مجلة
جامعة طيبة للعلوم التربوية

مجلة علمية متخصصة محكمة
تعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية، جامعة طيبة

المجلد (11) – العدد (3)
محـرّم (1438هـ) – أكتوبر (2016م)

(ISSN): 1658-3663-Print
(ISSN): 1658-7197-Electronic

رقم الإيداع
(ISBN)
1428/3613

الرقم المعياري الدولي

(ISSN)
1658-3663 – Print

(ISSN):
1658-7197- Electronic

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. محمد بن شحات الخطيب

جامعة طيبة

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. محروس بن أحمد الغبان

جامعة طيبة

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود

أ.د. خليل بن إبراهيم شبر

جامعة البحرين

أ.د. حاسن بن رافع الشهري

جامعة طيبة

أ.د. جون ب. بوجيو

جامعة كنساس

أ.د. عبد الله بن محمد الشيخ

جامعة الكويت

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود

أ.د. علي بن ناصر آل زاهر

جامعة الملك خالد

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير

أمين الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن محمد زهيّد الغامدي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. سعيد فاروق عبد القادر موسى

أ.د. علي بن ناصر عبدالله آل مقبل

أ.د. عايدة بنت عبد الحميد علي محمد

د. ماجد بن محمد مقبل الزيودي

د. زكريا بن محمد زكريا هيبة

د. جمال بن مثقال مصطفى القاسم

مديرا التحرير

أ.د. عادل بن إبراهيم الباز

د. ليلى بنت سعيد الجهني

أمين هيئة التحرير

د. محمد بن أحمد الخطيب

مراجعة اللغة الإنجليزية

د. صفاء بنت محمد الحبيشي

د. عصام بن عبدالله النجار

مستشار التحرير

د. جمال بن فواز العُمري

سكرتير التحرير التنفيذي

أ. وائل بن مبيريك الجهني

نبذة عن المجلة

تأسست في جامعة طيبة عام 1425هـ/2005م، امتداداً لمجلة العلوم التربوية الصادرة عام 1408هـ/1987م عن كلية التربية – فرع جامعة الملك عبد العزيز قبل اندماج فرعي جامعتي الملك عبد العزيز والإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ بمرسوم ملكي في جامعة طيبة عام 1424هـ/2004م، وهي مجلة نصف سنوية، تخصصية، محكَّمة، تصدر عن كلية التربية ومجلس النشر العلمي بجامعة طيبة.

تهدف المجلة إلى دعم الفكر في علوم التربية، ودراسة مشكلاته التربوية، مع وضع التوصيات المقترحة لحلها، وتوفير المجال العلمي المميز لنشر البحوث التربوية الأصيلة.

وتعنى بنشر البحوث التربوية الأصيلة، سواء النظرية أو التطبيقية الميدانية المهنية، وكذا تقارير المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية، ومراجعات الكتب التربوية الحديثة، وملخصات الرسائل الجامعية الهادفة. وهي موجهة للمشتغلين بالحقل التربوي من أكاديميين ومدرسين وإداريين وصناع قرار وأهل اختصاص. وتقبل البحوث للنشر باللغتين العربية والإنجليزية.

أقرت هيئة تحرير مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، بدعم من وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، صدور المجلة (3) ثلاث مرات في العام؛ بدءاً من نيسان عام 2015م، بعد أن كانت تصدر (2) مرتين في العام؛ كمجلة (نصف سنوية)، منذ تأسيسها حتى نهاية عام 2014م. ويتم توزيع هذه المجلة عن طريق الإهداء، ونظام الاشتراك، ومعارض الكتب التي تشارك فيها الجامعة.

تسعى المجلة لتكون مجلة دولية في مجال نشر البحوث التربوية، وقد تمت فهرستها ضمن قواعد البيانات العلمية التالية: دار المعرفة، المنهل، دار المنظومة التربوية، Google Scholar، وقد حصلت المجلة عام 2016 على معامل التأثير العربي Arab impact factor 2016 بقيمة (0.68). والعمل جارٍ على فهرستها ضمن قواعد البيانات العلمية التالية: EBSCO, SCOPUS, THOMSON REUTRES (ISI) ERIC, ULRICHS WeB

الرؤية

أن تكون مجلة علمية، ذات ريادة في مجال الأبحاث العلمية المحكَّمة في الدراسات التربوية، لتكون ضمن أشهر قواعد بيانات المؤسسات والجمعيات العلمية العالمية.

الرسالة

نشر البحوث العلمية المحكمة في المجالات التربوية والنفسية، وفق المعايير المهنية العالمية لقبول البحوث ونشرها.

الأهداف

تسعى المجلة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- نشر البحوث المحكمة الرصينة التي تسهم في تقدم المجتمعات وتطورها.
- تلبية حاجة الباحثين محلياً، وإقليمياً، وعالمياً لنشر البحوث التربوية باللغتين العربية والإنجليزية.
- الإسهام في إيجاد مرجعية علمية مُحكمة في مجال البحوث والدراسات التربوية والنفسية.
- دخول المجلة نادي المجلات العلمية المصنفة عالمياً (ISI) في العلوم التربوية.

المراســـــلات:

" مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية "

رئيس هيئة التحرير
جامعة طيبة – (المبنى الدائري)
المدينة المنورة – المملكة العربية السعودية
ص.ب. (30003)
هاتف (00966-14-8618888)

تحويـــــــلات:

رئيس هيئة التحرير (5366)

سكرتير التحرير التنفيذي (5365)

فاكس: (00966-14-7353748)
البريد الإلكتروني: jtues@taibahu.edu.sa
الموقع الإلكتروني: http://www.taibahu.edu.sa

شروط النشر في المجلة وقواعده وحقوقه

مجلة العلوم التربوية مجلة علمية محكمة، تصدر عن جامعة طيبة، وتهدف 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 البحوث والدراسات العلمية التي لم يسبق نشرها، وتقبل للنشر بالعربية والإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة، التطبيقية والنظرية، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، ومستخلصات الرسائل العلمية المميزة، الموصى بنشرها.

أولاً- شروط النشر وقواعده:

أ. الشروط اللازمة لقبول البحث في المجلة (الشروط الفنية):

1. إرسال البحث حسب الشروط الفنية بصيغة (وورد)، وبصيغة (pdf)، مع سيرة ذاتية للباحث/للباحثين، إن كانت مراسلته/مراسلتهم للمجلة هي الأولى له/لهم.
2. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني (http://www.taibahu.edu.sa)، وتتم مراسلة المجلة على بريدها الإلكتروني (jtues@taibahu.edu.sa).
3. يعد الباحث/الباحثون ملخصين للبحث: أحدهما باللغة العربية لا يزيد عدد كلماته على (200) كلمة، والآخر باللغة الإنجليزية لا يقل عدد كلماته عن (300) كلمة ولا يزيد على (400) كلمة.
4. يلي كلاً من الملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Keywords) لا تزيد على خمس كلمات، تعبر عن محاور البحث بدقة.
5. يجب ألّا يتجاوز عدد كلمات البحث المقدم للنشر – بأي حال – (8000) ثمانية آلاف كلمة.
6. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة: الأعلى والأسفل (4.2) سم، والأيمن والأيسر (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
7. يكون نوع الخط في المتن باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (14)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بخط غامق (Bold).
8. يكون نوع الخط في الجداول باللغة العربية (Simplified Arabic) بحجم (11)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (9)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بخط غامق (Bold).
9. يلتزم الباحث/ الباحثون باستخدام الأرقام العربية (1- 2- 3... Arabic)، سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال، أو في المراجع، ولا تقبل الأرقام الهندية أو غيرها.
10. يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11. يجب عدم إيراد اسم الباحث/الباحثين في متن البحث سواء بشكل صريح، أو بأي إشارة تكشف عن هويته/هويتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم/الأسماء.

12. يضع الباحث/الباحثون صفحة مستقلة عن البحث، تُكتب محتوياتها باللغتين العربية والإنجليزية، وتتضمن عنوان البحث، واسم الباحث أو الباحثين المشاركين، وتخصصات كل منهم، ودرجاتهم العلمية، والمؤسسة التي ينتمي إليها كل باحث منهم باللغة العربية واللغة الإنجليزية، ثم تتبع هذه الصفحة بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط، متبوعاً بالملخصين العربي والإنجليزي، اللذين يكتب كل منهما في صفحة مستقلة، ثم كامل البحث.

ب. القواعد اللازمة لنشر البحث في المجلة (القواعد العلمية):

1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. الإسهام في تنمية الفكر التربوي وتطبيقاته وتطويرها، محلياً أو عربياً أو عالمياً.
3. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين، يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة، أو الاعتذار للباحث/الباحثين لعدم قبول البحث بناءً على رأي المحكمين، وذلك وفق النموذج المعتمد في المجلة.
4. ينظم البحث وفق التالي:

أ. **البحوث التطبيقية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، يلي ذلك استعراض مشكلته وتساؤلاته، ثم مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءات تنفيذه، والمعالجات الإحصائية أو كيفية تحليل بياناته، ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. **البحوث النظرية:** يورد الباحث/الباحثون مقدمة يتم فيها التمهيد للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مع بيان أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله، ثم تُعرض منهجية البحث، ويقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث تُعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة تتضمن أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. **في كلا النوعين من البحوث:** توضع قائمة المراجع في نهاية البحث، باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د. **الدراسات السابقة تدمج في متن البحث،** سواء في المقدمة أو الإطار النظري (بحسب اللازم)، ولا يفرد لها عنوان مستقل بأي حال من الأحوال.

5. ترقم الجداول والأشكال في المتن ترقيماً متسلسلاً مستقلاً لكل منها، ويكون لكل منها عنوانه أعلاه، ومصدره – إن وجد – أسفله.
6. الاهتمام بتفسير نتائج البحث طبقاً لواقع المجتمع والعينة والقوى والعوامل التي تؤثر فيها، والمقارنة مع الدراسات السابقة– إن وجدت.
7. نظام التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:

(APA) American Psychological Association-6th Edition

8. يلتزم الباحث/الباحثون بتوثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية، وفقاً للنظام التالي:

أ. توضع قائمة بالمراجع العربية في نهاية البحث، مرتبة ترتيباً هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب. **ترجمة جميع المراجع العربية وتضمينها في قائمة المراجع الانجليزية.**

ج. تلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الأجنبية، **تتضمن المراجع العربية التي تمت ترجمتها**، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د. إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم المؤلف، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية التي تم نشرها فيها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين **بعد عنوان البحث**. وإذا لم توجد فيقوم الباحث بترجمتها.

وفيما يلي مثال على ترجمة بيانات المراجع العربية:

العمري، نبيلة. (2015). العلاقة بين الرضا الوظيفي والأداء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. 10 (3)، 349-360.

Al-Omari, N. (2015). Relationship between Job Satisfaction and Professional Performance amongst Academic Staff at Yarmouk University, Jordan, (in Arabic). **Taibah University Journal - Educational Sciences**. 10 (3), 349-360.

9. تتم كتابة المصطلحات أو الأسماء الأجنبية الأصلية بجوار المكتوب بالعربية، مثال ذلك: جامعة منيسوتا Minnesota، وفي دراسة كوبو (Kubow, 1997)، حكومة توكوجاوا Tokogawa، في مدينة سانتإتيان Saint-Étienne، اليونيسيف UNICEF.

ثانياً: حقوق المجلة والباحث/ين (الحقوق الإجرائية):

1. تقوم هيئة التحرير بالفحص الأولي للبحث، لتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن عدم قبوله؛ حتى تنطبق عليه شروط النشر.
2. تؤول كل حقوق النشر للمجلة في حالة قبول البحث للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذ آخر ورقياً أو إلكترونياً دون إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
3. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات النشر للأبحاث المقدمة للمجلة حسب معاييرها، وترتب البحوث عند النشر وفقاً لاعتبارات فنية .
4. تحتفظ المجلة بحقها في أن تختزل بعض الجمل والعبارات أو تعيد صياغتها لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
5. البحوث غير المقبولة للنشر بناءً على تقارير المحكمين؛ يبلغ أصحابها بذلك دون إبداء الأسباب.
6. يُهدى للباحث/الباحثين (2) نسختان من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، و(15) خمس عشرة مستلة منه، وكذا (2) نسختان من العدد في شكل قرص مُدمَج (CD).
7. جميع البحوث المنشورة تعبر عن رأي الباحث/الباحثين، ولا تعبر عن رؤية المجلة وسياستها.

المحتويات

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحة
❖ **كلمة هيئة التحرير**	*أ.د. علي بن محمد زهّيد الغامدي*	س
❖ **البحوث العلمية باللغة العربية**		
محمد عثمان الثبيتي *محمد فتحي عبد الفتاح حسين*	دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك	349
جعفر محمود الموسى *رشا صالح المحلاوي*	تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي	367
سعود بن رغيان الرويلي *عبد الله بن دخيل الله المنتشري*	اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية كجامعة ناشئة نحو التعليم الجامعي: دراسة ميدانية	385
نواف بن مقبل السّراني	معوقات تبني جامعة طيبة الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم	403
محمد بن عبد الله آل مرعي *محمد السيد عبد الفتاح حسن*	إعداد اختبار القدرات المعرفية " اللفظي – الكمي" وتقنينه على عينة من طلاب الجامعة بصورته الأولى	421
خالد محمد الحسن الحياصات *أيمن عمر عبد الغني بني عامر*	تقويم برامج جامعة القصيم للدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)	445
راشد بن ظافر الدوسري	إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها من وجهة نظر المعلمين	465
خالد خميس عاشور السر	العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة	485
يوسف محمد يوسف عيد	أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً	505
أحمد زقاوة	درجة ممارسة الشباب للقيم السلوكية واستراتيجية تفعيلها على ضوء المنهج النبوي	521

كلمة رئيس هيئة التحرير

هذا هو العدد الثالث من المجلد الحادي عشر من مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، يحتوي نصوصاً إبداعية، يسبق إلى الخاطر أنها كتبت ببراعة وإدراك وانتظمت في عقد متناسق جميل، لتخرج إلى الساحة الثقافية وتمنح قارئها تنوعاً في الثقافة، وسعة في الإطلاع.

ومن البحوث التي اشتمل عليها هذا العدد: "دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك"، "تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي"، و"اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية كجامعة ناشئة نحو التعليم الجامعي: دراسة ميدانية"، و"معوقات تبني جامعة طيبة الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم"، و"إعداد اختبار القدرات المعرفية "اللفظي – الكمي وتقنينه على عينة من طلاب الجامعة بصورته الأولى"، و"تقويم برامج جامعة القصيم للدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)"، و"إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها من وجهة نظر المعلمين"، و"العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة"، و"أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً"، و"درجة ممارسة الشباب للقيم السلوكية وإستراتيجية تفعيلها على ضوء المنهج النبوي".

هذه هي خلاصة جهودنا، وضعناها بين يدي القارئ الكريم، آملين من الله – سبحانه وتعالى – أن يقينا عثرة اللسان والقلم، وأن يهب لنا من لدنه حكمة وسداداً وتوفيقاً، لنواصل مسيرتنا في خدمة القراء وكل الساعين في طلب العلم والارتقاء في سُلّمه.

رئيس هيئة التحرير

أمين الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن محمد زهيّد الغامدي

دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك

محمد عثمان الثبيتي[1]، ومحمد فتحي عبد الفتاح حسين[2]

1. أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية؛
2. أستاذ الإدارة والتخطيط المساعد، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2014/12/8	عُدل بتاريخ: 2015/3/1	قُبل بتاريخ: 2015/4/15

الملخص

استهدفت هذه الدراسة معرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وكذلك تحديد ما إذا كانت هناك فروق في قيم المواطنة تعزى لمتغيرات الدراسة (المستوى الدراسي، والجنس، والتخصص). ولتحقيق أهداف الدراسة، تمت الاستعانة بالمنهج الوصفي من خلال استبانة طبقت على عينة قوامها (590) من طلبة الجامعة في المقر الرئيس في مدينة تبوك. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك. كما اتضح أن الولاء للوطن يمثل أعلى قيم المواطنة، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع. ولم توجد فروق جوهرية في مستوى المواطنة بوجه عام تعزى إلى التخصص أو الجنس أو المستوى الدراسي، بينما اتضح أن الفتيات أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من الشباب في جامعة تبوك. كما أوضحت الدراسة أن الخريجين أكثر التزاماً بمعايير المجتمع من المستجدين، ولم توجد فروق دالة تعزى لمتغيرات الدراسة فيما يتعلق بالشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، وبينت النتائج أيضاً وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة تبوك.

الكلمات المفتاحية: المواطنة، القيم الاجتماعية، الإحساس بالمسؤولية، جامعة تبوك.

المقدمة

يعد طلاب الجامعات وطالباتها أهم مكون بشري للمجتمع، فمن خلالهم تستطيع الدولة أن تحقق جميع آمالها، وعلى عاتقهم يتحملون نهضتها، ومن ثم تستثمر الحكومات مئات الملايين من الأموال في التعليم العالي بهدف المصلحة العامة للفرد والوطن. من هذا المنطلق وطبقا لما أورده (Boulton and Lucas, 2008) و (Schneller and Thöni, 2011) و (Larasquet and Pilniere, 2012) تقع على عاتق الجامعات مسؤوليات جمة صارت تتخطى مجرد التعليم والبحث العلمي، لاسيما في عصرنا الحالي بما يتسم به من تعقد في دور المؤسسة الجامعية وتعاظم للمعرفة وتتابع دائم لتأثيرات العولمة وثورة الاتصالات، مما نتج عنه تصارع في الفكر وتعدد في الأيدولوجيات، فأضحت الجامعة هي المنوطة بالتصدي للدفاع عن الهوية الوطنية للمجتمع، وأصبحت تتولى حماية الطابع الاجتماعي والثقافي لأبنائه ممن يلتحقون بالمؤسسة الجامعية والذين سيتولون قيادته في المستقبل، وهذا ما تؤكده (بخيت، 2009) موضحة أن التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي بشكل خاص له أبعاد كبيرة وخطيرة في آن واحد، ترتبط بالجوانب الاجتماعية والاقتصادية فضلا عن الجوانب الثقافية في المجتمع، ومن خلال إسهام مؤسساته في تخريج الكوادر البشرية المدربة على العمل في كافة المجالات والتخصصات.

وفي هذا السياق يذكر جابر ومهدي (2011) أن الهدف الاستراتيجي من مؤسسات التعليم العالي في جميع البلدان هو تكوين مواطنين صالحين لديهم مشاركة فاعلة، ورؤية صحيحة، واتجاهات إيجابية نحو البيئة المحلية والعالم الخارجي، من خلال غرس القيم الاجتماعية لدى الطلبة، إلى جانب تعزيز مفاهيم المعرفة والبحث العلمي لديهم، بل يذهب (Harkavy, 2006) إلى أبعد من ذلك مؤكداً أن دور المؤسسة الجامعية ومكانتها لا ترتقي إليها أية مؤسسة أخرى في المجتمع وأنها هي التي تحدد شخصية النظام التعليمي برمته.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

ولأن الطلاب هم أهم مكون مستهدف داخل المؤسسة الجامعية سواء المستجد منهم على مقاعد الدراسة أو المتوقع تخرجهم، كان من الضروري ضمان انتمائهم وغرس قيم المواطنة في شخصيتهم – فضلا عن منحهم أعلى الدرجات العلمية والأكاديمية، وذلك للاعتبارات السابقة، وتأكيداً للدور الوطني الذي تقوم به المؤسسة الجامعية في تحقيق التكيف الاجتماعي (Coker-Kolo and Darley, 2013)، (Paulsen, 2005)، (Azarova, 2003).

وعلى الرغم من ذلك يستطيع كل من يتابع منظومة التعليم الجامعي في بلادنا أن يدرك ما تعانيه معظم المؤسسات الجامعية من ظواهر اجتماعية وتربوية سلبية نتيجة العديد من المتغيرات المعاصرة كالعولمة، والانفتاح، والغزو الثقافي بما صاحب ذلك من مؤثرات ثقافية واجتماعية سلبية، وما أظهره من اتجاهات وقيم غريبة على ثقافتنا تنعكس سلباً على شبابنا الجامعي وعلى هويتهم الثقافية والاجتماعية، الأمر الذي يظهر إخفاقاً في دور الجامعة كمؤسسة اجتماعية وتربوية تُعنى بتربية الشباب وتنشئتهم اجتماعياً، حيث صارت تسود فيها مشكلات عدة لا ترتبط فقط بالعملية التعليمية والتربوية، بل تعدت ذلك – كما يؤكد الشاماني وسعد (2012)– إلى ظهور الكثير من الظواهر الاجتماعية والأخلاقية السلبية من بينها تدني قيم المواطنة والولاء لدى الشباب الجامعي. الأمر الذي يكاد يعصف بالحياة الجامعية وهدفها التنموي ويؤدي إلى فقدان ثقة المجتمع في الدور الاجتماعي والقيمي للمؤسسة الجامعية باعتبارها تتحمل مسؤولية تشكيل هوية الشباب وتبني ثقافتهم.

وانطلاقاً من هذه الخطورة وتأكيداً لهذه المكانة العالية للجامعة باعتبار أنها تحتل قمة الهرم التعليمي بل والاجتماعي، ونظراً لدورها الهام بين كافة المؤسسات التعليمية والتربوية في أي مجتمع فإن مسؤوليتها تصبح أعظم وأكثر أهمية لسببين: أولهما أنها تدعم وتكمل عمل مؤسسات التعليم الأخرى التي سبقتها سواء كان ذلك في الجوانب التعليمية أو الثقافية أو الاجتماعية ومن بينها ترسيخ قيم المواطنة لدى الشباب، أما السبب الثاني فهو أن الجامعة بما تتمتع به من إمكانات مادية وبشرية تستطيع أن تقوم بدور فعال في هذا المجال (الشرقاوي، 2005).

لقد أولى كثير من الباحثين اهتمامهم بدور الجامعة في التنشئة الاجتماعية لما لها من أثر مباشر وفعال في تحقيق التكيف الاجتماعي للشباب فضلاً عن أثرها التعليمي والتثقيفي، وقد تعددت الدراسات التي تناولت دور المؤسسات الجامعية في معالجة كثير من أوجه القصور الاجتماعي لاسيما ما يرتبط بالشباب وما ينعكس على تكوينهم في كافة النواحي، ففي دراسة (Korotkova and Rimskaya, 2015) التي استهدفت التعرف على دور فروع الجامعة في تنمية كفايات الثقافة العامة لدى الطلبة في بعض الأقاليم في شرق روسيا، تم التركيز على ثلاث كفايات تتضمن تواصل الفرد مع جماعات النشاط، ومدى تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، و النشاط الذي يؤديه الفرد، واعتمدت الدراسة على الأسلوب النوعي من حيث معرفة أهداف الجامعة وطبيعة البرامج المقدمة، وخلصت الدراسة إلى أن دور الجامعة في تنمية كفايات الثقافة العامة لدى الطلبة يواجه بعض العقبات التي ترتبط بكفايات ثقافتهم العامة والاجتماعية.

وأجرى الكراسنة وآخرون (2009) دراسة هدفت إلى تقديم نموذج لدور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني، بالإضافة إلى فهم نسبي للواقع الذي تعيشه الجامعات، وللتعرف على معالم الواقع كما يراه الطلبة تم إجراء مقابلات شبه مقننة مع (60) من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي 2008/2007، وقد كشفت نتائج تحليل بيانات المقابلات عن إدراك الطلبة لأهمية دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني، وكشفت الدراسة أيضاً أن المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار هما محوران رئيسان في تفعيل دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني.

وأجرى مكروم (2009) دراسة استهدفت التعرف على دور جامعة المنصورة في تمكين شبابها من الوعي بمسئولياتهم الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء المستقبل، وفي سبيل ذلك طبقت استبانة على عينة من طلبة جامعة المنصورة، ومن خلال المنهج الوصفي، وبعد التحليل الإحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها: أن تحقيق دور الجامعة في هذا المجال يكون من خلال تنمية وعي شبابها بمسئولياتهم الوطنية، وذلك من خلال جودة الأداء الجامعي في مجال التخصص العلمي والأكاديمي، وذلك بما يدعم الأسس العلمية لتوجهات التنمية في مجالاتها المختلفة وتدريب الطلاب على مهارات العمل التعاوني والخدمة التطوعية.

وأجرى المزين (2009) دراسة استهدفت معرفة دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي مستعيناً باستبانة طبقت على عينة عشوائية من الطلبة بلغت (294) من منتسبي جامعة الأزهر بغزة، وجامعة الأقصى، والجامعة الإسلامية، ولتحليل البيانات إحصائياً تم الاستعانة بالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي ومعامل الارتباط، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها أن دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح يتراوح مابين ضعيف إلى متوسط، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تعزيز قيم التسامح تعزى لمتغير التخصص أو الجنس.

وأجرى أبو ساكور (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي ونشره لدى الشباب الجامعي في فلسطين، وذلك بالتعرف على أثر بعض المتغيرات، من بينها الجنس، ومكان السكن، والمستوى الدراسي للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت استبانة من إعداد الباحث على عينة عشوائية اشتملت على (1150) دارساً ودارسة في العام الجامعي2008/2007 بالجامعات الفلسطينية بجنوب الضفة الغربية وهي: جامعة الخليل، وجامعة بوليتكنك فلسطين، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة القدس، وجامعة بيت لحم، وبعد المعالجات الإحصائية باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) وتحليل التباين توصلت الدراسة إلى أن دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي ونشره كان بدرجة متوسطة، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في دور الجامعات الفلسطينية في تنمية الوعي السياسي تعزى لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي.

وأجرى العاجز (2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها من وجهة نظرهم ومدى تأثير متغيرات الجنس، والمستوى الأكاديمي، ونوع الكلية على دور الجامعة في تنمية بعض القيم، ولتحقيق ذلك أعد الباحث استبانة لمعرفة أهم القيم التي تنميها الجامعة الإسلامية لدى طلبتها حيث طبقت على عينة من الطلبة بلغ عددها 505 من الطلاب والطالبات، وبعد معالجة البيانات إحصائياً بواسطة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي كان من النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدور الجامعة الإسلامية في تنمية القيم لدى طلبتها تُعزى لمتغير الجنس، ولكن توجد فروق تعزى للتخصص لصالح الكليات الإنسانية على حساب الكليات التطبيقية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا لدور الجامعة تعزى للمستوى الأكاديمي لصالح المستويات العليا.

وأجرى (Harkavy, 2006) دراسة استهدفت التعرف على دور الجامعة في النمو الديمقراطي والتعليمي والمجتمعي، وكذا التعرف على الآليات المستهدفة لتعليم الطلبة الأمريكيين وتحويلهم إلى مواطنين مساهمين بفعالية في بناء مجتمع مبدع ونامٍ. ولتحقيق هذين الهدفين استعان الباحث بالدراسة التاريخية بغرض التحقق والإثبات أن الديمقراطية تمثل هدفاً أصيلاً واستراتيجياً في التعليم الأمريكي، وأكدت الدراسة أن بعض السلبيات الاجتماعية ومنها العرقية والقبلية تمثل المعوقات الأساسية التي تحول دون تحقيق التعليم العالي لأهداف المواطنة والديمقراطية، واقترح أن يتم تسليط الضوء على الشراكة بين الجامعة والمجتمع المحلي من أجل بناء كيان جامعي ومدرسي يساعد على نشر الديمقراطية والمواطنة في المجتمع التعليمي وبين الطلاب.

من خلال استعراض الدراسات السابقة اتضح التأكيد على أن للجامعة دوراً مهماً في تنشئة الشباب الجامعي، وأن ذلك الدور يتخطى الدور التقليدي المتمثل في التدريس والتعليم إلى بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني كما ورد في دراسة الكراسنة وآخرين (2009)، كما أوضحت الدراسات السابقة أن للجامعة دوراً في تمكين شبابها من الوعي السياسي والوعي بمسئولياتهم الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء المستقبل ومن ذلك دراسة مكروم (2009) ودراسة أبو ساكور (2009)، كذلك أبرزت دراسة المزين (2009) ودراسة العاجز (2007) دور الجامعة في تنمية القيم لدى الشباب الجامعي، فضلاً عن إبراز دور الجامعة في تنمية كفايات الثقافة العامة لدى الطلبة كما ورد في دراسة (Korotkova and Rimskaya, 2015). وقد استخدمت بعض الدراسات الأسلوب الكيفي مثل دراسة الكراسنة وآخرين (2009)، في حين استعانت دراسات أخرى بالأسلوب الكمي كدراسة العاجز (2007)، ودراسة المزين (2009)، و دراسة مكروم (2009)، ودراسة أبو ساكور (2009)، بينما استخدمت دراسة Harkavy

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

(2006) المنهج التاريخي، وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في أدبيات الدراسة النظرية، واختيار المنهجية المناسبة، وبناء أداة الدراسة.

مشكلة الدراسة

في خضم ما يتعرض له المجتمع من مخاطر جمة نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية وفي ظل التغيرات الاجتماعية التي يمر بها الوطن العربي بوجه عام، ونتيجة لما صاحب التكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات، ومع تغلغل وسائل التواصل على نظامنا الاجتماعي وما أفرزته من سلبيات تهدد بفقدان قيم الولاء والمواطنة لدى الشباب الجامعي، تبرز أهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه المؤسسة الجامعية بما يتوافر فيها من موارد وإمكانات مؤسسية تمكنها من حشد وتوجيه جماهير الطلبة نحو القيم المرغوبة اجتماعياً، لاسيما قيم المواطنة بما تتضمنه من ولاء للوطن والتزام بمعايير المجتمع، وشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه ما يواجهه من قضايا.

من هذا المنطلق واستناداً إلى دعوات الكثيرين من الباحثين ومن بينهم (Grier, 2001) بضرورة ان يكون للمؤسسة الجامعية دور توعوي وأخلاقي يسهم في تنمية شخصية الطالب من أجل بناء المجتمع الجامعي السوي، من هنا يبرز الدافع إلى تلك الدراسة والباعث على إجرائها، حيث إن جامعة تبوك تعد واحدة من الجامعات السعودية الناشئة، والتي تسعى بشكل حثيث إلى أداء دور اجتماعي وتثقيفي فضلاً عن دورها التعليمي ليس على مستوى منطقة تبوك فحسب بل على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث تحرص كما ورد في خطتها الاستراتيجية على تبني رؤية ورسالة تهدف إلى التميز والتواصل بإيجابية مع الجمهور، وتحقيق سمعة طيبة للجامعة على الصعيدين الداخلي والخارجي من خلال غرس قيم المواطنة والانتماء للجامعة والوطن (جامعة تبوك، إدارة العلاقات العامة والإعلام، الخطة الاستراتيجية، 1433هـ)، وهو ما حدا بالباحثَين إلى إجراء هذه الدراسة كمحاولة للوقوف على دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك، ومن ثم يمكن صياغة مشكلة الدراسة في ما يلي.

أسئلة الدراسة: يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما **دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة؟** وينبثق من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أبرز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك؟
- هل توجد فروق دالة احصائياً في قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك تعزى لمتغيرات المستوى الجامعي (مستجد–خريج)، الجنس (طلاب–طالبات)، التخصص (عملي – نظري)؟
- ما دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة؟

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرف واقع الممارسات الإدارية التي تقوم بها جامعة تبوك متمثلة في دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، والوقوف على أبرز قيم المواطنة لدى الطلبة، وما إذا كانت تعتريها اختلافات تُعزى إلى متغيرات الدراسة، كذلك تستهدف الدراسة التوصل إلى بعض الآليات التي تساعد في تفعيل دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في ضوء ما تتوصل إليه من نتائج.

أهمية الدراسة وكيفية الإفادة منها

تأتي أهمية الدراسة من كونها محاولة إجرائية يتوقع أن تساعد نتائجها القائمين على الإدارة في جامعة تبوك وربما غيرها من الجامعات السعودية بل وصانعي السياسة التعليمية، ومتخذي القرار التعليمي في تحديد الأساليب المثلى لتفعيل دور الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وبالتالي تتحقق أقصى فائدة للعملية التعليمية، وكذلك يُتوقع أن تمثل الدراسة إضافة مهمة للمكتبة العربية واستثارة لطلاب البحث العلمي والمهتمين بإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال الحيوي والمهم.

مصطلحات الدراسة: تتضمن الدراسة المصطلحات التالية:

الدور: يوضح (Lerner, 2005) أن مفهوم (الدور) يتسم بالتنوع والتعقيد فيتغير بتغير مجال البحث فيه، وبرغم هذا التنوع يظل هذا المصطلح من الأهمية بمكان فيؤدي تصنيف أنماط العلاقات والسلوكيات الاجتماعية في شكل أدوار إلى تبسيط عملية تحليل الأنظمة الاجتماعية، وتسهيل عمليات المقارنة بين الأدوار في تنظيمات مختلفة وأوقات متفاوتة. ويعرف (Gleave et al., 2009) الدور بأنه وصف لمكونات ثقافية مدركة ومقبولة اجتماعياً تُستخدم من أجل إنجاز تفاعل موضوعي يحقق أهدافاً مجتمعية، ويمكن ملاحظته باعتباره

وسيلة للحكم على أداء العمل.ويعبر الدور في هذه الدراسة عن "تلك الإجراءات الإدارية (الواقعية) والتي تتم عن قصد ويدركها طلبة الجامعة مما ينعكس إيجاباً على قيم المواطنة التي تتضمنها وتقيسها أداة الدراسة.

المواطنة: عرفها (السيد، 2006) بأنها حب الفرد لوطنه، وانتماؤه إليه، والتزامه بمبادئه وقيمه وقوانينه، والتفاني في خدمته، والشعور بمشكلاته، والإسهام الإيجابي مع غيره في حلها، كما عرفها (العبد، 2009) بأنها الجانب السلوكي الظاهر، والممارسات الحية التي تعكس حقوق الفرد وواجباته تجاه مجتمعه ووطنه، والتزامه بمبادئ المجتمع وقيمه وقوانينه، والمشاركة الفعالة في الأنشطة والأعمال التي تستهدف رقي الوطن، والمحافظة على مكتسباته. وتشير الدراسة الحالية إلى المواطنة باعتبارها "مكوناً عاماً يتضمن مجموعة القيم الإيجابية التي تنعكس على سلوكيات الأفراد تجاه مجتمعهم، والتي تتمثل في ثلاث قيم أساسية حددتها الدراسة في الولاء للوطن، والالتزام بمعايير المجتمع، والشعور بالمسؤولية الأخلاقية نحو المجتمع".

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: التعرف إلى أبرز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك والدور الواقعي لإدارة الجامعة في تنمية هذه القيم لدى الطلبة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على الطلبة الدارسين بنظام الانتظام في المرحلة الجامعية دون غيرهم من طلاب الانتساب أو الدارسين في البرنامج الموازي.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مقر الجامعة بمدينة تبوك ومن ثم يخرج عن الدراسة المناطق والفروع الأخرى التابعة للجامعة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي 1435/1434هـ.

منهج الدراسة وأدواتها:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بما يشتمل عليه من جمع الآراء حول الظاهرة موضوع الدراسة ووصفها، وذلك من خلال استبانة طبقت على (590) من الطلبة في جامعة تبوك خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 1435/1434هـ.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة، الذكور والإناث، المنتسبين لجامعة تبوك في كليات البنين وكليات البنات بمقر الجامعة الرئيس بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، حيث يوجد به ما يقرب من (15900) طالب وطالبة في عدد من الكليات تتضمن: كلية التربية والآداب، كلية الطب، كلية الهندسة، كلية الحاسبات وتقنية المعلومات، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية العلوم، كلية المجتمع، كلية إدارة الأعمال، كلية الاقتصاد المنزلي، وذلك طبقاً لإحصاء عمادة القبول والتسجيل بجامعة تبوك للعام الدراسي 1435/1434هـ.

وقد استخدمت في هذه الدراسة العينة الطبقية العشوائية كأسلوب لجمع البيانات، فاعتبرت كل كلية طبقة منفصلة سُحبت منها عينة عشوائية، ومن ثم وزعت (750) استبانة على الكليات المذكورة حسب أعداد الطلاب ونسبتهم في كل منها، وقد عاد من الاستبانات الموزعة (640) استمارة كان الصالح والمستكمل منها جميعاً (590) استمارة.

خصائص عينة الدراسة

سبقت الإشارة إلى أن الاستبانة طُبقت في صورتها النهائية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (1435/1434هـ)، وقد بلغت عينة الدراسة (590) طالباً وطالبة، كما في الجدول (1)، وتضمنت ثلاثة متغيرات رئيسة منها "المستوى الجامعي" بنسبة (48.8%) من المستجدين، و(51.2%) خريجين، و"التخصص" حيث كانت نسبة الطلبة في التخصصات النظرية (70.2%)، أما ذوو التخصصات العملية فكانت نسبتهم (29.8%)، ويرجع هذا إلى انتشار الأقسام النظرية بالجامعة، و"الجنس" حيث كانت نسبة المشاركين في الدراسة من الطلاب (59,8%)، بينما سجلت نسبة الطالبات (40,2%)، والجدول رقم 1 يوضح توزيع العينة طبقا لمتغيرات الدراسة.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (1)
توزيع العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	البيان	التكرار	النسبة المئوية
2	المستوى الجامعي	حديث (مستجد)	288	% 48.8
		خريج	302	% 51.2
		مجموع	590	% 100
3	التخصص	نظري	414	% 70.2
		علمي	176	% 29.8
		المجموع	590	% 100
4	الجنس	ذكر	353	% 59.8
		أنثى	237	% 40.2
		المجموع	590	% 100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة الإناث في المشاركة أقل من نسبة الذكور، وهو ما يرجع لوجود صعوبات ارتبطت بعملية التطبيق في شطر الطالبات، كما تقل نسبة المشاركين من الكليات العملية نظرا لحداثة نشأتها وقلة أعداد الطلاب المقيدين فيها.

وصف الأداة:

بعد مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة تم تصميم الأداة بما يتناسب مع الغرض من الدراسة ويحقق أهدافها، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على ثلاثة أجزاء تضمن الأول منها بيانات ترتبط بالمتغيرات الشخصية والديموغرافية للعينة، واشتمل الجزء الثاني على (16) عبارة أعدت بطريقة ليكرت من خلال تدريج خماسي تصف درجة التحقق (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ولا تتحقق) لتصف ثلاثة أبعاد تمثل قيماً رئيسة للمواطنة بيانها كالتالي:

1- الولاء للوطن، اشتمل على (6) عبارات أرقامها (1، 2، 3، 4، 5، 6).
2- الالتزام بمعايير المجتمع، تضمن (5) عبارات أرقامها (7، 8، 9، 10، 11).
3- الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع، تضمن (6) عبارات أرقامها (12، 13، 14،15، 16).

واشتمل الجزء الثالث على (16) عبارة تصف الدور الواقعي والفعلي لإدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وأعدت أيضا بطريقة ليكرت من خلال تدريج خماسي يصف درجة التحقق (مرتفعة جدا، مرتفعة، متوسطة، ضعيفة، ولا أوافق).

صدق الأداة

للتحقق من الصدق الظاهري للأداة فقد عُرضت في صورتها الأولية على عدد من المحكمين بلغ عددهم (12) أستاذاً للتحقق من وضوح العبارات، ومدى الفهم المشترك لها، حيث أشار بعض المحكمين إلى حذف بعض الفقرات وتعديل وإعادة صياغة البعض الآخر، وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي طُبقت الأداة على عينة استطلاعية قوامها (30) من الطلبة في جامعة تبوك، ثم تم حساب معاملات الاتساق بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تندرج تحته، وكانت النتائج كما في الجدول (2).

الجدول (2)

معاملات الارتباط ومستويات الدلالة بين عبارات ومحاور الاستبانة (ن= 30)

الولاء للوطن	رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	الارتباط العام
	م. الارتباط	0,964	0,868	0,483	0,962	0,886	0,676	0,860
	م. الدلالة	0,000	0,000	0,007	0,000	0,000	0,000	0,000
الالتزام بمعايير المجتمع	رقم العبارة	7	8	9	10	11		0,820
	م. الارتباط	0,848	0,533	0,824	0,516	0,379		
	م. الدلالة	0,000	0,002	0,000	0,004	0,039		0,000
الشعور بالمسؤولية الأخلاقية	رقم العبارة	12	13	14	15	16		0,388
	م. الارتباط	0,540	0,544	0,740	0,359	0,636		
	م. الدلالة	0,002	0,002	0,000	0,031	0,000		0,034
دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة	رقم العبارة	1	2	3	4	5	6	0.710
	م. الارتباط	0,409	0,866	0,778	0,841	0,775	0,735	
	م. الدلالة	0,025	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	
	رقم العبارة	7	8	9	10	11		
	م. الارتباط	0,827	0,700	0,779	0,861	0,534		
	م. الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,004	0,002		0.000
	رقم العبارة	12	13	14	15	16		
	م. الارتباط	0,479	0,729	0,808	0,738	0,508		
	م. الدلالة	0,007	0,000	0,000	0,000	0,004		

يتضح من الجدول (2) وجود اتساق داخلي بين جميع العبارات والأبعاد التي تنتمي إليها حيث كانت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية مرتفعة لجميع العبارات على الأبعاد الثلاثة، كما تشير معاملات ارتباط بيرسون إلى وجود اتساق بين كل بعد من الأبعاد والاستبانة بوجه عام.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة Cronbach's Alpha وقد كان معامل الثبات لمحور المواطنة (0,837)، كما بلغ معامل الثبات للمحور الخاص بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة (0,857) وكلاهما مرتفعٌ ويعتمد عليه.

لتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى (5−1=4) ثم قسم على أكبر قيمة للحصول على طول الخلية (4÷5=0,80) ، و إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة (واحد) فكانت أطوال الخلايا كما يلي:

(من 1 إلى 1,80 لا تتحقق)، (من 1,81 إلى 2,60 منخفضة)،

(من 2,61 إلى 3,40 متوسطة)، (من 3,41 إلى 4,20 مرتفعة)، (من 4,21 إلى 5 مرتفعة جداً).

نتائج الدراسة

إجابة السؤال الأول: ما أبرز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للوقوف على أبرز قيم المواطنة كما عبر عنها الطلبة بجامعة تبوك، وقد اتضح أن أبرز قيم المواطنة لدى الطلبة في جامعة تبوك كما وضحت استجاباتهم تتمثل في الولاء للوطن، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على هذه القيمة (4.05)، يليها الالتزام بمعايير المجتمع (3.63) ثم الشعور بالمسئولية الأخلاقية بمتوسط حسابي (2.74)، في حين سجل

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

المتوسط العام للمواطنة لدى الطلبة كما تقيسها أداة الدراسة (3.47)، وهو ما يتضح من الجدول (3):

الجدول (3)

ترتيب قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك طبقا للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم

قيمة المواطنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الولاء للوطن	4.05	0.64	1
الالتزام بمعايير المجتمع	3.63	0.62	2
الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع	2.74	0.66	3
المستوى العام للمواطنة	3.47	0.62	

يتضح من الجدول (3) أن أبرز قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك هي الولاء للوطن وذلك بنسبة تحقق (مرتفعة)، في حين كان الشعور بالمسؤولية الأخلاقية هي القيمة الأخلاقية الأقل طبقاً لاستجابات أفراد العينة بنسبة تحقق (متوسطة)، وقد سجلت النسبة العامة للمواطنة لدى الطلبة في الجامعة درجة مرتفعة بحسب المتوسط العام لاستجاباتهم.

- **إجابة السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائياً في قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك تعزى لمتغيرات المستوى الجامعي (مستجد – خريج)، الجنس (طلاب – طالبات)، التخصص (عملي – نظري).

– المستوى الجامعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات طلبة جامعة تبوك على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن – الالتزام بمعايير المجتمع – الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا المستوى العام للمواطنة حسب المستوى الدراسي (مستجد – خريج) وهو ما يتضح من الجدول (4).

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تبعاً لاستجابات طلبة جامعة تبوك على متغير "المستوى الجامعي"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	مستجد	288	4,06	0,63	0,228	0,819 غير دالة
	خريج	302	4,05	0,66		
الالتزام بمعايير المجتمع	مستجد	288	3,58	0,62	2,032	0,04 دالة
	خريج	302	3,68	0,61		
الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع	مستجد	288	2,77	0,63	1,118	0,264 غير دالة
	خريج	302	2,71	0,68		
المستوى العام للمواطنة	مستجد	288	3,51	0,45	0,237	0,812 غير دالة
	خريج	302	3,52	0,45		

د ح = 588.

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة المستجدين

والخريجين فيما يتعلق بالولاء للوطن، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائيا، مما يدل على تشابه آرائهم إذ ارتفعت متوسطات الاستجابات لدى كليهما بشكل ملحوظ، وهو ما قد يشير إلى أن الولاء للوطن يعتبر قيمة أساسية من قيم المواطنة يعبر عنها كافة الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، في حين يتبدى تأثير المستوى الدراسي على "الالتزام بمعايير المجتمع" حيث كانت الفروق في ذلك واضحة وذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الخريجين الذين بلغ متوسط استجاباتهم (3,68)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,032)، وهى دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) مما يشير إلى أن مستوى الالتزام بمعايير المجتمع يتزايد من خلال الإجراءات الجامعية لدى الطلبة الخريجين مقارنة بزملائهم المستجدين، ويعني ذلك أن المستوى الدراسي له دور في زيادة الالتزام بمعايير المجتمع لدى طلبة جامعة تبوك، بينما لم تتأثر المواطنة بشكل عام بالمستوى الدراسي للطلبة في جامعة تبوك، ولعل هذا يتطلب إجراءات أفضل يفضل أن تتخذها إدارة الجامعة في هذا الشأن للارتقاء بقيمة المواطنة لدى طلبة الجامعة، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة أبو ساكور (2009) بينما تختلف مع نتائج دراسة العاجز (2007).

- **الجنس:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن – الالتزام بمعايير المجتمع - الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا المستوى العام للمواطنة طبقاً لاستجابات أفراد العينة بجامعة تبوك حسب متغير الجنس (ذكور– إناث) وهو ما يتضح من الجدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تبعاً لاستجابات طلبة جامعة تبوك على متغير "الجنس"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	طلاب	353	4,028	0,70	1,220	0,223 غير دالة
	طالبات	237	4,094	0,56		
الالتزام بمعايير المجتمع	طلاب	353	3,545	0,69	4,304	0,000 دالة
	طالبات	237	3,765	0,46		
الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع	طلاب	353	2,752	0,62	0,598	0,550 غير دالة
	طالبات	237	2,719	0,70		
المواطنة	طلاب	353	3,478	0,48	2,217	0,02 دالة
	طالبات	237	3,561	0,39		

د ح = 588.

يتضح من الجدول (5) وجود فروق جوهرية وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في مدى الالتزام بمعايير المجتمع بين الطلبة في جامعة تبوك لصالح الطالبات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (3,765)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (3,545)، وهو ما يشير إلى أن الطالبات أكثر حرصا على هذا الجانب من الطلاب، وهو ما قد يرجع إلى طبيعة المجتمع السعودي وثقافته المحافظة والتي ربما تكون أكثر حرصا على الالتزام بمعايير المجتمع لدى الإناث عما هو لدى الذكور، يؤكد ذلك وجود فروق واضحة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في المستوى العام للمواطنة بين الطلبة في جامعة تبوك لصالح الطالبات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (3,561)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (3,478)، وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة العاجز (2007)، ودراسة أبو ساكور (2009)، والمزين (2009)، وهو ما قد يرجع إلى طبيعة وخصائص المجتمع في مدينة تبوك، وأن دور الجامعة يرتبط بثقافة هذه المنطقة بما تؤكد عليه من خصوصية المحافظة على

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الفتيات في شطر الطالبات، وضرورة اتخاذ إجراءات جامعية تضمن التزامهن بمعايير المجتمع بشكل ربما يفوق ما يتخذ من إجراءات إدارية مع البنين في شطر الطلاب.

- **التخصص:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات الطلبة بجامعة تبوك على أبعاد المواطنة الثلاثة (الولاء للوطن- الالتزام بمعايير المجتمع - الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع) وكذا المستوى العام للمواطنة حسب متغير التخصص (عملي – نظري) وهو ما يتضح من الجدول (6).

الجدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" تبعاً لاستجابات طلبة جامعة تبوك على متغير "التخصص"

قيم المواطنة	المتغير	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة
الولاء للوطن	نظري	414	4,02	0,64	1,842	0,066 غير دالة
	عملي	176	4,13	0,65		
الالتزام بمعايير المجتمع	نظري	414	3,64	0,62	0,561	0,575 غير دالة
	عملي	176	3,61	0,62		
الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع	نظري	414	2,74	0,69	0,082	0,934 غير دالة
	عملي	176	2,75	0,56		
المواطنة	نظري	414	3,50	0,46	0,792	0,429 غير دالة
	عملي	176	3,16	0,47		

د ح = 588.

يشير الجدول (6) إلى أنه لا توجد فروق جوهرية أو ذات دلالة إحصائية في جميع قيم المواطنة بين الطلبة ذوى التخصصات النظرية وذوى التخصصات العملية في جامعة تبوك، وهو ما انعكس على استجاباتهم على محور المواطنة بوجه عام، مما يوضح تشابه آرائهم حول أهمية المواطنة بغض النظر عن التخصص الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المزين، 2009)، بينما اختلفت مع ما توصلت إليه دراسة (العاجز، 2007) التي أثبتت أن الفروق لصالح التخصصات الإنسانية والإنسانية على حساب التخصصات العملية، ولعل هذا يرجع إلى ما تتبعه إدارة جامعة تبوك من سياسات إدارية وتعليمية حيث تطبق برنامجاً عاماً على الطلبة في كافة التخصصات بالجامعة، ويعرف ببرنامج السنة التحضيرية (يتضمن المستويين الدراسيين الأول والثاني) يدرسون فيه مقررات ثقافية وإسلامية ولغوية، إضافة إلى بعض المقررات الثقافية والإسلامية التي تستمر دراستها خلال المستويات اللاحقة حتى التخرج، الأمر الذي ينعكس على سلوكيات واتجاهات الطلبة جميعا دون اعتبار للتخصص العلمي.

- **إجابة السؤال الثالث: ما دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة؟**

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ولمعرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة تم ذلك على مرحلتين، الأولى استهدفت معرفة ما تقوم به إدارة الجامعة فعلياً من إجراءات وفعاليات تساعد في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة، وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك، وترتيب الفقرات الخاصة بهذا المحور تبعاً لاستجابات الطلبة، وهو ما يتضح من الجدول (7)، أما الخطوة الثانية فقد استهدفت كشف العلاقة بين الدور الواقعي الذي تقوم به

إدارة جامعة تبوك وبين مشاعر المواطنة لدى الطلبة، وستبدأ الإجابة على السؤال الثالث بالخطوة الأولى والتي تتضح من الجدول (7).

الجدول (7)

ترتيب استجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة تبعاً للمتوسطات الحسابية والنسب المئوية

رقم الفقرة	نص الفقـرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة (درجة التحقق)					م	ع	درجة التحقق	الرتبة
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	لا تتحقق				
3	تقام أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة بالمؤسسات الوطنية.	%46.9	%31.9	%11.4	%4.1	%5.8	4.10	0.61	مرتفعة	1
15	تقام مسابقات علمية وثقافية للتعريف بتراث الوطن وأهم أحداثه التاريخية.	%42.5	%35.1	%8.5	%8.3	%5.6	4.00	0.58	مرتفعة	2
6	أصبحت آرائي نحو القضايا المجتمعية أكثر إيجابية بفضل الثقافة الجامعية.	%48.6	%24.6	%10.0	%10.5	%6.3	3.99	0.66	مرتفعة	3
12	تعمل الجامعة على تزايد مشاعر الولاء لدى الطلبة نحو وطنهم.	%44.6	%28.3	%12.7	%6.5	%8.8	3.94	0.61	مرتفعة	4
4	تتوفر منشورات و مطبوعات تنمي قيمة المواطنة لدى الطالب الجامعي.	%41.7	%32.5	%10.5	%8.1	%7.1	3.94	0.64	مرتفعة	4م
10	تؤدي إصدارات الجامعة دورا مهما في تشكيل الرأي العام لدى الطلبة.	%38.1	%35.3	%13.9	%7.5	%5.3	3.93	0.62	مرتفعة	5
9	في الجامعة تزايدت معرفتي بالتحديات والمشكلات التي تواجه الوطن.	%36.8	%33.4	%16.6	%11.9	%1.4	3.92	0.61	مرتفعة	6
11	تُعقد العديد من الندوات واللقاءات التي تهدف إلى تقديم النصح والإرشاد.	%39.2	%28.3	%23.4	%4.1	%5.1	3.92	0.63	مرتفعة	6م
8	اتجاهاتي نحو المجتمع صارت أفضل مما كانت عليه بعد التحاقي بالجامعة.	%35.8	%34.7	%17.8	%6.4	%5.3	3.89	0.61	مرتفعة	7

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

رقم الفقرة	نص الفقـرة	النسب المئوية لتوزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فئات الأداة (درجة التحقق)					م	ع	درجة التحقق	الرتبة
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	ضعيفة	لا تتحقق				
7	يجد الطلبة صعوبة في الحصول على الدعم والمساعدة لمواجهة مشكلاتهم الاجتماعية.	%36.8	%36.1	%7.6	%10.0	%9.5	3.81	0.62	مرتفعة	8
5	يتم تشجيع الطلبة الموهوبين والمتميزين بالجامعة لخدمة وطنهم.	%31.4	%29.5	%16.4	%12.0	%10.7	3.59	0.62	مرتفعة	9
16	تكرم الجامعة الطلبة المتميزين في مجال الخدمة العامة.	%18.6	%18.6	%36.3	%19.0	%7.5	3.22	0.63	متوسطة	10
2	توجد العديد من البرامج التوعوية التي تحث الطلبة على حب الوطن.	%15.3	%20.2	%17.3	%20.3	%26.9	2.76	0.65	متوسطة	11
14	تقدم الجامعة هدايا رمزية تذكارية للطلبة في المناسبات الوطنية.	%10.5	%22.9	%11.9	%36.3	%18.5	2.71	0.67	متوسطة	12
1	يجد الطلاب المستجدون من يقدم لهم النصح والإرشاد في الجامعة.	%11.4	%18.5	%25.1	%15.5	%29.8	2.66	0.66	متوسطة	13
13	يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم.	%15.4	%16.8	%11.7	%25.6	%30.5	2.61	0.66	متوسطة	14

يتضح من الجدول (7) أن معظم استجابات أفراد العينة على عبارات محور (واقع دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة) تشير إلى نسبة تحقق تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الكراسنة وآخرين، 2009)، ودراسة (أبوساكور، 2009)، ولقد اتضح أن أعلى درجة تحقق كانت المتعلقة بدور الجامعة في (إقامة أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة بالمؤسسات الوطنية) بنسبة 46.9% لدرجة مرتفعة جداً، و31.9% لدرجة مرتفعة، ومتوسط حسابي (4.10)، يليها (تقام مسابقات علمية وثقافية للتعريف بتراث الوطن وأهم أحداثه التاريخية) بمتوسط حسابي (4.00)، أيضا كانت الاستجابات مرتفعة بوجه عام على ما تضمنته العبارات (3، 15، 6، 12، 4، 10، 11، 9) على التوالي، في حين كانت النسب متوسطة في العبارات (1، 10،2، 13) وهي الأقل تحققا – من وجهة نظر الطلبة – فيما يرتبط بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لديهم لاسيما العبارة (13) والتي تنص على (يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم)، حيث سجلت استجاباتهم عليها نسبة متوسطة، بأقل متوسط حسابي (2.61)، يسبقها العبارة رقم "1"، (يجد الطلاب المستجدون من يقدم لهم النصح والإرشاد في الجامعة)، والتي حصلت على ثاني أقل متوسط لاستجابات العينة مما يعني أن الطلبة في جامعة

تبوك يرون أن ما يُقدم من إرشاد للمستجدين منهم لا يرقى إلى طموحاتهم، وأن دور الجامعة في هذا المجال برغم حصوله على نسبة متوسطة إلا أنه ما زال دون المطلوب.

ممّا سبق يتضح أن ما تقوم به إدارة جامعة تبوك من فعاليات وأنشطة تسهم بدرجة متوسطة إلى مرتفعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة في جامعة تبوك، ولمعرفة العلاقة بين واقع الدور الذي تقوم به إدارة جامعة تبوك وبين قيم المواطنة لدى الطلبة تمت الاستعانة بمعامل ارتباط بيرسون بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة تبوك وقيم المواطنة لدى الطلبة وهو ما يتضح من جدول (8).

الجدول (8)

معاملات الارتباط ومستويات الدلالة بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة تبوك وقيم المواطنة لدى الطلبة ن = 590

دور إدارة جامعة تبوك	قيم المواطنة	الولاء للوطن	الالتزام بمعايير المجتمع	الشعور بالمسؤولية الأخلاقية	المستوى العام للمواطنة
	م. الارتباط	0,409	0,566	0,678	0,512
	م. الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,000

1- يتضح من الجدول (8) وجود ارتباط إيجابي قوى ودال إحصائيا بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين قيم المواطنة لدى الشباب من الذكور والإناث في جامعة تبوك، وهو ما يبرز أهمية الدور الذي تؤديه جامعة تبوك وانعكاس ذلك على الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلبة، حيث يعنى ذلك أنه كلما اهتمت الجامعة بالأنشطة والفعاليات والإجراءات التي تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة انعكس ذلك بشكل إيجابي ومباشر على مستوى قيم المواطنة لديهم، وهو ما يحث إدارة الجامعة على بذل اهتمام مضاعف والقيام بدور أكثر فعالية لاتخاذ إجراءات مستمرة ومتنوعة نحو تعزيز قيم المواطنة لدى الطلبة.

الخلاصة العامة للنتائج والتوصيات

1- أوضحت النتائج ارتفاع المستوى العام للمواطنة لدى الطلبة بجامعة تبوك فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على المستوى العام للمواطنة (3,47)، وهى درجة مرتفعة، حيث أن المدى العام للمواطنة كما تقيسه الدراسة يتراوح بين (1- 5)، وفيما يتعلق بالقيم الثلاث للمواطنة كما تقيسها الدراسة اتضح أن أعلاها الولاء للوطن، يليه الالتزام بمعايير المجتمع، ثم الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع.

2- اتفقت استجابات الطلبة المستجدين والخريجين فيما يتعلق بالولاء للوطن، مما يدل على تشابه آرائهم حيث ارتفعت متوسطات استجاباتهم بشكل ملحوظ، وهو ما قد يشير إلى أن الولاء للوطن يعتبر قيمة أساسية من قيم المواطنة تلقى اهتماما من كافة الطلبة بغض النظر عن مستوياتهم الدراسية، في حين ظهر تأثير المستوى الدراسي على "الالتزام بمعايير المجتمع" حيث كانت الفروق واضحة ودالة إحصائياً لصالح الطلبة في المستويات النهائية (الخريجين)، مما يشير إلى أن للمستوى الدراسي دوراً في زيادة التزام الطلبة بمعايير المجتمع، وأن الجامعة تؤثر في هذا الجانب على الطالب بحيث يتميز الطلبة الخريجون عن قرنائهم المستجدين في هذا الجانب، في حين لم تتأثر المواطنة بشكل عام بالمستوى الدراسي للطلبة في جامعة تبوك.

3- فيما يتعلق بالفروق في قيم المواطنة بين الذكور والإناث أشارت النتائج إلى وجود فروق جوهرية ودالة إحصائياً في مدى الالتزام بمعايير المجتمع لصالح الطالبات حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهن (3,765)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الطلاب (3,545)، مما يشير إلى أن إدارة الجامعة ربما تكون أكثر حرصاً على التزام الطالبات بمعايير المجتمع من الطلاب، الأمر الذي قد يعود إلى طبيعة المجتمع في منطقة تبوك خصوصاً، وفي المجتمع السعودي بوجه عام وثقافته التي تؤكد على التزام الإناث بمعايير المجتمع أكثر من الذكور، كما اتضح أيضا وجود فروق واضحة ودالة إحصائياً عند مستوى (05,) في المستوى العام للمواطنة بين طلبة جامعة تبوك لصالح الطالبات وبمتوسط حسابي لاستجاباتهن بلغ (3,561)، في حين

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

بلغ المتوسط الحسابي للطلاب (3,478)، على الرغم من اتفاقهم حول قيمة الولاء للوطن التي ارتفعت بشكل ملحوظ لدى كليهما، كما تقاربت المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على (الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع)، مما يعني وجود اتفاق عام بينهم ويؤكد أن هذه القيمة لم تتأثر كثيراً بمتغير الجنس.

4- بالنسبة للفروق في قيم المواطنة بين طلبة الجامعة ذوي التخصصات العملية وأقرانهم ذوي التخصصات النظرية أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجاباتهم على جميع قيم المواطنة، وهو ما يؤكد تشابه آرائهم حول أهمية المواطنة لدى الجميع بصرف النظر عن نوعية التخصص، أيضا لم تكن هناك فروق واضحة أو دالة إحصائياً بين استجابات الطلبة ذوي التخصصات النظرية وذوي التخصصات العملية على المواطنة بوجه عام، ولعل ذلك يرجع إلى أنهم جميعا ينتمون إلى بيئة مؤسسية واحدة تقدم برنامج السنة التحضيرية إضافة إلى برامج تثقيفية وإسلامية عامة يدرسها كافة الطلبة لا تفرق بين ذوي التخصصات العملية أو النظرية من حيث الاهتمام بالمواطنة أو من حيث ما يُقدم من أنشطة تعليمية وتثقيفية واجتماعية داخل مؤسسة الجامعة.

5- لمعرفة دور إدارة جامعة تبوك في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تم ذلك على مرحلتين الأولى استهدفت معرفة ما تقوم به إدارة الجامعة فعليا من إجراءات وفعاليات تساعد في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة وذلك من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة، وترتيب الفقرات الخاصة بهذا المحور تبعاً لذلك، أما الخطوة الثانية فقد استهدفت كشف العلاقة بين الدور الواقعي الذي تقوم به إدارة جامعة تبوك وبين استجابات الطلبة على محاور المواطنة الثلاثة، وقد اتضح أن معظم الاستجابات على محور واقع دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة تشير إلى نسبة تحقق تتراوح بين متوسطة ومرتفعة، وأن أعلى درجة تحقق كانت المتعلقة بدور الجامعة في (إقامة أنشطة وفعاليات لتعريف الطلبة بالمؤسسات الوطنية)، في حين كانت النسب متوسطة في العبارات (1، 2،10، 13) وهي الأقل تحققا – من وجهة نظر الطلبة – فيما يرتبط بدور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة لاسيما العبارة (13) التي تنص بأنه (يتم تنظيم العديد من الرحلات التي تزيد معرفة الطلبة بوطنهم)، حيث سجلت استجاباتهم عليها أقل متوسط حسابي بلغ 2.61، يسبقها العبارة (1) التي تنص على أنه (يجد الطلاب المستجدون من يقدم لهم النصح والإرشاد في الجامعة)، مما يعني أن الطلبة في جامعة تبوك يرون أن ما يُقدم من إرشاد للمستجدين منهم لا يرقى إلى طموحاتهم، وأن دور الجامعة في هذا المجال برغم حصوله على نسبة متوسطة إلا أنه ما زال دون المطلوب مقارنةً بغيره من الأدوار الأخرى.

6- ولتحديد العلاقة بين الدور الذي تقوم به إدارة جامعة تبوك وبين مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة تم الاستعانة بمعامل ارتباط بيرسون حيث كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي قوى ودال إحصائياً بين الدور الذي تقوم به إدارة الجامعة وبين مستوى قيم المواطنة لدى الطلبة الذكور والإناث في جامعة تبوك، وهو ما يبرز أهمية الدور الذي تؤديه إدارة الجامعة في هذا الشأن وانعكاس ذلك على الجوانب الشخصية والاجتماعية للطلاب، ويعنى كذلك أنه كلما اهتمت الجامعة بالأنشطة والفعاليات والإجراءات التي تسهم في تنمية قيم المواطنة لدى الطلبة انعكس ذلك عليهم بشكل إيجابي ومباشر وزاد من قيم المواطنة لديهم.

أهم الآليات المقترحة لتفعيل دور إدارة الجامعة في تنمية قيم المواطنة لدى طلبة جامعة تبوك في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج:

1- استناداً إلى النتائج السابقة توصى الدراسة إدارة الجامعة والقائمين عليها بتبني عدد من الآليات التي يمكن أن تنمي قيم المواطنة لدى طلبة الجامعة وذلك في ضوء ما سبق من نتائج، وتتمثل تلك الآليات في الآتي:

2- إنشاء وحدة ذات طابع خاص تكون تحت مسؤولية إدارة جامعة تبوك مباشرة تستهدف متابعة ورصد كل ما يتعلق بالمواطنة وتنميتها لدى الطلبة في الجامعة وتُعنى بقياس الولاء الوطني وما يعتريه من تأثيرات داخلية وخارجية.

3- زيادة وتنويع البرامج والأنشطة والفعاليات الهادفة التي تعزز من قيم المواطنة وتزيد من مشاعر الولاء لدى الطلبة في جامعة تبوك.

4- الاهتمام بشكل أكبر من جانب إدارة الجامعة بالمكون الاجتماعي والقيمي لدى الطلاب واستهدافهم في كل ما يقدم من برامج وأنشطة اجتماعية وتعليمية، وترفيهية.

5- زيادة اهتمام إدارة الجامعة بالجوانب الإنسانية الشخصية والاجتماعية للطلبة الجامعيين مَثَلُها في ذلك مثل اهتمامها بالنواحي التربوية والتعليمية.

6- إنشاء مراكز خدمية لاستقبال الطلبة المستجدين وحسن توجيههم، حتى يتكون لديهم انطباع عام نحو الجامعة ويشعرون أن إدارة الجامعة تحرص على تقديم الدعم والمساندة لهم.

7- وضع خطة استراتيجية تتبناها إدارة الجامعة للارتقاء بقيم المواطنة لدى الطلبة وتنمية الشعور بالمسؤولية الأخلاقية من جانبهم تجاه المجتمع الذي يعيشون فيه.

8- توجيه اهتمام أكبر من إدارة جامعة تبوك نحو تقديم ورش عمل ولقاءات وبرامج ثقافية وتوعوية لزيادة الشعور بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع من جانب الطلاب في الجامعة حيث سجلت المستوى الأقل بين قيم المواطنة لديهم.

المراجع
References

أبو ساكور، تيسير. (2009). دور الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية في تنمية الوعي السياسي ونشره لدى الشباب الجامعي، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، 4 (1)، 223 -252.

بخيت، صفية. (2009). الجامعات العربية ودروها في خدمة المجتمع المعرفي والتنموي والتقني، دراسة مقدمة إلى "**المؤتمر العربي الثالث الجامعات العربية – التحديات والآفاق**" المنعقد في مسقط – سلطنة عمان في الفترة من 5-7 ديسمبر، ص ص 16- 47

جابر، محمد، وناصر مهدي. (2011). **دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها**، دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان (ج. م. ع) وجامعة الأزهر (فلسطين) تم الرجوع إليه على الشبكة العنكبوتية من خلال الرابط http://www.qou.edu/arabic/conferences/socialResponsibilityConf/dr_nasserMahdi.pdf بتاريخ 2015/01/13م

جامعة تبوك، إدارة العلاقات العامة والإعلام، قسم التطوير والمتابعة. (1433هـ). **الخطة الاستراتيجية "نحو علاقات عامة رائدة وإعلام موضوعي.**

السيد، محمود. (2006). من قضايا التربية على المواطنة، **من حلقة نقاش ضمن فعاليات الملتقى العربي الثالث للتربية والتعليم المنعقد في لبنان تحت عنوان "التعليم والتربية المستدامة في الوطن العربي"**، ص 272 – 280.

الشاماني، سند، ويوسف سعد. (2012). شباب الجامعات وقضايا الانتماء: الفرص والتحديات، طلاب جامعة طيبة نموذجاً، **مجلة العلوم التربوية**، 20 (1)، 48-98.

الشرقاوي، موسى. (2005). وعي طلاب الجامعة ببعض قيم المواطنة–دراسة ميدانية، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، مصر، (9)، 113-192

العاجز، فؤاد. (2007). دور الجامعة الإسلامية في تنمية بعض قيم المواطنة من وجهة نظر طلبتها، **مجلة الجامعة الإسلامية - سلسلة الدراسات الإنسانية**، 15 (1)، 371-410

العبد، سعد. (2009). قيم الانتماء والمواطنة في ضوء مفهوم ودلالات حقوق الإنسان كمدخل لإنتاج إبداعات فنية مستحدثة تتسم بالطابع القومي. **المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الإنسان ومناهج الدراسات الاجتماعية)** – مصر، 1، 406-446

الكراسنة، سميح، وعلي جبران، ووليد مساعدة. (2009). دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار، **مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية**، 19 (2)، 1- 30

مكروم، عبد الودود. (2009). **دور الجامعة في تنمية وعى الشباب بالمسئوليات الوطنية لدعم قضايا التنمية وبناء مصر المستقبل**، مصر، مركز دراسات القيم والانتماء الوطني، المشروع البحثي.

المزين، محمد. (2009). **دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز قيم التسامح لدى طلبتها من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.

Abu Sackor, T. (2009). The Role of the Palestinian Universities in the West Bank in the Development of Political Awareness and Dissemination of the University Youth, (in Arabic). **Journal of Hebron University Research**, 4 (1), 223-252.

Al-Abed, S. (2009). Belonging and Citizenship in Light of the Concept and Implications of Human Rights As an Input to Produce Innovative Artistic Creations and National Character Values, (in Arabic). **Second Scientific Conference (Human Rights and Social Studies Curricula)**, Egypt, 1, 406-446.

Al-Ajez, F. (2007). The Role of the Islamic University in the Development of Some of the Values of Citizenship from the Perspective of Students, (in Arabic). **Journal of the Islamic University - Humanities Series**, 15 (1), 371-410.

Alkrnh, S., Gibran, A. and Al-Masada, W. (2009). The Role of the University in Building Persons Capable of Maximizing National Belonging through Entrance to Ethical Culture of Dialogue, (in Arabic). **Journal of College of Education, University of Alexandria**, 19 (2), 1-30.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Employee Morale: Perceptions and Practices. Unpublished Doctoral Dissertation of Education, Faculty of Graduate School, University of Minnesota.

Harkavy, I. (2006). The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century. **Education, Citizenship and Social Justice Journal**, 1, 5-37.

Jaber, M. and Mahdi, N. (2011). **The Role of Universities in Promoting the Concept of Social Responsibility among Students. A Comparative Study between the University of Helwan and the University of Al-Azhar (Palestine),** (in Arabic). Consulted on the World Wide Web through the link: http://www.qou.edu/arabic/ conferences/ social Responsibility Conf/dr_nasser Mahdi.pdf2015/01/13

Larasquet, J. and Pilniere, V. (2012). Seeking a Sustainable Future: The Role of University. **International Journal of Technology Management and Sustainable Development**, 11 (3), 34 -54.

Lerner, J. (2005). **Role Assignments in Network Analysis: Methodological Foundations**. Ed. Brandes, U. and Erlebach, T., Berlin, Springer Verlag, 216-252.

Mkrom, A. (2009). **The Role of the University in the Development of Young People's Awareness of National Responsibilities to Support the Development and Construction of Egypt's Future**, (in Arabic). Center of Studies of Values and Patriotism, Research Project.

Paulsen, J. (2005**). Living the College Life-Real Students, Real Experiences, Real Advice**. 2nd Ed., USA, Wiley, Hoboken, NJ.

Schneller, C. and Thöni, E. (2011). Universities and Their Social Responsibilities. **2nd Asia-Europe Education Workshop**, 5 - 7 June, Innsbruck, Austria.

Tabuk University, Department of Public Relations and Media; Development and Follow-up Department (1433 AH). **Strategic Plan "Toward a Public Relations Pioneer and Objective Media**, (in Arabic).

Al-Mazen, M. (2009). **The Role of Palestinian Universities in Promoting the Values of Tolerance among Students from Their Perspective**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Al-Saeed, M. (2006). Education Issues of Citizenship, (in Arabic). From a Panel Discussion within the Activities of the **3rd Arab Forum on Education Held in Lebanon under the Title "Sustainable Education and Education in the Arab World"**, 272-280.

Alshamane, S. and Saad, Y. (2012). Universities Youth and Issues of Belonging: Opportunities and Althdiat- Taibah University Students Model, (in Arabic). **Journal of Educational Sciences**, 20 (1), 48-98.

Al-Sherkaoui, M. (2005). Awareness of University Students of Some of the Values of Citizenship-Field Study, (in Arabic). **Journal of Studies at the University Level**, Egypt, 9, 113-192.

Azarova, L. (2003). Public Relations in Higher Education-Russian Experience. **Higher Education in Europe,** 28 (4), 495-498.

Bakhit, S. (2009). Arab Universities and Their Role in Cognitive, Developmental and Technical Community Service, (in Arabic). A Study Presented to the "**Third Conference of Arab Universities - Challenges and Prospects**", Held in Muscat - Sultanate of Oman, December 5-7, 16-47.

Boulton, G. and Lucas, C. (2008). **What Are Universities for?**, Amsterdam, League of European Research Universities.

Coker, K. and Darley, W. (2013). The Role of African Universities in a Changing World. **Journal of Third World Studies**, 30 (1), 11-38.

Gleave, E., Welser, T., Lento et al. (2009). A Conceptual and Operational Definition of 'Social Role' in Online Community. Proceedings of the **42nd Hawaii International Conference on System Sciences**, USA.

Grier, T. (2001). **University Public Relations and**

Tabuk University Administration Role in Promoting Citizenship Values amongst Its Students

Mohammed O. Al-Thbaiti [1] and Mohammed F. A. Hussain[2]

1.Assistant Professor, College of Arts and Humanities, Tabuk University, Kingdom of Saudi Arabia;
2.Associate Professor, College of Arts and Humanities, Tabuk University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

The present study was conducted to explore Tabuk University administration's role in promoting its students' values of citizenship, as well as to identify any differences amongst students regarding such values, which can be attributed to study level, study major and gender. Descriptive approach was employed in developing a survey which was administered to a population sample of (590) students pursuing their studies at the main campus of Tabuk University. Findings revealed a high level of citizenship among students. Sense of patriotism was on top of the values, followed by adherence to social values, then sense of responsibility towards the society. No statistically significant differences could be attributed to any of the study variables; namely: study major, gender and/or study level. Nonetheless, female students appeared to endorse higher commitment to social values than male students. Further, graduate students (both males and females) seem to demonstrate higher commitment to social values than fresh students. No statistically significant differences could be attributed to major study variables in terms of students' sense of ethical responsibility towards the society. Results have also showed a positive correlation between the role played by Tabuk University administration and students' citizenship values.

Keywords: Citizenship, Patriotism, Social values, Sense of responsibility, Kingdom of Saudi Arabia.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي

جعفر محمود الموسى[1]، ورشا صالح المحلاوي[2]

1. أستاذ مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية؛
2. محاضرة، مناهج الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها، كلية ضباء، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/6/25 | عُدل بتاريخ: 2015/10/19 | قُبل بتاريخ: 2016/1/7

الملخص

استهدف هذا البحث تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى بحيث تم اعتماد الفقرة وحدةً للتحليل، ومهارات التفكير الإبداعي فئة للتحليل. تكونت القائمة من (40) فقرة، وطبقت الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط. وكان من أهم نتائج البحث توافر مهارة (الطلاقة) بنسبة (56.33%) وهي نسبة متوسطة، وحصلت مهارة (الطلاقة) على الترتيب الأول من بين المهارات. أما مهارة (المرونة) فجاءت بنسبة (19.88%) في الترتيب الثاني، وجاءت مهارة (الحساسية للمشكلات) بنسبة (12.67%) وحلت في الترتيب الثالث، وجاءت مهارة (الأصالة) بنسبة (11.10%) في الترتيب الرابع من بين مهارات التفكير الإبداعي. ويوصي الباحثان بإعادة النظر في أنشطة الكتاب ومحتواه من أجل تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. كما يوصيان بتوفير كتب في الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلبة الصف الأول المتوسط تحتوي على مواقف تعليمية وأنشطة من شأنها أن تعمل على تطوير التفكير الإبداعي في مهارة (الأصالة) بين الطالبات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التفكير الإبداعي، كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، الصف الأول المتوسط، تحليل المحتوى.

المقدمة

يمر مجتمعنا اليوم بمرحلة تطور سريع في سعيه نحو ركْب التقدم والتطور، وفي سبيل تحقيق ذلك فهو بحاجة إلى مراجعة ما يتعلمه الطلبة في المدارس، ومن ثم لا بد من مراجعة مناهجه التعليمية التي تعكس ثقافة الفرد في المجتمع وتطورها؛ وكي يتحقق المنتج البشري القادر على مواجهة تلك الأعباء وملاحقة هذه التغيرات، كان لزاما على مناهج التربية والتعليم أن تركز على تنمية التفكير لدى الأفراد، فالمجتمع يحتاج إلى شخصيات مفكرة قادرة على التجديد والتفكير الإبداعي، وذلك لأن مقياس تقدم المجتمع يقاس بنسبة المبدعين فيه. ولقد أشار عدد من الباحثين في التربية وعلم النفس إلى أهمية تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب، ومن أولئك بياجية (Piaget) الذي أكد أن الهدف الرئيسي للتربية هو"إيجاد أفراد قادرين على فعل أشياء لا تعد تكراراً لما فعلته الأجيال المنصرمة، وإيجاد أفراد يتميزون بالإبداع والابتكار والاكتشاف" (البكر، 2009).

ويرى البرقعاوي (2012) أن دراسة التفكير الإبداعي تجعل المتعلم قادرًا على التفكير بشكل راق، وزيادة الحساسية لديه بالمشكلات، والقدرة على طرح الحلول والبدائل لها، كذلك يولد التفكير لدى المتعلم دافعية واستعدادًا لتطوير إنتاجاته المعرفية عن طريق الاستعانة بالخبرات السابقة له، ما يساعده في إنتاج أفكار تتميز بالجدة والمرونة والأصالة، بالإضافة إلى التخلص من المألوف، والتركيز على كل ما هو جديد من الأفكار.

ولهذا فقد عقدت عدة مؤتمرات تربوية تؤكد أهمية تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين وتحدد ذلك باعتباره هدفًا أساسيًا لجميع المناهج الدراسية، ومن هذه المؤتمرات التي عقدت على المستوى العربي المؤتمر الثاني لوزارة التربية والتعليم في الوطن العربي عام (2000) الذي أكد في تقريره

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

النهائي ضرورة اكتساب الفرد أنماط التفكير العلمي والناقد. وقد أكدت توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب عام (2004) ضرورة أن يتضمن المنهاج المدرسي المهارات والقيم والاتجاهات التي تنمي أنواع التفكير المختلفة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004).

أما فيما ما يتعلق بمفهوم الإبداع؛ فإنه لا يوجد تعريف جامع لمفهومه، وقد اختلف التربويون في تحديد هذا المفهوم، ولذلك ظهرت تعريفات كثيرة للإبداع؛ فالإبداع لغة يعني: "أبدع الشيء أي اخترعه على غير مثال للنشاط، أي القدرة على الابتكار والإيجاد" (سعادة، 40: 2006). ويعرف طه (48: 2010) التفكير الإبداعي بأنه "نمط تفكيري غير تقليدي يصاحبه عدد من السمات الخاصة كالمثابرة، والتفرد، وحب الاستطلاع، والذكاء، وينطوي على مجموعة من العمليات العقلية المركبة تنتهي بالوصول إلى منتج فريد في نوعه، أصيل في ذاته"، ويعرفه فاندربوس (Vanderbos, 2006) بأنه العملية العقلية التي تقود إلى ابتكارات جديدة، أو حلول جديدة للمشكلات المطروحة. وعرفه أبو دية (2011:174) بأنه "محاولة البحث عن طرائق غير مألوفة لحل مشكلة جديدة أو قديمة، ويتطلب ذلك طلاقة الفكر ومرونته وأصالته والقدرة على تطوير حل المشكلات".

أما مهارات التفكير الإبداعي فيعرفها عبد السلام (2006:122) بأنها "العمليات العقلية التي يقوم بها الفرد من أجل جمع المعلومات وحفظها وتخزينها، وذلك من خلال إجراء التحليل والتخطيط والتصميم والوصول إلى استنتاجات وصنع القرارات".

ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة. ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة تقابل مفهوم التفكير الإبداعي مثل التفكير المنتج والتفكير المتباعد والتفكير الجانبي كما يسمى بالتفكير ألابتكاري. ويشير كل من (البرقعاوي، 2012، العفون وعبدالصاحب، 2012، صالح، Hong and Milgram, 2010, Harold, Rays and Eva, 2014, 2011) إلى أن أهم مهارات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها هي:

الطلاقة: يقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات بسرعة وسهولة عند الاستجابة لمثير معين. وتعد الطلاقة بنكًا للإبداع لأنها تشمل عملية تذكر واستدعاء الخبرات السابقة للمتعلم، وهي ثلاثة أنواع:

- الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات، وتعني كتابة أكبر عدد ممكن من الأفكار.
- الطلاقة الفكرية أو طلاقة المعاني، وتعني إعطاء أكبر عدد ممكن من العناوين المتعلقة بموضوع معين مثل قصة.
- طلاقة الأشكال، وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة أو التعديلات عليها.

المرونة: تعني القدرة على الانتقال السريع من موضع إلى آخر وعدم التشبث بوجهة نظر واحدة، وتحويل مسار التفكير تبعًا لتغير المثير أو متطلبات الموقف. ومن أشكال المرونة:

- المرونة التلقائية، وهي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي ترتبط بموقف معين، وتكون هذه الأفكار غير معتادة.
- المرونة التكيفية، وهي قدرة الفرد على تغيير وجهته الذهنية عندما يكون في موقف ما أو مشكلة ما، أي تميزه بالمرونة العقلية وعدم التصلب العقلي.

الأصالة: تعتبر لب التفكير الإبداعي، وهي بمعنى الجدة والتفرد أو الندرة والتفرد، ويتميز صاحبها بميزتين هما: الندرة والجدة (الخيال)، وهاتان الخاصيتان هما الأساس في وصف الشخص بأنه مبدع أو غير مبدع، والأصالة تعني قدرة الفرد على إنتاج أفكار أو أشكال أو صور جديدة، وفريدة وغير مكررة.

الحساسية للمشكلات: يقصد بها الإحساس بوجود مشكلة والقدرة على تحديدها وإدراكها، واكتشاف المشكلة يمثل الخطوة الأولى في عملية البحث وراء حلها، ويرتبط بهذه القدرة سرعة ملاحظة الشخص المبدع للأشياء وطرح التساؤلات حيال الأشياء الغامضة وغير العادية، أي أن المبدع شخص ذو حس عال وإدراك قوي.

وتعد الدراسات الاجتماعية ومناهجها أحد الميادين الهامة التي تسهم في هذا المجال من حيث تنمية القدرة على التفكير السليم، واستخدام مظاهر التفكير المختلفة، حتى أصبح من أهم أهدافها تعليم التفكير باعتباره مهارة ضرورية للمواطنة الفاعلة (الجوارنة، 2004). وهذا ما أكدته الجمعية الوطنية للدراسات الاجتماعية إذ حددت أربعة أهداف رئيسة يجب أن تسعى الدراسات الاجتماعية لتحقيقها لدى المتعلمين، وهي: المهارة في الحصول على المعرفة الضرورية حول حال الإنسان في الماضي والحاضر والمستقبل، اكتساب المهارات الضرورية لمعالجة

المعلومات والتعامل معها واستخدامها بشكل جيد وصحيح، تنمية المهارات التي تعين على مراجعة المثل والمعتقدات، تطبيق المعرفة من خلال المشاركة النشطة في المجتمع (بارث، 2004).

ويذكر كتير نجهام (Ketteringham, 2007) أن من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية تنمية مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتفسيرها، وربط المعلومات ومعالجتها، والتوصل إلى استنتاجات، وإيجاد بدائل لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وأن الدراسات الاجتماعية تتحمل المسؤولية في إعداد المتعلمين لتحديد المشكلات التي يواجهها العالم، وفهمها، وإيجاد الحلول لها.

ويشير أبو حلو، ومرعي، وخريشة (2005) إلى أن الدراسات الاجتماعية تتحمل المسؤولية مع المواد الأخرى في تنمية التفكير الإبداعي لما تتميز به طبيعتها الإنسانية والاجتماعية، حيث تسعى لتنمية الفرد باعتباره مكونًا من عقل وشعور ووجدان وسلوك وعضو في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.

ويرى مصلح (2010) أن الدراسات الاجتماعية لها دور كبير في إعداد التلاميذ لمستقبل أفضل يكونوا فيه قادرين على التفكير العلمي بصفة عامة، والتفكير الإبداعي بصفة خاصة؛ إذ يلعب التفكير الإبداعي دوره في إيجاد الأفكار البناءة التي تنطلق بمجتمعنا نحو آفاق جديدة من خلال زيادة قدرة المتعلم على معالجة ما يقدم له من مواقف وخبرات.

ويعد المنهاج الأداة التي تستخدمها التربية في جميع الدول من أجل تحقيق أهدافها وإعداد الأجيال إعدادًا مناسبًا والسير في موكب الحضارة ومسايرة التطور العلمي والانفجار المعرفي، فهي تعمل على إكساب الفرد القدرة على التعامل مع المعرفة الجديدة من خلال إثراء قدراته على التفكير السليم الذي يشتمل على التحليل والنقد والتقويم في جميع مراحل التعليم التي يمر بها الطالب (الموسى، 2011).

ويرى البكر (2009) أن محتوى المنهج قد يسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين من خلال: جعل تنمية مهارات التفكير الإبداعي هدفًا رئيسًا من الأهداف العامة لكل مادة دراسية، وفي كل صف دراسي، تضمين المناهج الدراسية قضايا ومشكلات تهم الطلاب، ما يدفعهم إلى البحث عن حلول متعددة لها، الأمر الذي يساعد في تنمية القدرة على توليد الأفكار لدى الطلاب، وهي من القدرات الأساسية للتفكير الإبداعي، إثراء المناهج بأنشطة متنوعة تتيح للطالب مجال التدريب على ممارسة المشكلات وحلها بطرق إبداعية.

ويشير خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الإيسكو) التابعة لجامعة الدول العربية في اجتماع عقد بدمشق في (2008) إلى أنه على الرغم من المحاولات التي تتم في تطوير المناهج فإن التركيز ما زال يعتمد على كثرة المعلومات ما جعل المناهج بأوضاعها الحالية قاصرة عن تحقيق الأهداف المرجوة. وتتصف هذه المناهج بالعجز عن إشباع التفكير العلمي لدى الطلبة، وخفض روح الابتكار والإبداع لديهم، وأنه لابد من استخدام مهارات التفكير وتضمينها في المناهج حتى لا تتصف بالفقر والعجز في تنمية التفكير لدى الطلبة، خاصة أن التفكير العلمي في المناهج يعد ضرورة تربوية مستقبلية (سلامة، 2013).

ويؤكد ذياب (2007) أن الكتاب المدرسي يعد أداة مهمة من أدوات التعليم والتعلم، ونظرًا لما يشهده هذا العصر من تطور سريع كان لابد من مراجعه دائمة لمحتويات الكتب المدرسية من أجل تقويمها وتطويرها، حيث يحتاج محتوى المنهاج إلى التقويم كل فترة لتحديثه بسبب ارتباطه بالمجتمع ومشكلاته المتجددة.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع تحليل كتب الدراسات الاجتماعية بغية التعرف على مساهمتها في تنمية التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص؛ كدراسة الحربي (2014) التي هدفت إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة وأنشطة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطور بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير العليا، وتقديم تصور مقترح للأسئلة والأنشطة البديلة التي تساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب الصف الأول متوسط. تم استخدام المنهج التحليلي، وتكونت عينة البحث من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط (الفصل الدراسي الأول والثاني) وكتاب النشاط للعام 1435/1434هـ. ودلت النتائج على أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، لم يعالج مهارات التفكير العليا مثل مهارة حل المشكلات، ومهارة اتخاذ القرار وغيرها من مهارات التفكير العليا.

وقام الموسى (2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها. وقد تكونت عينة الدراسة من كتب: الثقافة العامة،

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

تاريخ العرب والعالم المعاصر للصف الثاني عشر، والجغرافية الاقتصادية للصف الحادي عشر، وأشارت نتائج الدراسة في ضوء تحليل المحتوى إلى تدني توافر مهارات التفكير الإبداعي في الكتب الدراسية المحللة وعدم توزيع مهارات التفكير الإبداعي بشكل متوازن فيها.

وقام اوغلو (Oglu, 2011, A) بدراسة هدفت إلى تقييم التوجهات الجديدة في كتابة محتوى كتب التاريخ في تركيا في ضوء التطورات الحالية في العالم المتقدم، وقد قام الباحث بتحليل محتوى كتب التاريخ الوطنية والدولية في ضوء بعض التوجهات الجديدة في العالم المتقدم والتي كان منها: المعرفة التاريخية، المنهج البنائي في تدريس التاريخ، الديمقراطية ، حقوق الإنسان، النوع الاجتماعي، القضايا الجدلية، ومهارات التفكير، أشارت نتائج الدراسة إلى تدني وجود مثل هذه التوجهات في كتب التاريخ التركية.

وأجرى اوغلو (Oglu, 2008, B) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية التركية في ضوء اتجاهات الألفية الجديدة، وقام الباحث بإعداد قائمة بالاتجاهات السائدة بالألفية الجديدة والتي كان التفكير الإبداعي والتفكير المتشعب احد تلك الاتجاهات ، استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى لمناهج الدراسات الاجتماعية المقررة على الطلبة من الصف الرابع وحتى السابع في العام (2004)، وبينت النتائج أن مناهج الدراسات الاجتماعية تنسجم مع اتجاهات الألفية الجديدة وأنها تنمي الإبداع ، التفكير المتشعب، الوعي الديمقراطي، التعلم النشط.

وهدفت دراسة يعيش (2007) إلى تحليل محتوى كتاب تاريخ العرب الحديث المقرر تدريسه على طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن في ضوء مكونات البنية المعرفية ومهارات التفكير، استخدمت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى للكتاب موضوع الدراسة، وكان من نتائج الدراسة أن مهارة التصنيف جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات التفكير التي اشتملت عليها أداة الدراسة في حين جاءت مهارة التنبوء بالمرتبة الأخيرة، وان هناك تفاوتاً في توزيع مهارات التفكير على الوحدات الدراسية التي اشتمل عليها الكتاب.

وأجرت السنافي (2007) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية وممارسات المعلمات الصفية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد في مستويين من مستويات منهاج الاجتماعيات للمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من كتب الاجتماعيات الأربعة التي يدرسها طلبة المرحلة المتوسطة، وقد استخدمت أداتان لتحقيق أغراض الدراسة، الأولى قائمة بمهارات التفكير الناقد المكونة من (35) مهارة والثانية قائمة مهارات التفكير الإبداعي مكونة من 78 مهارة، وخلصت الدراسة إلى أن درجة مساهمة كتب الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الناقد كانت متوسطة بنسبة (67,70%)، وفي تنمية التفكير الإبداعي منخفضة بنسبة (30,51%).

وأجرى الجوارنة (2004) دراسة هدفت في جانب منها إلى التعرف على واقع مهارات التفكير الإبداعي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، وقد أعد الباحث قائمة بمهارات التفكير الإبداعي الواجب توافرها وتضمينها في كتب التاريخ في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج تدني مستوى مهارات التفكير الإبداعي، وعدم توزيعها بشكل متوازن على وحدات الكتاب المدرسي.

وأجرت حسن (2002) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مناهج الجغرافيا في المرحلة الإعدادية بمصر والمرحلة المتوسطة بالسعودية في إكساب الطالبات مهارات التفكير الإبداعي، تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى في تحليل الكتب موضوع الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف مناهج الجغرافيا بالصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية لم تتضمن عبارات صريحة لتنمية الإبداع لدى الطالبات، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسئلة في كتب الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية قليلة الاهتمام بالتفكير الإبداعي، حيث بلغت نسبتها في كتاب الأول المتوسط (5.26%) والصف الثاني المتوسط (4.44%) والثالث المتوسط (2.76%).

مما سبق يتضح أن الدراسة الحالية تتشابه مع بعض الدراسات السابقة من حيث اهتمامها بمهارات التفكير الإبداعي، وتحليل مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي كدراسة كل من (الموسى، 2011، Oglu, 2008, B، السنافي، 2007، حسن، 2002). حاولت بعض الدراسات التعرف على مدى توافر مهارات أخرى من مهارات التفكير في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية كدراسة الحربي (2014) التي تناولت مهارات التفكير العليا ودراسة كل من (يعيش، 2007، Oglu, 2011, A) التي تناولت مهارات التفكير بشكل عام في محتوى وأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تحليلها لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير

الإبداعي وهو (من الكتب التي أقرت حديثاً من وزارة التربية والتعليم السعودية)، كما انه لم يتم إجراء مثل هذا النوع من الدراسة –في حدود علم الباحثين– على كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة وتحليلها في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد مهارات التفكير الإبداعي وفي بناء أداة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن تنمية التفكير تعد مطلبا ضروريًا من مطالب العصر الحديث، خاصة وأننا نعيش في عالم سريع التغير ويتسم بالانفجار المعرفي، لذا جاءت المطالبة بضرورة إدخال مهارات التفكير إلى المناهج الدراسية، لا سيما مهارات التفكير الإبداعي، حيث تبدو الحاجة ملحة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الذين يعيشون في عالم مليء بالتحديات الإبداعية التي فرضت وجودها في جميع مجالات الحياة.

وبالرغم من المحاولات الجادة في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، إلا أنها ما زالت تفتقد في جوهرها إلى المعاصرة والتجديد، وما زالت تلك المناهج تركز على الجانب المعرفي أكثر من تركيزها على الجانب المهاري وهو ما أشارت إليه دراسة حسن (2002)، ولم تحظ مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير الإبداعي بصفة خاصة بالقدر الكافي من الاهتمام عند مؤلفي هذه المناهج ، وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من الحربي (2014)، وحسن (2002) اللتين أكدتا تدني مهارات التفكير ومنها التفكير الإبداعي في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية، مما يستوجب إعادة التقييم للمناهج الدراسية، بحيث تتناسب مع احتياجات العصر وتنسجم مع احتياجات المجتمع وتسهم في بناء جيل من المبدعين.

وقد جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي من خلال محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواه؟

وللإجابة عن السؤال الرئيس تم صياغة الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات التفكير الإبداعي التي يجب مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
- ما مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواه؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- التعرف إلى مهارات التفكير الإبداعي التي يجب مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.
- التحقق من مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواه.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في:

- إلقاء الضوء على دور محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.
- تزويد مخططي البرامج التربوية والمناهج التعليمية بمعلومات ذات فائدة علمية عن واقع هذه المهارات في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة بهدف تحسين وتطوير هذه المهارات.
- الاهتمام بمهارات التفكير الإبداعي وسبل تنميتها من خلال برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي تأهيلهم أثناء الخدمة، وفي الدورات التدريبية التي تعقدها لهم وزارة التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة: اشتملت الدراسة على عدد من المفاهيم والمصطلحات التي لا بد من تعريفها وفقًا لاستخدامها في الدراسة:

تحليل المحتوى: يعرفه زيتون (2003:199) بأنه "أسلوب بحثي يهدف إلى وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفاً موضوعياً منظماً كمياً؛ وفق معايير محددة مسبقاً, ويقصد بالوصف الظاهري التقيد بالمعاني الواضحة

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والمنصوص عليها صراحة بنص المادة التعليمية". ويعرف الباحثان تحليل المحتوى إجرائيًا بأنه إعداد قائمة بمهارات التفكير الإبداعي، وتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء هذه المهارات، حيث اعتبرت الجملة وحدة للتحليل فيما اعتبرت مهارات التفكير الإبداعي فئات للتحليل.

التفكير الإبداعي: تعرفه صالح (2011:151) بأنه: "نشاط عقلي مركب وهادف، توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا"، ويعرف الباحثان مهارات التفكير الإبداعي إجرائيًا بأنها تلك المهارات التي قام الباحثان بتحديدها والتي اشتملت على (40) مهارة من مهارات التفكير الإبداعي، والتي جاءت ضمن أربع مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات).

ويعرف الباحثان كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية إجرائيًا بأنها "كتب الدراسات الاجتماعية التي قررتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة للصف الأول والثاني والثالث المتوسط والذي تم إقراره بدءاً من العام الدراسي1432/1431هـ.

محددات الدراسة: تقيدت الدراسة بالمحددات الآتية:

- كتاب الصف الأول المتوسط ويشتمل على الفصل الدراسي الأول والثاني لكتاب الطالبة وكتاب النشاط للعