابع الجدول (1).

22. عدم دعم تصريحاتهم بالحقائق الموجودة في الكتب، والمقالات، وقواعد البيانات.
23. استخدام مصادر مبهمة بدلاً من مراجع محددة.
24. إسناد الحُجج لبيانات من قبل المشاهير، أو استخدام الشهرة كسلطة.
25. بناء الحُجج على عينات صغيرة أو متحيزة.
26. التمركز حول الذات أثناء المحاججة.
27. عدم ذكر أي شيء عن المجموعة الضابطة أو المجموعة التجريبية بخصوص الدليل الناتج عن التجربة.
28. تأطير القضية المطروحة دينيا والذهاب بعيدا عن أصل الموضوع.

تحليل البيانات:

قام الباحثان بتحليل نص مقابلات الطلبة المشاركين بتحديد الأفكار الواردة في محتوى المقابلات وتصنيفها لتحديد المغالطات التي وقع بها المشاركون بالاعتماد على قائمة المغالطات النهائية المعدة مسبقاً، وبما يتوافق مع طبيعة البحث وأهدافه، ثم تم حساب النسب المئوية لتكرار هذه المغالطات للقضية الواحدة، ومقارنة النتائج بين قضية وأخرى، وفي القضايا الأربعة مجتمعة، وحساب نسب المغالطات للذكور والإناث لكل قضية، وللقضايا الأربعة مجتمعة، وتم حذف المغالطات التي كانت نسبة تكرارها قليلة (أقل من خمس تكرارات)، وهي: استخدام مصادر مبهمة بدلاً من مراجع محددة، ومثال على ذلك قول الطالب: تشير الدراسات إلى عدم الزواج من الأقارب. بدلاً من تحديد الدراسة ذاتها، والمناقشة استناداً إلى مقارنة غير ناجحة، مثل قول الطالب: ينبغي أن نحظر استخدام الاستنساخ لأنه يضر الإنسان كاستخدام الأسلحة. وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحللين، وبلغت (88٪). كما قام الباحثان بإعادة تحليل مقابلات الطلبة على فترتين متباعدتين بفارق زمني مدته شهران، وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين 95٪.

ولتعزيز الصدق الداخلي تم الحصول على إفادات حرفية من المشاركين في سياقاتها الطبيعية، وبلغتهم الخاصة، وللحصول على ذلك فقد تم استخدام المسميات التي يفهمها المشاركون، ويستخدمونها للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتجنب استخدام المصطلحات المجردة. وتم مقابلة كل مشارك مرتين وللقضايا الأربعة المطروحة، لتحقيق الدقة في كشف المغالطات المستخدمة.

النتائج والمناقشة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المغالطات الأكثر شيوعًا لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي عندما يبررون وجهات نظرهم حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج؟

احتلت مغالطة اتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة المرتبة الأولى شيوعاً، وأظهرت النتائج أن الطلبة المشاركين أعطوا حوالي 38 وجهة نظر حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج، ولم تكن وجهات نظرهم مدعمة بما يكفي من البيانات والأدلة، وفيما يلي بعض الأمثلة على ذلك:

«الفحص الطبي قبل الزواج كويس (جيد)، عشان مرات يكون فيه نساء عندهم أمراض يكتشفها الأطباء وينصحوا الرجال، مشان (من أجل) ما ينعدوش (يصابوا) بالمرض» (الأدلة غير دقيقة، وهناك مجال ضيق للفهم). (المشارك 5، الفحص الطبي قبل الزواج).

«الأفضل أنه يتزوج من غير الأقارب، مشان (من أجل) يصير المجتمع متحاب يعني متماسك» (الدليل سطحي ولا يدخل في صميم الادعاء). (المشارك 12، زواج الأقارب).

«ما بنصح بزواج الأقارب من المشاكل يلي (التي) شفتها على التلفزيون في مصر، وأنه بطلع الأولاد فيهم إعاقة» (الدليل غير قوي، ولا يقدم الدعم اللازم، ومصدره غير موثوق). (المشاركة 2، زواج الأقارب).

«الفحص الطبي ضروري؛ لأنهم إذا فحصوا ممكن يخبروهم بأمراض وراثية ما بعرفوها (يعرفوها)، وموش ظاهرة عليهم، فيعرفوا المرض حتى ما يصير مع أولادهم مرض» (الدليل غير كافٍ). (المشاركة 9، الفحص الطبي قبل الزواج).

«أكيد طعم النبات الأصلي موش رح لن يكون مثل النبات المستنسخ، ولا يكون طعم النبات المستنسخ نفس طعم النبات الأصلي» (قدمت الطالبة رأيها كحقيقة لدعم موقفها). (المشاركة 3، الاستنساخ).

وقد ظهرت هذه المغالطة بشكل مشابه عند الطلبة الأمريكيين؛ حيث أشارت دراسة زدلر (Zeidler, 1997) إلى أنه من المغالطات الشائعة عند الطلبة في المناقشات العلمية عدم كفاية الأدلة وميل الطلبة للقفز إلى استنتاجات دون تقديم ما يكفي من البيانات، وكانت نتائج هذا البحث مشابهة لتلك التي حصل عليها زوهار ونمت (Zohar & Nemet, 2002)، حيث وجدا أن 90٪ من الطلبة شكلوا حُججا بسيطة، بمبرر أو بمبررين فقط، كما ظهرت هذه المغالطة في دراسة شوقي (2003م) لدى طلبة الإعدادي والثانوي والجامعي في مصر.

ويمكن تفسير شيوع هذه المغالطة لعدم امتلاك الطلبة المعرفة الكافية لتقديم الأدلة وتدعيمها. فتبين من دراسة سامبسون وكلارك (Sampson & Clark, 2008) أن تحليل مناقشات الطلبة يقدم كثيرًا من المعلومات حول فهم الطلبة للمحتوى العلمي. ما يعني أن فهم

الطلبة للمحتوى المعرفي مرتبط بنوعية التفكير لديهم. وهذا ما أكدته نتائج دراسة سدلر وزدلر (Sadler & Zeidler, 2005b)، التي بينت أن اختلاف المحتوى المعرفي كان مرتبطاً بنوعية التفكير لدى المشاركين.

وجاءت مغالطة تأطير القضية دينياً والذهاب بعيداً عن أصل الموضوع في المرتبة الثانية شيوعاً؛ إذ لجأ المشاركون في 37 حالة إلى وضع القضية في إطار ديني، وقد يكون ذلك للتشتيت، أو التمويه، أو الهروب عن أصل الموضوع، فقد برر المشاركون – في حالات كثيرة – مواقفهم من القضايا بسبب أنها محرمة شرعاً أو غير محرمة، بدلاً من أن يستخدموا فهمهم العلمي لدعم وجهات نظرهم، وهذا لا يمكنهم من فهم الموضوع بصورة شاملة ودقيقة، وإعطاء أدلة قوية. وفيما يأتي مجموعة من الأمثلة على ذلك:

«استنساخ البشر له موانع دينية، فمثلاً جسم الإنسان حرمه، ولا يمكن التعرض له بشكل من الأشكال، ولا يجوز الاستنساخ لأنه يغير في خلق الله». (المشارك 1، الاستنساخ).

«الاستنساخ مفيد، ولكنه حرام يعارض الشريعة، وإذا كان ضد الشريعة لماذا هو؟». (المشاركة 1، الاستنساخ).

كما أظهرت النتائج أن المشاركين استخدموا معتقداتهم الدينية بمحاولة الاستدلال بالأحاديث النبوية، وبشكل غير دقيق وغير موثوق في بعض المواقع للإقناع بوجهة نظرهم، وفيما يأتي مجموعة من الأمثلة على ذلك:

«لا يفضل زواج الأقارب؛ لأن الرسول قال غربوا النكاح». (المشارك 5، زواج الأقارب).

«زواج الأقارب حرام شرعاً؛ لأن الرسول حرّم ذلك، ومنع زواج الأقارب، فيه حديث عن الرسول بمعناه أنه لا تزوجوا الأقارب من بعض». (المشارك 6، زواج الأقارب).

وقد يكون للخلط بين مصدري المعرفة (المصدر الإلهي والمصدر الإنساني) دور كبير في ظهور هذه المغالطة؛ فقد برر العديد من الطلبة موقفهم رفض زواج الأقارب إلى أن الرسول ﷺ نهى عن زواج الأقارب، وأمر بالابتعاد عنه، إلا أن ذلك لم يثبت عن الرسول ﷺ في كتب الحديث.

وقد يكون للنمو الديني للطلبة في مرحلة المراهقة المتوسطة (15–17سنة) دور في ظهور هذه المغالطة؛ فقد أشار الهنداوي (2001م) إلى أن النمو العقلي وتطور مستوى الإدراك في هذه المرحلة، ينعكس في إيجاد نوع من الوعي الديني، وأن شعور المراهق بالخوف يؤدي إلى التوجه نحو الدين، ويجد في التشريعات الدينية نوعا من التنظيم لحياته، وأن بعض المراهقين يدعمون الدين ويفضلونه على أي اتجاه آخر مضاد.

وجاءت مغالطة التعامل مع المشاعر التي تثيرها

القضية لا القضية ذاتها في المرتبة الثالثة شيوعاً، فاستخدم الطلبة الاستمالة العاطفية وسيلة للإقناع بوجهة نظرهم، ولكن في الموضوعات العلمية لا ينفع فيها استدرار الشفقة والعطف (علوي، 2010م). وقد ظهرت هذه المغالطة بين الطلبة المشاركين في 30 حالة أثناء تقديمهم أدلة لإقناع الآخرين بوجهة نظرهم، وفيما يلي مجموعة من الأمثلة على هذه المغالطة:

«تخيل أن تدخل منزلك وترى أبناءك مصابين بالإعاقة، كيف يكون شعورك، وتخيل أيضاً أن تدخل المنزل وابنك يلعب وعندما يراك يركض نحوك، وعندما تشوف ابنك معوق بتحز (بتأثر) بنفسك» (رد الطالب على سؤال كيف يقنع زميله بعمل الفحص الطبي قبل الزواج؟). (المشارك 14، الفحص الطبي).

«زواج الأقارب ينتج منه أمراض كثير، وممكن يعمل على تمييز الأطفال عن بعض؛ لأنه إذا واحد مرض وواحد بدون مرض بيصير تمييز، وبحس الطفل المريض، وأنت ما بتكون رحمته والله موش رح يرحمك». (المشارك 2، زواج الأقارب).

«بحكيلها (أحكي لها) ما تكون أنانية، ويدور (تبحث) على سعادتها وسعادة أولادها بالمستقبل؛ لأنها بتظلمهم إذا بجيبهم موش (غير) سليمين». (رد الطالبة على سؤال: كيف تقنعي زميلتك التي تريد الزواج من أقاربها بوجهة نظرك حول زواج الأقارب؟). (المشاركة 1، زواج الأقارب).

«موش حرام إن الطفل يلي بيجي (يولد) يكون مصاب بالمرض ويسبب مشاكل، مثلا متلازمة داون ما بقدر يفوت على المدرسة، وبعمل مشاكل للأسرة، حتى الشخص بحالته النفسية رح يحس أنه أقل من إخوانه، ورح يضل يلوم أمه وأبوه، ورح يكره أمه وأبوه». (المشاركة 7، زواج الأقارب).

وكانت مغالطة التعامل مع المشاعر التي تثيرها الفكرة، إحدى المغالطات التي كشفت عنها دراسة شوقي (2003م) عند الطلبة المصريين.

وربما يكون للخصائص النمائية الانفعالية للطلبة في هذه المرحلة دور في ظهور هذه المغالطة؛ فقد أشار بيرك (Berk, 1998) الوارد في غيث (2004م) إلى أن الأفراد في مثل هذه المرحلة من المراهقة يملكون انفعالات متعددة كالقدرة على فهم مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، وإظهار أنماط متطورة من الاستجابات العاطفية للناس والأحداث. وقد ظهر ذلك من خلال تحليل بيانات الطلبة، فقد تأثرت تفسيراتهم بالجانب النفسي، حيث أبدى المشاركون كثيرًا من مواقف التعاطف مع الأطفال المصابين بأمراض وراثية، والخوف من ظهورها لدى أطفالهم في المستقبل.

وجاءت مغالطة المبالغة في التعميم في المركز الرابع شيوعاً، حيث أصدر المشاركون أحكاماً ذات

طابع تعميمي، واستخدم بعض الطلبة التعميم المفرط واختاروا أدلة تقوم على خبراتهم الشخصية – خاصة في قضيتي زواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج – وهي ذات طابع محدود، وغير ممثل للتدليل على صحة ما يقولونه، ولم يراعوا أن الخبرة الشخصية قد لا تصدق بالضرورة على كل الحالات، وقد تكرر هذا في 24 حالة، ومن الأمثلة على ذلك:

«بعطيه قصة لناس طلع عندهم طفل مريض؛ لأنهم ما فحصوش (لم يفحصوا) طبي قبل الزواج». (رد الطالب على سؤال كيف تقنع زميلك بضرورة إجراء الفحص الطبي قبل الزواج؟). (المشارك 2، الفحص الطبي).

«بحكيلهم (أحكي لهم) عن مشهد شفته على التلفزيون في مصر، زواج لاثنين أقارب خلفوا أولاد معاقين». (رد الطالبة على سؤال كيف تقنعي زميلاتك بضرورة إجراء الفحص الطبي قبل الزواج؟). (المشاركة 2، زواج الأقارب).

«بحكيلها (أحكي لها) فيه عندنا ناس بالحارة اثنين قرايب (أقارب) طلع عندهم خرس، وابن عمي عنده خرس». (المشاركة 13، زواج الأقارب).

وظهرت هذه المغالطة عند الطلبة المصريين في دراسة شوقي (2003م)، حيث أفرط الطلبة في تعميم خبراتهم الشخصية. ويمكن تفسير مغالطة إصدار المشاركين في هذا البحث أحكاماً ذات طابع تعميمي حول قضايا علمية اجتماعية، باعتماد المشاركين على الواقع والبيئة التي يعيشون فيها، والأشخاص الذين يتعاملون معهم دون محاولة إثبات تبريراتهم بأدلة وبراهين علمية؛ إذ أفرط بعض الطلبة المشاركين في هذا البحث في تعميم خبراتهم الشخصية.

واحتلت مغالطة التطرف في إصدار الأحكام، والنظر للقضية من زاوية واحدة، وتجاهل الأدلة التي تتعارض مع أدلتهم المرتبة الخامسة؛ حيث مال بعض الطلبة المشاركين في البحث إلى التطرف لتأكيد الأحكام؛ إذ اتخذوا مواقف متشددة مع أو ضد القضايا المطروحة، ولم يدرك بعضهم أن النتيجة الواحدة محصلة تفاعل أكثر من سبب، وأن حدوثها يتوقف عليها ومشروط بوجودها، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين استخدموا أحكاماً متطرفة في 15 حالة للإقناع بوجهة نظرهم، وفيما يلي مجموعة من الأمثلة على ذلك:

«أنا لا أؤيد زواج الأقارب أبداً؛ لأنه موش كويس (جيد) بجيب الصفات غير المرغوبة من الجهتين». (المشارك 13، زواج الأقارب).

«زواج الأقارب يسبب خطراً على المجتمع، وهذا الزواج غير مرغوب به؛ لأنه يجبرنا على إنجاب أطفال مصابين بأمراض وراثية لا أحد يحبها، ومن يوافق على هذا الزواج سيقضي على مستقبل أولاده». (المشاركة 9،

زواج الأقارب).

«إن زواج الأقارب من أخطر الطرق التي يمكن بها إنجاب أناس وأطفال مصابين بالأمراض». (المشارك 2، زواج الأقارب).

«الاستنساخ حرام، ويجب الابتعاد عنه بكافة الوسائل». (المشاركة 11، الاستنساخ).

«هندسة الجينات مفيدة للإنسان، وتنقذ حياة بعض الناس، إنها اكتشاف مفيد ومدهش، وقد أفادنا كثيرا». (المشارك 11، هندسة الجينات).

وقد ظهرت هذه المغالطة – أيضاً – عند الطلبة الأمريكيين في دراسة زدلر (Zeidler, 1997)، حيث وقع الطلبة في فخ تأكيد الادعاء والتحيز له، إذا اعتقدوا بصحته، وظهرت بشكل مشابه في دراسة شين وبروير (Chinn, & Brewer, 1998)، حيث أظهرت نتائجها أن 8 من 168 حالة عدل فيها الطلبة وجهات نظرهم كنتيجة للأدلة المتناقضة مع اعتقاداتهم المحمولة مسبقاً.

ويمكن تفسير مغالطة التطرف في إصدار الأحكام حول قضايا علمية اجتماعية، من خلال ملاحظة عدم قدرة المشاركين على ضبط تفكيرهم واتجاهاتهم والتسرع في إصدار الأحكام، إضافة إلى عدم امتلاك المشاركين النظرة الشاملة والإحاطة بجميع جوانب القضية، وعدم مراعاة المواقف المؤيدة والمعارضة عند إصدار الأحكام؛ حيث أظهر المشاركون تحيزا في تفكيرهم من خلال الاهتمام بجزئية محددة من القضية المطروحة، دون الفهم الكلي لها.

وجاءت مغالطة التأثر بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية في المرتبة السادسة، حيث أظهرت النتائج أن المشاركين استخدموا معتقداتهم الاجتماعية والثقافية في 8 حالات للإقناع بوجهة نظرهم، وفيما يأتي مجموعة من الأمثلة على ذلك:

«إذا بدها (تريد) واحد من قرايبها (أقاربها) لا توخذوش (لا تتزوجه)؛ لأنه بالأخير رح تجيب أطفال معاقين، وإذا جابت ولد معاق رح تقع برقبتها، وهوه (الرجل) موش رح تفرق معه وبوخذ (يأخذ) غيرها أما هيه راحت عليها». (المشاركة 14، زواج الأقارب).

«زواج الأقارب موش مليح؛ لأنه بصير زعل (مشاكل) بين الأقارب». (المشارك 13، زواج الأقارب).

«إذا الفحص الطبي مليح بتزوجها؛ لأنها ما بتكون حاملة للمرض، ولو كانت من قرايبي (أقاربي) ما بتزوجهاش (لا أتزوجها)؛ لأنها بتكون حاملة للمرض من الجد الخامس». (المشارك 11، الفحص الطبي).

«الرأي بالفحص الطبي موش الها (ليس لها) للأهل، وإذا الأهل ما بدهمش (لا يريدون الفحص الطبي) خلص». (المشاركة 15، الفحص الطبي).

وعلى الرغم من أن تكرار هذه المغالطة جاء قليلا (5٪ من المغالطات)، إلا أن ظهورها يثير الاستغراب

كونها تصدر عن أفراد متعلمين، مما يثير التساؤل عن الشكل الذي ستكون عليه عند غير المتعلمين، وأشارت دراسة زدلر (Zeidler, 1997)، إلى أن لمعتقدات الطلبة دوراً في الاقتناع بالفكرة، كذلك ظهر تأثر الطلبة المصريين بالمعتقدات للإقناع بما يقولون (شوقي، 2003م). ويمكن تفسير ظهور هذه المغالطة إلى التنشئة الاجتماعية للمشاركين وثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، حيث يكون للأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة الدور الأساس لنقل المعرفة، والقيم، والعادات، والتقاليد المتناقلة من جيل إلى جيل، ويتعلم الطلاب ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذا ينعكس على ثقافة الطلبة في التعامل مع القضايا العلمية التي يتعاملون معها في حياتهم اليومية.

وقد يكون للبيئة المحيطة للطالب دور في ظهور مثل هذه المغالطات، فالمشاركون في هذا البحث يعيشون في منطقة ريفية لها ضوابط اجتماعية وثقافية، وأغلب آبائهم غير متعلمين. ويشير الهنداوي (2001م) إلى أن المراهق الريفي يسبق في ميوله الاجتماعية ابن المدينة، وتكون هذه الميول مكتسبة من الوالدين والأحداث المحيطة بالطلبة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك أثر للقضايا المطروحة على عدد ونوعية مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي؟

أظهرت النتائج تأثر مغالطات الطلبة المشاركين بطبيعة القضية العلمية المطروحة والجدول (2) يوضح أعداد المغالطات ونسبها لكل قضية.

الجدول (2). أعداد استخدام المشاركين للمغالطات ونسبها لكل قضية مطروحة.

المغالطة	الاستنساخ	هندسة الجينات	زواج الأقارب	الفحص الطبي قبل الزواج	المجموع
اتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة.	9	4	12	13	38(25%)
تأطير القضية دينيا والذهاب بعيدا عن أصل الموضوع.	23	4	10	0	37 (24%)
التعامل مع المشاعر التي تثيرها القضية المطروحة لا القضية ذاتها.	1	1	18	10	30 (20%)
المبالغة في التعميم.	4	4	12	4	24 (15%)
إصدار أحكام متطرفة.	3	3	9	0	15 (10%)
التأثر بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.	0	0	4	5	9 (6%)
المجموع	40(26%)	16(10%)	65(43%)	32(21%)	153(100%)

ويلاحظ أن أكبر عدد من المغالطات التي وقع فيها المشاركون كان في قضية زواج الأقارب، يليها قضية الاستنساخ، ثم قضية الفحص الطبي قبل الزواج، وأخيراً قضية هندسة الجينات، ويمكن تفسير ذلك من

خلال ارتباط قضية زواج الأقارب بحياة الطلبة بشكل كبير، وانعكاسها على الواقع الذي يتعايشون معه، إضافة إلى تعامل المشاركين مع هذه القضية عاطفياً أكثر من النظر إليها من ناحية علمية، لذا ظهرت مغالطتي التعامل مع المشاعر التي تثيرها القضية، واتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة بشكل أكبر في قضية زواج الأقارب، مما دفع المشاركين إلى إصدار أحكام عامة ومتطرفة بالاعتماد على الدين والواقع الذي يعيشون فيه، ويعود السبب وراء استخدام المعتقدات الدينية في قضية زواج الأقارب إلى شيوع حديث بين الناس منسوب للرسول ﷺ يأمر بتغريب النكاح، علماً أنه لم يرد هذا الحديث عن الرسول ﷺ في الصحاح.

أما قضية الاستنساخ كونها من أكثر القضايا إثارة للجدل بين الطلبة، إضافة إلى تعامل المشاركين مع هذه القضية دينياً بدلاً من مناقشتها علمياً، وقد يعود السبب وراء استخدام المعتقدات الدينية في موضوع الاستنساخ إلى النظرة الجزئية لقضية الاستنساخ، وهي استنساخ البشر دون النظر إلى استنساخ الكائنات الأخرى، لذا ظهرت مغالطتي تأطير القضية دينياً والذهاب بعيداً عن أصل الموضوع، واتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة بشكل أكبر في قضية الاستنساخ، مما أدى بالمشاركين إلى اتخاذ أحكام عامة ومتطرفة دون تقديم ما يكفي من الأدلة العلمية.

أما قضية الفحص الطبي قبل الزواج فهي تعد قضية ملموسة في الواقع الذي يعيش فيه المشاركين، حيث تعامل المشاركين في هذه القضية بتقديم أفكارهم العامة بناءً على مشاعرهم وأحاسيسهم وثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة العلمية، ويمكن تفسير ذلك بأن هذه القضية تثير العواطف والمشاعر عند المشاركين، خاصة في هذه المرحلة العمرية، وذلك من خلال الأمراض التي تنتج عن عدم الفحص الطبي قبل الزواج، لذا ظهرت مغالطتي التعامل مع المشاعر التي تثيرها القضية، واتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة بشكل أكبر في قضية الفحص الطبي قبل الزواج.

أما قضية هندسة الجينات فقد كان عدد مغالطات المشاركين فيها أقل قضية، كونها قضية علمية أكثر من أنها اجتماعية، لذا تعامل المشاركين في هذه القضية بتقديم أفكارهم بناءً على معلوماتهم وخبراتهم السابقة دون تقديم ما يكفي من البراهين والأدلة العلمية التي تثبت صحة أفكارهم، ويمكن تفسير ذلك إلى عدم امتلاك المشاركين المحتوى المعرفي الكافي الذي يمكنهم من الانخراط في هذه القضية، وهذا ما أكدته دراسة (Sadler & Zeidler, 2005b)، حيث أظهرت نتائج

الدراسة تأثر نمط تفكير لدى الطلبة باختلاف المحتوى المعرفي لدى الطلبة. وكذلك يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم قدرة المشاركين على توظيف معرفتهم العلمية السابقة بصورة صحيحة، مما دفع المشاركين إلى اتخاذ أحكام عامة ومتطرفة أو الاختباء وراء الدين للهروب من الموضوع.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة (Sadler & Zeidler, 2005a)؛ حيث أظهرت نتائج الدراسة تأثير كبير لطبيعة القضية المطروحة على نمط تفكير الطلبة، فكانت طريقة تفكير الطلبة عاطفية في بعض القضايا كالعلاج الجيني لمرض عصبي يصيب الدماغ، بينما كانت طريقة تفكير الطلبة عقلانية وقائمة على السبب في قضايا أخرى كالعلاج الجيني للذكاء.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف مغالطات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي حول قضايا الاستنساخ، وهندسة الجينات، وزواج الأقارب، والفحص الطبي قبل الزواج باختلاف جنسهم؟

أظهرت نتائج التحليل عدم وجود فروق كبيرة بين الذكور والإناث من حيث عدد المغالطات ونسبها بشكل عام، حيث كانت نسبة مغالطات الذكور 48٪ مقابل 52٪ للإناث، والجدول (3) يبين أعداد المغالطات ونسبها للذكور والإناث للقضايا العلمية الاجتماعية المطروحة.

الجدول (3). أعداد استخدام المشاركين (ذكوراً وإناثاً) للمغالطات ونسبها لكل قضية علمية اجتماعية مطروحة.

المغالطة	الاستنساخ		هندسة الجينات		زواج الأقارب		الفحص الطبي قبل الزواج		المجموع	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
اتخاذ مواقف دون تقديم ما يكفي من البيانات والأدلة الداعمة.	4	5	2	2	5	7	6	7	17	21
تأطير القضية دينيا والذهاب بعيدا عن أصل الموضوع.	14	9	2	2	6	4	0	0	22	15
التعامل مع المشاعر التي تثيرها القضية المطروحة لا القضية ذاتها	0	1	1	0	8	10	5	5	14	16
المبالغة في التعميم.	1	3	2	2	4	8	1	3	8	16
إصدار أحكام متطرفة.	2	1	2	1	5	4	0	0	9	6
التأثر بالمعتقدات الاجتماعية والثقافية للمجتمع.	0	0	0	0	2	2	2	3	4	5
المجموع	21	19	9	7	30	35	14	18	74 (٪48)	79 (٪52)

ويمكن تفسير عدم وجود فروق كبيرة بين الذكور والإناث في عدد المغالطات ونسبها بشكل عام (الذكور 74 مغالطة، والإناث 79 مغالطة)، وجود العديد من العوامل المشتركة التي تسهم في تكافؤ الجنسين، ومنها الاستعداد للتعلم، والتجانس في العمر، وتشابه الإمكانات الثقافية والاجتماعية، والبيئة التعليمية، والمراحل الدراسية التي مرّ بها طلبة أفراد العينة، وأنهم يتعرضون إلى وسائل الإعلام بصورة متشابهة. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة (شوقي، 2003م) فيما يخص تأثير النوع الاجتماعي على مغالطات الطلبة، حيث لوحظ أن النوع الاجتماعي لا يمارس تأثيرا بارزا في هذا المجال.

أما فيما يخص اختلاف عدد المغالطات للقضية المطروحة باختلاف جنس المشاركين (الذكور والإناث)، فقد أظهرت نتائج التحليل تقارب عدد مغالطات الذكور والإناث لقضية الاستنساخ (الذكور 21 مغالطة، والإناث 19 مغالطة)، ويمكن تفسير ذلك بأن المشاركين الذكور والإناث ناقشوا قضية الاستنساخ بنظرة دينية بشكل عام، ولكن يلاحظ من النتائج أن الذكور وقعوا في مغالطة تأطير القضية دينياً أكثر من الإناث، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور قدموا معلومات علمية أقل، وحاولوا تبرير آرائهم بالاعتماد على الدين، علماً بأن كلاً من الذكور والإناث لم يقدموا تبريرات علمية كافية، وقدموا أحكامًا متطرفة وعامة؛ لعدم امتلاكهم المحتوى المعرفي الكافي، وتوظيفه لتدعيم مواقفهم.

وأظهرت نتائج التحليل تقارب عدد مغالطات التفكير لدى الذكور والإناث في قضية هندسة الجينات (الذكور 9 مغالطات، والإناث 7 مغالطات)، وربما يعود ذلك إلى أن الذكور والإناث ناقشوا قضية هندسة الجينات من ناحية علمية، وبما يملكون من معلومات علمية وخبرات سابقة، علماً أن الذكور قدموا معلومات علمية أقل من الإناث، لذلك حاولوا تبرير آرائهم بالميل نحو العاطفة والتطرف في إصدار الأحكام بشكل أكبر مقارنة بالإناث.

وتبين من نتائج التحليل أن هناك اختلافًا في عدد مغالطات التفكير لدى الذكور والإناث حول قضية زواج الأقارب (الذكور 30 مغالطة، والإناث 35 مغالطة)، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الإناث تفاعلن عاطفياً مع هذه القضية أكثر من الذكور، فالإناث يتعرضن لضغوط أكثر من الذكور للزواج من الأقارب، خاصة في البيئة الريفية، مما دفعهن إلى المبالغة في تعميم حالات فردية في حياتهن اليومية أكثر من الذكور، والاستعانة بالدين لتبرير عدم الزواج من الأقارب.

وأوضحت النتائج أن هناك اختلافًا بين عدد المغالطات للذكور والإناث لقضية الفحص الطبي قبل

الـزواج (الـذكور 14 مغالطـة، والإنـاث 18 مغالطـة)، ويمكن تفسير ذلك بتفاعل الإناث مع قـضية الفحـص الطبي قبل الزواج بشكل كبير، وذلك من خلال عـرض الإناث لمواقف من حياتهن اليومية، وتعميم هذه المواقف أكثر من الذكور، علماً بأن كلاً من الذكور والإناث قدموا أفكارهم لقضية الفحص الطبي قبـل الـزواج بنـاءً عـلى مشاعرهم دون تقديم ما يكفي من الأدلة العلمية.

الاستنتاجات والتوصيات:

شاعت بعض المغالطات لدى الطلبة أثنـاء تبريـر وجهات نظرهم، وهذا يستدعي الاهتمام والانتبـاه لهـذه المغالطات من قبل المعلمين، ومعدي المناهج، والمدرسة، والمجتمع، بغية كشفها، ومعالجتها حين وقوعها.

وفيما يخص المعلمين ينبغي عليهم الاهتمام بنوعيـة الأدلة التي يقدمها طلبتهم لتبرير مواقفهم، حول القـضايا العلمية التي يتم طرحها ومناقـشتهم فيهـا، فيبـين المعلـم للطلبة أهميـة مـصادر الأدلـة التـي يـستخدمونها، وهـل مصدر الأدلة موثوق به، كالمجلات العلميـة، أو الكتـب، أم غير موثوق به، كـالآراء الشخـصية، أو آراء أشـخاص من غير ذوي خبرة، أو موقع إنترنت لشخص ما.

وينبغي على المعلمين الاهتمام بقوة الأدلة المقدمـة من قبل الطلبة لدعم ادعاءاتهم أو نفيها؛ فيشير المعلم إلى أهمية تناول الدليل والدليل المضاد، والإشارة إلى الأدلـة التي لا تقدم الدعم اللازم، والتي يكون دعمها سطحيا، أو غير مهم، أو يركز عـلى جزئيـة معينـة. وعـلى المعلـم – أيضاً – أن يذكر طلبته بأهمية أن يدخل الـدليل الـذي يقدمونه في صـميم الادعـاء حـول القـضية المطروحـة، ويبـين لهـم مـاذا تعنـي كثـرة الأدلـة الـضعيفة في دعـم مواقفهم، وإعطاء الفرصـة الكافيـة للطلبـة، للمـشاركة النـشطة، والـسماح للطلبـة بمناقـشة أفكـارهم، وإدارة الحوارات العلمية في غرفة الصف.

وينبغـي عـلى المعلمـين أن يطلبـوا مـن طلبـتهم تكوين استنتاج حول القضايا التي يتم تداولها؛ لإضـفاء فهـم واسـع للقـضية المطروحـة، فيطلـب مـن الطلبـة تلخيص الأفكار حـول الادعـاءات والأدلـة المطروحـة ككل، وتقييم ادعـاءاتهم في ضـوء الأدلـة، ويـسألهم إذا كانوا يرغبون في تغيير ادعاءاتهم أم لا. ويمكن للمعلمين أن يطلبوا من طلبتهم تقييم تبريراتهم وأدلتهم بأنفسهم، بعد وضع معايير يتفق عليها الطلبة والمعلم.

أما فيما يخص معدي المناهج فينبغي علـيهم عـدم طرح القضايا العلميـة بـصورة علميـة بحتـة، ومراعـاة الإشـارة إلى الآثـار الإيجابيـة والـسلبية للقـضية عـلى المجتمع، كما ينبغي تصميم المناهج بصورة تسمح للطلبة بحرية التفكير وإعطاء الفرصة الكافية للحوار والنقاش.

وأمـا فـيما يخـص المدرسـة فينبغـي تفعيـل دور المدرسة في إعطـاء الطلبـة حـصص إثرائيـة، وتوظيـف الأنـشطة المدرسـية العلميـة الاجتماعيـة، مثـل الإذاعـة

المدرسية، وبرلمانات الطلبة؛ للمساعدة في معالجة مغالطات التفكير.

وأما بخصوص العلاقة بين المدرسة والمجتمع، فينبغي تفعيل دور الشراكة بين المدرسة والمجتمع، بحيث تعقد ندوات لأولياء الأمور لبيان أثر طريقة معاملة وتربية الآباء على طريقة تفكير الأبناء وقراراتهم المستقبلية، وضرورة توعية أبنائهم بأهمية الانخراط في النقاشات التي تدور حولهم، سواء في المدرسة أم البيت أم المجتمع.

ويوصي الباحثان بإجراء المزيد من الدراسات النوعية حول مغالطات الطلبة حول القضايا العلمية الاجتماعية المختلفة، بحيث تتناول قضايا أخرى لم يتناولها هذا البحث، وإجراء دراسات على عينات أخرى من طلبة المرحلة الثانوية، وطلبة الجامعات كذلك.

***

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو زينة، فريد؛ الإبراهيم، مروان؛ عدس، عبد الرحمن؛ قنديلجي، عامر؛ عليان، خليل. (2007م). *مناهج البحث العلمي طرق البحث النوعي*، ط 2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بني خلف، محمود. (2011م). جوانب قصور تعلم العلوم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما يحددها ويقدرها معلمو العلوم في إحدى المناطق التعليمية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(4)، 357-369.

دي بونو، إدوارد. (1989م). *تعليم التفكير* (ترجمة: عادل عيسى، وإيمان ملحم، وتوفيق العمرة). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

زيتون، عايش. (1988م). نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلبة التربية في الجامعة الأردنية. *المجلة التربوية*، *5*(18)، 15-41.

السيرياقوسي، محمد. (1980م). *التعريف بالمنطق الصوري*. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر.

شوقي، طريف. (2003م). ارتقاء مهارات المحاجة، *المهارات الاجتماعية والاتصالية*. القاهرة: دار غريب.

علاونة، شفيق. (2010م). *سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد*. ط3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علوي، حافظ. (2010م). *الحجاج مفهومه ومجالاته: دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة*، ط 1. *إربد: عالم الكتاب الحديث*.

عناقرة، حازم. (2011م). *فاعلية وحدة تعليمية مطورة من مقرر العلوم وتدريسها لطلبة الصف الثامن الأساسي في ضوء نظرية الذكاء المتعدد وأثرها في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم والتفكير الناقد*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

غيث، سعاد. (2004م). *تطوير برنامج في التربية العقلانية-الانفعالية وتقييم آثاره على التفكير العقلاني ومركز الضبط والتكيف النفسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف. (2007م). *علم النفس التربوي والتفكير*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

الهنداوي، علي. (2001م). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*، ط1. العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم. (2009م). *نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلبة في العلوم والرياضيات والقراءة لعام 2009*. إدارة البحث والتطوير التربوي: عمان، الأردن.

وزارة التربية والتعليم. (2012م). *نتائج الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام 2011*. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Aish, M. (1988). Development of scientific attitudes and understanding the nature of science among education students at the University of Jordan (in Arabic). *The Educational Journals, 5*(18), 15-41.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1993). *Benchmarks for scientific literacy.* New York: Oxford University Press.

Bani Khalaf, M. (2011). The shortcomings of science learning among the tenth grade students as determined and estimated by science teachers (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences, 7*(4), 357-369.

Chinn, C. A., & Brewer, W. F.(1998). An empirical test of a taxonomy of responses to anomalous data in science. *Journal of Research in Science Teaching, 35*(6), 623-654.

Dawson, V. , & Venville, G. (2009). High-school students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy?. *International Journal of Science Education, 31*(11), 1421–1445.

Holbrook, J. and Rannikmae, M. (2007). The nature of science education for enhancing scientific literacy. *International Journal of Science Education, 29*(11), 1347-1362.

Hornby, A. (1982). *Oxford student's dictionary of current English.* London: Oxford University Press.

Kuhn, D. (1993). Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education,77*(3), 319-337.

Kuhn, D. (2009). Making Sense of Argumentation and Explanation. *Science Education. 93*(1), 26-55.

Patronis, T., Potari, D., & Spiliotopoulou, V. (1999). Students argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: implications for teaching. *International Journal of Science Education, 21*(7), 745-754.

Sadler, T., & Zeidler, D. (2005a). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision-making. *Journal of Research in Science Teaching, 42*(1), 112-138.

Sadler, T., & Zeidler, D. (2005b). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education, 89*(1), 71 – 93.

Sampson, V., & Clark, D. (2008). Assessment of the ways students in science education: Current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education, 92*(3), 447 - 472.

Van Eemeren, F. (1995).A world of difference: The rich state of argumentation theory. *Informal Logic, 17*(2), 144-158.

Yager, R. (2009). Are we missing the essence of the visions central to the U.S. National Science Education Standards (NSES)?. *Turkish Science Education, 6*(1), 3-10.

Zeidler, D. L. (1997). The central role of fallacious thinking in science education. *Science Education, 81*(4), 483-496.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(1), 35-62.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 383 - 405، الرياض (2014م/ 1435هـ)

دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية

محمد مقبل العليمات[1]، وعلي مقبل العليمات[2]

جامعة اليرموك

(قدم للنشر في 22/ 12/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 16/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية الرسمية، ورصد جوانب القوة وجوانب الضعف في نظام التعليم من منظور مدخل ضمان الجودة، ومن ثم تقديم المقترحات التي تعزز نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف. تكونت عينة الدراسة من (63) عميداً ممن يعملون في الجامعات الأردنية الرسمية، وقد استخدم الباحثان استبانة ضمان جودة التعليم الجامعي الذي طورها أبوفاره (2004) والمكونة من (94) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية، يغطي كل محور منها متغيرا أساسياً من متغيرات هذه الدراسة. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، أظهرت نتائج الدراسة أن نظام ضمان الجودة في الجامعات الأردنية ما زال دون المستوى المأمول، وكذلك واقع ضمان جودة المدخلات في الجامعات الأردنية ما زال غير كافٍ، وكذلك تدنياً ملحوظاً في مستوى جودة عمليات التعليم الجامعي، كما أن اهتمام الجامعات الأردنية بضمان جودة مخرجاتها ومتابعة خريجيها في أسواق العمل ما زال اهتماماً متدنياً، وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، التعليم الجامعي، الجودة الشاملة.

An Analytical Study of the Reality of Ensuring the Quality of Education in Jordanian Universities

Mohammed. M. Olaimat[1], and Ali. M. Olaimat[2]

Yarmouk University

(Received 14/10/2012; accepted 25/06/2013)

Abstract: The purpose of this study was to find out to what extend application of the concepts of quality ensures of education in the formal Jordanian universities, and what are monitoring the strengths and weaknesses in the education system from the perspective of the entrance of ensure quality, and then sagest the factors that enhance the strengths and overcome the weaknesses. The study sample consisted of (63) Dean who work in official Jordanian universities. A questionnaire which developed by Abo varh (2004), was used ,which consisting of (94) items distributed on five areas each one covering a variable of the study. The study results showed that the quality assurance system in Jordanian universities is still below the expected level. Also the reality of ensuring quality of inputs is still not enough, and that there is decline significantly in the level of quality ensures universities education, as interest in universities to ensure quality outcomes and follow-up of its graduates in the labor market is still low interest. In the light of these results the study concluded a number of recommendations.

Keywords: Quality Assurance, University Education, Total Quality.

---

(1) أستاذ، كلية العلوم التربوية، جامعة اليرموك.
إربد، الأردن، ص ب (566)، الرمز البريدي (211/63)

البريد الإلكتروني: dr.ali@aabu.edu.jo

(2) أستاذ، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

(1) Prof, Department of Curricula and Instructions, Faculty of Educational Sciences, Yarmouk University.
Irbed, Jordan, P.O. Box (566) , Postal Code: (63/211)

e-mail: dr.ali@aabu.edu.jo

(2) Prof, Department of Curricula and Instructions, Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University.

مقدمة:

نظراً للتزايد الكمّي المتسارع في أعداد الجامعات الرسمية والخاصة، وإلى تعدد برامجها المطروحة التي – أحيانا – تطرح دون دراسة لحاجات سوق العمل الداخلي والخارجي، ولتحقيق مستوى متميز لجودة التعليم فهذا يستدعي تضافر جهود جميع العاملين في الجامعات، ومشاركة فاعلة من جانب الطلبة ومن جانب الخريجين والمجتمع، ومع ذلك يمكن القول إن الجامعة بكادرها الإداري والأكاديمي تلعب الدور الفاعل والأميز في تحقيق معادلة جودة التعليم العالي المطلوبة.

والجودة الشاملة Total Quality توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية، وفي المجال التربوي تشير الجودة الشاملة إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في النتاجات التعليمية، كما تشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في هذه النتاجات، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات (Taylor & Bogdan, 1984).

إن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هي مرحلة ضمان الجودة Quality Assurance، وقد بدأت مؤسسات تعليمية في عدد من الدول العربية تبذل جهوداً كبيرة من أجل تطبيق منهج ضمان الجودة؛ سعيا منها للوصول إلى منهج إدارة الجودة الشاملة ومنها الأردن، والتي أنشأت هيئة متخصصة في اعتماد مؤسسات التعليم العالي. وفي اليابان وصلت تطبيقات الجودة إلى مرحلة متقدمة، وعليه فقد ألغت المؤسسات اليابانية منذ العام 1996م مصطلح ضمان الجودة واستبدلته بمصطلح إدارة الجودة الشاملة بعد أن أصبحت جميع الممارسات هي ممارسات تصب في منهج إدارة الجودة الشاملة، وهذا يرجع إلى التقدم الكبير الذي حققته المؤسسات اليابانية في الجودة مفهوماً وممارسة وتطبيقاً. أما في أوروبا وأمريكا فإنه ما تزال المؤسسات تفصل وتميّز بين المصطلحين، ويرى الباحثان أن ضمان الجودة هي خطوة مهمة جداً للوصول بأي مؤسسة تعليمية أو غيرها إلى تطبيق فاعل لمنهج إدارة الجودة الشاملة (أبو فاره، 2004م). وتعد مسألة ضمان الجودة من المسائل التي حظيت باهتمام كبير من المنظمة الدولية للمواصفات والمعايير (International Organization of Standardization – ISO)، وقد ظهر ذلك واضحا في إصدارها ISO-9000 لعام 1994م؛ إذ جرى التركيز في هذا الإصدار على مجموعة من العناصر والمتطلبات اللازمة لنظام ضمان الجودة، وهذه العناصر والمتطلبات جرى حصرها في عشرين عنصرا ومتطلبا وهي: نظام الجودة، ومسؤولية الإدارة، والرقابة على العمليات، والفحص والاختبار، والرقابة على سجلات الجودة، والتدقيق والمراجعة الداخلية للجودة، وحالة الفحص

والاختبار، والرقابة على أدوات ومعدات الفحص والتفتيش والقياس، والرقابة على المنتجات غير المطابقة للمواصفات والمعايير، وتدقيق العقود ومراجعتها، والشراء، والرقابة على عمليات التصميم، والمنتوج – خدمة أو سلعة –، والرقابة على الوثائق والبيانات، ورقابة المستفيد/ الزبون على عملية التوريد، والأساليب والأدوات الإحصائية، والتدريب، وخدمات ما بعد البيع (أبو فاره، 2004م).

ونظراً لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهوداً كثيرة في هذه الصدد على المستويين الدولي والإقليمي، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مؤتمراً عالمياً حول التعليم العالي عقد في باريس في أكتوبر 1998م، وتم فيه التركيز على ضمان الجودة، وعلى أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف وأنشطة التعليم العالي، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد على أهمية مراعاة السياق المؤسسي والوطني والإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات (صبري، 2009م). أما على المستوى الإقليمي، فقد نظمت اليونسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم في بيروت، والذي أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي، وعلى إنشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات، وأشرفت اليونسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر لضمان الجودة في دمشق، والذي أكد ضمن توصياته على ضرورة إنشاء آليات ضبط الجودة ونشر ثقافة التقويم والاعتماد في الجامعات العربية (صبري، 2009م).

وقد حدد فليب كروزبي (Crosby, 1979) أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة وهي:

1 – التكيف مع متطلبات الجودة بوضع تعريف محدد وواضح للجودة.

2 – وصف نظام تحقيق الجودة للوقاية من الأخطاء بوضع معايير للأداء الجيد.

3 – منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.

4 – تقويم الجودة بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

كما طور مالكوم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي (عبد الجواد، 2000م):

1 – القيادة (90 نقطة): وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

2 – المعلومات والتحليل (75 نقطة) وتشمل: إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل واستخدام مستويات التحصيل المدرسي.

3 – التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75 نقطة) وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.

4 – إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة) وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، ونظام تطوير الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.

5 – الإدارة التربوية (50 نقطة) وتشمل: تصميم النظام التربوي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتوصيلها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل وإلتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

6 – أداء المدارس ونتائج الطلبة (230 نقطة) وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ المدرسي والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر إلى أداء المدارس كعمل اقتصادي.

7 – رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة) وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضاء الطلبة وممولي النظام التعليمي، ومقارنته مع باقي النظم التربوية الأخرى.

لقد أصبح ضمان الجودة من الهموم العامة في منطقتنا، ويرجع ذلك لعدة عوامل، منها اتساع نطاق العولمة، وتعاظم إعداد الطلبة في التعليم العالي، ومحدودية التمويل، وانتشار مؤسسات التعليم العالي الخاصة، والتعليم الإلكتروني، والهموم المرتبطة بنوعية التعليم وجودته، وحتى تستطيع الجامعات الأردنية ضمان جودة العملية التعليمية وتحسين أدائها، صدر قانون هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي رقم (20) لسنة 2007م، وفي عام 2009م صدر القانون المعدل لقانون الهيئة الذي بموجبه استقلت إدارياً ومالياً عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وأصبحت مرتبطة ارتباطاً مباشراً مع رئاسة الوزراء، وكان من أهم مبررات إنشاء الهيئة التوسع الكبير في أعداد الجامعات والمؤسسات التعليمية، وزيادة أعداد الطلبة، وظهور أنماط وأساليب تعليم جديدة، ومن التمركز حول المنهاج إلى التمركز حول الأهداف، ومواءمة مخرجات التعليم مع أسواق العمل، والتنافسية في أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية، والتعلم وأثره في الاقتصاد (اقتصاد المعرفة)، وإشراك القطاع الخاص في إنشاء الجامعات، وذلك للانتقال من مستوى ضمان الحد

الأدنى لمتطلبات الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي إلى ضمان جودة التعليم في كافة المؤسسات التعليمية (الطراونة، 2010م)، وإجمالا فإنَّ هناك زيادة مطردة في أعداد الجامعات وأعداد الطلبة الملتحقين بها، فقد شهد عقدي السبعينات والثمانينات من القرن الفائت تأسيس معظم الجامعات الحكومية، وعددها الآن عشر جامعات، أما في عقد التسعينات فقد شهد تأسيس معظم الجامعات الخاصة في المملكة، وعددها يصل تسع عشرة جامعة حتى الآن، ويظهر الجدول (1) أعداد الهيئة التدريسية والطلبة في المرحلة الجامعية الأولى والدراسات العليا في الجامعات الأردنية لعام 2010/ 2011م (فريج وزكريا، 2015م). ومن هذه المنطلقات تصدى الباحثون لدراسة الجودة الشاملة في العملية التعليمية؛ فقد أجرى ناجي (1998م) دراسة هدفت إلى التعرف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها، وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وتم فيها الوقوف على آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والطلبة بجامعة عمان الأهلية حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى رضا الطلبة كان مرتفعاً فيما يخص التجهيزات، ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي، والأنظمة والتعليمات الداخلية، كما أن الجامعة تقوم فعلياً بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كتقديم الحوافز للموظفين وتلبية احتياجات الطلبة.

جدول(1). أعداد الهيئة التدريسية والطلبة (البكالوريوس والدراسات العليا) في الجامعات الأردنية لعام 2010/ 2011م.

الرقم	الجامعة	أعضاء هيئة التدريس	طلبة البكالوريوس	طلبة في الدراسات العليا
1	الجامعة الأردنية	1469	37000	4407
2	جامعة اليرموك	919	30003	5339
3	جامعة مؤتة	499	16457	1800
4	جامعة العلوم والتكنولوجيا	814	21714	1168
5	جامعة عمان الأهلية	239	5220	112
6	جامعة فيلادلفيا	228	5250	53
7	جامعة الإسراء الخاصة	206	6729	92
8	جامعة الزيتونة الأردنية	310	8348	30
9	جامعة الأميرة سمية للتكنولوجيا	79	2142	108
10	جامعة العلوم التطبيقية	308	7950	51
11	جامعة البتراء	307	5854	121
12	جامعة آل البيت	615	12873	913
13	جامعة إربد الأهلية	93	3143	5

تابع جدول (1).

الرقم	الجامعة	أعضاء هيئة التدريس	طلبة البكالوريوس	طلبة في الدراسات العليا
14	جامعة جرش	166	5231	198
15	جامعة الزرقاء الخاصة	253	6501	37
16	الجامعة الهاشمية	556	22947	729
17	جامعة البلقاء التطبيقية	404	8652	735
18	جامعة عمان العربية	93	513	980
19	جامعة الحسين بن طلال	239	8651	54
20	جامعة الشرق الأوسط	146	1959	766
21	جامعة الطفيلية التقنية	195	5446	49
22	الجامعة الألمانية الأردنية	189	2245	307
23	جامعة جدارا	116	2999	306
24	جامعة العلوم الإسلامية العالمية	227	6164	2291

وقام أيوب (2000م) بدراسة هدفت تعرف تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية، وإلى معرفة الفروق في تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات تعزى لمتغير الجامعة والرتبة الأكاديمية. ولتحقيق ذلك طبقت استبانة تكونت من (35) فقرة على عينة مكونة من (282) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس ممن يعملون في الجامعة الأردنية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية وفقا لمتغير الجامعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مدى تقدير فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية وفقا للرتبة.

وقام لويس وسميث (Lewis & Smith, 1994) بإجراء دراسة هدفت إلى تعرف معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي في ولاية تكساس الأمريكية، وزعت أداة الدراسة على العينة المكونة من (86) مدير دائرة ورئيس قسم في جامعات الولاية. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك نقصًا في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي تتمثل في ضعف عمليات المراقبة والمتابعة والتدقيق. وتوصلت أيضا إلى أن مديري الدوائر يقدرون أن الجامعات تطبق معايير الجودة الشاملة بكل متطلباتها، بينما يرى رؤساء الأقسام عكس ذلك.

وقام أبوفاره (2004م) بدراسة بعنوان دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، وهدفت الدراسة إلى إبراز الحاجة الكبيرة إلى معرفة تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعة، ورصد جوانب القوة والضعف في نظام التعليم في جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة وأسلوب المقابلة في جمع بيانات هذه الدراسة. وقد تم تقسيم الاستمارة إلى خمسة محاور أساسية يغطي كل منها متغيراً أساسياً من متغيرات هذه الدراسة (ممارسات الإدارة العليا، ونظام ضمان الجودة، وضمان جودة المدخلات، وضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات). وأظهرت نتائج الدراسة أن نظام ضمان الجودة في الجامعة مازال دون المستوى المتوقع.

وقام الغميز (2004م) بإجراء دراسة حول إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي. وقد هدفت الدراسة تعرف مدى إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية، وهل توجد فروق في إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات من وجهة نظر رؤساء الأقسام ومديري الدوائر تعزى إلى المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، والخبرات الإدارية. وقام الباحث بإعداد استبانة تكونت من سبعة مجالات تم توزيعها على عينة مكونة من (23) مدير دائرة و(25) رئيس قسم، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: إن ترتيب مجالات إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة حسب استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة مرتبة تنازليا كما يلي: مجال مرافق المؤسسات التعليمية، مجال القيادة، مجال التخطيط، مجال التعليم والتعلم، مجال التقويم، مجال الموارد البشرية والمالية، مجال التغذية الراجعة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع مجالات الدراسة والكلية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي عدا مجال التقويم لصالح رئيس القسم، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة من (7-15) من جهة ومتوسط تقديرات ذوي عدد سنوات الخبرة (15) سنة فأكثر لصالح الأخير من جهة أخرى.

وأجرى علاونه (2004م) دراسة بعنوان مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية في فلسطين، وهدفت الدراسة إلى التعرف على: مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة

العربية الأمريكية وفقا للمتغيرات المستقلة الآتية: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج فيها، والكلية التي يدرس فيها، والعمر. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجالات إدارة الجودة الشاملة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي تنحصر بتهيئة متطلبات الجودة ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطوير القوي البشرية وخدمة المجتمع.

وأجرى المطاعني (2005م) دراسة هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين في هذه المؤسسات. وتكونت عينة الدراسة من (115) أكاديمي وإداري، وهم يشكلون ما نسبته (20%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة اشتملت على (60) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتفاقًا واضحًا في استجابات الأكاديميين والإداريين على فقرات الأداة ككل. وتوصلت كذلك إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص بسلطنة عمان تعزى إلى تخصص الكلية ولصالح الكليات المتخصصة، مقارنة مع الكليات العامة. كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاصة بسلطنة عمان تعزى إلى متغيرات المؤهل، وسنوات الخبرة، والجنسية، وطبيعة العمل.

وأجرى بدح (2007م) دراسة هدفت إلى تعرف درجة إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية، وقد تكونت المبادئ من عشرة مجالات هي: القيادة، رسالة الجامعة، الثقافة التنظيمية، نظام حوسبة المعلومات وتحليلها، التخطيط الاستراتيجي، إدارة الموارد البشرية من خلال «تخطيط الموارد البشرية، التدريب، الحوافز، المشاركة في اتخاذ القرارات»، إدارة العمليات، التحسين المستمر، رضا العملاء، التغذية الراجعة. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام الباحث ببناء استبانة تضم المجالات العشرة الخاصة بمبادئ الجودة الشاملة، تكونت من (100) فقرة موزعة على المجالات العشرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع عمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية، ومديري الوحدات الإدارية لجميع الجامعات الأردنية، وقد بلغ عددهم (508) فردا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: جاءت إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية كبيرة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عن مستوى دلالة في درجة أمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة

الشاملة المقترح بين عمداء ورؤساء الأقسام الأكاديمية ومديري الوحدات الإدارية في الجامعات الأردنية لصالح العمداء.

وأجرى ميكول (Mikol, 2013) دراسة هدفت إلى تقييم إدارة الجودة ودراسة أثرها على الإدارة المؤسسية، واتخاذ القرارات على العملية التعليمية في جامعة جنوب سيدني، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن استخدام إدارة الجودة قد أثر إيجابيا وعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام وإعادة بناء الحوافز، واهتمام المختصين في تقييم المواد. أصبح التركيز واضحا على قضايا الجودة والقيادة الأكاديمية وخدمة العملاء. تم تأسيس حوافز لتشجيع مخرجات الجودة وتطوير بيئة البرامج الجديدة وتقوية خدمات دعم الطلاب.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن استخلاص الآتي:

- توصلت نتائج كافة الدراسات العربية والأجنبية إلى أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

- يتشابه موضوع الدراسة الحالية مع دراسة أبوفاره (2004م) وهو ضمان جودة التعليم الجامعي، إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت على الاستبانة فقط.

- ركزت معظم الدراسات السابقة في هذا المجال على واقع إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية الجامعية.

- استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في التعرف على مجموعة من الجوانب كالمنهجية العلمية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها (أبو فاره، 2004م)، والأساليب الإحصائية، وطرق معالجة المعلومات.

وعليه فقد جاءت هذه الدراسة لتركز على تحليل واقع ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية في ضوء المتغيرات الأساسية لضمان الجودة التي ينبغي مراعاتها من أجل تحقيق ضمان جودة التعليم فيها، وهذا ما تسعى لتحقيقه هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية (2009م)، وربما تطلق شرارة المنافسة بين الجامعات من أجل تحقيق أفضل النتاجات وبما يرضي الجهود التعليمية المبذولة.

مشكلة الدراسة:

يعدّ مفهوم جودة التعليم وضمان الجودة والإدارة الشاملة للجودة من الركائز الأساسية التي يستند عليها التعليم الجامعي، وهناك تفاوت في تطبيقات مؤسسات التعليم العالي لمفاهيم ونظريات ومداخل الجودة تتراوح بين الاهتمام بتقويم مستوى جودة التعليم العالي (وهذه هي المرحلة الأولى في تطبيق الجودة)، والاهتمام بتحقيق ضمان جودة التعليم العالي (وهذه هي المرحلة الثانية في تطبيق الجودة)، والاهتمام بتحقيق منهج متكامل في

جودة التعليم العالي (وهذه هي المرحلة الأخيرة في تطبيق الجودة)، ولا يمكن القفز إليها مباشرة دون الاهتمام بالمراحل السابقة لتكون ركائز ثابتة تبنى عليها الإدارة الشاملة للجودة في مؤسسات التعليم العالي (أبوفاره، 2003م).

ويعد إنشاء الجامعات، والعولمة (عالمية التعليم) تحديات جديدة للمؤسسات التعليمية من حيث طلب أنظمة ومعايير من أجل سهولة مقارنة المؤهلات بعضها ببعض، والانتقال بمهمة الاعتماد الراهنة من مستوى ضمان الحد الأدنى لمتطلبات الاعتماد في مؤسسات التعليم العالي إلى ضمان جودة التعليم في كافة المؤسسات التعليمية (الطراونة، 2010م)؛ ومن هنا يلاحظ الاهتمام الكبير بموضوع ضمان جودة التعليم وخصوصا في دول العالم الغربي، أما في الدول العربية فإن التأطير النظري لهذه المفاهيم والنظريات والمداخل لم يكتمل بعد، على الرغم من أن هناك بعض مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية تحاول باستمرار تطوير نظمها التعليمية في ضوء ممارسات وتجارب جامعات رائدة متقدمة باستخدام أساليب نقل التجارب والتكييف والمحاكاة (الخطيب والخطيب، 2006م؛ عليمات، 2004م)، وهذا ينعكس إيجابا على واقع الممارسة والتطبيق في تلك المؤسسات، وعليه تم إنشاء هيئة اعتماد لمؤسسات التعليم العالي الأردنية عام 2009م، والتي بدورها اعتمدت اثني عشر معيارا لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، وعلى مؤسسة التعليم العالي تحقيقها لكي تحصيل على شهادة ضمان الجودة، لذلك جاءت هذه الدراسة لتستكشف مدى تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية الرسمية في ضوء مثل هذا الاهتمام الكبير علمياً ومحلياً.

فرضيات الدراسة:

وضع الباحثان مجموعة من الفرضيات التي تركّز على اختبار واقع ضمان جودة التعليم الجامعي في الجامعات الأردنية وهي:

1- لا تركز ممارسات الإدارة العليا في الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان الجودة.

2- لا تتبنى الجامعات الأردنية نظاما فاعلا لتحقيق ضمان جودة التعليم.

3- لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة مدخلاتها المختلفة.

4- لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة عملياتها المتعددة.

5- لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة مخرجاتها ونتائجها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الأمور الآتية:

1- تبرز أهمية موضوع ضمان جودة التعليم من

الاهتمام الكبير الذي يحظى به على جميع المستويات في عصر الجودة باعتبارها أحد الركائز الأساسية لأنموذج الإدارة الجديدة الذي فرض نفسه لمسايرة التغيرات العالمية والإقليمية.

2- تكمن أهمية هذه الدراسة في الموضوع الذي تتناوله وهو ضمان جودة التعليم الجامعي، وهذا يستدعي من إدارات الجامعات تبنى رسالة مؤسسية تركز على نظام ضمان جودة التعليم، وتحقيق جودة في المدخلات لكونها تحقق ضمان جودة العمليات وجودة المخرجات.

3- يتوقع للتوصيات أن تساعد إدارات الجامعات في حالة تطبيقها على إلقاء الأهمية للمؤشرات ذات العلاقة بمستوى الجودة المطلوبة في التعليم الجامعي.

4- كما يُأمل أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية للمصطلحات:

الجودة Quality: تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute بأنها: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة (Heizer & Render, 2001, 171).

ضمان الجودة Quality Assurance: مجموعة من الأنشطة الرقابية التي تماس بصورة مبكرة (أو وقائية) وتكفل وتعطي الثقة بعدم حصول انحرافات أو مشكلات ومنعها، وتهدف إلى توفير مستويات الجودة المقررة، ويمتد ضمان الجودة من تصميم المنتج (سلعة أو خدمة) إلى مدخلات هذا المنتج إلى إخضاعه للعمليات المناسبة إلى وصوله وتسليمه للمستفيد وإشباع حاجاته، والقيام بالتوثيق والتحسين المستمر (Continuous Improvement) في جميع أوجه النظام (الوادي والطائي، 2003م، 6)، وإجرائيا تتمثل باستجابات عينة الدراسة على المحاور الخمسة لأداة الدراسة، والتي يغطي كل منها متغيرا أساسيا من متغيرات هذه الدراسة (ممارسات الإدارة العليا، ونظام ضمان الجودة، وضمان جودة المدخلات، وضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات).

الجودة الشاملة Total Quality: يقصد بها في التعليم مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بكل أبعاده، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

إدارة الجودة الشاملة Total Quality Management هي فلسفة إدارية تسعى لصنع وتطوير

قاعدة من القيم والمعتقدات التي تجعل كل مسؤول وكل موظف في المؤسسة يرى أن الهدف الرئيس والأساس للمنظمة هو خدمة المستفيد، ويتجلى ذلك في العمل الجماعي الذي يتصف بالتعاون والمشاركة لتحقيق هذا الهدف (الموسوي، 2003م).

مجتمع وأفراد الدراسة:

تكون مجتمع هذه الدراسة من عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الرسمية، ويقدّر عدد أفراد العينة (120) عميداً، وزعت استبانة الدراسة على هذه العينة، واسترجع منها (67) استمارة، وقد تبين أن عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (63) استمارة، وتمثل الجامعات الآتية: آل البيت (6)، الهاشمية (12)، اليرموك (9)، العلوم والتكنولوجيا (8)، الحسين (7)، مؤتة (7)، البلقاء التطبيقية (14)؛ وكما يبين الجدول (2).

الجدول(2). توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة.

المتغير	الرتبة						الخبرة (سنوات)					
	أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد		أقل من 10		من 10 - أقل من 20		30 فأكثر	
الجنس	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
العدد	35	7	11	4	6	-	8	3	32	8	12	-
المجموع	42		15		6		11		40		12	

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة ضمان جودة التعليم الجامعي الذي قام بتطويرها أبو فاره (2004م)، حيث بلغ عدد فقراتها (94) فقرة موزعة على خمسة محاور أساسية يغطي كل منها متغيرا أساسيا من متغيرات الدراسة (ممارسات الإدارة العليا، ونظام ضمان الجودة، وضمان جودة المدخلات، وضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات)، ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (5-1=4) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة أي (4÷5=0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة وهكذا أصبح طول الفئات كما يلي: من 1- 1.80 لا تطبق، أكبر من 1.80- 2.60 تطبق بدرجة قليلة، أكبر من 2.60- 3.40 تطبق بدرجة متوسطة، أكبر من 3.40-4.20

تطبق بدرجة كبيرة، أكبر من 4.20- 5 تطبق بدرجة كبيرة جداً.

صدق الأداة: على الرغم من أن مطور أداة الدراسة أبو فارة (2004م) قد وقف على صدق وثبات الاستبانة، فقد عرض الباحثان الاستبانة على مجموعة من الأكاديميين المختصين وطلب منهم تحديد مدى شمولية الاستبانة لمبادئ ضمان الجودة، والصحة العلمية للفقرات، ودرجة ارتباط كل فقره بالمجال الذي أدرجت تحته، وإضافة فقرات جديدة أو حذفها أو تعديلها، والصياغة اللغوية للفقرات وصلاحية الاستبانة للتطبيق، وعليه فقد تم الأخذ بجميع الملاحظات الواردة من السادة المحكمين. وقد وقف الباحثان أيضًا على معاملات الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من أعضاء هيئه التدريس في جامعة آل البيت، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مجال من الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3). معاملات الارتباط بيرسون بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة.

الرقم	المجال	قيمة معامل الارتباط
1	ممارسات الإدارة العليا	0.87*
2	نظام ضمان الجودة	0.90*
3	ضمان جودة المدخلات	0.89*
4	ضمان جودة العمليات	0.92*
5	ضمان جودة المخرجات	0.93*

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.01$)

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة مرة أخرى، من خلال إعادة تطبيقها على العينة الاستطلاعية، وقام الباحثان باستخراج معاملات الثبات لمجالات الدراسة والدرجة الكلية للاستبانة حسب معادلة (ألفا كرونباخ) لتقدير درجة التجانس وانسجام مجالات الدراسة والدرجة الكلية والجدول (4) يوضح ذلك:

الجدول (4). معاملات الثبات للمجالات والدرجة الكلية للاسبانه حسب معادلة (ألفا كرونباخ).

الرقم	المجال	عدد الفقرات	قيمة الفا
1	ممارسات الإدارة العليا	17	0.91
2	نظام ضمان الجودة	15	0.93
3	ضمان جودة المدخلات	13	0.92
4	ضمان جودة العمليات	37	0.94
5	ضمان جودة المخرجات	12	0.95
#	الدرجة الكلية	94	0.96

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف مدى تطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم في الجامعات الأردنية، ورصد جوانب القوة وجوانب الضعف في نظام التعليم من منظور مدخل ضمان الجودة، ومن ثم تقديم المقترحات التي تعزز نقاط القوة وتتغلب على نقاط الضعف باستخدام مدخل ضمان الجودة، وسيتم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال تحليل البيانات واختبار فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الأداء الكلي لمجالات واقع ضمان الجودة في الجامعات الأردنية:

بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لمحاور ضمان الجودة في الجامعات الأردنية (3.24) كما في الجدول (5)، ويستدل من قيمة اختبار (ت) أن واقع ضمان تطبيق الجودة جاء بدرجة متوسطة؛ إذ بلغت قيمة (ت) (0.036) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (4) وعند مستوى الدلالة الإحصائية ($P \leq 0.05$).

وتشيرالنتائج في الجدول (5) أن واقع تطبيق ضمان الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية كانت بدرجة متوسطة، كما تبين أن مجال ممارسات الإدارة العليا (3.91) كان بدرجة تطبيق كبيرة، وقد يعود ذلك إلى أساليب الممارسات الإدارية في الجامعات والتي تسعى للإفادة من خبرات الجامعات العربية والأجنبية في تطبيق أساليب إدارية عصرية وحديثة، وكذلك سعيها للحصول على شهادة ضمان الجودة من هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي الأردنية (2009م)، وهذه النتيجة تعطي انطباعاً على الاهتمام بتهيئة متطلبات إدارة الجودة الشاملة، والاهتمام بتطوير العملية التعليمة على حساب تطوير القوى البشرية، وهذا يدل عليه قيم درجات التطبيق لبقية المجالات، والتي جاءت بدرجة تطبيق متوسطة (2.88–3.48)، وقد جاء مجال ضمان جودة المخرجات (2.88) في المرتبة الأخيرة.

وبشكل عام فإن هذه النتيجة تؤيد ما جاءت به دراسة (علاونه، 2004م) بأن مجالات إدارة الجودة الشاملة الواجب تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي تنحصر بتهيئة متطلبات الجودة ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطوير القوى البشري وخدمة المجتمع. وتتفق أيضا جزئياً مع نتائج دراسة الغميز (2004م) في أن هناك جزءًا من المنظمات السعودية تطبق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وجزءًا آخر يحاول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيها. وكذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بدح (2007م) التي أشارت إلى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية.

الجدول (5). نتائج الأداء الكلي لمحاور واقع ضمان الجودة في الجامعات الأردنية.

المجالات	عدد المؤشرات (الفقرات)	المتوسط الحسابي
ممارسات الإدارة العليا	17	3.91
نظام ضمان الجودة التعليم	15	3.09
ضمان جودة المدخلات	13	3.48
ضمان جودة العمليات	37	2.88
ضمان جودة المخرجات	12	2.83
المتوسط الحسابي الكلي	94	3.24

قيمة اختبار t	درجة الحرية	الدلالة
0.036	4	0.975

ثانيا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا تركز ممارسات الإدارة العليا في الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة التعليم.

يلاحظ من الجدول (6) أن الإدارات العليا في الجامعات الأردنية تهتم بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية من خلال مجموعة من الممارسات التي تهدف إلى تطوير جودة خدماتها التعليمية وبدرجة تطبق كبيرة، فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لممارسات الإدارة العليا في الجامعات (3.91)، فهناك مجموعة من الممارسات التي تعزز تحقيق ضمان الجودة مثل تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس عند كثير من الجامعات الأردنية، واتباع منهجية مؤسسية تؤكد على تقديم الخدمات التعليمية الأفضل وإعداد خطط شاملة على مستوى كل كلية، واعتماد توجه عام لاستخدام الحاسوب، كما تم إنشاء دائرة لضمان الجودة في كل جامعة. وهناك عدة جوانب في ممارسات الإدارة العليا ماتزال دون المستوى الذي يحقق ضمان الجودة وفقا لآراء عينة الدراسة، وأهم هذه الجوانب عدم تقويم أداء الإداريين، سواء من منظور الطلبة أو من منظور العاملين ذوي العلاقة، وعدم ممارسة رقابة فاعلة على الكليات والمراكز في الجامعات، ويستدل على ذلك من نتائج اختبار (ت) البالغة (2.87)، وهي أكبر من (ت) الجدولية عند درجة حرية (16) ومستوى دلالة ($P\leq0.05$).

الجدول (6). المتوسطات الحسابية للاستجابات حول ممارسات الإدارة العليا لضمان جودة التعليم.

رقم الفقرة بالاستبانه	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
1	4.10	3.94	4.48	4.11	3.66	4.20	3.96	4.06
2	4.20	4.06	4.60	4.22	4.86	4.32	4.00	4.32
3	2.72	4.18	3.44	2.80	2.40	2.70	2.19	2.91
4	2.60	2.57	2.90	1.97	1.77	1.67	1.43	2.13
5	4.33	2.08	4.80	4.50	3.95	3.92	3.78	3.90
6	4.51	4.38	4.99	4.51	4.18	3.78	3.68	4.29
7	4.38	4.56	4.82	4.68	4.05	4.68	3.95	4.44
8	4.39	4.44	4.79	4.59	3.92	3.94	3.93	4.28
9	4.42	4.34	4.80	4.38	3.95	3.95	4.98	4.40
10	3.22	4.38	4.18	3.48	4	4.10	3.74	3.87
11	3.55	3.21	4.68	4.75	2.70	2.80	4.28	3.71
12	3.50	4.55	3.94	3.56	4.30	4.32	4.16	4.04
13	3.71	3.5	3.88	3.74	3.10	3.14	4.27	3.62
14	3.92	3.68	4.18	3.93	3.74	3.28	4.46	3.88
15	4.88	3.78	4.68	4.80	4.23	4.20	4.18	4.39
16	4.35	4.68	4.98	4.31	3.80	3.67	3.31	4.15
17	4.17	4.18	4.38	4.18	3.61	3.64	4.68	4.12
الكلي	3.93	3.91	4.38	4.03	3.66	3.67	3.82	3.91
قيمة t	2.87		درجة الحرية		16		مستوى الدلالة	0.01

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا تتبنى الجامعات الأردنية نظاماً فاعلاً لتحقيق ضمان جودة التعليم.

يلاحظ من الجدول (7) أن نظام ضمان الجودة في الجامعات ما يزال دون المستوى المتوقع، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي لآراء عينة الدراسة حول هذا المجال (3.09). إن ضعف نظام ضمان الجودة بالجامعات قد يعزى إلى عوامل منها: عدم فاعلية دائرة ضمان جودة التعليم والتي استحدثت في الآونة الأخيرة، وعدم اعتماد معايير واضحة لتقويم مستوى جودة التعليم داخل الجامعة، وعدم تحديد آلية واضحة ودقيقة لسير الأنشطة والممارسات المختلفة بالجامعات، وعدم اعتماد وصف وظيفي كامل وواضح يحدد الأدوار، والواجبات، والمسؤوليات بوضوح دون تداخلات، وعدم عقد دورات متخصصة لتطوير أداء الكادر الأكاديمي والكادر الإداري بالجامعات، وتدني جودة آلية المقارنة بين المتقدمين للتوظيف. من جانب آخر، فإن هناك جوانب قوة متعددة في نظام ضمان الجودة بالجامعات، وأهم هذه الجوانب وفقا لآراء عينة الدراسة: التحديد الواضح للمؤهلات المطلوبة لشغل وظائف الجامعة (وهذا يدل على توفر جانب مهم من عملية الوصف الوظيفي)، ومراعاة شروط محددة في التوظيف تستند إلى المعرفة (الكفاءة والخبرة) في مجال الاختصاص المطلوب. وبالنظر إلى نتائج اختبار (ت) في الجدول (7) يلاحظ أن قيمة اختبار (ت) بلغت (0.679-)، وهي أقل من قيمة (ت) عند درجة الحرية (14) ومستوى دلالة ($P\leq 0.05$).

الجدول (7). المتوسطات الحسابية للاستجابات حول نظام ضمان جودة التعليم.

رقم الفقرة بالاستبانة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
18	3.17	3.45	3.80	2.98	2.88	2.97	2.79	3.14
19	2.60	2.87	3.10	2.50	2.21	2.37	2.15	2.54
20	2.91	3.35	3.62	2.83	2.41	2.50	2.29	2.84
21	4.35	4.58	4.68	4.18	4.05	4.15	3.95	4.27
22	2.98	3.33	3.68	2.88	2.48	2.69	2.49	2.93
23	3.33	3.68	3.94	3.35	2.93	3.15	2.85	3.31
24	2.68	3.70	3.35	2.62	2.48	2.61	2.38	2.83
25	2.18	2.40	2.89	2.64	1.95	2.12	1.87	2.29
26	4.40	4.78	4.88	4.38	4.02	4.38	3.79	4.37
27	2.38	2.70	2.92	2.24	2.08	2.21	1.96	2.35
28	2.29	2.65	2.64	2.13	2.00	2.19	1.79	2.24
29	4.65	4.53	4.78	4.13	4.02	4.16	1.95	4.03
30	2.53	2.85	3.20	2.55	2.21	2.37	3.89	2.8
31	3.15	3.35	3.77	3.05	2.83	3.11	2.15	3.05
32	3.36	3.78	4.04	3.28	3.06	3.23	2.79	3.36
الكلي	3.13	3.46	3.68	3.04	2.77	2.94	2.60	3.09
قيمة t	-0.679		درجة الحرية		14		مستوى الدلالة	0.54

رابعا: النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة مدخلاتها المختلفة.

تظهر إجابات عينة الدراسة في الجدول (8) أن الجامعات تبذل جهوداً وممارسات ترفع من مستوى ضمان جودة المدخلات، غير أن هذه الجهود والممارسات ما تزال غير كافية، ويستدلّ على ذلك من خلال قيمة المتوسط الحسابي العام الذي بلغ (3.48). وأهم الأنشطة والممارسات التي يمكن تأطيرها ضمن محور ضمان جودة المدخلات وفقا لآراء عينة الدراسة: استخدام نماذج خاصة لقياس الأداء، وتوفير المستلزمات المادية اللازمة لسير العملية التعليمية، وتوفير أجهزة الحاسوب الكافية لاستخدامات الإداريين، وتوفير المختبرات العلمية والحاسوبية التي تفي بالاحتياجات، والإلمام الكافي لدى الكادر الأكاديمي باستخدام الحاسوب، والحجم الكافي من المدرسين مقارنة بأعداد الطلبة، وهناك مجموعة من عوامل القصور والضعف في هذا المحور (ضمان جودة المدخلات)، وأهم هذه العوامل:

عدم توفير أجهزة كمبيوتر كافية للطلبة في مختبرات الحاسوب، وعدم قدرة شبكة الإنترنت بالجامعات على تقديم خدماتها بفاعلية، وعدم قدرة مكتبات الجامعة على تلبية احتياجات الطلبة والأكاديميين بفاعلية، وعدم الكفاءة في التوظيف فيما يتعلق بغير أعضاء الهيئة التدريسية؛ إذ إن حجم الجهاز الإداري أعلى من الاحتياجات الفعلية للجامعات، وهذا ينعكس في جوانب سلبية متعددة أهمها ترسيخ الأزمة المالية بالجامعات، وهذه بدورها تتسبب في آثار سلبية على جودة التعليم الجامعي. وبالنظر إلى نتائج اختبار (ت) يلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (2.379) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (20) ومستوى دلالة ($P\leq0.05$).

الجدول (8). المتوسطات الحسابية للاستجابات حول جودة مدخلات التعليم في الجامعات.

رقم الفقرة بالاستبانة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
33	3.76	3.86	4.26	3.97	3.71	3.73	3.56	3.83
34	4.36	4.48	4.78	4.53	4.24	4.38	4.18	4.42
35	4.02	4.21	4.42	4.27	3.95	3.96	3.88	4.10
36	3.34	3.56	4.26	4.07	3.78	3.70	3.68	3.77
37	3.38	3.44	3.71	2.91	2.52	2.65	2.51	3.01
38	3.15	3.66	3.57	3.38	3.10	3.15	2.87	3.26
39	3.46	3.46	3.83	2.95	2.83	2.92	3.74	3.31
40	4.06	4.88	4.15	4.56	4.27	4.41	2.27	4.08
41	4.78	4.85	4.94	4.75	4.66	4.55	4.66	4.74
42	4.16	4.48	4.71	4.21	4.06	4.13	3.94	4.24

تابع الجدول (8).

رقم الفقرة بالاستبانة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
43	2.39	3.34	3.69	2.87	2.46	2.67	2.48	2.84
44	3.72	3.63	3.92	3.36	2.95	3.17	2.88	3.37
45	4.16	4.72	4.64	4.65	4.46	4.62	4.41	4.52
46	3.37	3.55	3.76	3.65	3.23	3.11	3.10	3.39
47	2.48	2.76	2.86	2.36	2.12	2.26	2.16	2.42
48	2.10	2.71	2.90	2.27	2.06	2.26	2.25	2.36
49	2.27	2.69	2.68	2.18	2.10	2.16	2.32	2.34
50	3.58	3.72	3.86	3.45	3.23	3.15	2.64	3.37
51	4.25	4.39	4.78	4.34	3.88	4.08	3.84	4.22
52	2.88	3.18	3.28	3.36	2.86	3.21	2.91	3.09
53	1.88	2.35	2.48	2.34	2.08	3.26	2.47	2.40
الكلي	3.40	3.71	3.88	3.54	3.26	3.40	3.17	3.48
قيمة t	2.379		درجة الحرية		20		مستوى الدلالة	0.029

خامسا: النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة عملياتها المتعددة.

يلاحظ من الجدول (9) أن هناك تدنياً ملحوظاً في مستوى جودة عمليات التعليم الجامعي؛ فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لإجابات عينة الدراسة حول هذا المجال (2.88)، وهي أقل من المتوسط. وبرزت جوانب القصور وعناصر الضعف في مؤشرات متعددة أهمها:

عدم الاستخدام الكافي للحاسوب في ممارسة الأنشطة التعليمية وتنفيذها، وانخفاض مستوى مشاركة الإداريين في المؤتمرات المتخصصة، وضعف مستوى التعاون بين الأكاديميين في إجراء البحوث، والبطء في تطوير المقررات والخطط الدراسية وتحسينها، وعدم الاهتمام الكافي بإعداد قوائم بالمصادر العلمية الرصينة اللازمة لكل مساق، وعدم اعتماد أسلوب التصحيح المشترك للأوراق الامتحانية، وعدم تدقيق الدفاتر الامتحانية المصححة من خلال سحب عينات عشوائية، وقلة المؤتمرات والندوات التي تعقد في مجال الاختصاص، وعدم التوثيق الكامل والكافي لمختلف جوانب العملية التعليمية والعملية الإدارية، فإن هناك كثيرًا من جوانب القوة في ضمان جودة التعليم الجامعي، منها تقويم الأداء الأكاديمي، والمستوى العالي لمشاركة الأكاديميين في المؤتمرات والندوات المتخصصة، واعتماد أسلوب الامتحانات الموحدة لشعب المساق الواحد، وتحفيز الأكاديميين على إجراء البحوث العلمية. ويلاحظ من قيمة اختبار (ت) أنها بلغت (1.487-) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (28) ومستوى دلالة إحصائية ($P \leq 0.05$).

سادسا: النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: «لا تركز الجامعات الأردنية على تحقيق ضمان جودة مخرجاتها ونتائجها».

تشير إجابات عينة الدراسة إن اهتمام الجامعات بضمان جودة مخرجاتها ومتابعة خريجيها في أسواق العمل لا يزال اهتماماً متدنياً، وقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لإجاباتهم عن هذا المحور (2.83) كما هو وارد في الجدول (10).

ويمكن أن تأشر نقاط الضعف في ضمان جودة المخرجات إلى مجموعة من المؤشرات أهمها: عدم إجراء تحليلات كافية لمستوى جودة المساقات التي تدرس ومدى مواءمتها لمتطلبات أسواق العمل، وعدم وضع برامج دائمة تسعى إلى ترسيخ وتوطيد علاقة الطلبة مع المؤسسات قبل التخرج والانضمام إلى أسواق العمل، وعدم استطلاع آراء المؤسسات وأسواق العمل حول مستوى جودة خريجي الجامعة، وعدم بناء علاقات واتصالات دائمة مع الخريجين، وعدم إجراء التعديلات اللازمة على المساقات الدراسية في ضوء دراسات فعلية لمستوى جودة الخريجين، وعدم إجراء مقارنات مرجعية لمخرجات الجامعة مع مخرجات مؤسسات تعليمية رائدة، وعدم تصميم برامج تدريبية كافية لاستضافة المتخصصين من المؤسسات من أجل الاستفادة من خبراتهم بما يخدم الطلبة عند الخروج إلى أسواق العمل.

الجدول (9). المتوسطات الحسابية للاستجابات حول جودة عمليات التعليم في الجامعة.

رقم الفقرة بالاستبانة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
54	3.33	3.42	3.8	2.95	3.00	3.51	2.96	3.28
55	4.00	4.02	4.37	4.13	3.49	3.76	4.00	3.96
56	4.02	4.16	4.48	4.24	3.93	3.96	3.85	4.09
57	2.35	2.63	2.65	2.36	2.10	2.16	1.74	2.28
58	4.38	4.56	4.65	4.37	4.03	4.36	3.77	4.30
59	2.46	2.52	2.53	2.27	2.02	2.24	1.93	2.28
60	3.35	3.32	3.67	2.86	2.44	2.65	2.56	2.97
61	2.45	2.64	2.74	2.35	2.26	2.37	2.34	2.45
62	3.48	3.69	2.96	2.87	2.98	3.21	2.97	3.16
63	2.17	2.12	2.63	2.67	1.93	2.35	2.17	2.29
64	2.80	2.53	2.62	2.50	2.30	2.42	2.31	2.49
65	2.55	2.54	2.66	2.27	2.15	2.14	2.27	2.36
66	2.32	2.51	2.63	2.25	2.26	2.31	2.22	2.35
67	4.01	4.24	4.12	3.44	3.13	4.00	4.21	3.87
68	3.84	4.78	3.96	3.67	3.72	3.63	3.82	3.91
69	2.51	2.62	2.72	2.23	2.32	2.31	2.47	2.45
70	2.13	2.27	2. 34	2.11	2.12	2.23	1.89	2.08
71	4.22	4.34	4.43	4.26	4.05	4.06	3.80	4.16
72	3.87	3.88	2.76	2.78	2.85	2.56	2.68	3.05

تابع الجدول (9).

رقم الفقرة بالاستبانة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
73	2.62	2.53	2.63	2.45	2.44	2.36	2.34	2.48
74	2.25	2.39	2.42	2.22	2.21	2.12	2.11	2.24
75	3.65	3.60	3.54	3.24	2.65	3.34	3.50	3.36
76	2.75	2.82	2.72	2.78	2.67	2.58	2.68	2.71
77	2.68	2.65	2.50	2.50	2.50	2.54	2.52	2.55
78	2.88	2.84	2.77	2.84	2.88	2.48	2.86	2.79
79	3.82	3.86	2.75	2.58	2.65	2.32	2.75	2.96
80	2.21	2.13	2.24	2.53	1.64	1.95	1.75	2.06
81	2.35	2.18	2.26	1.98	2.14	1.99	1.79	2.09
82	2.43	2.52	2.40	2.61	2.84	1.98	2.18	2.42
الكلي	3.03	3.11	2.78	2.83	2.68	2.75	2.70	2.88
قيمة t	-1.487		درجة الحرية		28		مستوى الدلالة	0.148

ويلاحظ من نتائج اختبار (ت) في الجدول (10) قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (11) ومستوى أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (1.986-)، وهي أقل من دلالة ($P\leq0.05$).

الجدول (10). المتوسطات الحسابية للاستجابات حول جودة مخرجات التعليم الجامعي.

رقم الفقرة	الجامعة							المتوسط الحسابي
	آل البيت	الهاشمية	التكنولوجيا	اليرموك	الحسين	مؤتة	البلقاء	
83	2.73	3.82	3.84	2.73	2.54	2.76	2.34	2.96
84	2.72	2.83	2.76	2.54	2.44	2.58	2.56	2.63
85	2.61	2.82	2.78	2.65	2.62	2.66	2.65	2.68
86	3.62	3.76	3.71	3.64	3.15	2.87	3.46	3.45
87	2.67	2.85	2.84	2.68	2.64	2.68	2. 45	2.72
88	2.62	2.76	2.73	2.62	2.62	2.68	2.56	2.65
89	2.76	2.84	2.82	2.76	2.73	2.76	2.33	2.71
90	2.55	2.64	2.74	2.57	2.54	2.68	2.53	2.60
91	2.84	2.76	2.95	2.85	2.65	2.77	2.54	2.76
92	3.26	3.47	3.36	3.26	3.16	3.45	3.15	3.30
93	2.72	3.35	2.87	2.74	2.75	2.75	2.45	2.80
94	2.960	2.94	3.10	2.95	2.54	2.36	2.28	2.73
الكلي	2.83	3.07	3.04	2.83	2.69	2.75	2.54	2.83
قيمة t	-1.986		درجة الحرية		11		مستوى الدلالة	0.074

التوصيات والمقترحات:

أولاً: ينبغي على الإدارات العليا للجامعات تبنى رسالة مؤسسية تركز على ضرورة ضمان جودة التعليم في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

من خلال:

1 – تقويم أداء الإداريين بمختلف مستوياتهم من منظور المرؤوسين ذوي العلاقة، ومن منظور الطلبة.

2 – تفعيل عمليات الرقابة، وإجراء دراسات تحليلية تحدد أنواع الرقابة اللازمة لكل شريحة من شرائح العاملين.

ثانياً: ينبغي تفعيل نظام ضمان الجودة في الجامعات من خلال:

1 – وضع وصف وظيفي واضح لدائرة ضمان جودة التعليم الجامعي.

2 – التحديث الدوري للوصف الوظيفي في ضوء المستجدات وعمليات التطوير.

3 – زيادة كفاءة وفاعلية الكادر الأكاديمي والإداري من خلال عقد دورات وندوات متخصصة بصورة دورية.

4 – الالتزام بإجراءات موثقة تعتمد في عمليات التوظيف، مع ضرورة المقارنة الموضوعية بين المتقدمين للوظائف، والتأكيد على إجراء مقابلات شخصية فاحصة مع هؤلاء المتقدمين.

ثالثاً: التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات لكونها من الأسس التي تحقق ضمان جودة العمليات وجودة المخرجات.

رابعاً: التركيز على ضمان جودة عمليات التعليم الجامعي من خلال:

1 – الاستخدام الفاعل للحاسوب في تنفيذ العملية التعليمية.

2 – التطوير المستمر للخطط الدراسية في ضوء المستجدات في مجال الاختصاصات وفي ضوء احتياجات أسواق العمل.

3 – تدقيق ورقابة أفضل على عملية الامتحانات من خلال المراجعة الدورية لمستوى الأسئلة، وسحب عينات عشوائية من أوراق الامتحانات لتدقيقها.

خامساً: التركيز على جودة التحصيل وجودة المخرجات من خلال:

1 – التواصل المستمر مع الخريجين، واستطلاع آراء مؤسسات العمل في مستوى جودة الخريجين.

2 – الاسترشاد بآراء الخريجين حول مستوى جودة كامل النظام التعليمي بالجامعة بشكل دوري.

3 – التحليل الدوري للمساقات المطروحة في ضوء احتياجات أسواق العمل، وتطوير الخطط كلما لزم الأمر.

4 – تأهيل الطلبة الخريجين إلى أسواق العمل، وتعزيز علاقات الطلبة مع المؤسسات وأسواق العمل قبل التخرج.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو فارة، يوسف. (2003م). *تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية*. دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة – جامعة الزرقاء الأهلية، 21-23/ 10/ 2003، الزرقاء: الأردن.

أبو فارة، يوسف. (2004م). *دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس*. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني-جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة 3-5/ 7/ 2004.

أيوب، علي محمد. (2000م). *تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في أداء الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بدح، أحمد. (2007م). أنموذج مقترح لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية العامة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 46، 89-131.

الخطيب، أحمد؛ والخطيب، رداح. (2006م). *إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات تربوية، ط 2*. الأردن. عمان :عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.

السعود، راتب. (2002م). إدارة الجودة الشاملة، نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق*، *18*(2)، 55-105.

صبري، هاله. (2009م). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد «تجربة التعليم الجامعي الخاص في الأردن». *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية*، *2*(4)، 148- 156.

الطراونة، اخليف .(2010م). *ضبط الجودة في التعليم العالي وعلاقته بالتنمية*. البرنامج الأكاديمي الأردني الخامس عشر: (العلوم والتكنولوجيا: محركان للتغيير)، مدينة الحسن العلمية؛ 10 - 12/ 5/ 2010م، الأردن.

علاونة، معزوز. (2004م). *مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية*. بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، 3-5/ 7.

عليمات، صالح ناصر. (2004م). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيقات ومقترحات التطوير، ط1*. عمان: دار الشروق.

الغميز، نايف. (2004م). *إمكانية تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السعودية من وجهة نظر مديري الدوائر ورؤساء الأقسام في وزارة التعليم العالي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فريج، كمال؛ وشهاب، زكريا. (2012م). *التعليم العالي في الأردن: واقع وتحديات. أنباء اتحاد الجامعات العربية، 28(1)، 1-6*.

المطاعني، علي. (2005م). *درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي. (2009م). *دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية*.

الوادي، محمود؛ والطائي، رعد. (2003م). *ضمان الجودة: صياغة*

المنهج وتحليل الممارسة بالتركيز على كليات الاقتصاد والعلوم. دراسة مقدمة الى مؤتمر ضمان الجودة وأثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، للمدة من 21- 23/ 10/ 2003، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bdh, Ahmad.(2007).Model proposal management quality comprehensive In universities Jordan (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities,* 46, 89-131.

Crosby, Philip. (1979). *Quality is free. The art of making quality certain*. New York: McGraw-Hill Inc. ,US.

Freige, Kamal & Shahab Zakaria. (2012). Higher education in Jordan :Reality and challenges (in Arabic). *News of the Association Union Arabic Universities,* 28(1), 1-6.

Heizer, Jay, & Render, Barry,(2001). *Operations management* , 5E. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lewis, R. G., & Smith, D. H. (1994*). Total quality in higher education. total quality series*. St. Lucie Press, 100 E. Linton Blvd., Suite 403B, Delray Beach, FL 33483.

Mikol, Myriam (2013): Quality assurance in Australian higher education: A case study of the University of Western, Sydney Nepean. Retrieved from http://www.oecd.org/australia/ 1870952.pdf

Sabri, Halla. (2009). Quality of higher education and accreditation standards, "the experience of private college education in Jordan" (in Arabic). *Arab Journal to ensure the quality of university education, the General Secretariat of the Association of Arab Universities 2*(4), 148-156.

Saud, Rateb. (2002). TQM, the proposal to develop a model of school management in Jordan (in Arabic). *Damascus University Journal, 18*(2), 55-105.

Taylor, Steve & Bogdan, Robert. (1984**).** *Introduction to qualitative research methods: The search for meanings***.** New York: Wiley.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 407 - 429، الرياض (2014م/ 1435هـ)

من أخلاق الإسلام: دراسة سيكومترية لمقياس الصفات الخُلُقية للشخصية المسلمة على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا

فوزية قاسم العمار[1]، وإسماعيل حسانين أحمد محمد[2]

جامعة عمران

(قدم للنشر في 17/ 12/ 1433هـ؛ وقبل للنشر في 23/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: حُددت الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة Moral Character of Muslim Personality (MCMP) في عشرة أخلاق إسلامية، وذلك وفقًا لنتائج تحليل المحتوى القرآني لنموذج شخصية المتقين (التعاون، والوفاء بالوعد، والجهاد بالمال والنفس، والصبر في البأساء والضراء، والإنفاق، والعفو، والصلح بين الناس، والأمانة، والصدق، والعدل). وبعد التأكد من صدق المحتوى لعبارات المقياس في صورته الأولية، أجابت عينة (472) متعددة الجنسيات من طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا عن (50) جملة تقريرية صِيغت لقياس سلوكيات ومواقف ذات علاقة بأخلاق الإسلام المشار إليها سلفاً. وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis (CFA)؛ أشارت النتائج إلى أن النموذج المعدل لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة يتمتع بمؤشرات حسن المطابقة (Goodness of fit) جيدة، ويؤيد الثمانية المكونات من أخلاق الإسلام، وهي: التعاون، والوفاء بالوعد، والصبر في البأساء والضراء، والجهاد بالمال والنفس، الصلح، والأمانة، والإنفاق والعفو. كما حسبت مؤشرات الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ تراوحت قيمتها بين (0.70–0.86) للأبعاد الثمانية، و(0.92) مؤشراً لثبات المقياس العام، وبناء على ذلك فإنMCMP تشكل أداة قياس ذات خصائص سيكومترية جيدة وفقاً لنظرية الأخلاق الإسلامية. ويعد المقياس إضافة علمية في مجال أسلمة المعرفة والقياس النفسي. وقد اقترح البحث مجموعة من التوصيات ذات العلاقة بالمجال.

الكلمات المفتاحية: سلوك المسلم، قياس الشخصية المسلمة، أخلاق الإسلام، صفات المتقين، الصدق البنائي.

From Islamic Moral: Psychometrical study for the Scale of Moral Character of Muslim Personality(MCMP) on Sample Student of International Islamic University Malaysia

Fawziah K. Al-Ammar[1], and Ismail H. Ahmed[2]

Ammran University

(Received 02/11/2012; accepted 02/07/2013)

Abstract: The ten sub-constructs of Islamic Moral were operationalized to conceptualize the measure of Moral Character of Muslim Personality (MCMP). These characters were derived from and based on the analysis of Qura'nic framework of pious people (al-muttaqīn) model (cooperation, striving with wealth and self, reconciliation, voluntary charity, truth, trustworthiness, justice, fulfilling promises, forgivingness, and steadfastness). A pool of items was written, and 50 statements were selected and submitted to subject matter experts in order to assess content validity of MCMP draft. The ten sub-constructs of MCMP were validated across a multiple sample of (472) international and Asian students within International Islamic University Malaysia(IIUM) campus form different Muslim countries. Confirmatory Factor Analysis (CFA),using AMOS (version 16) was applied to support the construct validity of MCMP model. The results showed goodness of fit of MCMP model of eight moral characters (cooperation, striving with wealth and self, reconciliation, voluntary charity, trustworthiness, fulfilling promises, forgivingness, and steadfastness). The Reliability indexes using Cronbach's Alpha coefficient were computed and ranged from 0.70 to 0.86 supporting the eight constructs, while the whole index of reliability is 0.92 for MCMP measure. Certain recommendations are suggested to sustain supporting Islamic theory dealing with human behavior in the field of Islamization of knowledge.

Key Words: Muslim Behavior, Measuring Personality, Islamic Moral, Pious Characteristics, Construct Validity.

---

(1) أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية والألسن، جامعة عمران.
صنعاء، اليمن، ص ب (3024)، مكتب التحرير

البريد الإلكتروني: e-mail: almmar.fawziah@gmail.com

(2) أستاذ مشارك، معهد التربية، الجامعة الإسلامية بماليزيا.

(1) Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Education and tongues, University of Ammran. Sana, Yemen, P.O. Box (3024) , Office Altharia

(2) Associate Professor, Institute of Education, International Islamic University Malaysia.

مقدمة

الإسلام دين الله الكامل التام، وهو يحوي نظاماً خُلقياً يشمل تصوراً لقواعد الإيمان وأركانه، ويحوي أحكام الشريعة، ويحدد مواقف المسلم وسلوكه، كما يُعنى بقوى الإنسان ومكوناته، وأعماله الظاهرة والباطنة.

ولما كانت النفس أَمَّارَة بالسوء، وكان السلوك الظاهري عرضة لأحوال النفس وتقلباتها- من رياء ونفاق، وأن يظهر الإنسان غير ما يبطن من نوايا وأفعال- بدت أهمية تزكية النفس وتهذيبها من نزعات الشر والإثم، واستخراج حظ الشيطان منها، لتنمية حب الخير وغرس فضائل الأخلاق. وقد حرص الإسلام على تنقية أعمال العباد من السوء وأعمال الشر والفحشاء، واحتلت فضائل الأخلاق مكانة عظيمة في الإسلام، فهي روحه وغايته (حلمي، 2004م).

وقد جاءت تعاليم الإسلام لتكملة هذه الروح وتجويدها كما قال سيد الخلق ﷺ: «إنما بعثتُ لأتمم مكارم الأخلاق» (سنن الترمذي، كتاب الرضاع، باب ما جاء في حق المرأة على زوجها، الحديث 1162)، وقال: «أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم خُلقا، وخياركم خياركم لنسائهم» (سنن الترمذي، كتاب الرضاع، باب ما جاء في حق المرأة على زوجها، حديث 1162).

ويخط لنا الأدب الإسلامي الترابط الوثيق بين محاسن الأخلاق وحقيقة الإيمان الصادق؛ لأن التسليم والإذعان بالحقيقة الكبرى (الله) ترتبط بها جميع علائق الإيمان ووشائجه التي تبعث الفضيلة في عقل الإنسان، وقلبه، وضميره، ووجدانه. فالأخلاق في الإسلام تدخل في أعمال الإنسان كافة الظاهرة والباطنة؛ فللقلب أخلاق، وللفكر أخلاق، وللاعتقاد أخلاق، وللنفس أخلاق، وللسلوك الظاهر أخلاق. وفضائل أخلاق القلب حب الحق والخير، وكراهية الباطل والشر، وتجنب الأحقاد والضغائن. أما أخلاق الفكر فتحري الحقيقية بإنصاف وتجرد، والبحث عن كل نافع مفيد من العلوم والمنافع، والبعد عن سفاسف الأفكار. ومن أخلاق الاعتقاد تجنب الأوهام والظنون. أما الصبر، والعفة، وعلو الهمة، وجود النفس، والتواضع، والعفو، والتسامح تعد – جميعها - من أخلاق النفس الزكية (الميداني، 1999م)؛ فالإيمان يترك بصماته على اتجاهات السلوك الإنساني، لاسيما في مجال العلاقات مع غيره وتنقيتها من كل شائبة، وإبداء الرحمة، والإيثار، والود، والتعاون، وغيرها من الفضائل (عفيفي، 1988م).

وتتفرد الأخلاق الإسلامية عن غيرها من فلسفات إنسانية معيارية أو وضعية بارتباطها بمنبع الإيمان الصافي ومصدر الخير والصلاح للبشرية أجمع؛ فهي شاملة لجميع تصرفات المؤمن الظاهرة والباطنة، وهذا واضح وجلي من الاقتران الدائم بين الإيمان

والعمل الصالح في مواطن كثيرة من آيات القرآن الكريم، ويشير إلى هذه الحقيقة ابن تيمية في كتابه «الإيمان» فيذكر أن الأقوال والأعمال القلبية من الحب والتصديق وغير ذلك، تستلزم الأمور الظاهرة، من الأقوال، والأفعال، والأعمال الباطنة (ابن تيمية، 2006م)، وأن الإيمان يشمل جميع الطاعات المحببة إلى النفس ﴿ وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِي قُلُوبِكُمۡ وَكَرَّهَ إِلَيۡكُمُ ٱلۡكُفۡرَ وَٱلۡفُسُوقَ وَٱلۡعِصۡيَانَۚ ﴾ (الحجرات: 7)، فلفظ الإيمان في هذه الآية يعني جميع الطاعات المحببة إلى النفس كما يرى ابن تيمية، حيث لم يفرق الله ﷻ بين صنوف الطاعات كأن يقول: (حُبَبَ إليكم الإيمان، والفرائض، وسائر الطاعات)، بينما فرق بين المعاصي وهي الفسوق والعصيان حين جمعها مع الكفر، ولذا فإن الإيمان شامل لجميع الطاعات التي تستحسنها النفس وتحبها، ومن ضمنها ما يقع تحت مسمى الخير بالمقياس الخُلقي، والأخلاق في الإسلام تنسجم مع الفطرة السليمة وتدعو إلى إيقاظ المشاعر النبيلة، ففي الآية السابقة يفسر ابن تيمية فيما معناه أن فعل الخير يسبب ارتياحا وشعوراً بالسعادة تغمر نفس صاحب الفعل، ولذا ذكرت كلمة الحب في الآية (عفيفي، 1988م). ومن عمق العلاقة بين مصدر الإلزام الخلقي والعمل الفاضل في النظرية الإسلامية، تبرز شمول النظرة القرآنية للفضيلة والأخلاق، وقد يجد الباحث من فلاسفة الأخلاق إجابات لأسئلة ظلت عالقة في ذاكرة تاريخ الفكر الإنساني منذ زمن فلاسفة اليونان وما قبل سقراط، وما تلاها من فلسفات وضعية أو معيارية لدى الفلاسفة المحدثين. وقد احتل العقل مكاناً بارزاً لديهم، وكانت الفضيلة وليدته.

ومن وحدة العلم والفضيلة يتشكلُ الفكرُ السقراطي (مرحبا أ، 2000م)، الذي تميز بالتوجه الروحي الخلقي والديني، وأقام سقراط الحقائق الدالة على دور العقل في ميدان المعرفة، وفصل بينه وبين الحس، وقال إن الإنسان له عقل وجسم، وقوة عقله هي التي تسيطر على دوافع الحس ونزواته، مبرهناً بأن قوانين الأخلاق تتوافق مع الطبيعة الإنسانية العاقلة وتختلف مع حيوانيتها، وعارض سقراط دعوة السفوسطائيين في أن الطبيعة الإنسانية شهوة وهوى (مرحبا أ، 2000م؛ حلمي، 2004م).

وتابع أفلاطون مسيرة معلمه سقراط في التصدي لأباطيل السوفسطائيين، وفصل بين المعرفة الظنية بالمحسوسات والماهيات المفارقة للمادة «المُثل»، وعد الخير أسمى المثل، وقال إن الإنسان يؤدي الخير لغاية في ذاته، وبهذا أبطل المذهب السوفسطائي الذي جعل غاية الأخلاق خارجها، واتفق مع أستاذه سقراط في كون النفس أسمى من الجسد فهي الحاصلة على الوجود الحقيقي، وما وجود الجسد إلا ثانوي (حلمي، 2004م).

ولكي يحيا الإنسان حياة فاضلة، عليه أن يتسامى عن مطالب الجسد ونوازع الشهوة (مصطفى، 2000م)، وإذا ما سيطر العقل على العواطف والشهوة فإن ذلك كفيل أن يحقق الاتزان بين قوى الفضائل الثلاث، وعندئذ تنشأ فضيلة العدل فيتحقق التناسق والانسجام في قوى النفس، وبهذا التناسق تتحقق السعادة للنفس من خيرها الطبيعي، فالسعادة داخلية، تنبع من باطن النفس ولا ترد من الخارج، والفضائل لدى أفلاطون أربعة هي (مرحبا أ، 2000م؛ حلمي، 2004م): 1) الحكمة: فضيلة العقل تكمله بالحق، وهي أولى الفضائل ومبدؤها، 2) العفة: فضيلة القوة الشهوية، 3) الشجاعة: فضيلة القوة الغضبية، 4) العدالة في النفس: تتحقق بتناسب ونظام إذا تحققت فيها القوى الثلاث السابقة.

أما أرسطو فيوحد بين اللذة والسعادة، ولا يقصد باللذة المفهوم نفسه الذي اعترضه معلمه أفلاطون ومن قبله سقراط، واللذة لها معنى روحي لديه يجعلها قريبة من الخير الأفلاطوني (مرحبا أ، 2000م)، والمذهب الأخلاقي لدى أرسطو يستند إلى فكرة السعادة، ويرى أن الخير هو الغاية التي تُبتغى من قبل الجميع. ويُعرف السعادة كغاية قصوى لجميع الأعمال الممكنة للإنسان.

وفي العصر الحديث أبرز المذهب النفعي فكرة اللذة أو المنفعة كونها الخير المرغوب، والألم هو الشر الذي يجب تفاديه، والعقل هو الذي يحكم على فعل الخير، ولمثل هذه الأفكار نادي بنثام (1748–1832)، فالمنفعة الشخصية مرتبطة بالمنفعة العامة، والإنسان عاجز بمفرده عن الوصول لما هو نافع دون التضامن مع أفراد المجتمع؛ بل إنه نادى بمبدأ الإيثار، وهو تضحية مصالح الفرد لصالح غيره؛ للحصول على أكبر قدر من اللذة النفسية (حلمي، 2004م؛ المولي، 2005م). وجاء من بعده جون ستوارت مل (1806–1873) الذي أقر المنفعة كغاية للسلوك ومعيار للأحكام، وَعَدَّ علم الأخلاق علماً وضعياً موضوعه وصف سلوك الأفراد ومنهجه استقرائي تجريبي، بعد أن كان حدسياً عقلياً (المولى، 2005م).

ويختلف مصدر الإلزام الخلقي في النظرية الإسلامية عن كل من فلاسفة اليونان ومن حذا حذوهم. ويوضح ابن تيمية أسس جوهرية ثلاثة للعمل الخُلقي في الإسلام وهي: الفطرة، والعقل الصريح، والشرع، إلا أنه يرى أن الشرع يعدُّ الحاسم الفيصل بين ما يعرض للفطرة أو يتراءى للعقل، ومهمة الشرع توجيهية وإرشادية للعمل الفاضل وتجنب الرذائل، ولا يعني هذا إهمال الفطرة أو إلغاء العقل، ويعلل ابن تيمية أن كلاً من الفطرة والعقل على مدار تاريخ الإنسان قد تعرضا للانحراف، معززا رأيه بما ذكر في القرآن الكريم من حالات انحراف للعقل عن التفكير الصريح، ولذا يؤكد ابن تيمية على ضرورة التوجيه الإلهي من خلال

الرسل الذين أرسلهم الله لهداية البشر وآخرهم سيدنا محمد ﷺ، وعليه تكون قوة الإيمان المعتمدة على العقل الخالص والفطرة المستقيمة مع الاحتكام إلى الشرع مصدر الإلزام الخُلقي، وفي حالة لم يكن هناك دين فالقوة المعتمدة على العقل هي مصدر الإلزام الخُلقي (عفيفي، 1988م).

والفضيلة لدى ابن تيمية هي الخير، وفعل المعروف، والتأدب الحسن الذي يكون عادة وسجية للنفس، والسلوك الفاضل هو العمل الطيب، المخلص، الصادق النافع للغير، الذي يبتغى به وجه الله دون توقع جزاء أو عوض مادي أو معنوي.

وغاية الأخلاق في الإسلام أن يتحلى المسلم بمحاسن الأقوال والأعمال في الظاهر والباطن، وحتى تصبح فضائل الأخلاق سجية في نفسه فتتملك قلبه، ويغذيها إيمانه ويزيدها رسوخا. وكما أشار القرآن الكريم إلى الذين اهتدوا ونقت نفوسهم للعمل الفاضل، يزدادون هدى وخيرا وصلاحا؛ فمصدر الأخلاق قلبي وأصلها صلاح الباطن، ولذا وصف القرآن إنصاف العدو أنه تقوى ﴿ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ﴾ (المائدة: 8). وتسمو أخلاق القرآن بالنفس الإنسانية إلى مراتب الصفوة، فيجمع المسلم في سلوكه بين مواقف الشجاعة والتضحية (بغير تهور)، والحلم والعفو والصفح (دون ضعف)، والكرم، والبذل، والعطاء (دون إفراط أو تفريط)، والتعاون، والتآخي، والحب، والألفة.

ومن كل هذه الأخلاق القرآنية أو بعضها تتشكل الشخصية المسلمة. وخُلُق التعاون من الفضائل القرآنية المقترنة بأعمال البر ﴿وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ﴾ (المائدة: 2). وهو سمة اجتماعية؛ فالإنسان في المجتمعات البشرية مدفوع بصور شتى من التعاون مع أفراد جنسه ومحتاج إليه لا محالة؛ إذ لا يمكن الاستغناء عن معونة من حوله (الخزندار، 1997م). ومن الطبيعي أن يرتبط الإنسان بأنواع شتى من العلاقات مع إخوانه، وأبنائه، وأبناء حيه، وقريته، وبلده، وقومه، ومع الناس كافة، فإذا ما اتسم خُلق المسلم بهذه الخصلة الحميدة، تسود المحبة بين الناس وتقوى العلاقات، فبإشاعة خلق التعاون تصبح حوائج الناس فيه مقضية (هاشم، 1997م). وقد ذُكر خُلُق التعاون في أكثر من موضع في القرآن الكريم، وكان من خصائص عباد الله المتقين الذين وصفوا بالصدق، والعدل، والأمانة، والوفاء بالوعد والعهد، والعفو، والصلح بين الناس، والصبر في البأساء والضراء، والإنفاق في سبيل الله، والجهاد بالمال والنفس كما تضمنتها آية البر ﴿لَّيۡسَ ٱلۡبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمۡ قِبَلَ ٱلۡمَشۡرِقِ وَٱلۡمَغۡرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلۡبِرَّ مَنۡ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلۡكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّـۧنَ وَءَاتَى ٱلۡمَالَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ ذَوِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡيَتَٰمَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينَ وَٱبۡنَ ٱلسَّبِيلِ وَٱلسَّآئِلِينَ وَفِي ٱلرِّقَابِ وَأَقَامَ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَى ٱلزَّكَوٰةَ

وَٱلۡمُوفُونَ بِعَهۡدِهِمۡ إِذَا عَٰهَدُواْۖ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِي ٱلۡبَأۡسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلۡبَأۡسِۗ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُتَّقُونَ﴾ (البقرة: 177).

وتوضح الآية أن من صفات عباد الله المتقين أنهم يبذلون أموالهم، وأوقاتهم، وأنفسهم، وكل ما يملكون في سبيل الله، وهؤلاء هم المؤمنون باليوم الآخر، وأساس هذا التوجه لدى هؤلاء الفئة من الناس هو الإيمان الراسخ في قلوبهم، وهم الصادقون في إيمانهم، ونتيجة هذه النية الصادقة برهن سلوكهم العملي على ما تضمره قلوبهم ﴿لَا يَسۡتَـٔۡذِنُكَ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِ أَن يُجَٰهِدُواْ بِأَمۡوَٰلِهِمۡ وَأَنفُسِهِمۡۗ وَٱللَّهُ عَلِيمُۢ بِٱلۡمُتَّقِينَ﴾ (التوبة: 44).

إن السعي بين الناس بالخير وإصلاح ذات البين من الأخلاق النبيلة التي تحبها النفس، ولها آثار محمودة على الأفراد والمجتمعات، ولإصلاح النفوس وانتزاع ما في الصدور من ضغائن ليحل الرضا، والتراضي، والتفاهم، والود، والتسامح، بدلاً من الخلاف، والخصام، والجفوة، والحقد. والصلح خُلقٌ قرآني، وهو أحد أوجه البر، ولذا رُغب فيه لأهميته في تماسك المجتمع وتؤازر أفراده، حتى رُخص في الكذب لغرض الصلح (الزحيلي، 2002م)، فقد ورد في البخاري ومسلم أن كلثوم بنت عقبه «سمعت رسول الله ﷺ قال ليس الكذب الذي يصلح بين الناس فينمي خيراً ويقول خيراً» (البخاري، كتاب الصلح، باب ليس الكذاب الذي يصلح بين الناس، حديث 2546؛ ومسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الكذب وبيان المباح منه، حديث 2605). وخص القرآن الكريم أهل التقوى بهذا الخُلق الكريم الذي لا يستطيع تحمل أعبائه إلا أناس صفت سريرتهم، فوثق بهم الناس، وأوكلوا لهم تولي بعضا من أمور دنياهم ﴿وَلَا تَجۡعَلُواْ ٱللَّهَ عُرۡضَةٗ لِّأَيۡمَٰنِكُمۡ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصۡلِحُواْ بَيۡنَ ٱلنَّاسِۚ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٞ﴾ (البقرة: 224).

والجود والإحسان، وإنفاق المال في أوجه الخير من صفات أهل الإيمان؛ لأنهم موقنون أنه ما نقص مال من صدقة، وأن إنفاق جزء منه تزكية لنفوسهم بالطاعة ولأموالهم بالصدقة، ولأن المؤمن حسن الظن بالله، فما ينفق من نفقة وهو يعلم فإن الله يُخلفه؛ فهو الرزاق، والتكالب على جمع المال والحرص عليه يقسي القلوب، ويضعف الشعور بالعطف والرحمة بالضعيف والمحتاج، وتُقرب الإنسان من المادية البغيضة، وتبعده عن روح الإنسانية (عدس، 1986م).

إن إنفاق المال في أوجه البر واجب ديني، حتى لا يُحرم منه من لا يملك المال، ولذا يوجهنا الشرع أن ننفق ولو بشق تمرة، فإن لم يجد فبكلمة طيبة.

وقد اقترن موضوع الإنفاق في القرآن الكريم بتقوى الله، واتصف به المؤمنون الطائعون المنفقون في

السراء والضراء ﴿ لَن تَنَالُواْ ٱلۡبِرَّ حَتَّىٰ تُنفِقُواْ مِمَّا تُحِبُّونَۚ وَمَا تُنفِقُواْ مِن شَيۡءٖ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِهِۦ عَلِيمٞ﴾ (آل عمران: 92).

ومن آثار الصدق أن يفي المؤمن بوعده ويحافظ على عهده؛ لأن الدين كل متماسك، والفضيلة واحدة لا تتجزأ (عدس، 1986م)، وقد قرن القرآن الكريم بين الوفاء بالعهد وتقوى الله وطاعته، فهو من أسباب حب الله للمتقين ﴿ بَلَىٰ مَنۡ أَوۡفَىٰ بِعَهۡدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَّقِينَ﴾ (آل عمران: 76).

ومن مظاهر الوفاء في الإسلام حفاظ المسلم على أداء العبادات بإتقان وإخلاص، من صلاة، وصدقة، وصيام، وفاءً بالعهد الذي أخذه – سبحانه – على بني آدم بمقتضى الفطرة؛ لابتغاء رحمته وأجره (الغزالي، 2002م). وقد ورد الوفاء في القرآن الكريم ليخص به المؤمنين المتقين؛ لأنهم الذين صدقوا الله على ما عاهدوا.

حيثما تستقيم الفطرة من منغصات الهوى وترتقِي بالإيمان تظهر الأمانة خلقا رفيعا وسلوكا معاشا، ولذا اقترن الإيمان بهذا الخُلق الرفيع في عدد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، فقد ورد عن النبي ﷺ أنه قال: «لا إيمانَ لِمَنْ لا أمانَة له، ولا دينَ لِمَنْ لا عهدَ له» (أبو عبدالله، أحمد بن حنبل، مسند أحمد بن حنبل، لا إيمانَ لِمَنْ لا أمانَة له، حديث 13225). والأمانة خلق إنساني نبيل، جذرها القرآن الكريم في قلوب المتقين، وجعلها حقٌ للمسلم وغير المسلم، سواء بسواء؛ لأن فساد الفطرة بنقض العهد غير مقبول، فتعاليم الإسلام تنهي أن نقابل الخائن بمثل فعله. والأمانة لا تعني فقط حفظ الوديعة وإرجاعها لصاحبها كما هو شائع؛ بل تشمل جميع الأدوار التي تميز الإنسان بالعقل عن دونه من مخلوقات الله (السباعي، 1998م).

وتدخل الأمانة في جميع الأدوار الإنسانية تجاه الخالق والنفس والمجتمع، بل والبيئة المحيطة. وأداء الأمانة من صفات المؤمنين المتقين، فالمؤمن حريص على أداء واجبه، بعيداً عن الغدر، والمكر، والخيانة، حافظُ للعهود وافٍ بالوعود، ولذا كانت الأمانة من أبرز صفات الرسل (الخزندار، 1996م).

توصي تعاليم الإسلام بضرورة التحلي بخلق الصبر كونه شطر الإيمان، ويفسر الغزالي (2006م، ص179) الصبر المحمود بأنه: الصبر النفساني الاختياري عن إجابة داعي الهوى، ويعدد أنواعه فيقول: ما كان صبراً عن شهوة الفرج سُمي عفة، وضدها الفجور والزنا، وإذا كان عن شهوة البطن سُمي شرف نفس، وضده شره ودناءة، وإن كان عن فضول العيش سُمي زُهداً، وضده الحرص...الخ. وهكذا أوضح الغزالي كيف أن خُلق الصبر يشكل عاملاً مهماً في تخلق المسلم بمحاسن الأخلاق التي يحبها الله ورسوله كالحلم، والشجاعة، والعفو، والجود، وغيرها. ويصف الطبري الصبر في منع النفس ما تحب وتهوى، من قوى الإرادة

التي تمكن الإنسان من ضبط نفسه لتحمل المتاعب والمشقات والآلام وضبطها عن الاندفاع بعوامل الضجر، والجزع، والشهوات والغرائز (الخزندار، 1996م). بينما يُرجع أبو حامد الغزالي (2002م) حصول خلق الصبر إلى تغليب باعث الدين على باعث الشهوة والهوى فيقول: «الصبر عبارة عن ثبات باعث الدين في مقابلة باعث الشهوة» (ص 63)، وباعث الدين عند الشيخ هو الصفة التي فارق بها الإنسان البهائم، وتحصل هذه الصفة نتيجة ثمرة المعرفة التي أسماها إيماناً. وعند حصول اليقين الذي يرى الشهوة عدواً قاطعاً لطريق الله تعالى، فإن قوة المعرفة والإيمان تقبح مغبة الشهوات وسوء عاقبتها.

ويتكرر ذكر فضيلة خُلُق الصبر في القرآن الكريم كثيرا مقرونة بتقوى الله؛ كونها من خصائص عباده المتقين، ومن صور الصبر التي أشار إليها القرآن، الصبر في البأساء قال تعالى: ﴿ وَٱلْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَٰهَدُواْ ۖ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِى ٱلْبَأْسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلْبَأْسِ ۗ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْ ۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُتَّقُونَ﴾ (البقرة: 177).

يدعو الإسلام إلى توطين النفس ولزوم العفو، وعدم مجاراة الإساءة بمثلها؛ إذ لا سبيل لتسكين الإساءة أحسن من الإحسان، وتزاد الإساءة وتتهيج عندما تُقابل بالمثل (المولى، 2005)، ولحرص الدين على سلامة وقوام علاقات الود والتعاون بين الناس، يحث القرآن على مقابلة السيئة بالحسنة ﴿ وَلَا تَسْتَوِى ٱلْحَسَنَةُ وَلَا ٱلسَّيِّئَةُ ۚ ٱدْفَعْ بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ﴾ (فصلت: 34).

وخُلُق العفو مجموعة من الفضائل الكريمة المترابطة من صفاء نفسٍ، وشجاعةٍ، وصبرٍ، وتسامحٍ، وقوة إيمان، فلا يعفو إلا من يقدر، ويقود العفو صاحبه إلى الخير والصلاح، وتُورثه العزة والمهابة (هاشم، 1996)، وقد قُرن العفو بالتقوى ﴿ وَأَن تَعْفُوٓاْ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ ۚ وَلَا تَنسَوُاْ ٱلْفَضْلَ بَيْنَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (البقرة: 237)، فالعفو من أبرز سمات المتقين فهم الأجدر بهذا الخُلق، ومَنْ يصبر يُصبّره الله.

مشكلة الدراسة:

لم ينل موضوع الأخلاق في علم النفس الحديث حقه من الاهتمام مقارنة بالجهود التي بذلت من قبل علماء الاجتماع والفلاسفة؛ إذ بدت جهود علماء النفس شحيحة؛ وكانت البدايات الأولى لكل من: البورت (Allport, 1954)، وجنج (Jung, 1958)، وسمايتر وخور سانت (Smither & Khorsandi, 2009).

وتعد نظرية بياجيه Piaget للنمو المعرفي من أبرز إسهامات علم النفس الحديث والتي تناولت موضوع الأخلاق، إضافة إلى نموذج كوُلبرج Kohlberg الذي يعد امتدادا لعمل بياجيه في التفكير الأخلاقي (Reasoning). ويتشابه كِلا النموذجين في كون التفكير الأخلاقي يحدث في ست مراحل متعاقبة بفعل ضغوط

داخلية وخارجية؛ إذ يرى بياجيه أن النمو الأخلاقي يكون عند استقلالية التفكير التي تحدث في سن الثانية عشرة من العمر، بينما ينظر كوُلبرج أن النمو الأخلاقي يحدث فقط بقلة في مرحلة المراهقة المتأخرة وأسماها بالضمير (Conscious or Principles).

ويفتقد النمو الخُلقي عند كوُلبرج إلى الفائدة العملية. وأفرز النموذج مقياس الحكم الخُلقي Moral Judgment Scale (MJS) المطور في عام 1958م، إلا أنه واجه العديد من الانتقادات: منها ما يتعلق بمفاهيمه النظرية، أو الجوانب المنهجية للنموذج، إضافة إلى ضعف الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وكذا الضعف في عملية تقدير الدرجات. أضف لذلك ما أشار إليه كورتنس وكريف (Kurtines & Creif, 1974) أن مراحل النمو الأخلاقي المتداولة في الأدبيات لم تتضح بعد؛ لأن المراحل الست للنمو في النموذج غير متمايزة ولم تؤيدها الأدلة التجريبية.

ويعتقد جراهام وآخرون (Graham et al, 2011) أن إطار الأخلاق أوسع مما تداولته المقاييس والدراسات السابقة في مجال علم النفس الحديث، والتي حصرت الأخلاق في بعض البنى كالتفكير الأخلاقي، والهوية الأخلاقية، والتعاطف، والعدل ضد الجور والحرص.

ونتيجة لما سبق فالحاجة لا تزال قائمة لنموذج أخلاقي يساعد المهتمين من مربين ومصلحين اجتماعيين في الميادين التربوية والنفسية.

وفي واقعنا العربي والإسلامي يفتقد المهتمون والباحثون إلى وجود نماذج علمية مستقاة من دستور الأمة يمكن استخدامها في المجال البحثي؛ ولذا تسعى الدراسة الحالية إلى تقديم نموذج تجريبي يهتم بدراسة الخصائص القياسية لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة، متبنيه الإطار القرآني؛ كون الأخلاق في الإسلام تمثل بعداً مهماً ومكوناً أساسياً من مكونات الشخصية المسلمة.

هدف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

1 – تبني خصائص شخصية المتقين والمشار إليها في الإطار القرآني لآيات التقوى كنموذج لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة.

2 – التعرف على المؤشرات القياسية (السيكومترية) لنموذج شخصية المتقين، والمتمثل في مقياس الصفات الخُلُقية للشخصية المسلمة MCMP.

أسئلة الدراسة:

تتمثل أسئلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الخصائص القياسية (السيكومترية) لمقياس الصفات الخُلُقية للشخصية المسلمة Moral Character

of Muslim Personality (MCMP)?

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

1 – ما المؤشرات القياسية الدالة على صدق بناء (Construct Validity) المقياس MCMP؟

2 – ما المؤشرات القياسية الدالة على ثبات المقياس MCMP؟

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالخصائص السيكومترية المتحصل عليها من الدراسة الميدانية وفقاً للبيانات التي أدلى بها أفراد العينة. كما تحدد النتائج- أيضاً- بخصائص أفراد العينة، وهم مجموعة غير متجانسة الثقافة ذكوراً وإناثاً من بلدان العالم الإسلامي والدارسين في الجامعة الإسلامية العالمية (IIUM)، وفي العام الجامعي 2008/ 2009م.

مصطلحات الدراسة:

خُلق Character

تعني كلمة الخُلُق الطبع والسجية (مجمع اللغة العربية، 2004م)، وتعني الأفعال والتصرفات التي تتكرر في سلوك الإنسان دون تكلف وفي إشارة القرآن الكريم إلى لفظ «خلق» في قوله تعالى: ﴿ إِنْ هَٰذَآ إِلَّا خُلُقُ ٱلْأَوَّلِينَ﴾ (الشعراء: 137)، تعني كلمة خُلق في الآية عادات العرب القدماء في اعتقاد أن لا بعث. وترجمة كلمة خُلق Character، وأشار كوبرمات، أن هذا المصطلح Character يرمز إلى مجموعة مترافقة من السلوكيات، يستخدمها المهتمون بموضوع الأخلاق والتربية الأخلاقية، وعرفها كوبرمان بـ «أسلوب الفرد الاعتيادي الغالب عليه في تفكيره وسلوكه، وبما يتعلق بسعادة الآخرين والخيارات الأخلاقية» (Kupperman, 1991, p.13).

الشخصية المسلمة Muslim Personality

تُعَّرف «الشخصية» بمجموعة الصفات أو السلوكيات المتكررة، والتي تميز الإنسان عن غيرة، والتي تظهر مشاعره، وأفكاره، وتصرفاته (Pervin, Cervone & John, 2005). وتحدد الدراسة الحالية مفهوم «الشخصية المسلمة» بمجموعة من الأخلاق الفاضلة في القرآن الكريم، والتي أبرزها النموذج المثالي للإنسان الصالح كما أراده خالقه وخصها الإطار القرآني بشخصية المتقين. وإجرائياً حددتها الدراسة الحالية بنموذج الصفات الخُلُقية للشخصية المسلمة (MCMP).

السيكومترية Psychometric

تتكون كلمة سيكومترية من جزأين: يشير الجزء الأول إلى الكلمة اليونانية psyche وتعني العقل mind، بينما يشير الجزء الآخر من الكلمة metron إلى لفظ القياسmeasure. وإجرائياً تشير كلمة السيكومترية إلى خطوات بناء المقاييس النفسية والعقلية وضمان المؤشرات الإحصائية المتعلقة بكل من صدق المقياس وثباته (Colman, 2003).

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية البحث المسحي (Survey Research)، وهو أسلوب شائع في المجال التربوي، يتم من خلاله جمع البيانات عن الظاهرة المراد تناولها باستهداف عينة من مجتمع الدراسة؛ لوصف اتجاهات وآراء وسلوكيات تحدد خصائص وصفات المجتمع المستهدف (Creswell, 2005)، وقد استخدم البحث معالج إحصائية متقدمة مثل التحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) وهو وسيلة فاعلة ومنهجية ممتازة لتقويم الصدق البنائي (Cohen & Swerdlik, 2002)، لحساب صدق النموذج للمقياس المستهدف MCMP.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مجموع الطلبة الدارسين (15,801,00) في الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا International Islamic University Malaysia (IIUM) للعام الجامعي 2008/ 2009م الفصل الدراسي الأول، ويتوزع المجتمع إلى 14,246,00 طالبا وطالبة في مرحلة البكالوريوس و1555طالبا وطالبة في الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه). وقد استهدفت الدراسة جميع الطلبة بكليات الجامعة بمقرها الرئيس في منطقة جومباك والمسجلين في كلية الفن والتصميم المعماري، وكلية الاقتصاد والإدارة، وكلية الهندسة، وكلية العلوم الإنسانية ومعارف علوم الوحي، وكلية علوم الحاسوب، وكلية القانون، ومعهد التربية، كما شمل مجتمع الدراسة الطلبة الدارسين في البرامج التنشيطية (Bridging Programs) لكل من طلبة كلية الهندسة، وطلبة كلية الإدارة والاقتصاد، وكلية العلوم الإنسانية ومعارف الوحي، وأيضا الطلبة الدارسين للبرامج التأهيلية للغة الإنجليزية (Pre-sessional Programs).

والجدير بالذكر أن مجتمع الجامعة الإسلامية غني بالتنوع الثقافي؛ حيث إن الطلاب الدارسين في الجامعة خلال العام الدراسي 2008/ 2009م قادمون من (83) دولة عربية، وأوربية، وأفريقية، إضافة إلى الطلبة الوافدين من جنوب شرق آسيا والقارة الهندية، ويبرز هذا التنوع في اللغات واللهجات التي يتكلمون بها، وملابسهم المتنوعة، وعاداتهم، وثقافاتهم المختلفة، إلا أن الغالبية العظمى مسلمون.

عينة الدراسة:

سعت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة (MCMP)، وقد وجد الباحثان أن التنوع الثقافي في مجتمع الجامعة الإسلامية IIUM، يعطى إضافة نوعية لتحقيق غرض الدراسة، وباستخدام الطريقة العشوائية المنتظمة، تم انتقاء عينة متعددة الثقافات (472) طالبا وطالبة من جنوب شرق آسيا

(55.1٪) وبالتحديد الطلبة الماليزيين، والطلبة الإندونيسيين، والطلبة التايلنديين، وكذا الطلبة القادمون من أقطار الهند وباكستان، والمليديف، وبنجلادش. أما طلبة المجموعة الثانية من دولتي الصومال ونيجيريا مثلوا نسبة قدرها (28.8٪)، ثم تلى ذلك المجموعة الثالثة، وهم الطلبة العرب (16٪) وكانوا من اليمن، والمملكة العربية السعودية، والسودان. تم اختيار الطلبة من هذه الأقطار بالتحديد؛ لأنهم أكبر الجاليات عددا في الجامعة ويحملون ثقافات متنوعة.

توزعت عينة الدراسة بين (61.2٪ ذكور، 38٪ إناث)، وكان ما يعادل 46٪ من العينة بين الفئة العمرية 19–23 عاما، و29.2٪ منهم بين عمري 24–28، ثم تلي ذلك 15.5٪ من أفراد العينة وقعوا بين الفئة العمرية 29–33 عاما، والقلة الباقية جاءت فوق 34 عاماً.

والجدير بالذكر أن ما يزيد عن المتوسط (52٪) من طلبة البكالوريوس، بينما أحرز طلبة الماجستير المرتبة الثانية (38٪) من مجموع المشاركين في الدراسة، وكانت نسبة طلبة الدكتوراه الفئة الأقل مشاركة (11٪). أما الحالة الاجتماعية للمشاركين (74%) أعزب، و(24٪) متزوج، والباقي مطلق أو أرمل.

والخطوات التالية توضح إجراءات اختيار العينة:

1 – الحصول على قوائم مجتمع الدراسة من إدارة عمادة القبول والتسجيل والمسجلين في كليات الجامعة بمقرها الرئيس جومباك للعام الجامعي 2008/ 2009م– الفصل الأول.

2 – تحديد أعداد الطلبة من الأقطار المشاركة في الدراسة والمشار إليهم آنفاً، بحسب أعداد الطلبة وفقاً للقطر.

3 – تحديد نسبة ثابتة لانتظام اختيار العينة (ك) لكل قائمة من قوائم الأقطار المُشاركة وهي تختلف بحسب أعداد الطلبة المسجلين في العام الدراسي المشار إليه.

4 – اختيار أول اسم في القائمة كنقطة ابتداء ليكون ضمن العينة، ومن ثم ترك مسافات ثابته قدرها (ك)، وعليه حصلنا على أعداد متباينة بين الأقطار المشاركة بحسب أعداد الطلبة في الجامعة لكل دولة.

5 – اختيار جامعي البيانات وتدريبهم على طبيعة المهمة الموكلة إليهم، وتعريفهم بطبيعة الاستبيان والغرض من الدراسة، وقد سهلت عمادة القبول والتسجيل المهمة من خلال تزويدنا مشكورين لتعاونهم بأرقام التليفونات والعناوين الإلكترونية لأسماء الطلبة المسجلين في الدول المشاركة[1].

(1) يتقدم الباحثان بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور البروفسور محمد سهاري نور الدين عميد مركز إدارة الأبحاث بالجامعة (RMC)؛ تقديراً للتسهيلات التي قدمها أثناء جمع بيانات عن مجتمع الدراسة، وتكرمه مشكوراً بالمراجعة النهائية لترجمة للاستبيان إلى لغة البهاسا ملايو.

6 – تمت عملية جمع البيانات عن طريق التواصل الشخصي وباستخدام شبكة الإنترنت (البريد الإلكتروني).

أداة الدراسة:

وصف المقياس:

يتكون مقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة (MCMP) من (50) فقرة، صيغت عباراته على مقياس سباعي باستخدام طريقة ليكرت (1= أبداً، 2= نادراً، 3= إلى حد ما، 4= بين فترة وأخرى، 5= عادة، 6= غالباً، 7= دائماً)، بحيث تتيح للمستجيب أن يضع إجابته على أحد البدائل. وتتناول كل فقرة سلوكيات ومواقف ذات علاقة بأخلاق الإسلام. وقد كُتبت الأداة (MCMP) في صيغتها الأولى باللغتين الإنجليزية والعربية، وقد تضمنت عملية التحكيم ومؤشرات صدق المحتوى للعبارات التي تناولت أخلاق الإسلام (Al-Amar, 2008). وبغرض جمع بيانات من طلبة آسيويين من أبناء المنطقة ترجمت الأداة من اللغة الإنجليزية إلى لغة البهاسا ملايو، وذلك باتباع الطرق المنهجية المتعارف عليها في ترجمة الاستبيان (Brislin, Lonner & Thorndik, 1973)، وقد تمت عملية الترجمة بصورة مستقلة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الملاوية، وذلك باختيار أستاذين من معهد التربية بالجامعة الإسلامية، واللذين لهما خبرة كافية في كلا اللغتين ثم سُلمت الترجمتان المتحصل عليهما من الخبيرين إلى محكم ثالث وهو خبير-أيضا- في اللغة الإنجليزية ولغة البهاسا ملايو، ويعمل مدرساً بمركز اللغات بالجامعة الإسلامية. وأشارت نتائج الترجمة وإعادتها في أن معظم الفقرات حافظت على أهدافها، ولكنها استخدمت ألفاظاً مختلفة، باستثناء ثلاث فقرات كانت مختلفة عن الأصل، وعندئذ روجعت من قبل المترجم الأول.

وأخيراً كتبت (50) فقرة مكتوبة باللغتين الإنجليزية واللغة الملاوية في نفس الصفحة إلى الخبير الرابع في اللغتين وهو أستاذ دكتور في علم النفس التربوي، وأبدى ملاحظات قيمة حول ترجمة البيانات الديمغرافية، وبذا أصبحت الأداة جاهزة لجمع البيانات من أفراد العينة.

التحليل الإحصائي:

لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة، باستخدام التحليل العامل التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) على عينة متعددة الثقافية من مختلف أقطار العالم الإسلامي من طلبة الجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا. IIUM وباستخدام البرنامج الإحصائي AMOS، النسخة السادسة عشر (Arbuckle, 1983-2007)، وبتبني طريقة تحليل الأرجحية العظمى (Maximum Likelihood)

أشارت النتائج إلى أن مؤشرات حسن المطابقة (Goodness of Fit) وهي كما يلي:

(1) مربع كاي($\chi 2$)، يفضل أن تكون غير دالة إحصائياً لتشير على صحة وسلامة النموذج للمقياس، وعندئذ تشير قيمته إلى وجود فروق بين مصفوفة تباين العينة ومصفوفة تباين المجتمع، و(2) يشير المؤشر CMIN/DF إلى الحد الأدنى للتباينات الملاحظة والنموذج الفرضي مقسوماً على درجات الحرية، وتتراوح قيمته هذا المؤشر بين 2-3 (Bentler, 1990)، إضافة إلى ذلك هناك عدد آخر من المؤشرات وهي (3) مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index- CFI)، و(4) مؤشر المطابقة الإضافي (Incremental Fit Index-IFI)، فجميع القيم الموصي بهذه المؤشرات ينبغي أن تقترب من الواحد الصحيح للدلالة على ملاءمة النموذج الفرضي، أما (5) قيمة الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) فيفضل أن تكون أقل من أو تساوي خمسة (0≤ RMSEA≤0.05) (Schummacker & Lomax, 1996; Schermelleh-Engel et al., 2003)

نتائج الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة (MCMP)، والمتضمن (50) عبارة تناولت عشرة أخلاق إسلامية وفقاً للإطار النظري لمصطلح التقوى في آيات القرآن الكريم.

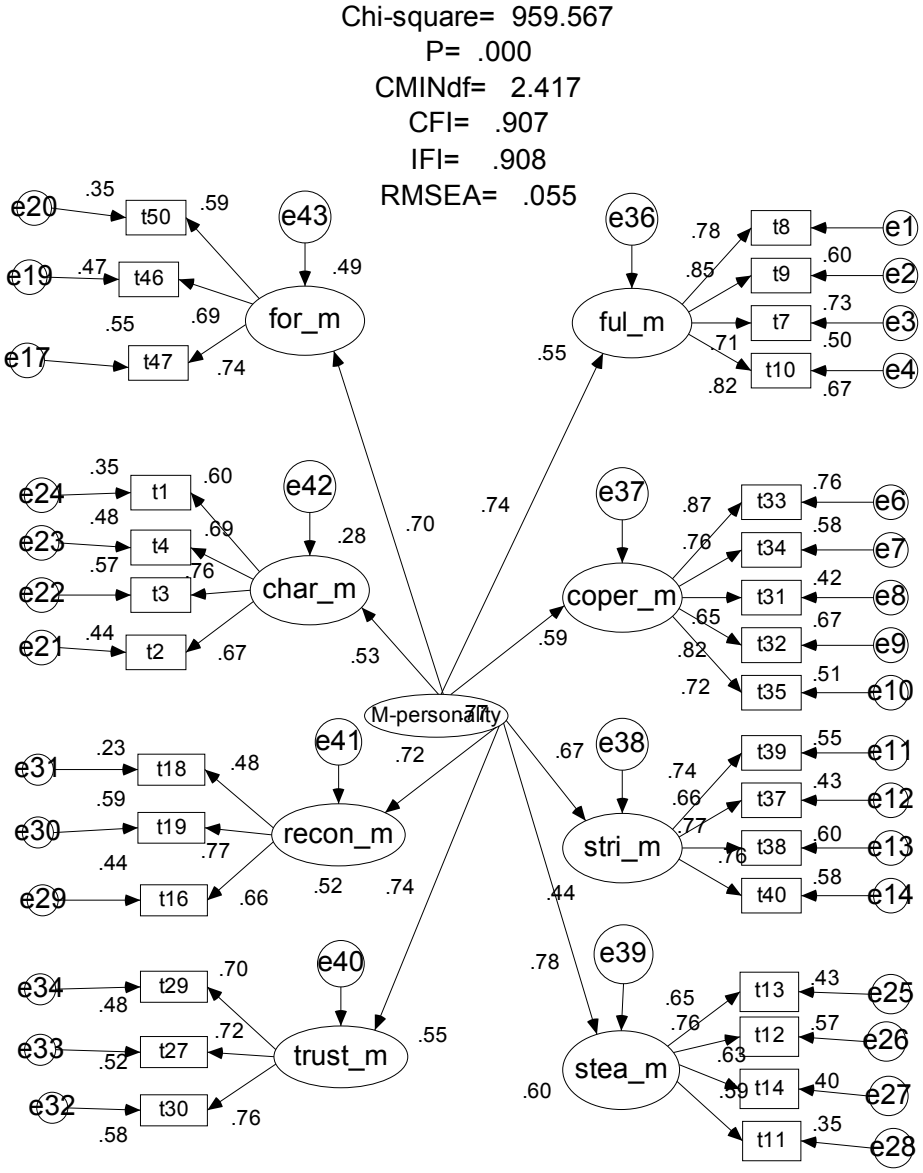
ولتحقيق الهدف تم حساب صدق البناء للمقياس (Construct Validity)، باستخدام تقنية التحليل العامل التوكيدي CFA من الدرجة الثانية كما يوضحها الشكل (1) لبيانات جمعت من 472 طالباً وطالبة الدارسين في الجامعة الإسلامية بماليزيا. وقد أشارت النتائج الأولية إلى أن العشرة الأبعاد المقترحة للنموذج Sub-Scale، لم تكن مقبولة بحسب نتائج التحليل العامل التوكيدي (CFA)، حيث كانت قيمة كاي ($\chi 2$) دالة إحصائياً ($p=.000$)، إضافة إلى ضعف مؤشرات حسن المطابقة لكل من (CMIN/DF، CFI، IFI، وRMSEA)، فقد جاءت دون المستوى المطلوب للقيم المتعارف عليها لهذه النوعية من التحليل (Bentler, 1990; Bentler & Bonett, 1980; Kline, 2005).

ولذا رأى الباحثان لتحقيق غرض البحث والحصول على مقياس ذي خصائص سيكومترية من صدق وثبات عاليين، تم حِساب مؤشرات تمييز الفقرات لكافة عبارات المقياس، وباستخدام المحك (0.30) كمؤشر مقبول إحصائياً وفقاً لما أشار إليه نالي وبرستاين (Nunnally & Bernsten, 1994)، حيث تُعد القيمة 0.30 مرغوبة لارتباط الفقرة بالبعد أو المكون التي تنتمي إليه، وبغرض الحصول على فقرات فاعلة للمقياس. ونتيجة لذلك تم الحصول على (35) فقرة

تحملت على ثمانية أبعاد فقط من العشرة الأبعاد (انظر الشكل 1).

وعندئذ أعيد تحليل الـ35 فقرة باستخدام (AMOS Arbuckle, 1983-2007)، وتبني طريقة تحليل الأرجحية العظمى، فأشارت نتائج التحليل العامل التوكيدي (CFA) إلى أن الأبعاد الثمانية (الوفاء بالوعد، التعاون، الجهاد بالمال والنفس، والصبر في البأساء والضراء، والعفو، والإنفاق، والصلح بين الناس، والأمانة) تمثل أبعادًا لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة MCMP، وفقاً للبيانات التي أدلى بها أفراد العينة من طلبة الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. وقد أيدت نتائج التحليل العامل التوكيدي CFA من الدرجة الثانية (انظر الشكل1) من خلو النموذج من العيوب، وتراوحت قيم تشبع الفقرات بمكوناتها الثمانية التي تنتمي إليها بين (0.43-0.87)؛ إذ كان معامل تشبع أفضل فقرة 0.87 «أتعاون مع أعضاء الفريق لإنجاح عمل الفريق»، بينما تحملت أسوأ فقرة «أسامح من أساء إلى بمضي الوقت» بمعامل تشبع هو 0.43، والملاحظ أن تحملها دون المحك المطلوب، إلا أن الفقرة أبقيت؛ حفاظاً على مكون خُلق (العفو)، وحصول هذا المكون على مؤشرات إحصائية جيدة (Bollen & Long, 1998; Hair. et al., 1998). أما معاملات تشبع الأبعاد (المكونات) الثمانية بالعامل العام (الشخصية المسلمة) تراوحت قيمها بين (0.54-0.80)، وجميعها دالة إحصائياً وأكبر من القيمة المطلقة (2.0).

وعلى الرغم من إيجابية النتائج للنموذج بشكل عام إلا أن بعض الفقرات كانت معاملات تشبعها بالعوامل الثمانية تبتعد عن المحك المطلوب (0.70) (Hair. et al., 1998)، والفقرات هي: t43=0.53 (t6=.56, t36=.48, t26=.49, t49=.43)، إضافة إلى ذلك قيمة مربع كاي كان مرتفعاً ودال إحصائياً 1349.39، وأيضاً كانت مؤشرات حسن المطابقة (CFI=.88 وIFI=.88) دون القيمة المطلوبة (Hu & Blente, 1995).90، وقيمة جذر متوسط خطأ الاقتراب وقع ضمن المنطقة المطلوبة لكن ليست المرغوبة إحصائياً.05≥RMSEA≤.08 (Blenter, 1990; Tabachnick & Fioell, 2007). وعلى الرغم من ملاءمة بعض مؤشرات حسن المطابقة، إلا أن النموذج يعاني من بعض جوانب الضعف كتدني المؤشرين (CFIوIFI) وقيم مربع الارتباط المتعدد (The Squared Multiple Correlation (SMC – أيضا – لخمس فقرات (t6=. 31, t36=.23, t26=.24, t49=.18, t43=.28). وبغرض الحصول على أفضل مؤشرات الصدق والثبات، تم حذف الفقرات الضعيفة وإعادة تحليل النموذج في صيغته المعدلة وعلى الأبعاد الثمانية نفسها كما يوضحها الشكل (1).



الشكل (1) النموذج المعدل لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة MCMP.

الشكل 1: يوضح النموذج الافتراضي لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة (MCMP)، t1-t50 ترمز إلى فقرات المقياس، وe1-e44 ترمز إلى تباينات الأخطاء المرافقة لها، الأسهم الموجهة من العامل العام إلى العوامل الثمانية تشير إلى معاملات الارتباط بين العوامل الثمانية والعامل العام، أما الأسهم الموجهة من كل مكون من المكونات الثمانية إلى المستطيلات تشرح معاملات تحمل الفقرات بعواملها. ويرمزchi-square إلى مربع كاي، (.001) *P* لمستوى الدلالة الإحصائية، CMINDF يرمز إلى قيمة مربع كاي مقسوماً على درجات الحرية، ويرمز CFI إلى مؤشر المطابقة المقارن، وكذا IFI إلى مؤشر المطابقة الإضافي، وRMSEA يرمز إلى قيمة الجذر التربيعي لمتوسط الخطأ الاقترابي.

النموذج المعدل لمقياس MCMP

أعيد تحليل النموذج بعد حذف الخَمس الفقرات الضعيفة المشار إليها آنفاً، وتم التحليل لثلاثين فقرة على الثمانية المكونات نفسها (انظر الشكل1)، وأشارت النتائج إلى أن المكون الخاص بخُلق التعاون تحمل خمس فقرات، بينما هناك أربعة مكونات أخرى تشبعت أربع فقرات وهي: الوفاء بالوعد، والجهاد، والصبر، والإنفاق، أما كل من أبعاد العفو، والصلح بين الناس، الأمانة فتحمل بثلاث فقرات فقط، وعلى الرغم من محدودية أعداد فقراتها إلا أن خصائصها الإحصائية جيدة؛ فكل من مؤشرات الثبات ومعاملات تحمل الفقرات بالمكونات المناظرة لها جيدة، وتتفق مع القيم المفضلة لدى الإحصائيين. كما أن مؤشرات مربع ارتباط التباين SMC لجميع فقرات وأبعاد المقياس كانت جيدة،- أيضاً – وكذا مؤشرات حسن المطابقة (CFI=.91، وIFI=.91)، تمثل القيم الموصي بها.(90)، والمؤشر CMINDF=2 .4 قد حقق القيمة المرغوبة (Blenter, 1990)، بينما حافظ المؤشر جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA على القيمة الأولى نفسها للنموذج (0.06). ومن بيانات الشكل 1، نجد أن معاملات تشبع المكونات الثمانية بالعامل العام للمقياس(الشخصية المسلمة) مرتفعة القيمة وذات دلالة إحصائية تراوحت بين (0.78–0.53)، وقد أسهمت الأبعاد الثمانية بتباينات تراوحت بين (0.61-0.28)، وهذا يجيب عن هدف البحث في أن النموذج MCMP يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، ويعد أداة قياس فاعلة.

إضافة إلى ذلك أشارت معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ للنموذج المعدل إلى ارتفاع قيمها، وهذا يؤيد صلاحية النموذج بمكوناته الثمانية (ارجع إلى الجدول1)، كما أن معامل ثبات المقياس ككل (0.92)، ومعاملات الاتساق الداخلي للعوامل الثمانية للمقياس على النحو التالي: الوفاء بالوعد (0.81)، والتعاون (0.87)، الجهاد (0.82)، الصبر (0.75)، الإنفاق (0.77)، العفو (0.71)، الصلح (0.68)، والأمانة (0.77).

مناقشة النتائج:

استطاعت الدراسة – وبعون من الله – أن تقدم فكرة جديدة تعد إضافة علمية في مجال أسلمة القياس النفسي والتربوي. فقد أشارت نتائج التحليل في كل من المستوي الأول first-order والمستوى الثاني second-order، وباستخدام التحليل العامل التوكيدي أن النموذج المعدل لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة يمثل مكوناً عاماً للشخصية، وهو ذو خصائص متعددة البنى. كما نشاهد في الشكل (1) من أن مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المعدل للصفات الخُلقية للشخصية المسلمة تتسق مع النموذج الافتراضي وفقاً للبيانات التي جُمعت من عينة من الشباب المسلم مختلف

الجنسيات؛ حيث ضمت العينة خليطاً من الطلاب الماليزيين، والإندونيسيين، والتايلنديين، وكذا من الهند، وباكستان، وبنجلادش، والمليف، وكذا طلاب من اليمن، والسعودية، والسودان، والصومال، ونيجيريا الدارسين IIUM، مما يؤيد صلاحية نموذج المقياس المعدل.

ويتبين من الجدول (1) أن مكونات المقياس MCMP ثمانية أبعاد وهي: التعاون Cooperation، والوفاء بالوعد Fulfillment a promise، الجهاد بالمال والنفس Striving with self and wealth ، الأمانة Trustworthiness، الصبر في البأساء والضراء Steadfastness، العفو Forgiveness، والإنفاق Voluntary charity، والصلح بين الناس Reconciliation.

وقد أيدت مؤشرات نتائج التحليل العاملي التوكيدي الصورة المثالية التي خطتها آيات الذكر الحكيم من أن شخصية المؤمن (المسلم) غنية بأخلاقها سلوكاً وعقيدة بتميز عقيدة الإيمان التي تكون في قلب المؤمن الصادق، فهو منبع كل خير ومصدر كل عمل فاضل ونبيل، فأخلاق الإسلام التي يكنها قلب المؤمن من صدق ووفاء وأمانة وإخلاص ونوايا خير، يفترض أن تظهرها سلوكياته وتعاملاته لهذا النمط المثالي من الناس، والنادر في الواقع؛ لأن الإيمان الخالص يرقى بسلوك المؤمن مع خالقه ونفسه ومن حوله من أبناء المجتمع. وقد ذكر الشيخ ابن تيمية في كتاب «الإيمان» ما مفاده أن الأعمال الظاهرة داخلة في الإيمان، ويشمل الإيمان تارة جميع المظاهر السلوكية الخُلقية باختلافها، إضافة إلى اليقين القلبي الصادق، الذي يدفع بالمرء إلى ممارسة الأخلاق السامية. وحقيقة تأثير الاعتقادات، والرؤى، والرغبات، والاتجاهات هو ما تشير إليه نتائج الأبحاث في مجال علم النفس، فالسلوكيات الباطنة من أفكار، ومشاعر، وأحاسيس، ورؤى تبرزها وتعكسها التصرفات والسلوك الظاهري للإنسان.

الجدول 1. المتوسط والانحراف المعياري للأبعاد الثمانية لمقياس الصفات الخُلقية للشخصية المسلمة.

أبعاد المقياس ورموزها	رمز الفقرة	عبارات الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مؤشرات التشبع (λ)	مؤشر الثبات (α)
الوفاء بالوعد ful_m	t8	أسعَى جاهداً لأتذكر الوعد الذي تعهدت به	22.82	4.73	.78	.87
	t9	أسعى جاهداً لأفي بوعدي.			.85	
	t7	أُرْجِعُ الأشياءَ التي استعرتُها لأصحابها في الوقت المحدد.			.71	
	t10	أصدق العزم لأداء ما تعهدت به.			.82	

تابع الجدول 1.

أبعاد المقياس ورموزها	رمز الفقرة	عبارات الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	مؤشرات التشبع (λ)	مؤشر الثبات (α)
التعاون coper_m	t33	أتعاون مع أعضاء الفريق لإنجاح العمل	26.07	5.95	.87	.87
	t34	أعمل في فريق لتحقيق أهداف مشتركة			.76	
	t31	أحب أن أعمل في فريق عمل			.65	
	t32	أبذل ما في وسعي لإنجاح عمل الفريق			.82	
	t35	أحرصُ على تبادل المنفعة أثناء العمل الجماعي.			.72	
الجهاد stri_m	t39	أشارك في توعية الناس بحقوقهم وواجباتهم	18.87	4.97	.74	.82
	t37	أُسخِر فكري وقلمي من أجل نصرة المظلومين في الأرض			.66	
	t38	أبذلُ الجهد قدر استطاعتي لإيضاح الحق لمن لا يعرفه			.77	
	t40	أتبرع بالوقت والجهد دون تردد لإظهار الحق			.76	
الصبر في البأساء والضراء stea_m	t13	أشعر بالرضا مهما كانت الصعوبات والعراقيل	20.26	4.15	.65	.75
	t12	أستطيع السيطرة على نفسي في الوقت الصعب.			.76	
	t14	أتفاءل- في أصعب الظروف- بقرب الفرج			.63	
	t11	أستمر في أداء مهامي رغم مواجهة بعض الصعوبات			.60	
العفو for_m	t50	أعفو عمن ظلمني، مع المقدرة على الرد بالمثل	14.71	3.49	.59	.71
	t46	لا أحقد على من أساء إلي			.69	
	t47	أقابل السيئة بالحسنة			.74	
الإنفاق char_m	t1	أخصص مبلغاً من المال لمساعدة المحتاجين قدر المستطاع	17.78	4.57	.60	.77
	t4	أشارك في الأعمال الخيرية في محيط السكن وغيره لمساعدة المحتاجين			.69	
	t3	ليس لدي المال الكافي للإنفاق، لكن أسعى لعمل الخير			.76	
	t2	أقدم المساعدة (مادية، علمية، معنوية) لمن يريد في حدود استطاعتي			.67	
الصلح recon_m	t18	أهتم بما يحدث من خصومات بين الأفراد	14.71	3.40	.48	.68
	t19	أُستعمل القول الحسن للإصلاح بين الطرفين المتخاصمين			.77	
	t16	أسعى للتوسط بين المتخاصمين			.66	
الأمانة trust_m	t29	أثناء ساعات الدوام، أنشغل بمعالجة أمور الوظيفة فقط	16.27	3.8	.70	.77
	t27	لا أذيع خصوصيات من وثق بي.			.72	
	t30	أحافظ على أسرار العمل			.76	
المجموع	30 فقرة		151.66	24.10		.92

وتشير نتائج الدراسة الحالية أن الشخصية المسلمة تتصف بكوكبة من الأخلاق النبيلة؛ فهي تقدم العون لغيره وتساعد المحتاج، وتقوم بأعمال البر، وتصبر في الشدائد والأزمات (هاشم، 1997م؛ الميداني، 1997م)، وتفي بوعودها وعهودها، وتنهض للصلح بين المتخاصمين؛ لأن وحدة المجتمع وسلامته من الضغائن والأحقاد غاية ومقصد كل موحد، ولا غرابة في ذلك فهذه هي أخلاق القرآن (الخزندار، 1997م؛ قرعوش وآخرون، 2005م). وقد أشار داراز (1998م) إلى أن القرآن يحث على محاسن الأخلاق والعمل الصالح، ويعمقه في أعماق النفس ليصبح عملاً تلقائيا يحي القلب بوشائج الإيمان ويوقظه بنور الإخلاص، وقد حبب الله الإيمان إلى النفس وزينه في القلوب، وكره الكفر، والفسوق، والعصيان.

إن أخلاق القرآن تجعل من الإنسان أنموذجاً فريدًا في نفسه ومع من حوله، ويحتل مرتبة من الثقة مع مَنْ حوله من أبناء مجتمعه، بسبب تميزه في أخلاقة وتعاملاته، فخلق الأمانة في الإسلام عظيم؛ فهي قرينة الإيمان، ولا يستطيع أن يتعايش الناس في أمن وتعاون ضمن بيئة مشتركة فيما لو انعدمت هذه الفضيلة وغيرها من فضائل الأخلاق في القرآن (الميداني، 1997م؛ هاشم، 1997م).

ويشير ابن تيمية (2006م) الإيمان في الإسلام وما ينبثق عنه من عبادة تحقق الكمال والصلاح للإنسان، ففي الإيمان تجد النفس الإنسانية حاجتها المادية والروحية معاً، ولذا فإنه لا يمكن المقارنة بين إيمان من أدى الواجبات والتزم بأركان العبادة وروح وأخلاقيات الإسلام وغيرهم مِمَنْ لا يقيم أساسيات وأركان العبادات ولا يراعي أخلاقيات التعامل مع غيره. فالتعاليم الإسلامية تحث وترغب على العلاقة الوثيقة بين الإيمان وفضائل الأخلاق، فأكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خُلقا.

وهكذا حاولت الدراسة توضيح ما تتضمنه آيات الذكر الحكيم من وصايا وتوجيهات استهدفت الإنسان وصلاحه، ولا يكون هذا الصلاح، إلا بإصلاح الداخل، فكل ما يفعله الإنسان انعكاس لباطنه وما يدور في خلده من مشاعر، وأفكار، وأحاسيس.

ولأن الإنسان خليفة الله في الأرض، جاءت جميع الكتب السماوية لتهديه إلى الخير والعمل الفاضل، وكان آخرها القرآن الكريم، واحتل الإنسان وسلوكه الموضوع الأساس فيه، ولنا في رسول الله قدوة ونموذج عملي لأخلاق القرآن الفاضلة، فقد كان- عليه الصلاة والسلام-خُلقه القرآن.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج المتحصل عليها، توصي الدراسة باستخدام المقياس في مجال التربية والتعليم والتربية

الأخلاقية، كما يمكن توظيفه لتحديد خصائص المعلمين والمتعلمين، وأيضاً في مجال التعليم والتدريب، وربطها مع عدد من المتغيرات النفسية والتربوية. وفي مجال البحث العلمي والتربوي، فقد يجد الباحث أداة نافعة أعدت وفقاً للنظرية الإسلامية في السلوك. وفي مجال الإرشاد النفسي والتربوي قد تسهم هذه الأداة بإعطاء انطباعات أولية عن المستفيدين من الخدمات الإرشادية، كما يمكن استخدامها في مجالات التوظيف والتعيين للحصول على بعض من مؤشرات الشخصية.

وعلى الرغم من أهمية الجوانب التطبيقية التي يمكن أن تفيد أداة القياس الحالية بشكل فعَّال، إلا أن الأداة لا زالت بحاجة إلى المزيد من التحسين والتطوير، وخصوصا تلك الفقرات الضعيفة والأبعاد التي لم تظهر في النموذج المعدل كالعدل والصدق، وعليه فإن عملية إعادة النظر في الفقرات وتعديل محتواها بغرض تحسينها ضرورية من أجل المزيد من رفع الخصائص السيكومترية لمقياس الصفات الخلقية للشخصية المسلمة واكتمال الصورة المثالية للشخصية المسلمة في العمل التجريبي، الذي قد يعد لأول مرة.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو عبدالله، أحمد بن حنبل. (1998م). *مسند أحمد بن حنبل*، تحقيق السيد أبو المعاطي النوري وآخرون، المجلد8. بيروت: عالم الكتب.

ابن تيمية، أحمد تقي الدين. (2006م). *مجموعة الفتاوى*. تحقيق: مريد عبد العزيز الجندي وإشراق جلال الشرقاوي، المجلد الرابع، الجزء السابع (الإيمان). القاهرة: دار الحديث.

البخاري. (بدون تاريخ). *صحيح البخاري*، ترجمة محمد محسن خان، الجزء الأول. دمشق: دار الفكر.

الترمذي، محمد بن عيسى. (2006م). *الجامع الصحيح - سنن الترمذي*، الطبعة السادسة، تحقيق محمود محمد نصار، الجزء الثالث. بيروت: دار الكتب العلمية. جزء 2. بيروت: عويات للطباعة والنشر.

حلمي، مصطفى. (2004م). *الأخلاق بين الفلاسفة وعلماء الإسلام*، الطبعة الثانية. بيروت: دار الكتب العلمية.

خان، محمد مسلم. (بدون). *صحيح البخاري*. عمان: دار الفكر.

الخزندار، محمود محمد. (1996م). *هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين*، الطبعة الثانية. الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع.

داراز، محمد عبدالله. (1998م). *دستور الأخلاق في القرآن*، تحقيق عبدالصبور شاهين. مصر: مؤسسة الرسالة.

الزحيلي، وهبة. (2006م). *أخلاق المسلم علاقته بالمجتمع*، ط 4. دمشق: دار الفكر.

السباعي، مصطفى. (1998م). *أخلاقنا الاجتماعية*. القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

صحيح مسلم بشرح النووي. (2003م). تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، م 16، ط 2. بيروت: دار الكتب العلمية.

عبد العظيم، سعيد. (2004م). *خُلق المسلم*. الإسكندرية: دار

الإيمان للطبع والنشر والتوزيع.

عدس، محمد عبد الرحيم. (1986م). *الخلق الحميد في القرآن المجيد* ط 1. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

عفيفي، محمد عبدالله. (1988م). *النظرية الخلقية عند ابن تيمية*، ط 1. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

الغزالي، أبو حامد محمود. (2002م). *إحياء علوم الدين*، ج 4. القاهرة: المكتب التجارية.

الغزالي، محمد.(2006م).*الجانب العاطفي من الإسلام بحث في الخلق والسلوك والتصوف*، ط 6. الإسكندرية: دار الدعوة للطبع والنشر والتوزيع.

قرعوش، كايد؛ والقضاة، خالد؛ وأبو البصل، عبد الرزاق؛ والشلبي، محمد حسن؛ وموسى، محمد نصر؛ والبنا، نصر؛ والسعد، وليد (2006م). *الأخلاق في الإسلام*، ط 4. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

لطف، سامي نصر.(1977م). *نماذج من فلسفة الإسلاميين*. القاهرة: مكتبة سعيد رأفت.

مالك، ابن أنس.(2005م). *الموطأ للإمام مالك*، ط 1. دمشق: اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع.

مبارك، زكي. (1988م). *الأخلاق عند الغزالي*، الطبعة الأولى. بيروت: دار الجيل.

مجمع اللغة العربية. (2004م). المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشرق الدولية.

مرحبا، محمد عبد الرحمن.(1993م). *خطاب الفلسفة العربية الإسلامية النشأة والتطور والنضوج*. بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر.

مرحبا، محمد عبد الرحمن. (2000م أ). *من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية*، ج1. بيروت: عويات للطباعة والنشر.

مرحبا، محمد عبد الرحمن. (2000م ب). *من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية*. ج1. بيروت: عويات للطباعة والنشر..

مسلم، ابن الحجاج القشيري.(2001م). *صحيح مسلم بشرح النووي*، ج 16. القاهرة: مكتبة أبو بكر الصديق.

مصطفى، وديع واصف. (2000م). *ابن حزم*. ابو ظبي: المجمع الثقافي.

المولى، محمد أحمد جاد. (2005م). *الخُلُق الكامل*، الجزء الأول. بيروت: دار الكتب العلمية.

الميداني، عبدالرحمن حنبُكة. (1997م). *الوجيزة في الأخلاق الإسلامية وأسسها*. بيروت: مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع.

هاشم، أحمد عُمر.(1997م). *الإسلام وبناء الشخصية، دراسة تحليله لشخصية المسلم في ضوء الكتاب والسنة*، ط 2. بيروت: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Arbuckle, J.L., & Wothke, W. (1980-2007). *AMOS 16.0.1 User's Guide*. Chicago, IL: Small waters Corporation.

Al-Amar. K. F. (2008). *Intellectual characteristics of Muslim Personality and Organizational Citizenship Behavior among Yemeni Secondary School Teachers in Sana'a*. Doctoral thesis, Institute of Education, International Islamic. University Malaysia.

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significant test and goodness of fit in the Analysis of covariance structures. *Psychology Bulletin, 88*(3), 588-606.

Bentler, P.M. (1990). Comparative Fit Index in Structural Models. *Psychology Bulletin, 107*(2), 238-246.

Bollen, K. A., & Long, J. S. (1993). Introduction. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage Publication.

Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, R. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.

Colman, A. M. (2003). *Oxford Dictionary of Psychology* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2002). *Psychological testing and assessment an introduction to test and measurement* (5th ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.

Creswell, J. W. (2005). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2nd ed). New Jersey: Pearson Education Inc.

Graham, J., Lyer, R., Nosek, A. B., Haidet, J., Koleva, S. & Ditto, H. D. (2011). Mapping the moral domain, *Journal of Personality and Social Science, 101*(2), 366-385.

Gravetter, F.J., & Wallnau, L. B. (2002). *Essential of statistics for the behavioural science* (*4th ed.*). Australia: Wadsworth.

Hair, J. F. Jr., Andrson, R. E., Tatham, R. E., & Black, W. F. (1998). *Multivariate data analysis* (5 th ed.). New Jersey: Prentice- Hall International, Inc.

Hu, Li-Tze, & Benter, M. P. (1995). Evaluating Model fit. In R. H. Hoyle, (Ed.), *Structural Equation Modelling Concepts, Issues, and Applications*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling* (2nd ed.). New York: The Guilford press.

Kurtines, W. & Greif, E. B. (1974). The development of Moral thought: Review and Evaluation of Kohlberg's Approach. *Psychological Bulletin, 81*(8) 453-470.

Kupper, J. J. (1990). Character, New York: Oxford University.

Nunnally, J.C., & Berstein, J. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.) New York: McGraw-Hill, Inc.

Pervin, L.A., Cervone, D., & John, O.P. (2005). Theory: the five-factor model; applications evaluation of trait approaches to personality in *Personality theory and research* (9th ed.).8, 251-292.

Smither, R. & Khorsandi, A. (2009). The Implicit Personality Theory of Islam. *Psychological of Religion and Spirituality,1*(2), 81-96.

Stevens, J. (1992). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (2nd ed.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Sherif, M. A. (1975). *Gazzali's theory of Virtue*. Washington: State University of New York Press.

Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, Inc.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müler, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness- of-fit measures. *Methods of Psychology Research Online 2003, 18*(2), 23-74. Retrieved September 5, 2007. http://www. mprr-online.de.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Pearson Education, Inc.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 431 - 454، الرياض (2014م/ 1435هـ)

المصادر القرائية الإلكترونية ومجالاتها المفضلة لدى طالبات كلية التربية

منيرة بنت عبد العزيز الحريشي[1]، وحصه بنت محمد الشايع[2]

جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(قدم للنشر في 15/ 02/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 29/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: لقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المصادر القرائية الإلكترونية، وكذلك المجالات القرائية، وعلاقتها بمتغيرات (التخصص، ساعات القراءة، المعدل التراكمي)، وقد أجريت على عينة من طالبات كلية التربية في تخصص (معلمة الصفوف الأولية، وعلم النفس، والتربية الخاصة)، وبلغت العينة المطبقة عليها (592) طالبة. وقد استخدمت الباحثتان استفتاءً تضمن قائمة بأهم المصادر القرائية الإلكترونية والمجالات القرائية المفضلة، وقد تم استخدام كل من التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي، في تحليل النتائج، فجاءت على النحو التالي: 1/ المصادر الإلكترونية المفضلة هي (البريد الإلكتروني، برنامج الواتس أب، تويتر، برنامج البلاك بيري، المواقع التعليمية) على الترتيب. 2/ المجالات القرائية المفضلة هي: (المرأة، الدين، الصحة، القصص، عادات وتقاليد الشعوب) على الترتيب. 3/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المصادر القرائية الإلكترونية والمجالات القرائية تعزى لمتغيرات (التخصص، ساعات القراءة، المعدل التراكمي).

الكلمات المفتاحية: التطبيقات الإلكترونية، ساعات القراءة، التخصص، المعدل التراكمي، الميول.

The Sources of Electronic Readings and Their Preferred Fields by the Faculty of Education's Students

Muneera. A. Alhorishi[1], and Hussah.M. Al Shayea[2]

Princess Noura University

(Received 28/12/2012; accepted 08/07/2013)

Abstract: The goal of the study was to identify the sources of electronic readings. The study also aimed to identify the reading fields of interest and their relation with the following student factors: (major, reading hours and GPA). The study was conducted at the Faculty of Education, PNU on a sample of female students. The students were majoring in (Teachers of primary classes, psychology, and special education). There were 592 respondents. The two researchers used a survey that included a list of the most important sources of electronic readings and preferred reading fields. The results were as follows: 1- Favorite electronic reading sources (e-mail, WhatsApp, Twitter, BlackBerry program and educational Web sites respectively)**.** 2- Favorite reading areas were: (Women, Religion, Health, Stories and the different customs and traditions of people respectively)**.** 3- There were no statistically significant differences between electronic reading sources and reading areas related to the variables (specialization, reading hours or GPA).

Key words: Electronic applications, Reading hours, Major, GPA, Preferences.

---

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (51810)، الرمز البريدي (11553)

البريد الإلكتروني: dr.alhorishi@hotmail.com

(2) أستاذ تقنيات التعليم المساعد، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(1) Associate Professor of Curricula & Arabic Teaching Methods, Faculty of Education, Princess Noura University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (51810) , Postal Code: (11553)

(2) Assistant Professor of Educational Technology, Faculty of Education, Princess Noura University.

المقدمة

تعد اللغة أداة الاتصال الرئيسة في المجتمع، وذلك لأنها الوسيلة التي تمكن الفرد من التفاعل مع الآخرين من خلال العلاقات الاجتماعية المختلفة، وعبرها تتشكل الشخصية، والوجدان، والهوية، والانتماء، فكلما كان الفرد متمكنًا من اللغة عارفًا بأساليبها وسننها كلما كان أقدر على التعبير عن مشاعره وأفكاره، وأقدر على إفهام الآخرين، وإيصال رسالته إليهم (لافي، 2012م).

وتتألف اللغة من أربع مهارات رئيسة هي: القراءة، الكتابة، التحدث، الاستماع، وتعد القراءة مصدرًا غزيرًا للتعلم، والتعليم، والتثقيف، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، ومن المهارات التي ارتبطت بالدمج بين مهارات اللغة العربية واستخدامات التكنولوجيا الحديثة مصطلح القراءة الإلكترونية، ذلك المصطلح الذي يرى مصطفى (2006م) أنه يتضمن معلومات متاحة للمتعلم يتم عرضها بطريقة منظمة، تناسب مستواه العقلي واهتماماته، ويمكن استثمارها تعليميًا.

وقد ازداد في عصر المعلوماتية وتطور التكنولوجيا نفوذ القراءة الإلكترونية عبر مواقع شبكة الإنترنت، رغم وجود مكتبات مجهزة بالأثاث والمراجع الحديثة والمتنوعة، وأصبحت من أهم اهتمامات الشباب في الجامعات؛ إذ غدا الحاسوب صديقًا دائمًا لهم في الجوانب العلمية والتطبيقية وغيرها، ذلك أن المحمول لا يلزم حامله بوقت محدد ولا مكان معين، إضافة إلى انخفاض تكلفته المالية، ودوره في إثارة اهتمام الطلاب، حيث يقدم لهم خبرات متنوعة، يأخذ منها كل طالب ما يحقق أهدافه، وينسجم مع اهتمامه (شريف والبسيوني، 2008م).

وقد حدَثَتْ تطوُّرات تقنية كبيرة، غيَّرَت من أشكال مصادر المعلومات المطبوعة إلى مصادر معلومات إلكترونية؛ حيث أصبح بالإمكان الحصولُ على أغلب المعلومات إلكترونيًا، سواء أكان ذلك من خلال توفيرها على الأقراص المدمجة CD، أو على الشبكة العالمية للمعلومات «الإنترنت». فقد أكدت دراسة جبال (2010م) إلى أن المستقْبَل سيكون لمصادر المعلومات الإلكترونية، بل ستكون هي المُسَيطِرَة والغالبة مستقبلًا، ولهذا اتجه كثير من دور النشر والمكتبات إلى التحول بمصادرها المطبوعة إلى مصادر إلكترونية، فصار لكل دار نشر أو مكتبة موقع إلكتروني تعرض من خلاله موادها العلمية إلكترونيًا، مما يمكن القارئ من تحميل تلك المواد والرجوع لها عند الحاجة. ولم يكن هذا التحول لمجرد مسايرة عصر التقنية فحسب - والذي أصبحت فيه المواد الإلكترونية سمة عصرية لا يمكن تجاهلها أو الفكاك منها؛ بل جاء ذلك التحول لمواجهة

متطلبات المستفيدين واحتياجاتهم، ومراعاة للنهوض بمستوى التفاعل وسرعة الحصول على المعلومة، والمرونة في استخدامها، والقدرة على تهيئتها وتخزينها، وتوفيرًا للأوقات، وغير ذلك من المزايا (منصور ويوسف، 2011م).

كما أشار مصطفى (2006م) إلى أهم الملامح التي تتميز بها برامج القراءة الإلكترونية والتي تمكن المتعلم من تنمية مهاراته التفكيرية، ومنها: الإلمام بمصادر التعلم والبرامج الإلكترونية المختلفة والاستفادة منها، وإمكانية الحصول على المعلومات والأرقام والإحصاءات المختلفة، والتمكن من الحصول على معلومات الألفاظ والمفردات والأقوال والاقتباسات، وجمع المعلومات وانتقائها من المصادر الإلكترونية في شتى المجالات القرائية، وتنظيم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال المصادر الإلكترونية. وتحليل المعلومات التي تحتويها البرامج القرائية الإلكترونية، وتفسيرها، وتقويمها.

ويمكن القول بأن القراءة الإلكترونية لا تخلو من السلبيات؛ حيث يرى (الشمراني، 2011م) أن من سلبياتها: الدخول على مواقع سيئة تحتوي على مواد منافية للقيم وغير أخلاقية، أو باحتوائها على معلومات مغلوطة، والإدمان الحاسوبي، حيث يقضي المستخدمون ساعات طويلة يوميًا، في مشاهدة مواد قد تكون إيجابية أو سلبية، وقد صار هذا الإدمان معروفًا على مستوى العالم بتأثيره النفسي والجسمي والشخصي على الأفراد، ذلك التأثير الذي يطول كلاً من الإبصار بسبب الإشعاعات المضرة بالعينين، والعمود الفقري، والرقبة، والكتفين، والجسم كله، ومشكلات اجتماعية؛ حيث ينعزل الطالب عن أسرته وأصدقائه، ويستمر في الانعزال فتتردى مستويات شخصيته الاجتماعية.

ويرى روتنستريك (Rotenstreich, 2011) تفوق المصادر الإلكترونية على المصادر المطبوعة بالحجم، والتنوع، والفاعلية، وعمر البقاء، والتطور، والحاجة إلى الدعم التقني.

وتعد معرفة المجالات القرائية التي تفضلها الطالبات على درجة كبيرة من الأهمية، خاصة أنها تتأثر بعوامل عديدة، بيئية وثقافية واجتماعية؛ وذلك للإفادة منها في تحديد المصادر القرائية التي يمكن أن يستخدمها عضو هيئة التدريس عند تنظيم المواقف التعليمية، وتخطيط البرامج التعليمية، وتقويم الخبرات التي مرت بها الطالبات، بالإضافة إلى دورها في مجالات العمل التربوي، إضافة إلى دورها في تحديد المهن التي تفضلنها، والدور الاقتصادي الذي يمكن أنْ تفيد منه المؤسسات بالنسبة للمجتمع، وذلك من خلال توجيه الطالبات نحو التعليم الذي يلائم استعداداتهن وقدراتهن بدلاً من الهدر والفاقد الذي نخسره مقابل تعليم وتوظيف لا

يتفق مع رغبات وميول الأفراد، وهو ما أكده المؤتمر الثامن للقراءة (الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 2008م)، وعديد من الدراسات والأبحاث، ومنها دراسة (سالم، 2008م)، ودراسة (رسلان، 2008م)، ودراسة (الشهري ورسلان وإبراهيم، 2008م).

وقد شخصت دراسة الحاجي (2002م) واقع القراءة الحرة لدى الشباب في دول مجلس التعاون الخليجي، والعوامل المؤثرة فيها، ومعوقاتها، وتحديد توجهات الشباب نحو المواد التي يفضلونها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ العوامل الشخصية ظلت من أكثر العوامل تأثيرًا في القراءة، تليها العوامل المدرسية ثم الأسرية، وقد هدفت دراسة اللواتي (2002م) إلى التعرف على المواد القرائية المفضلة لدى طلبة السنة النهائية بجامعة السلطان قابوس، والمصادر التي يحصلون منها على موادهم القرائية، بالإضافة إلى مجالات الميول القرائية لديهم، وعلاقة ذلك بمتغيرات النوع والتخصص الدراسي، وممارسة النشاط اللاصفي والتحصيل، وقد تكونت عينة الدراسة من (195) طالبًا وطالبة، وكانت المصادر التي يحصل منها الطلبة على المواد القرائية مرتبة على النحو التالي: الإنترنت، والشراء، ومكتبة المنزل. أما المواد القرائية التي يميلون إليها فهي: الصحف والمجلات، ثم الكتب، ثم القصص، وأما المجالات التي تأخذ اهتمامهم فهي على الترتيب: المجال الترفيهي، ثم الاجتماعي والجنائي، ثم الديني. وتبين أن هناك فروقًا لصالح الذكور، والتخصص العلمي، وغير الممارسين للنشاط اللاصفي، والمنخفضي التحصيل.

وقد هدفت دراسة البلوشي (2004م) إلى معرفة الميول القرائية الاعتيادية والإلكترونية لدى تلميذات الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان، ودراسة العلاقة بين كم المقروء ونوعه، وتوليد الأفكار عند هؤلاء الطالبات، وتكونت الأداة من التفضيلات القرائية وعملية توليد الأفكار، واختيار أسماء المجلات وأنواع الكتب التي يقرأنها، وتحديد الفترة الزمنية لكل نوع، وتحديد الفترات التي يقضينها في تصفح الإنترنت، وأنواع المواقع التي يقمن بزيارتها.

بينما هدفت دراسة أمبو سعيدي والراشدي (2008م) إلى التعرف على الميول القرائية لدى عينة من الطلبة المعلمين المتخصصين في العلوم والرياضيات بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وذلك من خلال مقياس ميول مكون من ستة أقسام، وقد كان من بين النتائج المستخلصة ميل الطلبة إلى القراءة عن حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وحياة الصحابة والتابعين بشكل أساسي، وكانت أهم المصادر التي يحصل منها الطلبة على الكتب والمجلات التي يميلون إليها على الترتيب: الإنترنت، ثم مكتبة الجامعة، ثم الإهداء من الأصدقاء.

وقد أظهر التطور الهائل والسريع في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات واستثمار البرامج الإلكترونية أهمية اكتساب هذه المهارات والقدرات في اكتساب العديد من المهارات الحياتية، وتعلم المفاهيم العلمية واستيعاب معنى المصطلحات الجغرافية والأحداث في التاريخ، ودراسات المرأة، والتثقيف الصحي، وقراءة القصص والروايات، وغيرها من المجالات التي تسهم في تطوير الفرد ومجتمعه، خاصة مع التطور الثقافي والحراك الاجتماعي في المجتمع السعودي.

وقد هدفت دراسة الحريشي والراجح (2008م) إلى معرفة المصادر الإلكترونية التي تفضلها طالبات كلية التربية، وجاء التصفح الإلكتروني في المرتبة الأولى بنسبة 3.9، وتليه المنتديات بمتوسط 3.8، وكان تفضيلها بدرجة متوسطة، ثم يليهما في التفضيل بدرجة قليلة البريد الإلكتروني بمتوسط 2.9، وجاءت المجموعات البريدية والمدونات بدرجة ضعيفة لا يتجاوز متوسطها الحسابي (2.4)، (2.4) على التوالي. أما عن المجالات القرائية فقد جاءت القراءات المفضلة بدرجة كبيرة عند طالبات كلية التربية على النحو الآتي: تطوير الذات، والجمال والرشاقة، والفكاهة والمرح، وكانت المجالات المفضلة بدرجة ضعيفة: القانون، وحقوق الإنسان، والفلك، والسياسة، والاقتصاد.

وتتشابه دراسة جاكسون (Jackson, 2008) مع دراسة الخثعمي (2010م) من حيث النتيجة التالية: أن غالبية أفراد الدراسة يرون أن مصادر المعلومات الإلكترونية ذات قيمة عالية في مجال البحث، وأنها ستكون مرجعًا رئيسًا في المستقبل، كما أن غالبيتهم يصلون لهذه المصادر من أجهزتهم الشخصية، وقد بينت نتائج الدراستين أن سرعة الوصول إلى المعلومات، وحداثتها كانت أبرز دواعي استخدام أعضاء هيئة التدريس لها. وقد أفادت إحدى الدراسات الأمريكية تزايد معدلات الإقبال على شراء أجهزة القارئ الإلكتروني بعد موسم عطلات 2011، وتبين أن 42٪ من هواة القراءة الإلكترونية يقرأون الكتب على أجهزة الكمبيوتر التقليدية، وأن 41٪ يستخدمون أجهزة القارئ الإلكتروني مثل كيندل وغيرها، وأن 23٪ يستخدمون أجهزة الكمبيوتر اللوحية، وأن 29٪ من هواة القراءة الإلكترونية يستخدمون هواتفهم المحمولة لهذا الغرض.

وأكدت دراسة حسن (2011م) على أهمية الأنشطة القرائية الإلكترونية للمعلمين، كما أن تعامل المعلمين مع مصادر التعلم الإلكترونية كون لديهم - (مجموعة البحث) - ميولًا نحو استخدام تلك المصادر والوسائط؛ وذلك لما توفره من ثراء معرفي في جميع المجالات، إضافة إلى سرعة الوصول للمعلومات، وقواعد البحث والمكتبات الرقمية والمواقع التعليمية.

كما هدفت دراسة عبد الشافي (2011م) إلى معرفة

العلاقة بين استخدام شباب الجامعات المصرية لمواقع التواصل الاجتماعي وبين زيادة التأثيرات المعرفية للصحف (الإلكترونية والورقية) لدى هؤلاء الشباب، وقد طبق الباحث استمارة استقصاء على عينة مكونة من 300 شاب أعمارهم تتراوح بين (18-21)، وكان من نتائج الدراسة أن أهم مواقع التواصل الاجتماعي لدى الشباب المصري على الترتيب Facebook يليه Twitter ثم YouTube، وكانت أهم أنماط استخدام الشباب هي تبادل الآراء، والحديث مع الأصدقاء من خلال Chat، وتبادل الصور والفيديوهات المفضلة، كما أثبتت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كثافة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين مستوى المعرفة السطحية، بينما لم تثبت علاقة بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وبين المعلومات العميقة لدى هؤلاء الشباب، وبينت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لنوع التعليم الجامعي والمستوى الثقافي للأسرة.

في حين هدفت دراسة ملحم (2011م) إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية نحو المصادر الإلكترونية المتاحة في مكتباتها، ومدى استفادتهم منها، وكفايتها، وواقع استخدامها ودوافعه، والمعوقات التي تواجه المستخدمين، ورضاهم عن خدمات مصادر المعلومات الإلكترونية التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية، وكانت نتائج الدراسة على النحو الآتي: (54.4٪) من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون مصادر المعلومات في المكتبات الجامعية، و(80٪) من عينة الدراسة يستخدمونها للحصول على المعلومات والبحث العلمي، وكانت شبكة المعلومات الإنترنت هي الأكثر استخدامًا بنسبة (81.6٪)، كما أوضحت النتائج أنّ فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات التالية: الجامعة، الجنس، العمر، الرتبة الأكاديمية، التخصص، سنوات الخبرة في التدريس، الإلمام باللغة الإنجليزية، نوع الجامعة، نوع الكلية، وبينت النتائج أن قراءة الكتب أعلى معدل من قراءة المجلات والجرائد، أو من تصفح الإنترنت، وكان معدل القراءة الدينية هو الأعلى، ومعدل قراءة المعلومات العامة هو الأقل، وأن قراءة الجرائد أعلى من قراءة المجلات.

وفي نتيجة غير متوقعة في عصرنا الحالي أوضحت دراسة مجموعة نيلسن (Nielsen's ,2009) أن قراءة الكتب الإلكترونية تتم بصورة أبطأ كثيرًا من قراءة الكتب الورقية التقليدية، حيث طبقت الدراسة على (24) مستخدمًا من خلال قراءة قصة قصيرة على أجهزة القراءة الإلكترونية المختلفة، وقد لاحظت الدراسة أن الذين قاموا بالقراءة على الأجهزة الكفية ipad كانوا أبطأ بنسبة 6.2٪من الذين قاموا بالقراءة من النسخة المطبوعة من القصة، أما من قاموا بقراءتها من أجهزة Kindle فكانوا أيضا بنسب 10.6٪، وقد جاء ترتيب الأجهزة على النحو

التالي: ipad 8.5 من أصل7، ثم Kindle بنسبة 5.7، ثم الكتاب الخارجي بنسبة 5.6، وجهاز الكمبيوتر الشخصي بنسبة 5.6.

وقد اختلفت أهداف الدراسات السابقة التي تناولت المجالات القرائية والمصادر الإلكترونية، والعينة، والنتائج وإن كان هناك اتفاق في جميعها على أهمية المصادر القرائية الإلكترونية والمجالات القرائية في عمليتي التعليم والتعلم، وضرورة تدريب المتعلمين على تطبيقات الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

تأتي أهمية الاستفادة من الشبكة العنكبوتية استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات القرائية في ضرورة الإفادة من الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) وتوظيفها في القراءة مثل المؤتمر العلمي الثامن (2008م)، وتوصيات العديد من الدراسات باستخدام المصادر القرائية الإلكترونية وتوظيفها في العملية التعليمية، ومنها دراسة البلوشي (2004م)، والجوهري (Jawhary, 2007)، والأكلبي (2009م)، والخثعمي (2010م)، و(Bhukuvhani, 2012)، و(Kinengyere, 2007) ، و(Rainie, 2012).

كما أن مصادر القراءة الإلكترونية، تعد منفذًا مهمًا للمعلومات، خاصة في ظل الانفجار المعلوماتي؛ إذ أصبحت المصادر الإلكترونية الأكثر قدرة على نشر وتنظيم وتخزين واسترجاع المعلومات، فقد ذكر قايبو (Guilbeau,2004) أن 90٪ من المعلومات عبر العالم في صيغة إلكترونية، وقد قررت بعض المجلات مثل مجلة نيوزويك (إحدى كبرى المجلات الأمريكية) توقيف نسختها المطبوعة مع بداية عام 2013م، وتحويلها بالكامل إلى صحافة رقمية، إضافة إلى ما أحدثته الطفرة المعلوماتية من تغير يفرض على كل فرد مواكبة الجديد لحاجات العصر وثقافته ومطالبه في المجالات القرائية.

وقد لاحظت الباحثتان – أحداهما متخصصة في تقنيات التعليم، والأخرى في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية – رغبة الطالبات في التواصل الإلكتروني عند قيامهن بالتدريس المصغر، وتقديم العروض التقديمية، والمشاهدات الميدانية، وإجراء البحوث، والإرشاد الأكاديمي، حيث قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية على طالبات قسم التربية الخاصة (شعبتي ec6- eb6) في الفصل الثاني من العام الجامعي-1433 1432هـ حول مدى رغبة الطالبات في استخدام المصادر الإلكترونية، وكانت إجابات الطالبات إيجابية ماعدا 3 طالبات من 80 طالبة.

ونظرًا لعدم وجود دراسة تبين المجالات القرائية لطالبات كلية التربية بالمملكة باستثناء دراسة الحريشي والراجح (2008م)، والتي طبقت في كلية التربية قبل إعادة هيكلة كليات البنات، ولأهمية الدور المنوط بكليات

التربية نحو مسايرة اتجاهات العصر، وضرورة معرفة حاجات المتعلمين المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، فضلًا عن أساليب التعلم المفضلة، وكيفية توظيفها وفق المستحدثات الجديدة، وتأسيسًا على ما سبق تتضح الحاجة إلى معرفة المصادر القرائية ومجالاتها المفضلة عند الطالبات، ومعرفة أثر درجة التخصص وساعات القراءة والمعدل التراكمي عليها وفقًا لما أوصت به العديد من الدراسات؛ مثل دراسة اللواتي (2002م)، والحريشي والراجح (2008م). وتتحدد مشكلة الدراسة في معرفة أهم المصادر القرائية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات كلية التربية والمجالات القرائية المفضلة عندهن.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتي:

- التعرف على المصادر القرائية الإلكترونية لدى طالبات كلية التربية.
- التعرف على المجالات القرائية لدى طالبات كلية التربية.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات نحو المصادر القرائية المفضلة، تعزى لمتغير التخصص، وساعات القراءة، الأسبوعية، والمعدل التراكمي.
- التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الطالبات نحو المجالات القرائية، تعزى لمتغير التخصص، وساعات القراءة الأسبوعية، والمعدل التراكمي.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 – ما المصادر القرائية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات كلية التربية؟

2 – ما المجالات القرائية لدى طالبات كلية التربية؟

3 – هل يوجد اختلاف بين الطالبات في المصادر القرائية الإلكترونية يعزى للتخصص، وساعات القراءة الأسبوعية، والمعدل التراكمي؟

4 – هل يوجد اختلاف بين الطالبات في المجالات القرائية يعزى للتخصص، وساعات القراءة الأسبوعية، والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من تحديد المصادر القرائية الإلكترونية المفضلة عند طالبات كلية التربية؛ للإسهام في تمكين الجامعة من توظيفها في العملية التربوية.
- كما تستمد أهميتها من نوعية العينة التي هي طالبات كلية التربية واللاتي هن رائدات المستقبل، لذا فإنّ معرفة مجالاتهن القرائية والإلكترونية من شأنها أن تعمل على تقديم رؤية شاملة لكيفية توظيف هذه

المصادر، واستغلال المجالات القرائية عند التخطيط للبرامج التعليمية.

• التحفيز على مزيد من البحوث والدراسات والبرامج؛ لإثراء الميدان التربوي في مجال القراءة الإلكترونية اطلاعًا وبحثًا واكتسابًا للمعرفة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع عن طريق جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالظاهرة، وتصنيفها، وتنظيمها، والتعبير عنها، للوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تساعد على تطوير هذا الواقع (عبيدات وأبو السميد، 2002م).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية تخصص (مناهج وطرق تدريس) (معلمة الصفوف الأولية – التربية الخاصة – علم النفس)، وعددهن على الترتيب 495, 625, 548، بحيث يصبح المجموع الكلي لمجتمع الدراسة 1668 طالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1432–1433هـ، وقد استثني تخصص (معلمة الصفوف الأولية للغة الإنجليزية) من الدراسة.

عينة الدراسة:

لقد اختيرت عينة الدراسة من طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي 592طالبة بنسبة 50٪ من مجتمع الدراسة بعد أن تم استبعاد الاستمارات غير المكتملة، وكانت الطالبات جميعهن في المستوى السادس، وقد تلقين مهارات الحاسب الآلي من خلال (مقرر حاسب1) بمعدل ست ساعات، وتتراوح أعمارهن بين 21 - 23، وفيما يلي خصائص العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة:

جدول رقم (1). توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص، وساعات القراءة، والمعدل التراكمي.

المتغير الأول: التخصص	المجتمع الأصلي	العينة	النسبة المئوية
علم النفس	548	217	٪39.6
التربية الخاصة	625	220	٪35.2
معلمة الصفوف الأولية	495	155	٪31.3
المجموع	1668	592	٪35.5

المتغير الثاني: عدد ساعات القراءة	التكرار	النسبة المئوية
1	281	٪48.6
2	232	٪22.8
3	81	٪14
4	41	٪7.1
5	20	٪3.5
6	23	٪4
المجموع	578	٪100

المتغير الثالث: المعدل التراكمي	التكرار	النسبة المئوية
من 2 إلى أقل من 2.75	62	٪10.7
من 2.75 إلى أقل من 3.75	57	٪8.9
من 3.75إلى أقل من 4.49	337	٪58.3
من 4.5 إلى 5	122	٪21.2
المجموع	578	٪100

ويتضح من الجدول (1) أن طالبات قسم علم النفس يمثلن أعلى نسبة؛ حيث بلغت نسبتهن (39.6٪)، ثم طالبات قسم التربية الخاصة بنسبة (35.2٪)، وكانت نسبة طالبات قسم المناهج وطرق التدريس (معلمة الصفوف الأولية) هي الأقل؛ حيث بلغت (31.3٪)، وتمثل هذه العينة نسبة (35.5٪) من المجتمع الأصلي، وأن النسبة المئوية للطالبات اللائي قرأن بمعدل ساعة واحدة يوميًا كانت هي الأعلى؛ حيث بلغت نسبتهن (48.6٪)، ثم بعد ذلك الطالبات اللاتي قرأن بمعدل ساعتين؛ حيث بلغت نسبتهن (22.8٪)، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي يقرأن بمعدل ثلاث ساعات يوميًا (14٪)، وبلغت نسبة الطالبات اللواتي قرأن بمعدل أربع ساعات (7.1٪)، وكانت نسبة الطالبات اللاتي قرأن بمعدل خمس ساعات (3.5٪)، وهي قريبة من نسبة الطالبات اللائي قرأن بمعدل ست ساعات؛ حيث بلغت نسبتهن (4٪)، ولا تتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي حددت المتوسط الحسابي لمعدل القراءة بـ2.15 عند طلبة كلية التربية في تخصص العلوم والرياضيات؛ إذ لا يتجاوز نصف ساعة، وأن الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي من (3.75 إلى أقل من 4.49) يمثلن أعلى نسبة من عينة الدراسة؛ حيث بلغت نسبتهن (58.3 ٪)، ثم الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي من (4.5 إلى 5) بنسبة (21.2٪)، ثم الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي من (2 إلى أقل من 2.75) بنسبة (10.7٪)، وأخيرًا الطالبات الحاصلات على معدل تراكمي من (2.75 إلى أقل من 3.75) بنسبة (8.9٪).

أداة الدراسة:

قامت الباحثتان بتصميم استفتاء وفقًا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، والمنهج المستخدم فيها، واستنادًا على الإطار النظري والدراسات السابقة، والمراجع العلمية التي تناولت موضوع الدراسة وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء: يمثل الجزء الأول معلومات عامة عن (التخصص – ساعات القراءة الأسبوعية – المعدل التراكمي، وتقدير المشاهدات الميدانية)، والجزء الثاني يتكون من عبارات أهم المصادر الإلكترونية المفضلة للطالبات والتي تم صياغتها في 22 عبارة، والجزء الثالث يتكون من عبارات المجالات القرائية المفضلة عند الطالبات والتي تتكون من 18 عبارة.

ولعرض النتائج وتحليلها استخدمت الباحثتان الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الجزء الثاني والثالث حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافقة=3، غير متأكدة=2، لا أوافق=1).

صدق الأداة وثباتها:

صدق الأداة:

لقد عرضت الباحثتان أداة الدراسة على بعض المختصات والمختصين في مجالي تقنيات التعليم والمناهج

وطرق التدريس في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ممن لهم خبرة في هذا المجال، لإبداء الرأي في مدى مناسبتها لتحقيق الهدف من إعدادها، ومدى انتمائها لمحوري الدراسة، وقد أجريت التعديلات المطلوبة وفقًا لآرائهم.

ثبات الأداة:

تم حساب معامل كرونباخ ألفا لكرونباخ (Coefficient Alpha) للاتساق الداخلي (Isaac, Michael, 1995, 132)؛ لأنها أكثر ملاءمة لطبيعة البيانات المتغيرة على (40) طالبة، وكانت نتيجة ألفا لأداة الدراسة (0.85)، وهذه النتيجة تمكن من تطبيق الاستفتاء؛ لأنها مقبولة في العلوم الإنسانية (الطريري، 1997م).

نتائج الدراسة:

فيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الخاصة بالمصادر القرائية الإلكترونية والمجالات المفضلة عند طالبات كلية التربية، وهل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الطالبات في المصادر القرائية الإلكترونية، وكذلك في المجالات القرائية يعزى لمتغير التخصص، وساعات القراءة، والمعدل التراكمي، ولعرض النتائج تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج من خلال تصنيف الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة– أقل قيمة)÷ عدد بدائل المقياس= 3-1)÷ 3= 0,66

ولنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل وصف أو بديل:

المستوى	موافقة	غير متأكدة	غير موافقة
مدى المتوسطات	3-2.34	1.68-2.33	اقل من 1.67

والجدول رقم (2) يبين النتائج الخاصة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو: ما المصادر القرائية الإلكترونية المفضلة لدى طالبات كلية التربية؟

جدول رقم (2). التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمصادر القرائية المفضلة لدى طالبات كلية التربية.

المصادر القرائية الإلكترونية		موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الأقراص المدمجة Compact disk	ك	250	177	164	2.14	0.83	19
	٪	42.2	29.9	27.7			
الكتب الإلكترونية Electronic Books	ك	322	160	110	2.36	0.78	9
	٪	54.4	27.0	18.6			
الصحف الإلكترونية Electronic Newspapers	ك	376	133	83	2.49	0.73	7
	٪	63.5	22.5	14.0			

تابع جدول رقم (2).

المصادر القرائية الإلكترونية		موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المجلات الإلكترونية Electronic Magazines	ك	360	142	90	2.46	0.74	8
	٪	60.8	24.0	15.2			
المكتبات الرقمية Digital Libraries	ك	229	241	122	2.18	0.75	15
	٪	38.7	40.7	20.6			
المنتديات التعليمية Educational Forums	ك	229	241	122	2.54	0.69	6
	٪	38.7	40.7	20.6			
المواقع التعليمية Educational Websites	ك	432	101	59	2.63	0.66	5
	٪	73.0	17.1	10.0			
البريد الإلكتروني E-mail	ك	509	54	29	2.81	0.50	1
	٪	86.0	9.1	4.9			
برنامج البلاك بيري Blackberry	ك	456	65	71	2.65	0.68	4
	٪	77.0	11.0	12.0			
برنامج الواتس أب WhatsApp	ك	486	62	44	2.75	0.58	2
	٪	82.1	10.5	7.4			
موقع الفيسبوك Facebook	ك	303	147	141	2.33	1.51	12
	٪	51.2	24.8	23.8			
موقع تويتر Twitter	ك	470	71	51	2.71	0.62	3
	٪	79.4	12.0	8.6			
مستندات جوجل Google docs	ك	306	189	97	2.35	0.75	9
	٪	51.7	31.9	16.4			
كتب جوجل Google books	ك	241	234	117	2.21	0.75	14
	٪	40.7	39.5	19.8			
موقع مشاركة العروض Slide share	ك	203	271	117	2.18	1.09	16
	٪	34.3	45.8	19.8			
برنامج Drop box	ك	138	315	139	2.00	0.68	22
	٪	23.3	53.2	23.5			
المدونات Blogs	ك	317	163	112	2.35	0.78	11
	٪	53.5	27.5	18.9			
الويكي Wiki	ك	167	261	164	2.01	0.75	21
	٪	28.2	44.1	27.7			
قارئ جوجل Google readers	ك	208	244	140	2.11	0.76	20
	٪	35.1	41.2	23.6			

تابع جدول رقم (2).

المصادر القرائية الإلكترونية		موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
مجموعات جوجل Google groups	ك	231	233	128	2.17	0.76	17
	٪	39.0	39.4	21.6			
الباحث العلمي Google scholar	ك	266	223	103	2.28	0.74	13
	٪	44.9	37.7	17.4			
قواعد المعلومات الإلكترونية Electronic databases	ك	216	260	116	2.17	0.73	18
	٪	36.5	43.9	19.6			

يتضح من الجدول السابق أن المصادر القرائية الإلكترونية المفضلة لدى الطالبات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (موافقة) تراوحت بين 2.34-3، وهي: البريد الإلكتروني E-mail، وبرنامج الواتس آب WhatsApp، وموقع تويتر Twitter ، وبرنامج البلاك بيري، والمواقع التعليمية Educational Websites، والصحف الإلكترونية Electronic Newspapers، والكتب الإلكترونية Electronic Books، ومستندات جوجل Google docs، والمدونات Blogs. كما يبين الجدول أن المصادر الإلكترونية التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (غير متأكدة) تراوحت بين 1.68-2.33، وهي: موقع الفيسبوك Facebook، والباحث العلمي Google scholar، وكتب جوجل Google books، والمكتبات الرقمية Digital Libraries، وموقع مشاركة العروض Slide share، ومجموعات جوجل Google groups، وقواعد المعلومات الإلكترونية Electronic databases، والأقراص المدمجة Compact disk، وقارئ جوجل Google readers، والويكي Wiki، وبرنامج Drop box. ولم يوجد في إجابات عينة الدراسة (غير موافقة)، بمعنى أنه لا يوجد متوسط حسابي أقل من 1.67.

وتتضح من الجدول رقم (3) النتائج الخاصة بالسؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي جاء بصيغة: ما المجالات القرائية المفضلة لطالبات كلية التربية؟

جدول (3). التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للمجالات القرائية المفضلة لطالبات كلية التربية.

المجالات القرائية		موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الدين	ك	474	87	31	2.75	.542	2
	٪	80.1	14.7	5.2			

تابع جدول (3).

المجالات القرائية		موافقة	غير متأكدة	لا أوافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
العلوم البحتة	ك	262	197	133	1.8	.722	18
	٪	44.3	33.3	22.5			
الطبيعة	ك	262	197	133	2.25	.788	9
	٪	44.3	33.3	22.5			
التاريخ	ك	360	142	90	1.78	.809	16
	٪	60.8	24.0	15.2			
عادات وتقاليد الشعوب	ك	229	241	122	2.42	.77	5
	٪	38.7	40.7	20.6			
القصص	ك	386	138	68	2.70	.59	4
	٪	65.2	23.3	11.5			
الكتب الهزلية	ك	432	101	59	1.97	.83	14
	٪	73.0	17.1	10.0			
السير الذاتية	ك	509	54	29	2.17	.81	10
	٪	86.0	9.1	4.9			
الروايات التاريخية	ك	456	65	71	1.92	.85	15
	٪	77.0	11.0	12.0			
الجغرافيا	ك	486	62	44	1.49	.68	17
	٪	82.1	10.5	7.4			
الخرافات والأساطير	ك87.	303	147	141	1.98	.87	13
	٪	51.2	24.8	23.8			
الأمور الغامضة	ك	470	71	51	2.27	.83	8
	٪	79.4	12.0	8.6			
الاجتماع	ك	306	189	97	2.15	.82	11
	٪	51.7	31.9	16.4			
الوطنية	ك	241	234	117	2.07	.81	12
	٪	40.7	39.5	19.8			
المهنية	ك	298	184	110	2.32	.77	6
	٪	50.3	31.1	18.6			
الصحية	ك	474	80	38	2.74	.57	3
	٪	80.1	13.5	6.4			
المرأة	ك	505	61	26	2.82	.49	1
	٪	85.3	10.3	4.4			
الرياضة	ك	318	118	156	2.27	.85	7
	٪	53.7	19.9	4.26			

يتضح من الجدول رقم (3) أن المجالات القرائية التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (موافقة) هي التي تراوحت بين 2.34-3، وهي: المرأة، والدين، والصحة، والقصص، وعادات وتقاليد الشعوب. أما المجالات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (غير متأكدة)؛ فهي التي تراوحت بين 1.68-2.33، وهي: المهنية، والرياضة، والأمور الغامضة، والطبيعة، والسير الذاتية، والاجتماع، والوطنية، والخرافات والأساطير، والكتب الهزلية، والروايات التاريخية، والتاريخ. أما المجالات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (غير موافقة) فهي التي جاءت أقل من 1.67، وهي: الجغرافيا، والعلوم البحتة.

وتتضح من الجدول رقم (4) الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، والذي جاء بصيغة: هل يوجد اختلاف بين الطالبات في المصادر القرائية الإلكترونية يعزى للتخصص وساعات القراءة الأسبوعية والمعدل التراكمي؟

وفي إجابة هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفرق بين المصادر الإلكترونية ومتغيرات الدراسة (التخصص – ساعات القراءة اليومية – المعدل التراكمي).

جدول رقم (4). الفروق بين متوسطات المصادر القرائية الإلكترونية للعينة تعزى لمتغيرات الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين Anova

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	بين المجموعات	22.639	2	11.319	.202	.817
	داخل المجموعات	33050.550	589	56.113		
	الإجمالي	33073.189	591			
ساعات القراءة الأسبوعية	بين المجموعات	66.609	5	13.322	1	.947
	داخل المجموعات	32273.398	572	56.422		
	الإجمالي	32340.007	577			
معدل التراكمي	بين المجموعات	27.558	3	9.186	.163	.921
	داخل المجموعات	32312.449	574	56.293		
	الإجمالي	32340.007	577			

ويتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المصادر القرائية الإلكترونية تعزى للتخصص، ولساعات القراءة الأسبوعية، وللمعدل التراكمي، مما يعني عدم وجود اختلاف بين الطالبات يعزى لمتغيرات الدراسة.

وتتضح من الجدول رقم (5) الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، الذي ورد بصيغة: هل يوجد

اختلاف بين الطالبات في المجالات القرائية المفضلة يعزى للتخصص وساعات القراءة الأسبوعية والمعدل التراكمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لحساب دلالة الفرق في المجالات القرائية المفضلة للعينة ومتغيرات الدراسة (التخصص – ساعات القراءة اليومية – المعدل التراكمي).

جدول رقم (5). الفروق بين متوسطات المجالات القرائية للعينة تعزى لمتغيرات الدراسة باستخدام اختبار تحليل التباين Anova

المتغيرات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التخصص	بين المجموعات	6.030	2	3.015	.089	.915
	داخل المجموعات	19912.72	589	33.808		
	الإجمالي	19918.75	591			
ساعات القراءة الأسبوعية	بين المجموعات	93.066	5	18.613	.548	.740
	داخل المجموعات	19437.67	572	33.982		
	الإجمالي	19530.73	577			
المعدل التراكمي	بين المجموعات	188.757	3	62.919	1.867	.134
	داخل المجموعات	19342.006	574	33.697		
	الإجمالي	19530.763	577			

ويتضح من هذا الجدول أن قيمة (ف) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجالات القرائية الإلكترونية تعزى للتخصص، ولساعات القراءة الأسبوعية، وللمعدل التراكمي، مما يعني عدم وجود اختلاف بين الطالبات يعزى لمتغيرات الدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن فقرات الاستفتاء كانت متفاوتة في إجابات أفراد العينة عليها، وبالرغم من الصعوبة في مقارنة نتائج هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بسبب اختلاف العينات والأدوات، فإن الباحثتين حاولتا مقارنة نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، ففي مجال المصادر القرائية المفضلة لدى الطالبات أشارت إجابات أفراد العينة إلى أنهن يفضلن استخدام البريد الإلكتروني E-mail، وبرنامج الواتس آب WhatsApp، وموقع تويتر Twitter ، وبرنامج البلاك بيري، والمواقع التعليمية Educational Websites، والصحف الإلكترونية Electronic Newspapers، والكتب الإلكترونية Electronic Books، ومستندات جوجل Google docs، والمدونات

Blogs، وقد كان المتوسط الحسابي لإجاباتهن بين 2.35-2.81، مما يعني تقارب إجابات أفراد العينة؛ حيث إن هذه المصادر يمكن استخدامها من الحاسوب أو أجهزة الهواتف الذكية للاطلاع على المادة العلمية، وحل الواجبات إلكترونيا، واستعراض الدرجات، ونشر الإعلانات للطالبات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة السريحي (2004م)، ودراستي (Zakari, 2000; Bhukuvhani, et. al, 2012)، والتي تؤكد استخدام المتعلمين لمصادر المعلومات الإلكترونية في القراءة والبحث عن المقالات المفضلة لهم، كما تتفق مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي (2008م) التي أكدت أن أهم المصادر التي يحصل منها الطلبة على الكتب والمجلات على الترتيب: الإنترنت، ثم الجامعة، ثم الإهداء من الأصدقاء. أما دراسة حسن (2011م) فقد أكدت فيه أن لدى المعلمين ميولاً لاستخدام المصادر الإلكترونية والمواقع التعليمية، كما تختلف هذه الدراسة عن نتائج دراسة الحريشي والراجح (2008م)، والذي كان تفضيل الطالبات للبريد الإلكتروني فيه بدرجة قليلة، والمجموعات البريدية والمدونات بدرجة ضعيفة.

أما المصادر القرائية الإلكترونية التي كانت إجابات الطالبات (غير متأكدة) فقد تراوحت بين 2.33-1.68، مما يعني تشتت إجابات الطالبات وهي: موقع الفيسبوك Facebook، والباحث العلمي Google scholar، وكتب جوجل Google books، والمكتبات الرقمية Digital Libraries، وموقع مشاركة العروض Slide share، ومجموعات جوجل Google groups، وقواعد المعلومات الإلكترونية Electronic databases، والأقراص المدمجة Compact disk، وقارئ جوجل Google readers، والويكي Wiki، وبرنامج Drop box، ولعل ضعف استخدام الطالبات لهذه المصادر يرجع لضعفهن في استخدام مهارات البحث من خلال المصادر الإلكترونية، وعدم وجود برامج تدريبية لهن للإفادة منها، ولا يوجد في إجابات عينة الدراسة (غير موافقة)، وذلك يعني انعدام المتوسط الحسابي أقل من 1.67.

وهذا ما أكدته دراسة (Bhukuvhani, et. al, 2012) التي أشارت إلى أن كثيرا من المصادر الإلكترونية يمكن التعرف عليها من خلال الورش التدريبية، وكذلك دراسة (Kinengyere, 2007) التي أشارت إلى أن توافر المعلومات على المصادر الإلكترونية المختلفة لا يعني بالضرورة الاستخدام الفعلي؛ لأنّ المستخدمين قد لا يكونون على علم بتوافر هذه المصادر، أو أنهم لا يعرفون كيفية الوصول إليها، وكذلك تتفق مع دراسة (Nielsen's, 2009) التي ترى أن قراءة الكتب الإلكترونية أبطأ من الكتب المطبوعة، وتختلف مع دراسة

(Rainie, 2012) التي تؤكد زيادة معدل شراء أجهزة القارئ الإلكتروني، وكذلك دراسة عبد الشافي (2011) التي كان الفيس بوك من أهم مواقع التواصل الاجتماعي فيها، بينما جاء ترتيبه في هذه الدراسة في المرتبة (12)، وكذلك تختلف عن دراسة الحريشي والراجح (2008م).

كما دلت نتائج هذه الدراسة على عدم وجود أثر للتخصص وساعات القراءة الأسبوعية والمعدل التراكمي على تفضيل الطالبة للمصادر القرائية الإلكترونية عند مستوى دلالة إحصائية p=0.05، ولعل السبب يعود في ذلك أن جميع أفراد العينة من ذوات التخصصات النظرية كما أن المعدل التراكمي والساعات القرائية متقارب لأفراد العينة، وتختلف هذه الدراسة مع دراسة البلوشي (2004م)؛ حيث كانت النتائج لصالح الطالبات اللاتي يقرأن لساعات أطول من حيث القدرة على توليد الأفكار في قدرة الأصالة، ولم تكن هناك فروق في قدرتي الطلاقة والمرونة، وكذلك دراسة عبد الشافي (2011م) التي أكدت فرقاً يعزى لنوع التعليم الجامعي وفي استخدام مواقع الاتصال الاجتماعي.

وعند مناقشة السؤال الثاني من أسئلة الدراسة المتضمن لتحديد المجالات القرائية المفضلة عند الطالبات لوحظ أن المجالات القرائية التي كانت إجابات أفراد العينة عليها (موافقة) تراوحت بين 2.34-3، وهي: المرأة، والدين، والصحة، والقصص، وعادات وتقاليد الشعوب، أما المجالات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (غير متأكدة) فهي التي تراوحت بين 1.68-2.33، وهي: المهنية، والرياضة، والأمور الغامضة، والطبيعة، والسير الذاتية، والاجتماع، والوطنية، والخرافات والأساطير، والكتب الهزلية، والروايات التاريخية، والتاريخ، أما المجالات التي كانت إجابات عينة الدراسة لها (غير موافقة) فكانت أقل من 1.67، وهي: الجغرافيا، والعلوم البحتة.

فقد تبين أن الطالبات يفضلن مجال المرأة، وهو شيء طبيعي، حيث تقرأ عالمها وما يدور فيه من تطورات، بالإضافة إلى الاهتمام الكبير الذي توليه المملكة العربية السعودية لكل ما يخص المرأة؛ سعيا إلى إعطائها المكانة المرموقة في شتى المجالات، وكذلك دور وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والإلكترونية في بحث كل ما له صلة بالمرأة، مما أوجد مادة قرائية جديرة بالاهتمام والمتابعة. هذا إضافة عن أن القراءة في هذا المجال تجيب على كثير من تساؤلاتهن، التي قد لا يطرحنها مباشرة، بينما يستطعن معرفتها من خلال القراءة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحريشي الراجح (2008م) والتي ترى أن طالبات كلية التربية يفضلن القراءة بدرجة كبيرة في الجمال والرشاقة من خلال الكتب المطبوعة والإلكترونية؛ إذ هي في صلب اهتماماتهن. وهذه النتيجة تختلف عن دراسة شريف

والبسيوني (2008م)؛ حيث تبوأت القراءة في مجال المرأة المرتبة الرابعة.

وجاء ميل الطالبات إلى القراءة في مجال الدين في المرتبة الثانية، وهذه نتيجة طبيعية إذا عرفنا أن طالبات كلية التربية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن يتميزن بالنشأة في مجتمع إسلامي يعتز بعقيدته، وثوابته، بالإضافة إلى الدراسة العميقة للعلوم الشرعية التي تلقينها خلال مسيرتهن التعليمية، ودراسة مقررات إجبارية في العلوم الشرعية، ووجود مصلى في كل كلية، يتم عبره نشر الوعي الديني والقيم التي يؤمن بها المجتمع، ومن هنا نرى أن اهتمام الطالبات بالقراءة في المجال الديني أمر ضروري لمعرفة أمور دينهن وحياة الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه، وذلك لترشيد سلوكهن، وتقويم أخلاقهن. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أمبو سعيدي والراشدي (2008م)، وتختلف مع نتيجة دراسة اللواتي (2002م) التي جاء تفضيل المجال الديني فيها بالمرتبة الرابعة، ودراسة الشهري وآخرون (2008م) التي طبقت على طلاب وطالبات جامعة طيبة، حيث جاء المجال الديني فيها بالمرتبة السادسة، ودراسة الحريشي والراجح (2008م) التي جاء تفضيله فيها بدرجة متوسطة.

وقد جاء مجال القراءة في مجال الصحة في المرتبة الثالثة، وهو موضوع يقلق الطالبات في مجتمعنا، خاصة مع انتشار الأمراض الخطيرة كسوء التغذية، وهشاشة العظام، والسمنة، والسكري، وطرق تنظيم النسل. وجاءت قراءة القصص في المرتبة الرابعة؛ لما تلعبه في إشباع حاجاتهن للأمن والاطمئنان فوق ما فيها من تهذيب وإشباع للقيم والمبادئ الأخلاقية، خاصة مع انفتاح الطالبات على المصادر الإلكترونية العالمية، وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة الشهري وآخرون (2008م) التي جاءت قراءة القصص فيها في المرتبة العاشرة. أما العادات وتقاليد الشعوب فقد جاءت في المرتبة الخامسة، وعلى الرغم من تشتت إجاباتهن إلا أن غالبيتهن في هذه المرحلة يبحثن في العادات والتقاليد، خاصة أنهن من مجتمع يولي عاداته، وتقاليده، وثقافته تقديرًا كبيرًا، وهذا بلا شك يجعلهن بين ما هن عليه وما يطالعنه عن المجتمعات الأخرى، ويساعد على ذلك الانفتاح العالمي الإلكتروني، وكذلك وسائل الإعلام المرئية والمسموعة. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري وآخرون (2008م)؛ حيث جاء فيها مجال العادات والتقاليد في المرتبة (11).

وبالنظر إلى المجالات التالية على الترتيب التنازلي (6- المهنية 7- الرياضة 8- الأمور الغامضة 9- الطبيعة 10 - السير الذاتية 11- الاجتماع 12- الوطنية) فقد كان المتوسط الحسابي لها بين 2.32-2.7، وتختلف هذه النتائج مع دراسة الشهري وآخرون (2008م) في ترتيب تفضيل

المجالات القرائية ومتوسطها الحسابي، فقد كان ترتيبها: المهنية (15)، والسير الذاتية (17)، والرياضة (18) والطبيعة (19) بينما تراوح المتوسط الحسابي بين (1.60-167)، وتتفق مع دراسة الحريشي والراجح (2008م) في ترتيب مجال الأمور الغامضة وتختلف في ترتيب مجالات الرياضة، والسير الذاتية والطبيعة، حيث جاءت تفضيلاتها بدرجة قليلة، وتختلف مع نتائج دراسة اللواتي (2002م) في ترتيب مجالات الميول القرائية المتمثلة؛ حيث كان المجال الاجتماعي في المرتبة الثانية، والمجال البيئي في المرتبة الرابعة.

كما دلت نتائج الدراسة على انعدام وجود أثر للتخصص والمعدل التراكمي وساعات القراءة الأسبوعية يعزى لتفضيلات الطالبات في المجالات القرائية، وذلك أن جميع الطالبات في نطاق مدينة واحدة وجامعة واحدة والتغيرات المحيطة بهن واحدة، فضلا عن عدم تخصيص وقت للقراءة الحرة في الجداول الدراسية، وكثرة الأعباء الدراسية، وعدم ربط المكتبات في الكليات بالأوعية الرقمية من أجل توفير الكتب التي تتناسب مع تفضيلات الطالبات، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الشهري وآخرون (2008م) التي ترى وجود علاقة طردية بين المعدل التراكمي والاتجاه نحو تفضيل القراءة، وتتفق في عدم وجود علاقة بين التفضيل القرائي والتخصص، وتختلف مع دراسة الحاجي (2002م) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى للتحصيل العلمي، وتحديد فترات مخصصة للقراءة.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحثتين توصيان بما يلي:

- توفير مصادر القراءة الإلكترونية المختلفة، ودعمها، وإثرائها.
- الاهتمام بالمجالات القرائية المفضلة للطالبات، والإفادة منها عند التخطيط للبرامج التعليمية، والأنشطة الإثرائية.
- توجيه البرامج التعليمية لبعض المجالات: العلوم، والتاريخ، والجغرافيا.

الدراسات المقترحة:

لا زالت هناك أسئلة كثيرة تحتاج للإجابة من خلال عمل الدراسات المقترحة التالية:

- المصادر القرائية الإلكترونية عند الطلاب والطالبات في الجامعات السعودية.
- المجالات القرائية المفضلة عند طلبة وطالبات الجامعات السعودية.

***

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأكلبي، علي بن ذيب الجنيبي. (2009م). *مدى الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية في التعليم الجامعي في جامعات الملك سعود والإمام ونايف العربية للعلوم الأمنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمير نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس؛ والراشدي، ثريا بنت حمد. (2008م). *الميول القرائية لدى عينة من الطلبة المعلمين تخصص العلوم والرياضيات بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس*. المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

البلوشي، سليمان محمد سليمان. (2004م). *الميول القرائية الاعتيادية والإلكترونية لدى تلميذات الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان وعلاقته بقدرات توليد الأفكار لديهن*. المؤتمر العلمي الرابع (القراءة وتنمية التفكير)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

جبال، يحي آدم عبدالله. (2010م). *مصادر المعلومات الإلكترونية*. تم استرجاع البحث بتاريخ 20 يونيو، 2012م من: http://www.alukah.net/Library/0/26109

الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. (2008م). *وقائع المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟)*. في الفترة من 9 – 10 يوليو، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

جوهري، عزة. (2007م). واقع الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية بالبحث العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة (شطر الطالبات)، تحليل الاستشهادات المرجعية بالرسائل الجامعية بين عامي 1420– 1425هـ. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 13*(1)،260– 286.

الحاجي، علي. (2002م). *واقع القراءة الحرة لدى الشباب*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الحريشي، منيره عبدالعزيز؛ والراجح، نوال محمد. (2008م). *الميول القرائية لطالبات كلية التربية بجامعة الرياض للبنات في المملكة العربية السعودية*. المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

حسن، حسن عمران.(2011م). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية*. *مجلة كلية التربية، 27*(2)، 167–237.

الخثعمي، مسفرة. (2010م). *مدى استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية دراسة حالة أعضاء هيئة التدريس بكلية علوم الحاسب والمعلومات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض*. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 16*(1)،114– 130.

رسلان، مصطفى. (2008م). *القراءة الحرة لدى طلبة الجامعة مجالاتها، ومعوقاتها*. المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

زايد، يسرية محمد عبدالحليم. (2005م). المصادر الإلكترونية المتاحة عن بعد في الاستشهادات المرجعية: دراسة تحليلية لأطروحات قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بآداب القاهرة 1998 – 2003. *الاتجاهات الحديثة في المكتبات*

والمعلومات، *12*(24)، 13 – 64.

سالم، محمد محمد. (2008م). *ماذا يقرأ الشباب المصري في خمسين عامًا*. المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

السريحي، حسن عواد؛ وبا محمود، وفاء؛ وعبدالعزيز، شادن. (2004م). استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، *10*(2)،155 – 195.

شريف، أسماء إبراهيم؛ والبسيوني، سامية علي. (2008م). *العلاقة بين الميول القرائية الإلكترونية وبعض مهارات التفكير الناقد*. المؤتمر العلمي الثامن (ماذا يقرأ الأطفال والشباب؟ ولماذا يقرؤون؟ ولمن يقرؤون؟)، القاهرة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

الشمراني، حسن محمد آل مساعد. (2011م). اتجاهات طلاب اللغة العربية كلغة ثانية نحو القراءة الإلكترونية عبر الإنترنت. *مجلة القراءة والمعرفة*، (116)،166–198.

الشهري، حاسن بن رافع؛ رسلان، مصطفى؛ ابراهيم، سمير عبدالباسط. (2008م). القراءة لدى طلبة جامعة طيبة وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (81)، 206 – 263.

الطريري، عبد الرحمن (1997م). *القياس النفسي والتربوي – نظرياته وأسسه وتطبيقاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الشافي، مؤمن جبر. (2011م). *استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بزيادة التأثيرات المعرفية للصحف لدى شباب الجامعة المصرية*. *مجلة دراسات الطفولة*، *14*(4)،78 – 94.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيله. (2002م). *البحث العلمي*. عمان: دار الفكر.

العلي، على سعد؛ واللهيبي، محمد مبارك. (2005م). الاتجاهات الحديثة في برامج المكتبات والمعلومات: نموذج لتقييم وتطوير المناهج. *مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية*، *10*(2)، 196 – 256.

قنديلجي، عامر إبراهيم؛ السامرائي، إيمان فاضل.(2004م). *حوسبة المكتبات*، ط1. عمان: دار المسيرة الأردن.

لافي، سعيد عبدالله. (2012م). *تنمية مهارات اللغة العربية*. القاهرة: عالم الكتب.

اللواتي، هيفاء.(2002م). *الميول القرائية لدى طلاب جامعة السلطان قابوس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عمان.محمد، صفاء محمد علي. (2007م). فاعلية مقرر إلكتروني في تنمية التنور البيئي والتفكير المنظومي ومهارات التواصل الإلكتروني لدى بعض طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، جامعة عين شمس، (12)، 91–177.

لي، ستوارت؛ وبويل، فرانيس. (2009م). *تنمية مجموعة المصادر الإلكترونية*، ترجمة عبدالله الشايع. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

مصطفى، فهيم. (2006م). *مهارات القراءة الإلكترونية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

معتوق، خالد. (2007م). *كيف تقرأ كتابا*. سوريا: نحو القمة.

معتوق، خالد. (2008م). اتجاهات الرسائل العلمية بجامعة أم القرى نحو استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة تحليلية. *مجلة المكتبات والمعلومات العربية*،

(3)،101–122.

ملحم، عصام توفيق أحمد. (2011م). *مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات الجامعية*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

منصور، عصام؛ ويوسف، يعقوب ملا. (2011م). *مصادر المعلومات الإلكترونية في المكتبات ومراكز المعلومات مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية*، ط1. الكويت: مكتبة أفاق.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd alshafy, M. (2011).The use of social networking sites and its relationship to increase the cognitive effects of the newspapers for the Egyptian university students (In Arabic). *Journal of Childhood Studies, Cairo, 14*(4), 78-94.

Alkhth'emy, M.(2010). The extent of use of electronic information sources case study of members of the Faculty of Computer and Information Sciences at the University of Imam Muhammad bin Saud Islamic University in Riyadh (In Arabic). *Journal of King Fahad National Library, Riyadh, 16*(1), 114-130.

Al-shehry, H.; Rslan, M.,& Ibrahim, S. (2008). Reading of Taibah university students and relationship with some variables (In Arabic). *Reading and knowledge Journal*, (81), 206-263.

Al-shmrany, H. (2011). "Trends of Arabic language students as a second language towards electronic reading online (In Arabic). *Reading and knowledge Journal*, (116), 166-198.

Alsraihy, Hassan Awwad, Ba mahmood, Wafa & Abdal'eziz, Shaden. (2004).The use of graduate students at King Abdulaziz University in Jeddah for electronic information sources (In Arabic). *Journal of King Fahad National library, 10*(2),155 - 195.

Bhukuvhani,C.; Chiparausha, B. & Zuvalinyenga, D. (2012). Effects of electronic information resources skills training for lecturers on pedagogical practices and research productivity. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 8*(1), 16-28.

Hasan, H. (2011). Effectiveness of a proposed program based on e-reading activities in the development of some teaching skills and the trend towards e-learning of Arabic language teachers (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, 27*(2), 167-237.

Guilbeau, A.(2004). Getting a Grasp on Electronic Discovery. *Houston Business Journal, 34*(49),7-29.

Jackson, M.(2008). What faculty think: A survey on electronic resources. *Journal of Electronic Resources Librarianship, 20*(2),110-116.

Jawhary, E. (2007). The real benefit of electronic information sources for scientific research at King Abdulaziz University in Jeddah (female section), Analysis of reference citations messages in university theses between 1420 – 1425 (In Arabic). *Journal of King Fahad National Library, 13*(1), 260–286.

Kinengyere, A. (2007). The Effect of information literacy on the utilization of electronic resources in selected academic research institutions in Uganda. *The Electronic Library, 25*(3), 328-341.

M'atoq, k.(2008). Trends of scientific theses at Umm Al-Qura University towards the use of electronic information sources: an analytical study (In Arabic). *Journal of Arabic Library and Informations* , (3), 101-122.

Mohamad, safa M. (2007)."he effectiveness of an electronic course in the development of environmental literacy, systematic thinking and electronic communication skills for some students of the College of Education in New Valley (In Arabic). *Journal of Educational Society for Social Studies*, Ain Shams University, Cairo, (12), 91-177.

Rotenstreich, Sh.(2011).The difference between electronic and paper documents. Retrieved September 15, 2012, from: http://www.seas.gwu.edu/~shmuel/WORK/Differences/Chapter%203%20-%20Sources.pdf

Zakari, M. (2000). The uses of the internet by Saudi graduate students in the U.S.: The implication and potential benefit of the internet for higher education in Saudi Arabia. Ph D. Thesis, Kansas State University.

Zayed, Yosriah Mohammed Abdel Halim. (2005). Electronic resources available in the remote reference citations: an analytical study of theses approved by the Department of Libraries, documents and information ethics Cairo 1998-2003 (In Arabic). *Recent Trends in Library and Information Science, 12*(24), 13-64.

Nielsen's, Jakob (2009), *Kindle 2 Usability Review*. Retrieved in June 20,2013, from: *http://www.nngroup.com/articles/kindle-2-usability-review/.*

Rainie, Lee, (2012). *Tablet and E-book reader ownership nearly double over the holiday gift-giving period.* Retrieved June 20,2013, from http://libraries.pewinternet.org/2012/01/23/tablet-and-e-book-reader-ownership-nearly-double-over-the-holiday-gift-giving-period/.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 26، العدد (2)، ص ص 455 - 476، الرياض (2014م/ 1435هـ)

أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

خالد إبراهيم المطرودي[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 06/ 04/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 29/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ، وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً تم اختيارها قصدياً، وتم اختيار مجموعتي الدراسة - بطريقة عشوائية – إحداهما تجريبية: تدرس موضوع (المد اللازم) وفق إستراتيجية التقويم التكويني، والأخرى ضابطة: تدرس نفس الموضوع بالطريقة المعتادة. وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة أن المجموعة التجريبية قد بلغت حد الإتقان المطلوب في مستويي (التذكر والفهم)، بينما لم يصل تحصيلهم إلى حد الإتقان المطلوب في مستوى (التطبيق). كما جاء من ضمن نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجوعتين (التجريبية والضابطة) في جميع المستويات وفي المجموع الكلي، وجاءت تلك الفروقات لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك لا توجد فروقٌ إحصائية بين تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي والبعدي المتأخر، مما يشير إلى احتفاظ التلاميذ بالتعلم، وعدم فقدهم له بعد أسبوعين من أداء الاختبار البعدي. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تم تقديم العديد من التوصيات التي كان من أهمها: التأكيد على ضرورة استخدام إستراتيجية التقويم التكويني من قِبل معلمي مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية: المناهج، طرق تدريس، مقررات تربية إسلامية، المرحلة الابتدائية، التحصيل الدراسي.

The Impact of the use of formative evaluation strategy on students' attainment and the survival of its impact on Tajwid course of sixth graders

KHALID IBRAHIM ALMATROUDI[1]

King Saud University

(Received 16/02/2013; accepted 08/07/2013)

Abstract: This study aimed to identify the impact of the use of formative evaluation strategy on students' attainment and the survival of its impact in Tajwid (rules of Qur'an recitation) for sixth graders primary. The study sample, (40 students), was divided randomly into two groups; one experimental studying the issue almaddallazim (The Compulsory Lengthening) and with this group the formative evaluation strategy was used, and the other was a control group studying the same subject in the usual way. Among the most prominent findings of this study: That the experimental group had reached required levels of proficiency in (memory, comprehension), while it did not reach the required level of proficiency in (application). Also, there are differences between the means of the attainment of the experimental and control groups in all levels and in the overall total for all levels. The differences came in favor of the experimental group. In addition, there are no statistical differences found between students' attainment in the test carried out straightaway after the experiment and in the test carried out two weeks later which indicates that students were able to retain what they learnt during the experiment. In light of the findings of this study, various recommendations were proposed, including: emphasising the need to use formative evaluation strategy by teachers of tajwid at the elementary level.

Key words: Curriculum, Teaching Methods, Courses of Islamic Education, Primary stage, academic achievement.

---

(1) أستاذ مشارك، بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز البريدي (11451)

(1) *Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University*
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: *e-mail: Kalmatroudi1@ksu.edu.sa*

المقدمة

المنهج الدراسي منظومة متكاملة، تدور في فلكها نظم أخرى فرعية منها: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم، وكلها نظم متكاملة تعمل معاً في توافق وتأثير وتأثر. ويهدف المنهج الدراسي إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ، ولكي يتحقق هذا الهدف الأسمى ينبغي تحديد التغيرات السلوكية التي تطرأ على التلاميذ حتى يمكن معرفة مدى تحقيقها، ويشكل ذلك أحد الجوانب الأساسية في عملية التقويم، الذي يعد بدوره من أهم جوانب العملية التربوية بصفة عامة، حيث يمارسه المعلم يومياً منذ بداية الفصل الدراسي وحتى نهاية العام الدراسي، فهو – إذن – عملية مستمرة تبدأ مع أولى خطوات التدريس.

والتقويم بصفته نظاماً فرعياً من نظم المنهج يحظى باهتمامٍ كبيرٍ لدى المهتمين بتطوير العملية التعليمية؛ لما له من أثر فاعل ومؤثر في مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، ولما له أيضاً من أثرٍ مباشرٍ في العناصر الأخرى للعملية التعليمية على المستوى التخطيطي والتنفيذي، ويبدو هذا الأثر بصورةٍ واضحةٍ على نواتج التعلم المنشود تنميتها وتحقيقها لدى المتعلم (محور العملية التعليمية).

وقد حدث تطور كبير في مجال التقويم التربوي لاسيما في أهدافه ووظائفه، فلم يعد هدف التقويم محصوراً في إعطاء الدرجات للتلاميذ فقط، وإنما تجاوز هذا الهدف إلى أهدافٍ أكثر فائدة وفعالية بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، كتحققه من ملاءمة طرق التدريس والوسائل التعليمية، وعلاج الضعف لدى التلاميذ من خلال تلمس أوجه القصور لديهم، ومن ثم محاولة العلاج الفوري لها، كما أصبح له دور فاعل في تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على الإقبال على الدراسة، بالإضافة إلى دوره الكبير في تطوير المناهج وتحديثها، والارتفاع بمستوى مهنة التعليم إلى المكانة التي تليق بها بين سائر المهن الأخرى (عايل، 1995م).

والتقويم التكويني هو أحد أنواع التقويم التربوي، فالمتتبع لكتاب الله ﷻ يلحظ أن تقويم السلوك الإنساني جاء في إطار التكليف الرباني كما في قوله تعالى: ﴿ وَلْتَكُن مِّنكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى ٱلْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۚ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلْمُفْلِحُونَ ﴾ (آل عمران: 104)، كما أن المتتبع لسيرة النبي ﷺ يلحظ اغتنامه لكل موقف، أو حدث يلاحظه؛ ليقوم كل سلوك سلبي في حينه ولو كان ذلك أمام الناس، ومن أمثلة ذلك ما ورد عن الرجل الذي جاء يتخطى رقاب الناس يوم الجمعة والنبي ﷺ يخطب، فقال له النبي ﷺ: «اجلس فقد آذيت» (ابن حنبل، د. ت)، ففي هذا الحديث بين النبي ﷺ أن هذا التخطي فيه أذى لأولئك الذين تخطى هذا الرجل رقابهم، ومن ثم يجب على الإنسان أن يجلس

حيث انتهى به المجلس.

كما حظي هذا النوع من التقويم بكثير من الاهتمام في أدبيات التربية؛ لما له من أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وفي تحسين التعلم بصفة عامة، فقد أشار كثير من التربويين إلى أهمية التقويم التكويني، حيث لخص رشوان (2006م) تلك الأهمية بالنسبة للمتعلمين والمعلمين، وبين أنه يساعد المتعلمين في مراعاة ما بينهم من فروق فردية من خلال التنوع المستمر في طرق التدريس، وتوظيف الوسائل التعليمية المناسبة، أما بالنسبة للمعلم فهو يساعده في تقويم أساليب تدريسه، وفي معرفة مدى ملاءمة ما يتبعه من طرق تدريس لمستوى التلاميذ، وتعديل أسلوبه في التدريس.

والتقويم التكويني هو نوع من الاختبارات التي يستخدمها المعلمون أثناء الممارسة التدريسية اليومية، ولكنها تختلف عن تلك الاختبارات التي تعقد في نهاية الفصل الدراسي، والتي تُعنى بمجرد قياس الدرجات التحصيلية للتلميذ في نهاية الفترة. ويُعرف التقويم التكويني بأنه: «عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وهدفها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب، ووضع خطة لمعالجتها» (القمش، ومصطفى، والبواليز، ومحمد، والمعايطة، وخليل، 2000م، 25).

ويعمل التقويم التكويني على تأمين تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم، فهو يساعد المعلمين على تعديل استراتيجيات التعليم، كما يساعد التلاميذ في أثناء تعلمهم مما يهيئهم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، فمن خلاله يستطيع الطالب معرفة نقاط القوة فيدعمها، ومعرفة نقاط الضعف فيحاول التغلب عليها.

ويرى النجدي وأحمد وراشد وعلي وعبد الهادي ومنى (1999) أن من أهم أغراض التقويم التكويني:

1 – مساعدة التلميذ في تعلمه للمادة الدراسية وإحرازه للأهداف التعليمية.

2 – تقديم التغذية الراجعة لتحسين التعلم.

3 – تفيد نتائجه في القيام بدور المكافأة أو التعزيز على إحراز المتعلم للإتقان.

4 – يساعد على وصف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت التقويم التكويني منها: دراسة الفقي (1402هـ)، والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية التقويم التكويني بمقارنته بالأساليب التقليدية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتطبيقه على مجموعتين من طلاب الصف الثاني الإعدادي، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (48) طالباً، وهي التي تعرضت لبرنامج التقويم التكويني، والثانية هي المجموعة

الضابطة التي لم تتعرض لهذا البرنامج وعددها (49) طالباً، وكان من نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، راجع إلى استخدام برنامج التقويم التكويني، كما أكدت نتائج الدراسة وجود اتجاه لتحسن التحصيل الدراسي مع تكرار التقويم التكويني، الذي يقوم على أساس توظيف نتائج التقويم في أغراض التشخيص وتقديم تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم.

أما دراسة عطا الله وعايش (1405هـ) فهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس في وحدة (بنية المادة) في مادة العلوم، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (742) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، واستخدم الباحثان الاختبار القبلي والبعدي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة في اختبار تحصيل مفاهيم وحدة بنية المادة (التقويم البعدي) ممن تعلموا بإستراتيجية الاختبارات التكوينية وبين متوسط علامات الطلبة على الاختبار نفسه ممن تعلموا بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية، كما أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على اختبار تحصيل مفاهيم وحدة بنية المادة (التقويم البعدي المتأخر) ممن تعلموا بإستراتيجية الاختبارات التكوينية وبين متوسط علامات الطلبة على الاختبار نفسه ممن تعلموا بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية، واتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في مرحلة التطبيق وهي المرحلة الابتدائية.

أما دراسة رجب (1989م) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم في مادة الأحياء، وتكونت عينة الدراسة من (66) طالباً من طلبة كلية البحرين الملتحقين في دبلوم الدراسات العليا، وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات متكافئة، المجموعة التجريبية الأولى: وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية وأسلوب علاجي (وقت أضافي)، والمجموعة التجريبية الثانية: وهي المجموعة التي يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية وأسلوب علاجي (تمرينات تطبيقية إضافية)، والمجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي لا يحصل طلابها على تغذية راجعة تصويبية أو أسلوب علاجي. وأعد الباحث اختباراً قبلياً لقياس تجانس التباين لأفراد العينة، ومعرفة قدراتهم ومؤهلاتهم في التحصيل قبل بدء التجربة، واختباراً بعدياً تكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والمطابقة. وكان من نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في

الاختبار البعدي تُعزى إلى استعمال إستراتيجية إتقان التعلم، لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى، الذين تفوقوا على طلاب المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة، كما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات الثلاث في اختبار الاحتفاظ بالتعلم تُعزى إلى استعمال إستراتيجية إتقان التعلم لمصلحة طلاب المجموعة التجريبية الأولى.

وهدفت دراسة أحمد (1994م) إلى معرفة أثر تقديم الأهداف السلوكية والتقويم البنائي في تحصيل مقرر تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام، واستخدم الباحث لتحقيق هدفه المنهج التجريبي على عينة عشوائية مكونة من (108) طلاب قسمهما إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج التي توصل إليها الباحث إلى: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي، وذلك بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما وُجد فرقٌ ذو دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، لصالح الأداء البعدي، حين لم تحقق المجموعة الضابطة أية نتائج دالة إحصائياً، وهذا يدل على أن تقديم الأهداف السلوكية يزيد من تركيز الطلاب على إتقان السلوك المتوقع منهم، كما أن التغذية الراجعة التي تلقاها طلاب المجموعة التجريبية من خلال نتائج التقويم البنائي أسهمت في تحسين المستوى التحصيلي لدى الطلاب، وذلك نتيجة لمعرفتهم جوانب القوة ومساعدتهم على تنميتها، وجوانب الضعف ومساعدتهم على التغلب عليها.

وسعت دراسة حسن (1997م) إلى قياس أثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات (موضوع الأعداد النسبية) لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مدينة أبها، وتكونت مجموعة الدراسة من (120) طالباً في إحدى المدارس المتوسطة بمدينة أبها، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية تدرس موضوع الأعداد النسبية باستخدام التقويم البنائي، والأخرى ضابطة تدرس نفس الموضوع بالطريقة التقليدية، وبلغ حجم كل مجموعة (60) طالباً، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبارات قصيرة واختباراً تحصيلياً نهائياً يقيس المستويات الثلاث (التذكر، الفهم، التطبيق)، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي النهائي لصالح المجموعة التجريبية، سواء على مستوى التحصيل العام أو على مستوى التحصيل في المستويات المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق).

وجاءت دراسة السعدون (2000م) للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية، تكونت عينة البحث من (42) طالبة وزعت على مجموعتين بواقع (21) طالبة في كل مجموعة، درست المجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني، بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وتكونت أداة البحث من (6) اختبارات تكوينية، واختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، والتكميل، والصواب والخطأ، والمزاوجة، وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة، التي درست وفق الطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة جاد (2002م) إلى تحديد فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (82) تلميذة من الصف الأول الإعدادي، وكانت أدوات البحث استبانة لتحديد مهارات القراءة الناقدة، واختباراً قبلياً وبعدياً طُبق على مجموعتين، ضابطة تكونت من (42) تلميذة، وتجريبية تكونت من (40) تلميذة، ودليلاً للمعلم، وكان من أهم نتائج الدراسة: أن هناك فروقاً دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة رشوان (2006م) إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التقويم البنائي في تنمية التحصيل المعرفي وبعض مهارات ما قبل التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية الشريعة في مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية، واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المستوى السابع في كلية الشريعة، وعددهم (80) طالباً وزعوا بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم اعتماد الاختبار كأداة لهذه الدراسة، وقد طبق قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام الاختبارات البنائية والتي طبقها الباحث بعد كل جزء من أجزاء المادة، وقد جاءت نتائج الدراسة موضحة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، التجريبية والتي دُرست مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية باستخدام التقويم التكويني، والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وذلك عند مستوى دلالة (0.01).

وقد دعمت نتائج الدراسات السابقة رؤية الباحث لواقع تدريس مقرر التجويد، وحاجة هذا

الواقع للتطوير والتحسين، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التخطيط لدراسته، وتنفيذها، وبناء أداة الدراسة، واختيار منهجها، كما اتفقت هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي، واعتبار التلاميذ كعينة للدراسة.

مشكلة الدراسة:

للتقويم التكويني دور مهم في العملية التعليمية، فهو يساعد في تحقيق النمو الشامل لشخصية التلميذ بجوانبها المختلفة (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، فهو يسير جنباً إلى جنب مع العملية التعليمية، يتتبع بصفة مستمرة نمو التلميذ فيبين نواحي الضعف فيه ويحاول معالجتها، كما أنه يؤكد على نواحي القوة ويحاول تثبيتها وتعزيزها، ومن ثم يمكن القول بأن التقويم التكويني يساعد في تحقيق كل تعلم جيد؛ لكونه يتيح التغذية الراجعة لكل من المعلم والتلميذ. وإذا كان للتقويم التكويني هذه الأهمية في العملية التعليمية بصفة عامة، فان تلك الأهمية تزداد إذا ما ارتبطت بدراسة علم التجويد؛ لتعلقه بأشرف الكتب وأجلها قال تعالى: ﴿ وَرَتِّلِ ٱلْقُرْءَانَ تَرْتِيلاً ﴾ (المزمل: 4).

وفي ضوء ما تقدم حول التقويم التكويني وأهميته في العملية التعليمية، ومن خلال خبرة الباحث لمدة تزيد عن ستة عشر عاماً في متابعة الطلاب المعلمين تخصص دراسات إسلامية بكلية المعلمين بالرياض، وملاحظته الضعف في مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في تجويد القرآن الكريم، والذي أشارت إليه كثير من الدراسات كدراسة الشدوخي (1417هـ)، والتي جاء من ضمن نتائجها: أنه لم يتمكن من مهارات تجويد القرآن الكريم على المستوى النظري سوى تلميذين فقط يمثلان نسبة (1٪) من مجموع أفراد العينة. ودراسة التميمي (1992م)، والتي جاء من أبرز نتائجها: أن درجة إتقان الطلبة لمهارات التجويد متدنية جداً ودون مستوى الإتقان. كل هذا أوجد إحساساً لدى الباحث بأن هناك مشكلة ما، ولابد من المساعدة في إيجاد الحلول لها من خلال اقتراح إستراتيجية التقويم التكويني التي اتبعها في هذه الدراسة.

وقد أرجع الباحث هذا الضعف في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مقرر التجويد إلى أساليب التدريس المتبعة بما فيها أساليب التقويم؛ لذا سعى إلى تجريب إجراءات التقويم التكويني، في محاولة منه للتعرف على فعاليتها في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر التجويد. وبناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر إستراتيجية التقويم التكويني المقترحة في إتقان مهارات التجويد والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض؟

أهداف الدراسة:

1 – التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

2 – التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على بقاء أثر تحصيل التلاميذ في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

فرضيات الدراسة:

1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر – الفهم – التطبيق)، وذلك لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

2 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المتأخر للاحتفاظ بمهارات التجويد (المد اللازم).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1 – هذه الدراسة مرتبطة بتدريس مقرر التجويد، والذي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالقرآن الكريم، الذي يعد المصدر الأساس للتشريع الإسلامي.

2 – هذه الدراسة مرتبطة بالمرحلة الابتدائية، التي تعد الأساس لمراحل التعليم اللاحقة.

3 – من المؤمل أن يُستفاد من هذه الدراسة من قِبل معدي المناهج الدراسية بما يحقق الأهداف المنشودة من مقرر التجويد.

4 – قد تساعد هذه الدراسة المعلمين في التغلب على الصعاب التي تواجههم في تدريس مقرر التجويد.

5 – عدم وجود دراسات – حسب علم الباحث – تناولت أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ في مقرر التجويد بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وبالتالي فإن هذه الدراسة تساهم في إثراء أساليب تدريس مقرر تجويد القرآن الكريم.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة كما هو موضح في النقاط التالية:

1 – الحدود المكانية: تقتصر نتائج هذه الدراسة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية النهارية بمدينة الرياض.

2 – الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1433/ 1434هـ.

3 – الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على أثر استخدام الإستراتيجية المقترحة في إتقان

مهارات التجويد في وحدة (المد اللازم) وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. كما تقتصر هذه الدراسة على المستويات المعرفية الثلاث الدنيا (التذكر – الفهم – التطبيق)، وقد تم الاقتصار على تلك المستويات الثلاث من تصنيف بلوم للمجال المعرفي في هذه الدراسة؛ لكون الدراسة الحالية تتناول مقرر التجويد الذي يعد التطبيق أهم المستويات المعرفية فيه، فوصول التلميذ لهذا المستوى يحقق أهم أهداف علم التجويد ألا وهو تلاوة القرآن الكريم بشكل صحيح ومجود.

مصطلحات الدراسة:

التقويم التكويني:

يعرف التقويم التكويني بأنه: «ما يعتمد على مبدأ التغذية الراجعة، حيث يتم الإفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة، وتحسين هذه النتائج؛ لإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب، وبالصورة التي تساعد على الإفادة منها» (منسي، وشعبان، 2000م، 29). ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: ذلك النوع من التقويم الذي يستخدمه المعلم لاكتشاف الأخطاء والصعوبات التي يواجهها المتعلم أثناء تعلمه بمجرد ظهورها، ويكون ملازماً لعملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي، بقصد تصحيح تلك الأخطاء وتذليل تلك الصعوبات، من خلال اقتراح البدائل التدريسية والوسائل التي تيسر عملية التعلم، فهو بمثابة تغذية راجعة، ووسيلة للتحكم بجودة التعليم، ومساعدة المتعلم على إحراز الأهداف التعليمية، وكذلك التنبؤ بنتائج التقويم النهائي.

التحصيل الدراسي:

ويعرف إجرائياً بأنه ما اكتسبه تلاميذ الصف السادس الابتدائي(مجموعة الدراسة) من معلومات ومهارات خلال دراستهم لوحدة (المد اللازم)، ويقاس ذلك بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعده الباحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء عرضاً لمنهج الدراسة وتصميمها التجريبي، ويتناول التعريف بمجتمع الدراسة وعينتها، كما يتضمن عرضاً للإجراءات التي أُتبعت في إعداد المواد التعليمية وبناء أدوات الدراسة، والمعالجة الإحصائية.

منهج الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة الدراسات شبه التجريبية، التي يقوم فيها الباحث بدراسة أثر متغير تجريبي أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، وقد تم اختيار تصميم القياس القبلي والبعدي، وتم الاختيار عشوائياً للفصلين ليكون أحدهما فصلاً تجريبياً والآخر ضابطاً، يطبق على كل منهما اختبار قبلي، وتدرس المجموعة

التجريبية الـدروس (المـد الـلازم) وفـق الإسـتراتيجية المقترحـة لتـدريس التجويـد، أمـا المجموعـة الـضابطة فتدرس الدروس نفسها بالطريقة المعتادة، وبعـد انتهـاء التجربة يطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (الإستراتيجية المقترحة) على المتغيرين التابعين (إتقان مهارات المد اللازم) و(بقاء أثـر إتقان مهارات المد اللازم).

كما تم تطبيق الاختبار تطبيقاً بعـدياً متـأخراً عـلى المجموعة التجريبية لبيان مدى احتفاظها بالمهارات.

ضبط متغيرات الدراسة:

1- العمر:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين بالعمر قام الباحـث باسـتخدام اختبـار مـان وتنـي (mann – whitney) «u» لدلالة الفروق بـين المجمـوعتين التجريبيـة والـضابطة. والجدول (1) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (1). اختبار مان – وتني لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة بناء على متغير العمر الزمني.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
التجريبية	20	12.15	20.88	417.50	192.500	0.841 غير دالة
الضابطة	20	12.15	20.13	402.50		

يتضح مـن الجـدول (1) أن قيمـة (u) غـير دالـة إحصائياً، مما يدل عـلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية بـين متوسـطي أعـمار المجمـوعتين التجريبيـة والضابطة، وبذلك يتحقق التكافؤ بينهما.

2- التحصيل الدراسي السابق في مقرر التجويد:

للتحقـق مـن تكـافؤ المجمـوعتين في مـستوى التحصيل السابق في مقرر التجويد قام الباحث بالرجوع إلى درجات التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي، ثم قام باستخدام اختبـار مـان وتنـي (mann – whitney) «u» لدلالة الفروق بـين المجمـوعتين التجريبيـة والـضابطة. والجدول (2) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (2). اختبار مان – وتني لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة بناء على متغير التحصيل السابق.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
التجريبية	20	1.05	20.00	400.00	190.00	0.799 غير دالة
الضابطة	20	1.11	21.00	420.00		

يتضح من الجدول (2) أن قيمة (u) غير دالة إحصائياً، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، وبذلك يتحقق التكافؤ بينهما في مستوى التحصيل السابق في مقرر التجويد.

مجتمع الدراسة وعينتها:

عبارة عن جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المدارس الحكومية بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1433 -1434هـ، والبالغ عددهم (26287) تلميذاً، وتم اختيار عينة الدراسة بشكل قصدي، وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة رافع بن خديج الابتدائية، التابعة لمركز الإشراف التربوي بالروابي؛ ويعود السبب في ذلك إلى ما يلي:

1 – طبيعة الدراسة، والتي تعتمد في أصلها على العينة القصدية.

2 – استعداد وتعاون إدارة المدرسة مع الباحث، بتذليل العقبات التي تواجهه في إجراء هذه الدراسة وتزويده بالبيانات الخاصة بالتلاميذ.

وقد تم التنسيق مع إدارة المدرسة باختيار الفصل 6/ أ ليمثل المجموعة التجريبية، وعدد التلاميذ فيه (20) تلميذاً، والفصل 6/ ب ليمثل المجموعة الضابطة، وعدد التلاميذ فيه (20) تلميذاً، وبذلك تكون عينة الدراسة (40) تلميذاً موزعين بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

الجدول (3). توزيع أفراد عينة الدراسة.

المجموعة	الفصل	عدد التلاميذ
التجريبية	6 – أ	20
الضابطة	6 – ب	20
إجمالي عدد التلاميذ		40

تصميم دروس المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحث بتصميم دروس المجموعة التجريبية بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في المجال، وكتب المناهج وطرق التدريس، ومن خلال متابعة طلاب التربية الميدانية (تخصص دراسات إسلامية وقرآنية)، وقد تضمنت دروس المجموعتين الخطوات التالية:

1 – التمهيد.

2 – القراءة الصامتة للكتاب.

3 – كتابة بيانات الدرس والأمثلة وعناصر الدرس على السبورة.

4 – الشرح: بحيث يقوم المعلم مع تلاميذه بتناول أهداف الدرس بالترتيب، ويقوم بتوزيع الحصة إلى عدة فترات، وكل فترة تتضمن شرحاً لبعض تلك الأهداف، وعند الانتهاء من كل مجموعة من الأهداف يقوم بتطبيق إستراتيجية التقويم التكويني المرتبطة بتلك

المجموعة.

5 – التطبيق: يقوم المعلم هنا بتطبيق إستراتيجية التقويم التكويني (من أنشطة وآلية تطبيقها داخل الفصل الدراسي) بحيث يقوم بتوزيع الأنشطة – التي قام الباحث بإعدادها – والمرتبطة بجزء من الأهداف التي انتهى المعلم من شرحها على التلاميذ، ويجيبون عليها، ويناقشهم فيها، ويصحح الأخطاء التي قد يقعون فيها. وقد تم الاجتماع بالمعلم قبل التجربة، وتم مناقشته فيما يتعلق بالإستراتيجية، وتسليمه ما يرتبط بتلك الإستراتيجية من أنشطة، واختبار تحصيلي، ودليل المعلم الذي يتضمن أهداف الموضوعات، وأسلوب التمهيد للدروس، ومحتوياتها، وإستراتيجية التدريس، وآلية تطبيق التقويم التكويني.

6 – القراءة الجهرية للكتاب المدرسي.

7 – التقويم الختامي.

8 – الواجب المنزلي.

وتتفق دروس المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الخطوات ما عدا (تطبيق إستراتيجية التقويم التكويني) بعد شرح كل جزء من أهداف الدرس، فقد أضيفت هذه الإستراتيجية لخطة تدريس المجموعة التجريبية فقط.

أداة الدراسة:

تم اعتماد أداتين لهذه الدراسة هما:

1 – الاختبار التحصيلي التحريري (اختيار من متعدد) كأداة رئيسة للدراسة؛ لمناسبته لطبيعة مادة التجويد، والمهارات المراد تنميتها، وقد تم إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي بعد تحليل لمحتوى موضوعات المد اللازم؛ لإكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم والعموميات والمهارات المتضمنة في تلك الموضوعات، ومن ثم تم صياغة الاختبار بناءً على تحليل المحتوى، فأصبح بصورته النهائية مكوناً من (20) سؤالاً، يتضمن كل منها إحدى مهارات التجويد المرتبطة بالمد اللازم، والمطلوب من التلميذ إتقانها، والمحددة على شكل أهداف في بداية كل درس من الدروس التي تناولتها الدراسة، وقام الباحث بصياغتها على شكل أسئلة اختيار من متعدد، وطلب من التلميذ الإجابة عن أسئلة الاختبار بوضع (دائرة) حول الحرف الذي يسبق الإجابة الصحيحة.

2 – مجموعة من الاختبارات القصيرة على دروس وحدة (المد اللازم).

صدق الاختبار:

للتأكد من صدق الاختبار قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالرياض وعددهم (6) أعضاء، كما تم عرضه على مجموعة من مشرفي التربية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم وعددهم (3) مشرفين، وبناءً على

ملاحظات وتوجيهات المحكمين تم اعتماد صياغة الاختبار بصورته النهائية بعد حذف سؤالين، وإعادة الصياغة اللغوية لمقدمة ثلاثة أسئلة.

ثبات الاختبار:

لحساب ثبات الاختبار التحصيلي قام الباحث باختيار عينة عشوائية استطلاعية، وهم تلاميذ الصف 6/ ب في مدرسة الأحنف بن قيس الابتدائية، وعددهم (26) تلميذاً، وتم تطبيق الاختبار عليهم، وبعد ذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل ثبات (كرونباخ ألفا)، حيث بلغت نسبة الثبات (86) وهي نسبة ثبات عالية.

خطوات تطبيق التجربة:

بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، قام الباحث بالاجتماع بمدرس المادة للتفاهم حول الإستراتيجية التي سيعتمدها في تدريس المجموعة التجريبية، وطريقة تطبيق الاختبار، ثم تم البدء بتطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين، وبعد ذلك تم التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق التجربة باستخدام اختبار مان – وتني (mann- whitney) «u» لدلالة الفروق بين مجموعتي الدراسة، والجدول (4) يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (4). اختبار مان – وتني لدلالة الفروق بين متوسطي الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

المستوى	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	20	2.75	22,55	451.00	159.000	0.277 غير دالة
	الضابطة	20	2.35	18,45	369.00		
الفهم	التجريبية	20	2.25	23,10	462.00	148.000	0.165 غير دالة
	الضابطة	20	1.70	17,90	358.00		
التطبيق	التجريبية	20	2.75	22,63	452.50	157.500	0.253 غير دالة
	الضابطة	20	2.35	18,38	367.50		
المجموع	التجريبية	20	7.75	23,48	469.50	140.50	0.108 غير دالة
	الضابطة	20	6.40	17,53	350.50		

من خلال الجدول (4) يتضح أن قيمة (u) غير دالة في متوسط درجات كل محور وفي المجموع الكلي للمحاور، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، تم تطبيق التجربة مع بداية الأسبوع السابع من الفصل الدراسي الأول من العام 1433–1434هـ، وذلك بتدريس المجموعتين المد اللازم لمدة (3) أسابيع من قِبل أستاذ المقرر، وقد استخدم

الأستاذ الإستراتيجية المقترحة للمجموعة التجريبية، والتي تضمنت (استخدام التقويم التكويني)، بينما قام بتدريس المجموعة الضابطة الخطة المعتادة التي لا تتضمن الإستراتيجية السابقة. وبعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة قام أستاذ المقرر بالتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي على تلاميذ المجموعتين، لقياس أثر الإستراتيجية المقترحة على إتقان مهارات التجويد، ثم تم تطبيق نفس الاختبار على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد أسبوعين (البعدي المتأخر)، وذلك لقياس مدى الاحتفاظ بمهارات التجويد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض هذا الجزء النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد تطبيق التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة، للتعرف على أثر تطبيق الإستراتيجية المقترحة في إتقان مهارات التجويد (المد اللازم)، وعلى بقاء أثر هذا الإتقان لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

نتائج الدراسة:

اختبار صحة فرضيات الدراسة:

أ- الفرض الأول: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر – الفهم – التطبيق)، وذلك لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لمعرفة مدى إتقان تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمهارات التجويد (المد اللازم)، وكذلك تقسيم التلاميذ بناءً على معيار محدد لتوضيح الفرق بين المجموعات، ثم تم استخدام اختبار مان – وتني (mann- whitney) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

الجدول (5). مستوى إتقان تلاميذ المجموعة التجريبية والضابطة لمهارات التجويد (المد اللازم) في الاختبار البعدي.

مستوى الهدف	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
التذكر	التجريبية	20	5.70	81.42
	الضابطة	20	3.00	42.85
الفهم	التجريبية	20	5.00	83.33
	الضابطة	20	1.95	32.50
التطبيق	التجريبية	20	4.95	70.71
	الضابطة	20	2.35	33.57
المجموع	التجريبية	20	15.65	78.25
	الضابطة	20	7.30	36.50

يتضح من الجدول (5) أن المجموعة التجريبية قد بلغت حد الإتقان المطلوب الذي حدده الباحث وهو (80٪) في مستويي (التذكر والفهم)، حيث كانت نسبة الإتقان في مستوى التذكر (81.42٪)، والفهم (83.33٪)، بينما لم يصل تحصيلهم إلى حد الإتقان المطلوب في مستوى (التطبيق)، حيث كانت نسبة الإتقان في مستوى التطبيق (70.71٪)، كما يلاحظ من خلال الجدول (5) أن المجموعة التجريبية لم تصل إلى حد الإتقان في المجموع الكلي للمستويات الثلاثة، حيث كانت نسبة الإتقان (78.25٪) وإن كانت هذه النسبة قريبة من حد الإتقان المطلوب.

كما يلاحظ من خلال الجدول (5) أن تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لم يصل إلى حد الإتقان المطلوب في أي مستوى وفي المجموع الكلي للمستويات، وقد كانت أعلى نسبة للمجموعة الضابطة في مستوى التذكر، حيث بلغت النسبة في هذا المستوى (42.85٪)، بينما كانت أقل نسبة في مستوى الفهم، حيث بلغت النسبة في هذا المستوى (32.50٪).

وقد قام الباحث بتقسيم التلاميذ إلى فئات بناء على المعيار الموضح في الجدول (6):

الجدول (6). معيار تقسيم التلاميذ إلى فئات.

ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
من 90-100	من 80 – 89.99	من 70 – 79.99	من 60 – 69.99	اقل من 60

والجدول (7) يوضح الأعداد والنسب المئوية لفئات تلاميذ المجموعة التجريبية بناءً على درجات الإتقان في الاختبار البعدي، والأعداد والنسب المئوية للمتقنين منهم، أي الذين تجاوزت نسبهم المئوية درجة الإتقان (80٪)، وهم الذين حصلوا على معدل جيد جداً فأعلى، وهي النسبة المئوية التي حددها الباحث كحد أدنى لمستوى الإتقان المطلوب:

الجدول (7). النسب المئوية لفئات تلاميذ المجموعة التجريبية بناء على درجات إتقان المهارات في الاختبار البعدي.

درجة الإتقان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المجموع
العدد	5	3	8	2	2	20
النسبة المئوية	٪25	٪15	٪40	٪10	٪10	٪100
عدد ونسبة المتقنين وغير المتقنين	عدد المتقنين	النسبة المئوية للمتقنين	عدد غير المتقنين		النسبة المئوية لغير المتقنين	
	8	٪40	12		٪60	

يلاحظ من الجدول (7) أن عدد المتقنين من تلاميذ المجموعة التجريبية كان (8) تلاميذ ونسبتهم (40٪)، وعدد الطلبة غير المتقنين كان (12) تلميذاً ونسبتهم (60٪).

كما يوضح الجدول (8) الأعداد والنسب المئوية لفئات تلاميذ المجموعة الضابطة بناء على درجات الإتقان في الاختبار البعدي، والأعداد والنسب المئوية لمن وصل منهم إلى مستوى الإتقان المطلوب:

الجدول (8). النسب المئوية لفئات تلاميذ المجموعة الضابطة بناء على درجات إتقان المهارات في الاختبار البعدي.

درجة الإتقان	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف	المجموع
العدد	-	-	2	1	17	20
النسبة المئوية	-	-	٪10	٪5	٪85	٪100
عدد ونسبة المتقنين وغير المتقنين	عدد المتقنين	النسبة المئوية للمتقنين	عدد غير المتقنين		النسبة المئوية لغير المتقنين	
	-	-	20		٪100	

يلاحظ من الجدول (8) أنه لا يوجد أي تلميذ من تلاميذ المجموعة الضابطة قد وصل إلى مستوى الإتقان المحدد وهو (80٪)، وعدد الطلبة غير المتقنين كان (20) تلميذاً ونسبتهم (100٪)، مع وجود طالبين فقط عند مستوى جيد ونسبتهم (10٪)، وطالب واحد عند مستوى مقبول ونسبته (5٪) من مجموع عدد تلاميذ فصل المجموعة الضابطة.

ويلاحظ أن أعلى نسبة في المجموعة التجريبية قد حصلت على تقدير جيد بنسبة (40٪)، بينما كانت أعلى نسبة في المجموعة الضابطة قد حصلت على تقدير ضعيف بنسبة (85٪)، ويتضح مما سبق مدى تأثير إستراتيجية التقويم التكويني المقترحة التي درست للمجموعة التجريبية على تحصيلهم ومدى إتقانهم لمهارات التجويد المرتبطة بالمد اللازم.

الجدول (9). اختبار مان – وتني لدلالة الفروق بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي.

مستوى الهدف	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	20	5.70	27.28	545.50	64.500	0.00
	الضابطة	20	3.00	13.73	274.50		
الفهم	التجريبية	20	5.00	28.80	276.00	34.000	0.00
	الضابطة	20	1.95	12.20	244.00		

تابع الجدول (9).

مستوى الهدف	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة u	مستوى الدلالة
التطبيق	التجريبية	20	4.95	27.88	577.50	52.500	0.00
	الضابطة	20	2.35	13.13	262.50		
المجموع	التجريبية	20	15.65	27.88	592.00	18.000	0.00
	الضابطة	20	7.30	13.13	228.00		

يتضح من الجدول (9) أن قيمة (u) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.00) في درجات تحصيل التلاميذ في كل مستوى، وفي المجموع الكلي للمستويات، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجوعتين التجريبية والضابطة، وبالنظر إلى المتوسطات يتضح أن الفروقات في جميع المستويات وفي المجموع الكلي جاءت لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني المقترحة في هذه الدراسة. وبناءً على ذلك يتم قبول الفرض الأول من فروض هذه الدراسة وهو: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي في المستويات المعرفية الثلاث (التذكر – الفهم – التطبيق)، وذلك لصالح متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية.

ب- الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المتأخر للاحتفاظ بمهارات التجويد (المد اللازم).

الجدول (10). اختبار ت (t- test) لدلالة الفروق بين متوسطات إجابات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والبعدي المتأخر.

مستوى الهدف	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف	النسبة المئوية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	البعدي	20	5.70	1.08	81.42	1.06	0.294 غير دالة
	البعدي المتأخر	20	5.25	1.55	75.00		
الفهم	البعدي	20	5.00	1.07	83.33	0.13	0.896 غير دالة
	البعدي المتأخر	20	4.95	1.31	82.50		
التطبيق	البعدي	20	4.95	1.70	70.71	1.77	0.084 غير دالة
	البعدي المتأخر	20	3.90	2.02	55.71		
المجموع	البعدي	20	15.65	2.81	78.25	1.45	0.155 غير دالة
	البعدي المتأخر	20	14.10	3.86	70.50		

يتضح من الجدول (10) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في متوسط درجات تحصيل التلاميذ في كل مستوى وفي المجموع الكلي للمستويات، أي أنه لا توجد هناك فروقٌ إحصائية بين تحصيل التلاميذ في الاختبار البعدي والبعدي المتأخر. وبناءً على ذلك يتم قبول الفرض الصفري الثاني من فروض هذه الدراسة، وهو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المتأخر للاحتفاظ بمهارات التجويد (المد اللازم)، مما يشير إلى احتفاظ التلاميذ بالتعلم وعدم فقدهم له بعد أسبوعين من أداء الاختبار البعدي.

مناقشة نتائج الدراسة:

من خلال استعراض نتائج الدراسة اتضح أن المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني بلغت مستوى الإتقان المطلوب الذي حدده الباحث وهو (80٪) في مستويي (التذكر والفهم)، بينما لم يصل تحصيلهم إلى حد الإتقان المطلوب في مستوى (التطبيق) وفي المجموع الكلي للمستويات، كما أن تحصيل المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لم يصل إلى حد الإتقان المطلوب في أي مستوى وفي المجموع الكلي للمستويات.

وهذا يدل على أثر إستراتيجية التقويم التكويني في زيادة تحصيل التلاميذ وخاصة في مستويي (التذكر والفهم)، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات كدراسة (المطوع، 1999م)، ودراسة (الشيخ، 1406هـ)، ودراسة (حسين، 1991م) في أن التقويم التكويني يؤدي إلى زيادة التحصيل، والوصول إلى حد الإتقان المطلوب.

كما أن عدم وصول التلاميذ إلى حد الإتقان المطلوب في مستوى التطبيق، مع أنهم كانوا قريبين من تحقيق هذا الحد ربما يعود إلى فصل مقرر القرآن الكريم عن مقرر التجويد، لاسيما وأن مهارة التطبيق تحتاج إلى التكامل بينهما، وإلى كثير من الأمثلة، وهذا لا يتأتى إلا بتدريس مقرر القرآن الكريم مقترناً بتدريس أحكام التجويد التي يدرسها التلاميذ في ذات الوقت، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الشدوخي (1418هـ)، حيث لم يتمكن من مهارات تجويد القرآن الكريم في مستوى التطبيق أي طالب من عينة دراسته، وقد أرجع السبب في ذلك إلى فصل مقرر القرآن الكريم عن مقرر التجويد.

كما اتضح وجود فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل المجوعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي دُرست باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني في المستويات الثلاث (التذكر، الفهم، التطبيق)، وفي المجموع الكلي. وربما يعود سبب وجود هذه الفروق بين المجموعتين إلى التغذية الراجعة الفورية التي تقدمها هذه الإستراتيجية

للتلاميذ فور انتهائهم من الإجابة عن الاختبارات القصيرة، والتي يقوم المعلم بتوزيعها فور الانتهاء من تحقيق جزء من أهداف الدرس، ومن ثم يقوم بتصحيحها لهم وبيان الأخطاء التي قد وقعوا فيها، كما أن أسلوب التعزيز المرافق للإجابات الصحيحة يساعد في تثبيت تلك الإجابات في أذهان التلاميذ كعبارة (أحسنت، بارك الله فيك، ممتاز)، وإذا كانت التغذية الراجعة مهمة للتلاميذ فهي كذلك بالنسبة للمعلم، حيث تساعده على التعرف على نقاط القوة والضعف لدى تلاميذه، مما يساعد على متابعة التلاميذ بناء على مستوياتهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما ورد في أدبيات التربية، ومع الأسس التي ينبغي أن يستند إليها التقويم بمفهومه الشامل، وهو أن يسير التقويم مع العملية التدريسية جنباً إلى جنب، فلا يقتصر على نهاية الفصل الدراسي، بل يتم خلال كل درس وعند الانتهاء من تحقيق جزء من أهداف الدرس، ليتعرف المعلم على مدى تحقيق تلك الأهداف أولاً بأول، فالتقويم أداة للتشخيص والعلاج (شحاتة، 2011م).

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (الفقي، 1402هـ)، ودراسة (عطا الله وعايش، 1405هـ)، ودراسة (رشوان، 2006م)، ودراسة (رجب، 1989م)، ودراسة (أحمد، 1994م)، ودراسة (حسن، 1997م)، ودراسة (السعدون، 2000م)، ودراسة (جاد، 2002م) في أنها توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل تلاميذ المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التقويم التكويني.

كما اتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المتأخر للاحتفاظ بمهارات التجويد (المد اللازم)، مما يشير إلى احتفاظ التلاميذ بالتعلم وعدم فقدهم له بعد أسبوعين من أداء الاختبار البعدي. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (رجب، 1989م) في أن المجموعة التجريبية استمر احتفاظها بالتعلم، وهذا عائد إلى التقويم التكويني الذي استخدم في تدريس تلك المجموعة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1- تطوير مقررات البرامج التربوية بشكل مستمر في الكليات المنوط بها إعداد معلم التجويد، بحيث تتضمن مفردات نظرية وتطبيقات عملية ترتبط بالتقويم التكويني، لتتوافق مع التطورات المعاصرة، وحتى يتسنى لهم تطبيق ما تعلموه بعد التحاقهم بمهنة التعليم، وهذا يساعد في تحقيق أهداف منهج التجويد.

2- من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية عند اختبار صحة الفرض الأول من التأثير الإيجابي لإستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل المجموعة التجريبية يوصي الباحث باستخدام إستراتيجية التقويم التكويني من قِبل معلمي مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية.

3- إعداد برامج تدريبية للقائمين على العملية التعليمية من مديرين، ومشرفين، ومعلمين في التقويم التكويني، وكيفية استخدامه من قِبل معلمي مقرر التجويد في المرحلة الابتدائية.

4- عقد ورش عمل لمعلمي مقرر التجويد داخل المدارس حول استخدام التقويم التكويني في تدريس مقررات التربية الإسلامية.

5- يجب ألا يكون الهدف من الاختبارات التكوينية إعطاء درجات للتلاميذ؛ بل تتبع عملية التعلم والمساعدة على التقدم فيها، وذلك بتهيئة تغذية راجعة لكل من المعلم والتلميذ، وهذا ما تم اتباعه في إستراتيجية التقويم التكويني التي تم استخدامها في هذه الدراسة، بحيث تم تصحيح جميع الاختبارات التكوينية، وتعزيز الصحيح منها وتعديل الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ.

6- أن تتناسب اختبارات التقويم التكويني مع الخطة الزمنية لتوزيع الحصص الدراسية في مقرر التجويد، ويفضل استخدام الاختبارات الموضوعية التي لا تحتاج إلى وقت طويل كاختبار الاختيار من متعدد.

7- إعداد بنوك لأسئلة التقويم التكويني في مقرر تجويد القرآن الكريم على أن تكون متنوعة حتى تقيس جميع مستويات الجانب المعرفي.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يقترح:

1- إجراء دراسات مماثلة لتحديد أثر التقويم التكويني في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

2- إجراء دراسة مماثلة لأثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره تقيس المستويات العليا في الجانب المعرفي (التحليل، التركيب، التقويم).

3- إجراء دراسة حول أهم معوقات استخدام التقويم التكويني في مقرر تجويد القرآن الكريم.

4- إجراء دراسة حول أثر تدريب معلمي التجويد على أساليب استخدام التقويم التكويني في أدائهم الصفي وفي تحصيل تلاميذهم.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابن حنبل، الإمام أحمد. (د. ت). *مسند الإمام أحمد*. بيروت: دار الفكر.

أحمد، محسن محمود. (1994م). فعالية تقديم الأهداف السلوكية والتقويم البنائي في تحصيل مقرر طرق تدريس اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*- كلية التربية بالمنيا، *13*(2)،71-96.

التميمي، كمال. (1992م). *درجة إتقان مهارة التجويد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

جاد، محمد لطفي. (2002م). فعالية الأسئلة الشفهية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة العلوم التربوية* - معهد الدراسات التربوية بالقاهرة،*17*(2)،37-66.

حسن، محمود. (1997م). أثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*- كلية التربية بأسيوط، *13*(1)،393-414.

حسين، إبراهيم. (1991م). أثر استخدام التقويم التكويني على الاستقراء الموجه على تعلم تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من تعلم وحدة إثرائية في هندسة الإحداثيات وقدرتهم على التفكير. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*- كلية التربية بالمنيا، *4*(4)، 185-207.

رجب، مصطفى. (1989م). *أثر استخدام التقويم التكويني والتعليم العلاجي في إتقان مهارات الأداء والاحتفاظ بالتعلم. المؤتمر التربوي الخامس*، الاتجاهات المعاصرة في التعلم والتعليم، المؤسسة العربية للطباعة، البحرين.

رشوان، أحمد. (2006م). فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية الشريعة، *حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، كلية البنات بالقاهرة، *2*(7)،441-479.

السعدون، عادلة. (2000م). *أثر إستراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

شحاتة، حسن. (2001م). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الشدوخي، عبد اللطيف. (1418هـ). *مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات تجويد القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الشيخ، تاج السر. (1406هـ). *التقويم التكويني كإستراتيجية تعلم للإتقان في تدريس علم البيئة في المدارس الثانوية بالسودان*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عايل، حسن؛ وسعيد المنوفي. (1995م). *المدخل إلى التدريس الفعال*. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

عطا الله، ميشيل؛ وزيتون عايش. (1405هـ). إستراتيجية الاختبارات التكوينية في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم العامة. *المجلة التربوية-جامعة الكويت*، *2*(6)، 22-52.

الفقي، إسماعيل. (1402هـ). *دراسة تجريبية لفاعلية برنامج التقويم التكويني في مادة العلوم بالمرحلة الإعدادية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

القمش، مصطفى؛ والبواليز، محمد؛ والمعايطة، خليل. (2000م). *القياس والتقويم في التربية الخاصة*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

المطوع، عبد الله. (1999م). *التقويم في التعليم الأساسي إلى أين؟ آراء ممارسات*. قسم التقويم التربوي وبحوث تطوير المناهج، المنامة، وزارة التربية والتعليم.

منسي، محمود؛ وشعبان، أحمد. (2000م). *التقويم ومبادئ الإحصاء*. الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

النجدي، أحمد؛ وراشد، علي؛ وعبد الهادي، منى. (1999م). *المدخل في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmad, Muhsen Mahmoud. (1994). The effectiveness of the inclusion of behavioural objectives and formative assessment in the attainment of 'methods of teaching Arabic language' course among students in general diploma (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology* , Minya, College of Education, (2), 71-96.

Atallah, Michelle, & Ayesh olives.(1405). Formative tests strategy in the collection of sixth grade students in public science (in Arabic). *Journal of Education* – Kuwait University, *2*(6), 22-52.

Hassan, Mahmoud. (1997). Formative assessment impact on mathematics achievement in the second grade pupils average in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education* - Faculty of Education, *Assiut, 13*(1), 393-414.

Hussein, Ibrahim.(1991). Impact use formative Calendar on induction directed to learn the second episode of pupils to learn basic education and enrichment in the engineering unit and coordinates their ability to think (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology* - Faculty of Education, Almeena, *4*(4), 185-207.

Gad, Muhammad Lutfi. (2002). The effectiveness of oral questions in the development of critical reading skills among first graders intermediate (in Arabic). *Journal of Educational Sciences* - Institute of Educational Studies in Cairo, (2), 37-66.

Rashwan, Ahmed. (2006). The effectiveness of the use of formative assessment in the teaching methods of teaching course of forensic science in the development of knowledge acquisition and skills by teaching the students the teachers at the Faculty of Sharia (in Arabic). *Annual Review Faculty of Women for Arts, Science and Education*, Girls College in Cairo, *2*(7), 441-479.

***

عرض عن كتاب مترجم

عرض عن كتاب مترجم

عرض

هيئة تحرير المجلة

☒ **معلومات الكتاب الأصلي:**

- **اسم الكتاب:** (Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning).
- **لغة الكتاب:** اللغة الإنجليزية.
- **اسم المؤلفة:** (Prof. Page Keeley) (أ. د. بيج كيلي).
- **جهة الإصدار:** (CORWIN PRESS).
- **سنة الإصدار:** 2008م.

☒ **معلومات الكتاب المترجم:**

- **اسم الكتاب:** (التقييم البنائي في العلوم: 75 استراتيجية عملية لربط عملية التقييم، والتدريس، والتعلم).
- **اسم المترجم:** (د.جبر بن محمد الجبر).
- **جهة الإصدار:** جامعة الملك سعود: الإدارة العامة للنشر والمطابع.
- **سنة الإصدار:** 1435هـ/ 2014م.
- **التعريف بالكتاب:**

يتفق مربو العلوم على أن ممارسات التقييم الجيدة تعد جزءًا أساسيًا في توجيه عمليتي التدريس والتعلم، وقياس وتوثيق تحصيل الطالب. وفي ظل الوضع الراهن للاختبارات عالية المخاطر والمساءلة (high-stakes testing and accountability) [أي اختبار تكون نتائجه ذات أهمية بالغة ويبنى عليها اتخاذ قرارات جوهرية ومصيرية]، ظهر الميل بشكل كبير نحو التقييم التراكمي (Summative Assessment) لإيجاد التوازن بين: الوقت، والمصادر، والتركيز على

درجات تقييم الطلبة، إلا أن اختلال هذا التوازن – للأسف – أدى إلى مزيد من اختبارات الطلبة الموحدة (Standardized testing)، كما أدى إلى التدريس السطحي وغير المتعمق (mile wide, inch deep)، والذي غالبًا ما يصاحبه تعلم ثانوي في التحصيل. فعندما تكون نتائج اختبارات العلوم متدنية بشكل ملحوظ، فإن ردة الفعل – غير المحسوبة – تكمن في زيادة تلك الاختبارات وإعدادها، لتغطية كم معرفي كبير بطريقة سطحية. إن هذا الشد والتوتر بين التقييم لغرض المساءلة والتقييم لغرض توجيه التدريس يقلل كمية الوقت التي يقضيها المعلمون بهدف استيعاب ما يفكر به طلبتهم قبل البدء بعملية التدريس، واستخدام ما يحصلون عليه من معلومات لتصميم فرص تعلمية لمساعدة الطلبة على تنمية الاستيعاب المفاهيمي بشكل أعمق.

ويعرض هذا الكتاب الحاجة إلى الموازنة بين فرص التعلم، وما تتضمنه من التقييم لأجل التعلم (Assessment *for* Learning) وتقييم التعلم (Assessment *of* Learning). إن فرص التعلم المثلى تتحقق عندما يدرك معلمو العلوم أنواع الأفكار المختلفة التي ينقلها الطلبة معهم إلى الغرفة الصفية؛ ويرون العلاقات بين تفكير طلبتهم والأفكار المستهدفة في معايير الولاية والمعايير القومية؛ ويوفرون خبرات تعلمية تربط بين تفكير طلبتهم والأفكار العلمية المقبولة. ولعله من المهم إدراك أن ما يعد فعالاً لغرض معين، مثل: المساءلة الخارجية، قد لا يكون بالضرورة فعالاً لخدمة غرض آخر كتوجيه التخطيط للتدريس، واتخاذ القرار الذي يؤثر في النهاية على تعلم الطلبة. إن ثراء المخزون المعرفي بأساليب التقييم البنائي يوفر التغذية الراجعة المستمرة، ويحفز التفكير العميق، وهذا ما لا يمكن أن تقدمه الاختبارات عالية المخاطر [عند تنفيذها] لمرة واحدة أو مرتين في السنة بهدف توجيه العملية التدريسية والتأثير على عملية التعلم.

ويعتبر المعلمون الرابط الأكثر أهمية في السلسلة التي تربط بين: التقييم، والتدريس، والتعلم. إن الحاجة إلى المخزون المتنوع من الأساليب الهادفة، التي تُشكِّل التقييم من خلال التدريس والتعلم، تعتبر الدافع الأساسي لتأليف هذا الكتاب. وأتمنى أن يكون باستطاعتك أن تحول الرؤى والأفكار في هذا الكتاب إلى إجراءات عملية من شأنها إحداث نقلة في عملية التدريس والتعلم في غرفة الصف.

- **الغرض من الكتاب والحاجة إليه:**

تشير الأبحاث المستمرة إلى أن التقييم البنائي يحسن تعلم الطالب بشكل ملحوظ، إلا أن هذه الأبحاث تبين – في الوقت نفسه – أن خصائص التقييم البنائي التي تؤثر على تحصيل الطلبة، للأسف غير موجودة في الغرفة الصفية.

إن الغرض من هذا الكتاب هو تزويد المعلمين بالتوجيه، والاقتراحات، والأساليب لتطبيق التقييم البنائي من أجل تحسين عمليتي التدريس والتعلم في الغرفة الصفية لدروس العلوم. فالكثير من كتب التقييم والمصادر التعليمية تزود مربي العلوم بالجانب النظري الأساسي للتقييم البنائي والآثار المترتبة عليه في التدريس والتعلم. وهذا الكتاب يعد إضافة للأدب التربوي الحالي بتحديده وتوضيحه لأساليب عملية، يمكن استخدامها من قبل المعلمين لإثراء المخزون المعرفي لأساليب التقييم البنائي المستخدمة في دروس العلوم.

إن الاختصار (**FACT**) أُستخدم للإشارة إلى (75) أسلوبًا ضُمِّن في هذا الكتاب، ويعني أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية (**F**ormative **A**ssessment **C**lassroom **T**echnique, **FACT**). فالاستخدام المتنوع لأساليب التقييم البنائي يهدف -بشكل واضح ومحدد- إلى جمع المعلومات حول تنمية تفكير الطلبة وتطوير التعلم؛ وبالتالي يكون تركيز المعلم على ما يناسب عملية التعلم وتصميم أو تعديل الدروس لتتناسب مع احتياجات الطلبة.

- **المستهدفون من الكتاب:**

إن المستهدفين الأساسيين من هذا الكتاب هم معلمو العلوم لصفوف مراحل التعليم العام، إلا أن هناك العديد من الأساليب المذكورة في الكتاب يمكن استخدامها في تخصصات أخرى، مثل: الرياضيات، والدراسات الاجتماعية، وآداب اللغة، والفنون المسرحية، والصحة، واللغات الأجنبية؛ حيث تمت الإشارة إلى ذلك في كل أسلوب من أساليب التقييم البنائي. إضافة إلى ذلك، قد يجد أعضاء هيئة التدريس الجامعي أن أساليب التقييم البنائي مفيدةً لطلبة الكليات في المرحلة الجامعية، كما يمكن – أيضًا – للمطورين المهنيين استخدام أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية لتصميم وتعديل الخبرات التعلمية مع المتعلمين من كبار السن والمعلمين.

- **بنية الكتاب:**

الفصل الأول: يعرض هذا الفصل مقدمة في أساليب التقييم البنائي في غرفة العلوم الصفية، حيث يقدم وصفًا للعلاقة القوية بين: التقييم، والتدريس، والتعلم، كما يعرض وصفًا حول ماهية التقييم البنائي في الغرفة الصفية، والأبحاث والدراسات المعرفية التي تدعم استخدام أساليب التقييم البنائي. ويصف هذا الفصل – أيضًا – البيئات التعلمية التي تدعم التقييم، والتدريس، والتعلم، كما يوضح العلاقة بين التدريس والتعلم، ويصف الأدوار الجديدة للتقييم البنائي المتمركز حول الغرفة الصفية والآثار المترتبة عليها.

الفصل الثاني: يركز هذا الفصل على استخدام أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية بغرض التكامل بين

التقييم، والتدريس، والتعلم، كما يوضح العلاقة بين التقييم والتدريس ويصف نموذج دورة التعلم في العلوم التي تدمج التقييم مع التدريس والتعلم، ويقدم هذا الفصل – أيضًا – إطارًا لاستخدام أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية، كما يصف الآلية التي يعزز بها التقييم البنائي تطوير التعلم في غرفة العلوم الصفية، متضمنًا دور ما وراء المعرفة، والتقييم الذاتي، والتأمل. وأخيرًا، يعرض الفصل اقتراحات لتقوية الربط بين التقييم، والتدريس، والتعلم.

الفصل الثالث: يقدم هذا الفصل اعتبارات اختيار وتنفيذ واستخدام البيانات في أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية، مشتملة على مصفوفة لمطابقة أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية مع الأهداف الأساسية في التدريس والتعلم.

الفصل الرابع: يعد الفصل الرابع قلب الكتاب، حيث يتضمن (75) من أساليب التقييم البنائي المختلفة. هذه الأساليب مرتبة ترتيبًا أبجديًا [حسب المصطلحات الإنجليزية]؛ ليتمكن المعلمون من الوصول إليها بسهولة، وتم ترقيمها في الشكل (3-4) بدءًا من الصفحة (62) في الفصل الثالث. كما تم في هذا الفصل استخدام تنسيق موحد لكل الأساليب، اشتمل على وصف الأسلوب، وطريقة تعزيزه لتعلم الطلبة، وطريقة توجيهه للتدريس، والاعتبارات اللازمة لإدارته وتصميمه، والتعديلات التي يمكن إحداثها عليه مع أهداف متنوعة أو مع نوعية مختلفة من الطلبة، ومحاذير استخدامه، والسمات العامة لتنفيذه، واستخداماته مع التخصصات الأخرى إلى جانب العلوم. كما تضمن كل أسلوب – ما أمكن – مثالاً يوضح أو يصف الكيفية التي يمكن من خلالها استخدام الأسلوب في مادة العلوم. وأخيرًا، تم ترك مساحة بعد نهاية كل أسلوب لتدوين الملاحظات حول كيفية تنفيذه في الغرفة الصفية، وأية تعديلات أو مقترحات إضافية حول الاستخدام.

الملاحق: تحتوي الملاحق على مصادر مشروحة تمت الإشارة إليها في الفصل الرابع، وتشتمل هذه المصادر – أيضًا – على مواد إضافية قد يجدها المعلم مفيدة لتوسيع معرفته حول التقييم البنائي وبناء مخزون من هذه الأساليب.

وأخيرًا.. يعد التقييم البنائي من أهم أنواع التقييم بما يتضمنه من أساليب مختلفة، وباعتباره عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل والمتوازن لجميع جوانب حياتهم. ولكي يحقق التقييم البنائي أهدافه، فإنه لا بد أن يتصف بالاستمرارية والتلازم مع العملية التعليمية التعلمية، وبالتعاون المشترك والمتبادل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم. ولعل أهم ما يشجع على تبني أساليب التقييم البنائي في الغرفة الصفية المبررات الآتية:

1 – نتائج العديد من الدراسات التربوية التي تؤكد الدور الذي يلعبه التقييم البنائي في العلوم بغرض تحسين

وتنمية التعلم والتحصيل الدراسي.

2 – أهمية إثراء الأدبيات التربوية والمكتبة العربية في المجالين: التعليمي والتربوي، في ظل إقرار مناهج العلوم الطبيعية (علوم المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة، والأحياء، والفيزياء، والكيمياء في المرحلة الثانوية) في جميع مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

3 – إفادة معلمي ومعلمات العلوم في مراحل التعليم العام بالأساليب الفعالة المستخدمة في تقييم تعلم العلوم، وتعليمات وإرشادات وآليات تطبيقها.

4 – تقديم تطبيقات وممارسات عملية وقابلة للتنفيذ في الغرفة الصفية، بعيداً عن التنظير الأدبي في مجال تعليم العلوم.

5 – تنمية مهارات التفكير العليا، والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي، ومهارات الاستقصاء العلمي لدى الطلبة عن طريق الأساليب المتعددة في تقييم الأداء.

6 – الإسهام في زيادة دافعية معلمي ومعلمات العلوم لتعليم العلوم، وتقييم تعلم الطلبة بطرق إبداعية جاذبة، بعيدًا عن النمط التقليدي المتبع في أساليب التقييم التراكمية.

7 – إمكانية تعميم الأساليب المستخدمة في هذا الكتاب مع تخصصات أخرى غير العلوم، مثل: الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، اللغة الإنجليزية، الدراسات العربية.

إن الجهد الذي بُذل في ترجمة هذا الكتاب لن يؤتي ثماره ما لم يتم توظيف أساليبه في الغرفة الصفية من قبل معلمين ومعلمات يحملون همَّ التعليم، ويحاولون تحقيق مبدأ التقييم من أجل التعلم وليس التعلم من أجل التقييم، ويسعون إلى توظيف معارف، وخبرات الطلبة، وتصوراتهم المفاهيمية السابقة عن وحول التعلم، في بناء المعرفة والمهارة والوجدان لدى الطلبة بشكل تكاملي.

***

عرض عن كتاب مترجم

عرض عن كتاب مترجم

عرض

إسماعيل سلامة البرصان

أستاذ مشارك – قسم علم النفس – كلية التربية – جامعة الملك سعود

☒ **معلومات الكتاب الأصلي:**

- **اسم الكتاب:** (Educational Assessment of Students).
- **لغة الكتاب:** اللغة الإنجليزية.
- **اسم المؤلفون:** (أنتوني نتكو، سوزان بروكهارت).
- **جهة الإصدار:** (Pearson Education).
- **سنة الإصدار:** 2007م.

☒ **معلومات الكتاب المترجم:**

- **اسم الكتاب:** (التقييم التربوي للطلبة).
- **اسم المترجم:** (علي القرني، إبراهيم الدوسري، راشد المحرزي، حسين الخروصي).
- **جهة الإصدار:** مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
- **سنة الإصدار:** 2012م.
- **التعريف بالكتاب:**

يعد كتاب «التقييم التربوي للطلبة» كتاباً ذائع الصّيت في مجال التقييم الصفي للطلاب (Classroom Assessment) ، إذ إنه يتميز بشمول تغطيته للتقييم التربوي من الناحية النظرية والناحية العملية والتي ظهرت جلية في فصول الكتاب كافة، فهو يتناول استراتيجيات التقييم التربوي بأنواعها التقليدية والحديثة وأدواتها. وهو مبني بناءً على معايير كفايات المعلم في التقييم التربوي للطلاب المعتمدة من الاتحاد الأمريكي للمعلمين (American Federation of

(Teachers)، والمجلس الوطني للقياس في التربية (National Council on measurement in Education) والجمعية الوطنية للتعليم (National Education Association). وقد أحسن مكتب التربية العربي لدول الخليج في أمرين اثنين: أولهما اختياره لهذا الكتاب بهدف الترجمة لأنه يمثل حاجة للمعلمين في الوطن العربي والمدرسين في الجامعات؛ وثانيهما إسناد ترجمته لمجموعة من المتخصصين الذين ترجموه باحترافية واضحة. وهو في نسخته العربية شبيه بالنسخة الأم من حيث المحتوى والإخراج الجيد، فإذا قرأته بالإنجليزية ثم بالعربية فلا تملك إلا أن تقول: كأنه باللغة الأم؛ وهذا نادراً ما يتوفر في الكتب المترجمة.

يتكون الكتاب من تسعة عشر فصلاً موزعة على ثلاثة أجزاء هي: أسس التقويم في غرفة الصف، وعمل واستخدام التقييمات الصفية، وشرح واستخدام الاختبارات القياسية، إضافة إلى اثني عشر ملحقاً لا تقل أهميتها عن أجزاء الكتاب الثلاثة.

يبدأ الجزء الأول منه بفصل عن اتخاذ القرارات على مستوى الفصل الدراسي واستخدام التقييم، فهو يتناول العلاقة بين التقييم واتخاذ القرارات بأنواعها من قبل المعلم في الغرفة الصفية، وذلك عبر أمثلة واقعية. يضاف إلى ذلك تناول مفهوم التقييم باعتباره عملية للحصول على المعلومات بغرض اتخاذ القرارات وعلاقته بالقياس والاختبارات والتقويم بأنواعه كالتقويم البنائي والتقويم الختامي (النهائي)، يضاف إلى ذلك علاقة التقييم بعملية المساءلة أو المحاسبية (Accountability). ويعقب ذلك الفصل الثاني الذي يتناول الأهداف التعليمية والتعلّمية للتدريس من حيث أهميتها وتصنيفاتها المختلفة ومصادرها ومعايير الحكم عليها، بالإضافة إلى التأصيل النظري لمصطلحات معايير المحتوى ومعايير الأداء وأهداف التعلم الخاصة والعامة وأهداف النمو والإتقان التعلمية.

ويتناول الفصل الثالث ضمن الجزء الأول من الكتاب موضوعاً مهماً؛ وهو صدق نتائج التقويم باعتباره الطريقة التي تُفسَّر وتستخدم بها نتائج الاختبار وليس الاختبار ذاته، وهو يتبنى المفهوم الحديث للصدق حسب جمعية علم النفس الأمريكية من أن الصدق مفهوم موحَّد، بمعنى أنه ليس أنواعا متعددة ولكن أدلَّته متعددة. ويورد الكتاب ثمانية أدلة على الصدق للتقييمات التربوية وكيفية التعامل معها. أما الفصل الرابع فيتناول ثبات نتائج التقويم إذ يقدِّم شرحاً لمفهوم الثبات وعلاقته بمفهوم الصدق، وعلاقة ذلك بجودة القرارات التعليمية، وكذلك علاقته بمفهوم أخطاء القياس والأسباب المؤدية إلى تلك الأخطاء، يضاف إلى ذلك أنواع معامل الثبات وكيفية حساب كل منها. كما يقدم شرحا لمفهوم الخطأ المعياري في القياس وعلاقته المنطقية والرياضية بالثبات وكيفية استخدام الخطأ المعياري في

قياس تفسير الدرجات. ويختم الفصل بوصف لتسع طرق تحسِّن من ثبات التقييم.

ويختم الجزء الأول من الكتاب بالفصل الخامس الذي يتناول المسؤوليات المهنية، والسلوك الأخلاقي، والمتطلبات القانونية في التقييم التربوي، إذ يناقش مسؤوليات المعلم التقييمية التي تبتدئ بتطوير إجراءات التقويم ثم اختبار إجراءات التقييم ثم إدارتها ثم تصحيحها وصولاً إلى تفسير واستخدام نتائج التقييم، وانتهاءً بتبليغ نتائج التقييم للطلبة وأولياء أمورهم. وبعد ذلك يناقش الفصل حقوق ومسؤوليات الطلبة بما فيهم ذوي الإعاقات المدموجين مع الأسوياء، وسرية معلومات الطلبة. ويقدم الكتاب في هذا الفصل أمثلة لنزاعات قضائية متعلقة باستخدام التقييم، ويختم هذا الفصل بعرض مفهوم على قدر من الأهمية في مجال التقييم، وهو مفهوم التحيز في التقييم التربوي، وكذلك مفهوم الأداء التفاضلي للفقرة (Differential Item Functioning) (DIF).

يحتوي الجزء الثاني من الكتاب – وهو الأضخم – عشرة فصول؛ يتحدث أولها – وهو الفصل السادس – عن التخطيط لتكامل التقييم مع التدريس وذلك عبر طرحه لنوعين من التقييم التربوي بناء على الغرض من التقييم التربوي وهما: التقييم التكويني والتقييم الختامي. وقد ربط الكتاب هذين النوعين بعملية التخطيط للتقييم سواء كانت قصيرة المدى أم بعيدة المدى وذلك باستخدام أمثلة من وحي الغرفة الصفية تشرك الطلبة في عملية تقييمهم. ويتناول الكتاب عبر فصوله السابع والثامن والتاسع عملية كتابة الأسئلة بأنواعها مثل الإكمال، والإجابة القصيرة، والصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة، والمقالية، وكيفية تقييم تلك الفقرات عبر أدوات مثل قائمة الرصد.

وفي الفصل العاشر يستعرض الكتاب مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات، والتفكير الناقد من حيث مفهوم كل منها، كما يعرض ثماني استراتيجيات لتقييم مهارات التفكير العليا، وسبع عشرة استراتيجية لتقييم حل المشكلات، وتسع استراتيجيات لتقييم التفكير الناقد.

وقد تطرق الكتاب إلى التقييم الواقعي ابتداءً من الفصل الحادي عشر الذي نوقش فيه مفهوم التقييم الواقعي (الأصيل) وملف أعمال الطالب، حيث ناقش بداية مفهوم تقييم الأداء ودوره في التدريس، وصولاً إلى مزايا وعيوب التقييم الأصيل وكيفية استخدامه في تحسين الأداء ودعم التعلم . وينتهي الفصل بمناقشة نظرية الذكاء المتعددة لجاردنر، وعلاقتها بتقييم الأداء. ويستمر الكتاب في طرح موضوعات التقييم الواقعي الذي يُطلق عليه التقييم الأصيل حيناً والبديل حيناً آخر، حيث يناقش في الفصل الثاني عشر تصميم مهام الأداء، والمشروعات، وملف أعمال الطالب، وصولاً إلى أدوات التقويم الأصيل مثل سلالم التقدير وقائمة الرصد اللفظية وسلالم التقدير اللفظية

(Rubrics) التي يطلق عليها أحيانا «قوائم التقدير» أو «قواعد التصحيح».

ويستعرض الكتاب في الفصل الثالث عشر موضوعاً مهماً وهو التقييم التشخيصي من حيث أغراضه والتقويم التراكمي، وذلك باستخدام ست طرق وصولاً لعملية إجراء المقابلات مع الطلبة بهدف اكتشاف أسباب نقاط الضعف لديهم. ويتابع الكتاب من خلال الفصل الرابع عشر عملية تهيئة الطلبة للاختبار من حيث تدريب الطلبة على كيفية تأدية الاختبارات وكيفية التعامل مع قلق الاختبار، إضافة إلى تطوير التقييم من خلال عملية تحسين أسئلة الاختبار القائمة على تحليل استجابات الطلبة على أسئلة الاختبار.

أما الفصل الأخير في الجزء الثاني من الكتاب – وهو الفصل الخامس عشر – فيبحث في تقويم وتقدير درجات تقدم الطالب من خلال التقديم للموضوع بشرح معنى تقدير الدرجات (Grading)، ثم ينتقل إلى مفهومي الاختبار معياري المرجع (Norm-referenced Test) والاختبار محكي المرجع (Criterion-Referenced Test) والاختبار ذاتي المرجعٍ (Self- Referenced Test) وربطها بعملية تفسير الدرجات إلى أن ينتهي إلى عرض طرق تعيين حدود الدرجات.

هذا في حين يتكون الجزء الثالث والأخير من الكتاب من ثلاثة فصول أولها – وهوالفصل السادس عشر – يتحدث عن اختبارات التحصيل المقننة حيث يتعرض للاختبارات من إعداد المعلم ثم للاختبارات التحصيلية المقننة بأنواعها، وطرق استخدام نتائجها لاتخاذ القرارات الصفية، إضافة إلى لنقد الموجه للاختبارات التحصيلية المقننة، وينتهي الفصل بمناقشة الطرق الأخلاقية وغير الأخلاقية في تدريب الطلبة على الاختبارات المقننة.

أما الفصل السابع عشر فيتناول تفسير الدرجات ومرجعية المعيار من خلال شرح الأطر الثلاثة لتفسير الدرجات وهي: الاختبار معياري المرجع، والاختبار محكي المرجع، والاختبار المستند للمعايير. ويربط ذلك بمفاهيم إحصائية مثل الرتب المئينية والتوزيع الاعتدالي، ومفاهيم أخرى مثل المكافئ الصفي. ويتابع الكتاب – عبر الفصل الثامن عشر – كيفية البحث عن اختبار منشور والوصول إلى المعلومات الأساسية عنه، وكيفية الوصول إلى المراجعات الخاصة به، وكيفية شرائه، إضافة إلى كيفية الوصول إلى الاختبارات غير المنشورة مثل تلك المستخدمة في مشاريع بحثية. وينتهي الفصل بعملية تقييم جودة الاختبار التي ترغب المدرسة أو المنطقة التعليمية في استخدامه. ويختم الكتاب بالفصل التاسع عشر الذي ناقش اختبارات الاستعداد الدراسي، واختبارات الميول المهنية، والاتجاهات، والشخصية، وأهمية ذلك للعملية التعليمية.

ويتبع الكتاب اثنا عشر ملحقاً ثلاثة منها وثائق، وسبعة إما معلومات معرفية أو أمثلة تطبيقية، واثنان قوائم خاصة بالاختبارات المنشورة وناشريها. وتعدُّ هذه الملاحق مهمة لكل ممارس لعملية التعليم.

وختاماً لا بد من الإشارة إلى أن الجهد المبذول في هذا الكتاب من قِبل المؤلفين كبير ويستحق التقدير، فهو حصيلة لممارسة عملية التدريس الجامعي لمدة زادت على العشرين عاماً، واستمرت عملية كتابته ثلاث سنوات حسب ما ذكر لي أحد المؤلفين، وهي ذات المدة التي استغرقتها عملية ترجمته، فهو باختصار كتاب يستحق القراءة والاقتناء.

***

effectively read digital English texts by incorporating new online reading strategies into the curriculum used in English reading classrooms. Such practices constitute an attempt to delve into an investigation of the specific dimensions of online reading strategy that contribute to the process of successfully reading online texts in English. Lastly, it is hoped that the present study will stimulate additional research in this domain and better inform both future explorations into and the application of online reading strategies.

References

Akyel, A.,& Ercetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learnersof English. *System*, *37*(1), 136–152.

Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Volume III* (pp. 285-310). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Amer, A., Al Barwani, T., &Ibrahim, M. (2010). Student teachers' perceived use of online reading strategies. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 6*(4), 102-113.

Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies assecond/foreign language. *The Reading Matrix, 3*(3).

Carrell, P.L., Gajdusek, L., & Wise, T. (1998).Metacognition and EFL/ESL reading. *Instructional Science*, *26* (1-2), 97-112.

Castek, J., Leu, D. J., Jr., Coiro, J., Gort, M., Henry, L. A., & Lima, C. (2007).Developing new literacies among multilingual learners in the elementary grades. In L. Parker (Ed.), *Technology-mediated learning environments for young English learners: Connections in and out of school* (pp. 111-153). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, *25*, 112-130.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly, 42*(2), 214-257.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher, 56*(5), 458–64.

Henry, L. A. (2006). Searching for an answer: The critical role of new literacies while reading on the Internet.*The Reading Teacher, 59*(7), 614–27.

Hsieh, P.,& Dwyer, F. (2009). The instructional effect of online reading strategies and learning styles onstudent academic achievement.*Educational Technology & Society*, *12*(2), 36–50.

Huang, H., Chern, C., & Lin, C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study.*Computers & Education*, *52*(1), 13–26.

Jaengsaengthong, W. (2007).*The study of online reading strategies of graduate students majoring in English at Naresuan University*.Unpublished MA thesis. Phitsanulok: Naresuan University.

Konishi, M. (2003).Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners.*The Reading Matrix, 3* (3).

Lai, L. M. (2009). Reading strategy awareness training to empower online reading. *The English Language Teacher*, *38*(3), 133-150.

Leu, D. J., Zawilinski, L., Castek, J., Banerjee, M., Housand, B., Liu, Y., & O'Neil, M. (2007). What is new about the new literacies of online reading comprehension? In A. Berger, L. Rush, & J. Eakle (Eds.), *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices* (pp. 37-68). Chicago, IL: National Council of Teachers of English.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002).Measuring ESL students' awareness of reading strategies.*Journal of Developmental Education*, *25*(3), 2-10.

MohdRamli, N., Darus, S., & Abu Bakar, N. Metacognitive Online Reading Strategies of Adult ESL Learners Using a Learning Management System. *Theory and Practice in Language Studies*, *1*(3), 195-204.

O'Malley, J. M.,& Chamot, A. U. (1990).*Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pookcharoen, S. (2009). *Metacognitive online reading strategies among Thai EFL university students.* Unpublished doctoral dissertation. Indiana University.

Poole, A. (2008-09). The relationship of reading proficiency to online strategy use:A study of U.S. college students. *Journal of College Literacy & Learning***,** *35*, 3-11.

Ramli, N., Darus, S.,& Abu Bakar, N. (2011). Metacognitive online reading strategies of adult ESL learners using a learning management system.*Theory and Practice in Language Studies, 1*(3), 195-204.

RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Science and Technology Policy Institute, RAND Education.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001).Differences in the metacognitive awareness of readingstrategies among native and non-native readers.*System*, *29*(4), 431-449.

Songsienghai, T. (2010).*Strategies in reading online and printed academic text of English major students of Srinakharinwirot University*. Unpublished MA thesis. Bangkok: Srinakharinwirot University.

Taki, S.,& Soleimani, G. (2012).Online reading strategy use and gender differences:The case of Iranian EFL learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *3*(2), 137-148.

Usó-JUAN, E. (2009).Reading printed versus online texts: A study of EFL learners' strategic reading behavior. *International Journal of English Studies*, *9*(2), 59-79.

Zaki, I., Hassan,F.,& Razali,A. (2008). ESL students' online and offline reading strategies: scrolling, clicking, flipping and reading.*Asian Journal of University Education*, *4*(2), 61-78.

* * *

reading strategies, rather than the actual use of online reading strategies, which has its own set of limitations. In other words, in responding to the self-report instrument, the participants may not report what they actually do in reading online English texts, but rather, what they claim to do or believe they do, and the online strategies reported are seen as constant and non-contingent. The obtained results, therefore, could be further supported and confirmed by including a wider variety of qualitative measures such as interviews, observations, verbal report diaries, and think-aloud strategies. Additionally, the self-report instrument contains only 35 statements, which does not seem sufficient to cover a comprehensive taxonomy of metacognitive online reading strategy use by EFL learners. Despite these caveats, the findings reported here have contributed to the existing body of research investigating online reading strategies used by EFL learners by demonstrating the importance of developing online EFL strategic readers.

One suggested direction for future research is to examine the types of online reading strategies used for various academic and non-academic online texts. Such a proposed line of future studies would allow a precise examination and comparison of the choices and frequency of online reading strategies against different types or formats of electronic-based information texts and assigned reading tasks. It would be fruitful to compare and contrast EFL learners' use of strategies in both the online and offline reading environments. In the hopes of providing further valuable insights, future research studies could also investigate factors affecting the use of online reading strategies other than the variables of reading proficiency and gender, such as field of study, learners' cultural and academic backgrounds, personality, learning style and preference, online reading anxiety levels, characteristics of electronic reading environments, and self-regulated reading strategies (including goal setting and planning, information seeking, and monitoring). Moreover, the scope of the current study can be extended through an examination of EFL motivational beliefs and the use of online reading strategies, as well as the possible effects of online reading instruction on the use of online reading strategies. Finally, room exists for a thorough examination of the differences in online reading strategy use between learners in EFL and ESL contexts, as well as an examination of why certain online reading strategies are used or not used by EFL learners.

All in all, based on the findings of this study and an examination of the multiple possibilities arising from previous various studies, a variety of areas equated with the orchestration of online reading are yet to be methodically explored in order to reveal what EFL learners actually do when reading online English texts.

Closing Remarks

This study reported on the contributions of the variables of gender and reading proficiency on the strategic use of global, problem-solving, and supportive online reading strategies. It also investigated the overall use of online reading strategies that EFL learners use while reading online English texts. This study produced many interesting results. The first of these results suggest that there is a preference for support online reading strategies, followed by problem-solving online reading strategies, and then global online reading strategies. In addition, the results revealed interesting findings regarding gender differences, specifically that male and female EFL learners do not differ significantly on overall online reading strategy use or on any of the three subscales. The findings show that the reading strategies employed by the two groups of participants were relatively similar in terms of the frequency of use, with the exception of global online reading strategies, which were used more often by female EFL learners than by male EFL learners. The results also indicate that both proficient and less-proficient EFL learners tend to apply the three online reading strategies to the same degree.

The findings of this study establish a baseline for further research in the area of online strategy use, as it becomes a key factor affecting L2 reading within new electronic text environments and as these environments become an important context for teaching and learning the skill of reading. It is, therefore, of timely importance to call for thoughtfully orchestrated research efforts that seek to map EFL learners' online reading strategies and to discover the most effective ways of employing these strategies. It is hoped that this study's outcomes may be of use in fully preparing EFL learners to

reading strategies, including formulating appropriate questions, applying information-seeking strategies, using online resources, critically evaluating the usefulness and reliability of the information encountered online, synthesizing this information, and perhaps communicating that information as well. Armed with such online strategies, EFL learners are expected to read a variety of hoax online English texts and evaluate the content. Such exercises can contribute to noticeable improvement in their online reading ability.

Of equal importance is the development of an online reading strategy awareness training program prior to engaging EFL students in online reading tasks, with the aim of making them aware of metacognitive online reading strategies and preparing them to meet the new technological literacy demands. As a result, they will be more aware of the need to adapt to and adopt the appropriate online reading strategies, as required by the online reading tasks, and the need to conceive new strategies as well. They will also know which reading strategies accomplish the aims of particular kinds of reading. Consequently, the foci of strategic reading awareness instruction programs taught by English reading instructors may include providing students with instruction that helps them recognize what those online reading strategies are, how to use them, why they should be used, and when to use them, finally leading the students to becoming more active strategic English readers. Another suggestion is for teachers to ensure that students are learning the new literacy skills by modeling and discussing the key strategies used in comprehending electronic texts and then encouraging the students to apply the online reading strategies to an expanded range of online reading activities. According to Sheorey and Mokhtari (2001), enhancing students' awareness of such strategies plays a vital role in enriching their awareness of the mental processes involved in reading and in the development of thoughtful and constructively responsive reading. Along the same lines, Chamot (2005) pointed out that optimal reading strategy training requires discussing with learners the reasons why they think the strategies they employ are effective, more than it requires teachers to identify what reading strategies their students use for different reading tasks.

Of further importance is ensuring that English reading instructors (a) provide direct online reading strategy instruction suitable for male and female EFL learners; (b) be mindful of online reading strategic differences among EFL male and female learners in order to know if and how they differ and find ways to diminish them; and (c) avoid assigning online reading tasks that could be biased in favor of one gender and against the other one.

The findings of this study show that there is a link between the utilization of reading strategies in online environments and overall reading proficiency. Both proficient and less-proficient readers are in need of online reading strategies. Less-proficient readers need to be taught strategic reading, as mere knowledge of strategies does not have a significant effect. In this regard, Carrell, Gajdusek, and Wise (1998) maintain that what matters may not be what strategies learners use, but rather their knowledge of when, how, and why a strategy is to be used. Less-proficient readers lack control over strategy use and, as a result, need to know how to employ online reading strategies effectively and how to employ the appropriate online strategies for online reading tasks specifically. By the same token, proficient readers need the same help simply because reading strategies do not automatically transfer from print to online environments, as Poole (2008, 2009) contended. There is no guarantee that proficient EFL readers are able to select effective and efficient online reading strategies with strategic intent.

Limitations and Avenues for Future Research

Despite the interesting findings and beneficial implications presented in this study, there are potential limitations that should be considered. The study population consisted of a convenience sample of Saudi EFL students in an English major department only, which limits the generalizability of the results regarding online reading use among a general population of EFL learners. Extending the population to individuals using English in various contexts as a foreign or second language, and to different types of English learners, could produce different results. Furthermore, including more participants in the study could result in less constraint in terms of the generalizability of the findings. The online reading strategies were measured using a self-report instrument that revealed perceived online

followed by problem-solving and support online reading strategies. One plausible explanation for such differences may be that learners in these studies come from different cultural backgrounds and learn English in various contexts.

The results of the current study unearthed that the reading proficiency level factor was not significant. The results indicate that less-proficient and proficient EFL learners do not differ significantly from one another in the degree to which they reported using global, problem-solving, and support online reading strategies. One possible explanation for this unexpected result is that there was, in fact, no difference in the utilization of online reading strategies between the proficient and less-proficient EFL readers. In the printed reading research, a positive correlation between reading proficiency level or ability and reading strategy use has been established. Proficient readers make use of reading strategies more frequently than less-proficient readers and also have an enhanced metacognitive awareness of their own use of reading strategies. However, it would seem that both proficient and less-proficient EFL readers have yet to learn how to employ online reading strategies effectively and that the two groups have the same repertoire of online reading strategies. Furthermore, an awareness of strategic reading strategies in the printed reading environment does not necessarily automatically translate into the actual use of these strategies in online environments.

The results obtained regarding readers' English proficiency level do not align with previously cited studies that investigated reading strategies in an online context. Pookcharoen (2009) and Amer et al.(2010)found that English reading proficiency level plays a role in the three categories of online reading strategies utilized. Amer et al.'s study (2010) demonstrated a significant difference between less-proficient and proficient readers exclusively in global strategies. Meanwhile, Pookcharoen's study found proficient readers use problem-solving strategies the most, global strategies second most, and support strategies the least. On the other hand, less-proficient readers used problem-solving strategies the most, followed by support strategies and then global strategies.

Another remarkable finding in the current research is the negligible difference observed between male and female EFL learners in terms of overall strategy use. There was no significant overall difference between the two groups in the use of each individual category of online reading strategies, with the exception of the global online reading strategy, in which the mean for females was significantly higher than that for males. In other words, there was a significant difference between the genders in the use of global online reading strategies, where males made less use of this type of strategy than females did. One reason why EFL female learners may have employed global online reading strategies more frequently than their male counterparts is the fact that females tend to be goal-oriented by nature, are more strategic and careful EFL readers, and may be more aware of their reading process and thus self-monitor their reading strategies. However, males can be regarded as less constructively responsive EFL readers who are not willing to employ global online reading strategies, as males tend to be bolder and more adventurous.

Overall, the results of this study are consistent with the results of previous studies, particularly that of Taki and Soleimani (2012) and Amer et al.(2010). The results of both studies showed no overall significant gender differences in the use of online reading strategies between male and female EFL learners.

Pedagogical Implications

The results of this study have various pedagogical implications for online reading strategy instruction aimed at facilitating the online reading comprehension strategies of EFL learners and helping them become effective strategic online readers.

Online reading environments are embedded with features that distinguish them from printed reading environments and thus require different cognitive processes and new digital and media-literacy strategies. The information-seeking process in online reading environments is guided by readers rather than by teachers, and learners frequently engage in online reading outside of school. As such, EFL learners need to be guided and trained to make independent and effective use of these features in order to fully comprehend online English texts. As pointed out by Coiro and Dobler (2007), English reading instructors need to train their students to use various online

The results in Table 8 indicate that there was a significant difference between genders in the use of the global online reading strategy. Males made less use of this strategy than did females. Regarding the problem-solving scale, since the 95% confidence interval of the difference between genders included the zero point, it can be concluded that the genders did not differ significantly on this variable.

Discussion

The effective utilization of online reading strategies is essential if EFL learners are to successfully comprehend online English texts and be able to regulate and monitor their online reading experience. This study was conducted with the aim of identifying the metacognitive online reading strategies employed by EFL learners when reading online English texts. The discussion of the findings is organized around the three subcategories of the metacognitive reading strategies-global online reading strategies, problem solving online reading strategies, and support online reading strategies-and the relationships between the use of online reading strategies and both gender and reading proficiency in the context of an online reading environment.

The results presented above in reference to the global online reading strategies, which were measured in terms of the categories of setting reading goals, the pre-reading plan, monitoring reading, the actual reading, synthesizing reading, and the mean score for the items in each of the three strategy-specific sections of the questionnaire, were determined. The results indicate that the three online reading strategies differ significantly in terms of the level of usage by EFL participants. The strategy that was rated most frequently used was support, followed by problem-solving, while the global reading strategy was employed least often.

The moderate use of all three categories of online reading strategies may be attributed to the novelty of online reading environments. The EFL learners who participated in this study seem to have not yet adapted to reading online English texts, and therefore are not well versed in employing various useful and effective online reading strategies or new literacy skills, particularly strategies that can contribute to the comprehension of English digital texts. It is difficult to implement appropriate online reading strategies without sufficient knowledge of such strategies. This study found that 40% of the participants spend less than one hour per day reading online English texts. Such inadequate and limited experience in reading online English is confirmed by the significant differences in the degree of usage of the three major online reading strategy categories. The participants appear to prefer support online reading strategies and employ global and problem-solving online reading strategies less frequently. This preference may be due to the fact that when they encounter reading problems as they read online English texts, they generally resort to and value basic support mechanismsthat help aid their comprehension, such as having the text read aloud, using or consulting reference materials, and translating from English into the native language, to help them overcome such reading struggles. The availability and ease of use of various technological features enable EFL readers to manipulate the online text in order to help them understand it and have a meaningful reading online experience. Certain global and problem-solving strategies require that more sophisticated techniques, comprehension monitoring strategies, and higher levels of inferential reasoning must be implemented, which EFL learners may not be aware of and may not be trained to execute properly. Conversely, EFL learners seemed to be familiar with support online reading strategies and were probably well aware of how to implement them. These circumstances may compel learners to adopt such online reading strategies, hampering any attempt at higher critical online reading strategies in the process.

The results coincide with those of a study conducted by Huang, Chen, and Lin (2009), who found that EFL learners tend to use support reading strategies more than other online reading strategies when reading online English texts. On the other hand, the outcomes diverge from those of previous studies, particularly those of Anderson (2003), MohdRamli et al. (2011), and Zaki, Hassan, and Razali (2008). The results reported by these studies on the overall use of the three online reading strategy categories have been inconsistent. In the first study, the problem-solving online reading strategy was the most frequently used reading strategy among EFL learners, followed by global and support online reading strategies. Meanwhile, the last two studies indicated that EFL learners used global reading strategies the most,

The results in Table 5 indicate that the proficiency groups did not differ significantly in their means on the support strategy scale. The comparison of the proficiency groups on the global and problem-solving scales employed the bootstrapping method for determining the significance of the differences between the groups that was described earlier. The results of these analyses are presented in Table 6.

Table 6. Results of Bootstrapping Analyses of Differences Between Proficiency Groups on the Global and Problem-solving Strategy Scales

Strategy scale	Group	Means[a]	Difference between means	Bootstrapped 95% confidence interval[c]		Significant?
				Lower	Upper	
Global	Proficient	2.479	.124	-.176	.417	No
	Highly proficient	2.354				
Problem-solving	Proficient	2.288	.038	-.275	.360	No
	Highly proficient	2.250				

[a] N = 50 for all means.
[b]Levene's test was non-significant for both comparisons.
[c] Bootstrap results are based on 5,000 stratified bootstrap samples.

The results in Table 6 reveal that for both comparisons, the 95% confidence interval included the zero point. Thus, it is concluded that the two proficiency groups do not differ significantly in the degree to which they reported using the online global and problem-solving reading strategies.

Research Question 3 inquired as to whether the genders differ in their use of online reading strategies. Once again, this question must be addressed separately for the support online reading strategy and for the global and problem-solving online reading strategies. There was no significant departure from normality for either of the gender groups on the support strategy variable. Consequently, these two groups could be compared via the standard t-test for independent groups. The results of this test are summarized in Table 7.

Table 7. Results of t-test of the Support Strategy Scale by Gender Group

Strategy scale	Group	Means[a]	Difference between means	t-test for Equality of Means[b]		
				T	Df	Sig. (2-tailed)
Support	Male	2.918	.238	1.430	98	.156
	Female	2.684				

[a] N = 50 for both means.
[b]Levene's test was non-significant for the comparison.

The results in Table 7indicate that the gender groups did not differ significantly in their means on the support online reading strategy scale. The comparison of the gender groups on the global and problem-solving scales employed the previously described bootstrapping method for determining the significance of the differences between the groups. The results of these analyses are presented in Table 8.

Table 8. Results of Bootstrapping Analyses of Differences Between Gender Groups on the Global and Problem-solving Strategy Scales

Strategy scale	Group	Means[a]	Difference between means	Bootstrapped 95% confidence interval[c]		Significant?
				Lower	Upper	
Global	Male	2.642	0.451	.157	.744	Yes
	Female	2.191				
Problem-solving	Male	2.388	0.233	-.077	.545	No
	Female	2.150				

[a] N = 50 for all means.
[b]Levene's test was non-significant in all three comparisons.

the validity of the obtained p-values. For the between-groups analyses involving the global and problem-solving reading strategy scales, a bootstrapping approach was used to determine the significance of the statistical tests used. This approach consists of using bootstrapping to obtain an empirical estimate of the standard error of the differences being tested, which is then used to compute the 95% confidence interval (since alpha will be set at .05 for this study). If the 95% confidence interval does not include zero, the difference is determined to be significant.

This study sought to address the following three research questions:

1. What online reading strategies do undergraduate English major students use while reading online English texts?
2. Is there a difference between groups of Saudi English majors at different levels of English reading proficiency in their use of online reading strategies?
3. Is there a difference between genders in their use of online reading strategies?

Research Question 1 was evaluated by performing a repeated measure ANOVA on the three strategy scales, followed by post-hoc tests, if necessary, to reveal the significant pair-wise differences. Mauchly's test of sphericity was significant, necessitating a correction to the degrees of freedom in the ANOVA. The Greenhouse-Geisser correction was selected for this purpose. The ANOVA produced an $F(1.751, 173.325) = 28.83$, $p < .001$, eta-squared = .226. Given the significant departures from normality of the global and problem-solving scores, the nonparametric Friedman test was performed to verify the significance level of the ANOVA result. The Friedman test produced a chi-square of 35.041, which was significant at $p < .001$ ($df = 2$). The post-hoc analyses following the ANOVA, using the Sidak sequential approach to correcting for family-wise error, produced the results shown in Table 4.

Table 4. Results of Post-Hoc Comparisons of Learning Strategies

Learning strategy		Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
(I)	(J)			
1	2	.148*	.059	.041
	3	-.384*	.073	<.001
2	3	-.532*	.083	<.001

The post-hoc tests revealed that all of the differences between the means of the three strategy scales were all statistically significant (global >problem-solving >support). Note that due to the way the response scale was defined, the order of these strategies proceeds from least used (highest scale value) to most used (lowest scale value). Thus, it can be concluded that the three online reading strategies differ significantly in their levels of usage by Saudi EFL learners. The strategy rated as most frequently used was support, followed by problem-solving, with the global strategy rated as least used.

The second research question inquired whether groups of Saudi English majors at different levels of English reading proficiency differ in their use of online reading strategies. This question was addressed separately for the support online reading strategy and for the global and problem-solving online reading strategies. There was no significant departure from normality for either of the proficiency level groups on the support strategy variable. Consequently, these two groups could be compared via the standard t-test for independent groups. The results of this test are summarized in Table 5.

Table 5. Results of t-test of the Support Strategy Scale by Proficiency at Reading English Group

Strategy scale	Group	Means[a]	Difference between means	t-test for Equality of Means[b]		
				T	Df	Sig. (2-tailed)
Support	Proficient	2.824	.047	.283	98	.778
	Highly proficient	2.778				

[a] N = 50 for both means.

[b] Levene's test was non-significant for the comparison.

Table 3. Descriptive Statistics for the Three Strategy Scales by Gender, English Reading Proficiency, and for the Sample as a Whole

Group	Level	Statistic	Strategy score		
			Global	Problem-Solving	Support
Gender	Male	N	50	50	50
		Minimum	1.22	1.13	1.00
		Maximum	4.78	4.63	4.33
		Mean	2.64	2.39	2.92
		Median	2.44	2.19	2.94
		Std. Deviation	0.83	0.84	0.78
	Female	N	50	50	50
		Minimum	1.17	1.00	1.00
		Maximum	4.17	4.75	4.56
		Mean	2.19	2.15	2.68
		Median	2.25	2.19	2.56
		Std. Deviation	0.62	0.75	0.85
Proficiency	Less Proficient	N	50	50	50
		Minimum	1.17	1.00	1.00
		Maximum	4.44	4.75	4.56
		Mean	2.48	2.29	2.82
		Median	2.36	2.19	2.94
		Std. Deviation	0.84	0.84	0.80
	Proficient	N	50	50	50
		Minimum	1.22	1.00	1.00
		Maximum	4.78	4.63	4.56
		Mean	2.35	2.25	2.78
		Median	2.33	2.19	2.67
		Std. Deviation	0.68	0.76	0.85
Total		N	100	100	100
		Minimum	1.17	1.00	1.00
		Maximum	4.78	4.75	4.56
		Mean	2.42	2.27	2.80
		Median	2.33	2.19	2.78
		Std. Deviation	0.76	0.80	0.82

The Shapiro-Wilk test was used to test the three strategy scales for departures from normality in the sample as a whole and in each of the gender and English reading proficiency groups. These tests revealed that the global online reading strategy score and the problem-solving online reading strategy score departed significantly from normality in the sample as a whole and in each of the gender and English reading proficiency groups. Consequently, alternative methods of significance testing were used. For repeated measures analyses, a nonparametric test was applied after the use of the parametric test to verify

tools that English learners use when problem-solving strategies do not suffice for comprehending online English texts. The nine related dimensions that constitute the supporting online reading strategies are copying and pasting notes into a note/text box (one item), having text read aloud via a text-to-speech feature (one item), printing out marked and underlined sections (one item), using reference materials (one item), restating discussed ideas (one item), going back and forth to make connections among the text's ideas and parts (one item), asking oneself questions (one item), translating from English into the native language (one item), and thinking about the English online text information in English and the mother tongue.

Piloting of the Instrument

To allow for an acceptable degree of validity and reliability of the developed research questionnaires and to refine them at the piloting stage, they were pilot-tested with a group of eight students from the same population pool, along with four EFL instructors who had a strong background in computer-assisted language learning. All of the procedures used in the pilot study were executed exactly as they were administered in the study. Instructors and learners alike were asked to closely examine the wording, order, and clarity and comprehensibility of the statements to identify anything that was confusing or ambiguous. They were also asked to indicate any difficulties they had in completing the research instrument. Interviews with each of the EFL instructors and learners were conducted after they had completed the survey to elicit further details and feedback concerning such issues. Modifications to the instrument were made in light of the research instrument's intent and with the guidance of the panel of experts and EFL learners.

Instrument Validity

To ensure the instrument's reliability, Cronach's alpha correlation statistical procedure was applied to test for internal consistency. The alpha coefficient values for the employed survey are summarized in Table 2. As shown in Table 2, the alpha coefficient of the "Online Global Reading Strategies Scale" was .902, and that of the "Online Problem-solving Reading Strategy Scale" was .819. The alpha coefficient for "Online Supporting Reading Strategies Scale" was .789. An overall reliability alpha coefficient of .929 was found.

The reliabilities were all in the adequate or better range. In addition, none of the reliabilities for any of the three strategy-specific sections could have been increased by excluding any of the respective section's items. Although it would be hoped that all reliabilities exceed .80, the reliability of the one section in which this was not the case came quite close to .80, and it is very likely that the addition of one item with the same average item-total correlation as the others would elevate the section's reliability above .80.

Table 2. Reliability Estimation for Online Reading Strategies Survey

Scale/Section	Number of items	Cronbac' Alpha
Online Global Reading Strategies	18	.902
Online Problem-solving Reading Strategy	8	.819
Online Supporting Reading strategies	9	.789
Overall reliability alpha for a total of 35 items	35	.929

Data Analysis Procedures

As the surveys were returned, the data were entered on a spreadsheet and evaluated for the best methods of statistical analysis using the SPSS program. Descriptive statistics (mean, median, and standard deviation) for each of the separate response categories for each statement from the three categories of online reading strategies were calculated from the raw data to identify the online reading strategies used by EFL learners when reading online English texts.

The collected data were also subjected to inferential statistical analysis, including an analysis of variance (ANOVA) with post-hoc comparisons using the Sidak correction for family-wise error rate, a t-test for independent groups, and a bootstrapped confidence interval for differences between groups.

Results

The mean score for the items in each of the three strategy-specific sections of the questionnaire was computed. Table 3 presents the descriptive statistics for these three scales by gender, English reading proficiency, and for the sample as a whole.

TOEFL scoring sheet. It should be noted that the male participants met with the researcher in a quiet classroom or conference room at the college, and the female participants met with female instructors in the female college.

Design Overview

This study incorporated standard survey methodologies to gain insight into the online reading strategies of EFL learners, aiming to specifically examine the possible reading proficiency level and gender-based disparities in orchestrating such online strategies. A multidimensional Survey of Online Reading Strategies (SORS) was adopted from the Survey of Reading Strategies (SORS) (Mokhtari & Sheorey, 2002) after major modification, particularly for items in the global and supporting reading strategies sections, to specifically determine the online reading strategies of EFL learners rather than merely identifying offline reading strategies, as is the case with the original version of the SORS. The modified survey, called the Survey of Online Reading Strategies (SORS), measured online reading strategies in three categories: global, problem-solving, and support. In addition to these three primary areas that constitute the major source of data for this study, demographic information about the participants' backgrounds was gathered as well.

Instruments: Constructing the Survey of Online Reading Strategies

Online reading strategies were measured by means of a 5-point Likert scale-based, cross-sectional questionnaire. It consisted of four pages of 35 statements of descriptions of behaviors or preferences while reading online and was divided into three sections. Each statement was accompanied by a 5-point, Likert-type scale: 1 (*I always do this when I read online*); 2 (*I usually do this when I read online*); 3 (*I sometimes do this when I read online*); 4 (*I occasionally do this when I read online*); and 5 (*I never do this when I read online*).

Section 1 of the questionnaire, Background Information, surveyed the participants' demographic information. It consisted of 11 Yes/No and multiple-choice questions that were used to collect demographic information related to the personal and educational qualifications of the participants, including gender, age, major, computer experience, and level of comfort in utilizing computers for academic and other purposes. The section also inquired about the amount of time that participants spent browsing the Internet, how much of that time was spent reading online materials available in English, what they read, how they rated their overall English proficiency and their English reading proficiency, and whether they enjoy reading English texts.

Section 2, Global Online Reading Strategies, included 18statements divided into four categories designed to elicit responses regarding the utilized online global reading strategies to plan, regulate, and monitor their reading of online English texts. The category of "Setting Reading Goals" had one item, which measured English learners' views concerning whether they tend to set a purpose for reading online English texts. The "Pre-Reading Plan" category, which had four items, measured the learners' carefully planned techniques for reading online English texts, including searching strategies, locating relevant information on the Internet, and previewing. The "Monitoring Reading" category, which had six items, identified the online reading strategies for periodic self-monitoring and assessing relevance. The "Actual Reading" category, which had five items, probed a number of online reading strategies. Finally, the "Synthesizing Reading" category included two items that measured learners' ways of synthesizing the information read from multiple electronic sources.

Section 3, Problem-Solving Online Reading Strategies, had nine statements that probed the EFL learners' online strategies when problems develop in understanding online English texts. "The Problem-Solving Online Reading Strategies Scale" was answered using the aforementioned five-point scale clustered around eight problem-solving strategies that included reading slowly and carefully (one item), getting back on track (one item), adjusting reading rate (one item), pausing and thinking about reading (one item), visualizing the information read or making mental pictures of the text's content (one item), rereading for better understanding (one item), guessing the meaning of unknown words (one item), or distinguishing between fact and opinion (one item).

Section 4, Support Online Reading Strategies, had nine items that queried the kinds of techniques and

undergraduate English majors, who were between the ages of 18 and 23, with a mean age of 22.5 years, and enrolled in the College of Languages and Translation, were asked to participate in this study. This accessible convenience sample was pulled from the college population. The sample consisted of 50 males and 50 females. The sample selection for this study was guided by a number of considerations. The participants were a homogenous group since they attend a similar undergraduate program offered by the English department, and all were native speakers of Arabic. They were all non-native speakers of English identified as having approximately the same level of proficiency in English by virtue of their placement in the academic levels of four and six of their studies (sophomore and junior years) in the English undergraduate program (a four-year program), TOEFL scores, and instructors' evaluations. All were expected to have attained intermediate proficiency TOEFL scores of 450–530 and to confirm reaching the intermediate proficiency level in reading by consulting with their instructors.

The participants were divided into two categories, proficient and less-proficient readers, based on their scores in the TOEFL reading section. The total number of proficient readers was50, including 28females and 22males, and the total number of less-proficient readers was 50, including 26females and 24males. Their ages ranged from 20 to 33 years, with a mean age of 25 years. Table 1 summarizes the background characteristics of the participants and their experience with reading on the Internet, which the participants provided in the Background Information section of the questionnaire.

Table 1. Participant Characteristics.

Gender Male Female	 50 50			
Ages: 18-19 years 20-22 years 23-25 years	 6% 44% 50%			
Majors	English			
Rating English language proficiency level	Excellent 10%	Good 64%	Fair 24%	Poor 2%
Rating English reading proficiency level	31%	45%	21%	2%
Enjoying Reading in English	Yes 82%	No 12%		
Number of hours spend on browsing the Internet daily	More than 4 hours 27%	3-4 hours 25%	1-2 hours 33%	Less than 1 hour 15%
Time spend on reading English texts when browsing the Internet	More than 4 hours 12%	3-4 hours 10%	1-2 hours 35%	Less than 1 hour 40%
Motive behind reading English texts when browsing the Internet	To learn English 56%	To be informed 28%	School requirements 4%	Other reasons 12%
Types of reading when surfing the Internet	Email 30%	News 25%	Articles 30%	Others 15%

Procedures

The whole study was completed in two phases, as follows:

Phase 1: Through administering the reading comprehension section of the TOEFL using the Paper-Based Test (PBT), two groups of proficient and less-proficient readers of English were identified. Those who scored in the range of 35–45 were classified as proficient EFL readers, and those who scored in the range of 15–20 were considered less-proficient EFL readers.

Phase 2: Soon after completing the TOEFL reading section, the participants were given the online reading questionnaire. The participating students were informed about the purpose of the study and were asked to fill out the questionnaire carefully and honestly, bearing in mind that there were no right or wrong answers. Although there was no time limit to fill out this questionnaire, the participants were invited to complete it within 15 minutes. As the data on online reading strategy use and the TOEFL reading section results had to be matched, the students were asked to put their student identification number on the online reading strategy survey and

use of support strategies dominated the strategy use and contributed to gains in reading comprehension; and (2) the use of global strategies significantly contributed to better comprehension, especially for the low-proficiency students. Finally, as cited earlier, Amer et al. (2010) studied the connection of the level of reading proficiency and online reading strategies within online reading environments, and found a statistically significant difference between fourth-year students and first-year students in global strategies only.

Viewed collectively, the findings of the above-reviewed empirical studies stress the importance of developing metacognitive online reading strategies, as they greatly foster the comprehension of online English texts and assist EFL learners in coping with the complexity of the online reading process and becoming effective online readers. Acknowledging the importance of this led a number of researchers to examine the use of online reading strategies by EFL learners closely and from a wide range of perspectives. The findings suggest that there were no conclusive results pertaining to the most-used metacognitive online reading strategies among EFL learners, and that there was no difference between online and offline reading strategy use. However, online strategy awareness training had a positive impact.

The gender variable is not a key factor in utilizing online reading strategies. The results of the consulted studies demonstrated that male and female EFL learners do not differ significantly in their use of online reading strategies, nor do they show a higher tendency toward a certain online reading strategy over others. On the other hand, the reading proficiency factor plays a major role in the online reading environment. The findings demonstrate a connection between EFL reading proficiency level and online reading strategy use and show that they interact with each other in online reading environments. In more specific terms, reading proficiency level had a significant influence on EFL learners' online reading strategy choices and the frequency in the use of such strategies.

However, little is known about online reading strategies in general, online reading strategies and gender differences, and reading proficiency and online reading strategies. It is hoped that this study will shed more light on these related issues with reference to the EFL context in particular and will enrich our understanding of the additional strategies that are required as EFL learners engage in reading online English texts. The next section provides an overview of the current study, followed by a description of the study methods employed in this study.

Overview of the Current Study

Currently, a large amount of reading is now carried out in an electronic environment, and it specifically proliferates as a major source of input for EFL learners as they spend more time reading electronic texts over the Internet, causing it to become pervasive and common. The strategies used by such learners when reading online texts need to be closely examined to better inform both research and practice. Although there is an explosion of research related to online reading strategies, to date, there does not seem to be any whose primary objective is to explore the relationship of gender and reading proficiency to online reading strategies. Additionally, few of these studies concern those whose first language is Arabic. As such, the present study scrutinizes the relative contributions of these two factors on the strategic use of global, problem-solving, and supporting online reading strategies by undergraduate English major students. It proposes to achieve such an assessment by identifying the reported utilized online reading strategies and the differences, if any, in strategy use based on English reading proficiency. The study will also explore differences in online reading strategies that arise from gender. In particular, gender, reading proficiency, and the online reading strategies used were the foci in exploring three questions:

1. What online reading strategies do undergraduate English major students use while reading online English texts?
2. Is there a difference between groups of Saudi English majors at different levels of English reading proficiency in their use of online reading strategies?
3. Is there a difference between genders in their use of online reading strategies?

Participants

This study was conducted in an English Department in a Saudi state university. One hundred

studies on the subject of online reading strategies and gender differences in the electronic reading environment.

One of the few studies that focused on this area of research is that conducted by Taki and Soleimani (2012). They reported the results of a study in which 30 graduate Iranian EFL students responded to an online reading survey that measured online reading strategies in three categories: global, problem-solving, and supporting reading strategies. The authors were interested in identifying (1) the online reading strategies used by Iranian EFL students; (2) the differences between male and female learners in online reading strategy use; and (3) whether skilled strategy users in the offline environment are skilled strategy users in the online environment. It was found that, overall, there was moderate use of online reading strategies. Among the three investigated categories of online reading strategies, problem-solving and global reading strategies were used the most. On the whole, there were no significant gender differences in the use of online reading strategies. As a part of the reported results, the participants showed the same level of active strategy use in both the offline and online environments.

These findings are similar to the results of a study by Amer et al. (2010), which explored the online reading strategies of 123 first-year students and 97 senior student teachers at Omani EFL University through an online survey of reading strategies that included global, problem-solving, and support strategies. The results showed that a statistically significant difference was found between the fourth-year students and the first-year students in global strategies only, and that no statistically significant difference was found due to gender in either group.

A number of studies show the connection between online reading strategy use and reading proficiency. Jaengsaengthong (2007) attempted, for instance, to identify the online reading strategies used by 152 graduate students majoring in English at a Thai university. Using a modified online survey of reading strategies, the researcher discovered that these graduate students used a higher number of problem-solving strategies than global and support strategies. Interestingly enough, there were no significant differences in the use of overall reading strategies between the high- and low-proficiency students. However, the high-proficiency students used all of the strategies at a high level, while the low-proficiency students used them at a medium level.

Pookcharoen (2009) also examined the use of metacognitive online reading strategies for academic purposes and explored the differences that might exist in using them based on reading proficiency. One hundred and eleven Thai EFL students who were drawn from different majors responded to 28 items of an online reading strategies survey and Internet use questionnaire set for pre- and post-reading, participated in interviews, and engaged in think-aloud sessions and self-reports of online reading strategies. Differences were found between the proficient and the less-proficient readers in their utilization of metacognitive online reading strategies. Specifically, the proficient readers group reported using problem-solving strategies the most, global strategies second most, and support strategies the least. On the other hand, the less-proficient readers reported using problem-solving strategies the most, followed by support strategies and global strategies.

Another study conducted by Songsienghai (2010) found no difference in the use of online reading strategies between 73 high- and low-proficient, third-year English major students when reading online and printed academic texts. The participants completed a questionnaire on reading strategies in reading online academic texts and a questionnaire for reading strategies in printed academic texts. A key finding of the study showed that both proficient and less-proficient readers used reading strategies for online texts at the medium level. In reading academic texts, the proficient readers used cognitive strategies and metacognitive strategies at a high level. The less-proficient readers, on the other hand, used them at a medium level.

To further explore additional connections between reading proficiency and online reading environment, Huang et al. (2009) examined EFL learners' online reading strategies and the effects of this strategy use on comprehension. The 30 applied English majors who participated in the study were divided into a high group and a low group based on their proficiency levels and were asked to read four authentic online texts. Two interesting findings were reported: (1) the

learners. Along the same lines, Konishi (2003) investigated the kinds of strategies Japanese ESL learners use when reading English texts on the Internet. The six students who participated in the study were engaged in two tasks of reading hypertext: open versus closed tasks. In the former task, the participants were instructed to do free browsing, while in the latter, they were asked to look for specific information. The study findings showed that Japanese EFL learners employed a number of online reading strategies, including cognitive strategies (i.e., local and global strategies), metacognitive strategies, and navigational strategies.

Zaki, Hassan, and Razali (2008) continued along this line of research by examining the reading strategies used by 109 undergraduate EFL learners at a university in Malaysia. One of the things the study sought to identify was which reading strategies were employed by readers when reading online and offline texts. This study used a survey of reading strategies to measure global, problem-solving, and support reading strategies. The findings of the study indicated differences between the online and offline use of reading strategies. The participants employed significantly global and problem-solving strategies in the online reading environment, while they primarily utilized support strategies in the offline reading environment. Similarly, Huang, Chen, and Lin (2009) studied (among other things) EFL learners' online reading strategy use. The 30 English majors who took part in the study reported using support reading strategies over other online reading strategies mostly when reading online English texts and noted that the use of global strategies significantly contributed to better comprehension.

To further explore the subject of online reading strategies, Lai (2009) scrutinized the possible effects of strategy awareness training in facilitating and scaffolding learners' online reading tasks. Specifically, the study aimed to discover whether the eight secondary school students who participated in the study would adapt and adopt online reading strategies after completing a strategy awareness training program. The major findings (generated from multiple sources, including a survey of online reading strategies, participants' e-portfolios, and journal entries) were (1) that the participants tended to combine the use of global, support, and problem-solving strategies when reading online English texts; (2) with the strategy awareness training, the participants were more aware of selecting more reading strategies when reading online texts; and (3) the participants conceived new online reading strategies.

Looking into the strategies used by advanced learners of English while reading a hypermedia document, Akyel and Ercetin (2009) sought to determine whether these strategies are different from thereading strategies used when reading printed texts. The obtained data, which was collected from 10 advanced learners of English through think-aloud protocols, revealed that there was no difference between the strategies used in hypermedia reading and those reported as used for printed texts. Another reported finding was that annotations and navigating through the text strategies were not the same, as readers with high prior knowledge used certain cognitive and metacognitive strategies more frequently.

In a similar vein, Usó-Juan (2009) studied 50 first- and second-year Spanish-speaking undergraduate students enrolled in a tourism degree course at the University at Jaume I in Castellón, Spain. All of the female participants were divided into groups. The first group of 25 students read an offline text, and the other group of 25 students read an online text. To determine which strategies were employed by the participants, they responded to a reading strategy questionnaire, which consisted of questions concerning 14 strategies. The researcher found that those who read the online text employed more reading strategies than those who read the offline text, and that there were no significant differences between the types of strategies employed by both groups.

Ramli et al. (2011) employed a similar perspective and attempted to explore the utilization of metacognitive online reading strategies. They asked 157 EFL Malaysian learners to complete a self-report questionnaire of their online reading strategies. The study found that the participants mostly used global reading strategies, followed by problem-solving strategies and support reading strategies.

Unlike the abundant amount of studies conducted in the area of reading strategies and gender differences in the print reading environment, there have been few

The first perspective that informs this study is derived from cognitive theory, i.e., the metacognitive awareness of reading strategies as significantly contributing to second language reading ability (Sheorey & Mokhtari, 2001). O'Malley and Chamot (1990) define metacognitive strategies as "higher order executive skills that may entail planning for, monitoring, or evaluating the success of learning activity" (p. 44). According to Sheorey and Mokhtari (2001), cognitive strategies are the actions and procedures readers use while working directly with the text. They further posit that "the reader's metacognitive knowledge about reading includes an awareness of a variety of reading strategies and that the cognitive enterprise of reading is influenced by this metacognitive awareness of reading strategies" (p. 433). Mokhtari and Sheorey (2002) place metacognitive reading strategies into the following categories: global reading strategies, where readers carefully plan their reading by using techniques such as having a purpose in mind and previewing text; problem-solving strategies, whereby readers work directly with the text to solve problems while reading, such as adjusting reading speed, guessing the meaning of unknown words, and rereading text; and support strategies, which are basic support mechanisms that readers tend to use to aid reading, like using a dictionary, highlighting, and taking notes.

A second theoretical perspective is that of a new literacies paradigm, which indicates that the nature of literacy is changing as new technology emerges (Alexander & Jetton, 2000; Coiro & Dobler, 2007). According to the new literacies perspective, online readers need to know and be aware of new online reading strategies, enable them to generate questions and locate, evaluate, and synthesize information found in the electronic environment (Leu et al., 2007; Coiro & Dobler, 2007; Castek et al., 2007). In line with this, Leu et al. (2007) maintain that during online reading, several processes can be identified, including recognizing important questions, locating information, critically evaluating information, synthesizing information, and communicating information. Coiro (2003) stresses that proficiency in the new literacies of the electronic reading environment is indeed becoming essential to our students' literacy future.

A third perspective confined within this area connects the issues of strategy use and reading proficiency. Within electronic second language reading environments, one of the determining factors of successful online reading is seen as the ability to monitor and adapt reading strategies according to online reading tasks (Poole, 2009; Hsieh & Dwyer, 2009; Ramli et al., 2011). Poole (2009) contends that there is a connection between reading proficiency and online strategy use, in that good readers distinguish themselves from their less-skilled counterparts through their use of online reading strategies.

A literature review of three dimensions-online reading strategy, online reading strategy and gender differences, and reading proficiency and online reading strategy-is now presented along with a brief summary concludes the review of related literature.

Online reading strategies are techniques that readers use to interact effectively with electronic texts, are distinctive to online reading, and overlap somewhat with offline reading (Coiro, 2003; Henry, 2006; Coiro & Dobler, 2007). For instance, some of the online reading strategies are developing an important question, locating pertinent information online, critically evaluating the located information, synthesizing such information across texts, and then communicating discoveries to others. Such online strategies often occur simultaneously or recursively and each requires a different skill set and is performed with new online tools. Within the context of L2 reading, a handful of studies have examined online reading strategies that are equated with the new literacies of online reading.

Anderson (2003) conducted the first study of online strategy use in L2 readers in which he investigated the online reading strategies used by 247 ESL and EFL learners. The participants responded to a survey about online reading strategies that measured the categories of global, problem-solving, and support strategies used during online reading. The author was primarily interested in identifying the types of online reading strategies used by second language learners, and whether the differences in using them can be identified based on being an ESL or EFL learner. The results indicated that the most frequently used strategy was problem-solving, and that there were no differences in the use of global and support strategies. Additionally, there were no significant differences between the EFL and the ESL

Introduction

Exposure to electronic text is becoming increasingly pervasive and common among students in general and learners of English as a foreign language (EFL) in particular, as they frequently spend more time reading online English texts than reading books or print-based materials. Such relatively novel electronic text formats, mainly available over the Internet, are embedded with idiosyncratic features, which require that certain metacognitive online reading strategies be appropriately employed for more effective comprehension. In this regard, the RAND Reading Study Group (RRSG) (2002) maintains that "electronic texts introduce some complications in defining comprehension because they require skills and abilities beyond those required for the comprehension of conventional, linear print" (p. 14). Online reading strategies encompass comprehension processes and conscious actions that learners use to make sense of electronic English texts that they read in an online reading environment. EFL online readers need to utilize such processes and actions in order to be able to generate questions; locate, evaluate, synthesize, and overcome problems in understanding online English texts; monitor their level of comprehension; and take action to correct inaccuracies in comprehension. Indeed, EFL learners must orchestrate a wide range of strategies in order to gather and interpret information. These online reading strategies, according to Leuetal. (2007), are major strategies and dispositions that are distinctive to online reading and are required for success. This idea is based on the assumption that successful reading comprehension does not occur automatically, but rather depends on metacognitive processing expressed through reading strategies (Alexander & Jetton, 2000; Karbalaei, 2010).

Guided by the aforementioned assumptions, it is essential to closely examine the strategies that EFL learners use while reading online English texts. A thorough analysis will empower researchers to uncover the online reading strategies needed to successfully read and comprehend electronic English texts and will enhance the current knowledge in this area. It will also enable researchers to offer practical advice pertaining to new online literacy environments, providing a roadmap for second language (L2) online reading instruction that incorporates all of the knowledge about metacognitive reading strategies from print text both in the first language (L1) and L2, as well as the evolving nature of new online literacy brought about by emerging new technologies. To reading researchers and practitioners alike, sufficient knowledge of the most effective online reading strategies is lacking. Therefore, any additional knowledge gained about the three categories of metacognitive reading strategies-global reading strategies, problem-solving reading strategies, and support reading strategies -will provide EFL specialists with valuable insights. In particular, the evaluation of these categories will allow various questions to be answered about the reading strategies used by EFL learners when reading online English texts.

In light of this information, the study seeks to identify the metacognitive online reading strategies that EFL learners use when reading online English texts and to explore the underlying relationship between (1) the use of online reading strategies and (2) gender and reading proficiency in the context of an online reading environment. It is hypothesized that this study will inspire continued research aimed at contributing to a deeper understanding of the complexities inherent in the process of learning how to read electronic English texts more effectively. In addition, this study is expected to provide a systematic analysis of online strategy use promoted by an electronic reading environment. The need for more research on issues related to online reading strategies is based on the contention that the research on reading strategies in print text environments may or may not be sufficient to (a) identify metacognitive online reading strategies used by EFL learners, and consequently pinpoint the more effective online reading strategies that can be employed to effectively read and learn from online English texts; (b) relieve online reading comprehension difficulties that EFL learners may encounter; and (c) prepare EFL learners adequately for the new types of literacy requiring online strategies.

The conceptual framework underlying this study combined cognitive theory, the new literacy theory of online reading, and the perspective of strategy use in reading proficiency. Concepts derived from these three theoretical frameworks were used to explore the online reading strategies used when EFL learners read online English texts.

Journal of Educational Sciences, Vol. 26 , Number (2), pp. 493-509, Riyadh (2014/1435)

The Impact of Gender and Reading Proficiency Level on Online Reading Strategies Employed by EFL Learners

Khakid Al-Seghayer[(1)]
AL Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
(Received 15/04/2013; accepted 17/06/2013)

Abstract: Learners of English as a second or foreign language (ESL/EFL), as they attempt to read English online texts increasingly, to read effectively, and to comprehend online texts successfully, are required to employ certain online reading strategies. This study attempts to provide a thorough account of Saudi EFL learners, who are undergraduates majoring in English, and their utilization of metacognitive online reading strategies. To this end, 100 male and female EFL learners classified into proficient and less-proficient readers of English based on their scores on the TOEFL reading section responded to a self-developed, four-part survey containing 35 items that measured three categories of online reading strategies: global, problem-solving, and support reading strategies. The collected data were subjected to both descriptive and inferential statistical analysis. The findings indicate that the strategy rated as most frequently used was support, followed by problem-solving, with global strategy rated as least used. Additionally, both proficient and less-proficient EFL learners didn't differ significantly in the degree to which they reported using the three categories of online reading strategies. There was no statistically significant difference with reference to gender in either group, with the exception of the online global reading strategy, in which the mean for females was significantly higher than that for males. Several implications are drawn from the findings, and areas of potential future research are highlighted.

Key words: Online Reading Strategies, Global Reading Strategies, Problem Solving Reading Strategies, Support Reading Strategies.

أثر جنس متعلمي اللغة الإنجليزية ومقدرتهم القرائية في استخدام الاستريتيجات القرائية من على الانترنت

خالد محمد عبدالله الصغيِّر[(1)]

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 05/ 06/ 1434هـ؛ وقبل للنشر في 08/ 08/ 1434هـ)

المستخلص: يحتاج متعلمي اللغة الإنجليزية عند قيامهم بقراءة ما ينشر من خلال الانترنت باللغة الإنجليزية بكفاءة، وفهم أكبر توظيف عدد من الاستراتجيات القرائية ذات العلاقة ببيئة القراءة الإلكترونية. ومدار البحث في هذه الدراسة الاستراتيجيات القرائية التي يستخدمها متعلمي اللغة الإنجليزية أثناء قراءتهم للنصوص قرائية منشورة عبر الانترنت باللغة الإنجليزية. شارك في الدراسة 100 طالب وطالبة سعوديين من المتخصصين باللغة الإنجليزية في مرحلة البكالوريوس وتم تصنيفهم بناء على درجاتهم المتحصلة في اختبار التوفل في قسمه القرائي إلى قُراء ذوي مستوى قرائي عال في اللغة الإنجليزية، وآخرين ذوي مستوى قرائي متدني. وطُلب منهم الإجابة على استبانه احتوت على 35 عبارة توزعت على أنواع ثلاثة من الاستراتيجيات القرائية ذات المساس بالبيئة القرائية الإلكترونية: الاستراتجيات القرائية العامة، واستراتيجيات الصعوبات القرائية، والاستراتيجيات القرائية المساندة. وتم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية عند تحليل نتائج الدراسة. وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات القرائية الأكثر استخداماً كانت الاستراتيجيات القرائية المساندة، تلتها استراتيجيات تلافي الصعوبات القرائية، وبعد ذلك الإستراتيجية القرائية العامة. كما أن النتائج أبانت عدم وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية في استخدامهم للاستراتيجيات، ولم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين باستثناء الإستراتيجية القرائية العامة التي وجد أن الطالبات يستخدمنها بمقدار أكبر من الطلاب. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات القرائية الإلكترونية، الاستراتيجيات القرائية العامة، الاستراتيجيات القرائية لتلافي الصعوبات القرائية، الاستراتيجيات القرائية المساندة.

---

(1) Assistant Professor, Department of English Language and Literature, College of Languages and Translation, AL Imam University Riyadh, Saudi Arabia, p.o box: 105487 Postal Code: 11646

e-mail: alseghayer@yahoo.com

(1) أستاذ مساعد، بقسم اللغة الإنجليزية وآدابها، كلية اللغات والترجمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الرياض، المملكة العربية السعودية، ص. ب (105487)، الرمز (11646)

البريد الإلكتروني:

English Section

Journal of Educational Sciences, Vol. 26 , Number (2), pp. 259 -491 Ar., Eng 493-509, Riyadh (2014/1435)

Contents

Content

- Foreword: Editor in Chief

Arabic section

- Local Norms of Some Subtests of Wechsler Intelligence Scale for Children Third Edition (WISC-III) at Schools for Gifted Students in Khartoum State
  Salah eldin Farah Attallah Bakhiet 259
- The Balance between the Procedural and Conceptual Knowledge for Elementary Mathematics Teachers in Saudi Arabia and the Influencing Factors
  Khalid Khashan, Refat Kandeel, Mohammed Khashan, Mohammed Alnatheer, & Misfer Alsalouli 287
- Effect of Counseling Program Based on Information Processing of Social knowledge in Reducingthe Attitude Towards Violence for the Second Year Secondary School Students, Taif City
  Waleed Mohamed Abo Elmeaty 311
- Analytical Study of Current Fiqh Issues in the Islamic Culture Textbooks in Jordan
  Mahmoud Jamal Asalkhi 335
- Eleventh Grade Students' fallacies about Socio-Scientific Issues as Related to Gender
  Zeyad abdel-karim amin jarrah, & Hazem riyad suliman anagreh 357
- An Analytical Study of the Reality of Ensuring the Quality of Education in Jordanian universities
  Mohammed. M. Olaimat, & Ali. M. Olaimat 383
- From Islamic Moral: Psychometrical study for the Scale of Moral Character of Muslim Personality(MCMP) on Sample Student of International Islamic University Malaysia
  Fawziah K. Al-Ammar, & Ismail H. Ahmed 407
- The Sources of Electronic Readings and Their Preferred Fields by the Faculty of Education's Students
  Muneera. A. Alhorishi, & Hussah.M. Al Shayea 431
- The Impact of the use of formative evaluation strategy on students' attainment and the survival of its impact on Tajwid course of sixth graders
  Khalid Ibrahim ALmatroudi 455
- Review book (Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning) 477
- Review book (Educational Assessment of Students) 485

English section

- The Impact of Gender and Reading Proficiency Level on Online Reading Strategies Employed by EFL Learners
  Khakid Al-Seghayer 493

❋ ❋ ❋

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

    Example:

    Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

❋ ❋ ❋

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
    - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

❋ ❋ ❋

Contact us

(***Journal of Educational Sciences***)
P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451
College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 1-4674454 Fax: (+966) 1-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa Website: http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

B.O. Box: 22480, Postal Code: 114950
Deanship of Library Affairs, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SR 40 / US$ 20 including mail.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

❋ ❋ ❋

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

❋ ❋ ❋

(ISSN: 1018-3620)

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdul-Aziz A. Al-Babtain,
King Saud University
(KSA)

Dr. Bill Atweh,
Curtin University,
(Australia)

Prof. Jamal M. AL-Khateeb,
The University of Jordan
(Jordan)

Prof. Maher M. Abu-Hilal,
Sultan Qaboos Uinversity
(Oman)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University
(Jordan)

Prof. Rashid H. Al Kathiri,
The Shura Council
(KSA)

Prof. Salman H. Al-Ani,
Indiana University
(USA)

Prof. Yahya Al-Nakeeb,
Newman University,
(UK)

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Fahad Suliman Alshaya

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Abdelwahab Mohamed ElNaggar

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Prof. Haya Saad Al-Rawaf

Prof. Yousif Abdulrahaman AlShumaimri

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdul Latif
Mr. ABDO NOMAN ALMUFTI

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

❋ ❋ ❋

© 2014 (1435H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical Academic Refereed

Volume 26, Issue No. 2

May 2014 **Rajab 1435**

http://jes.ksu.edu.sa

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful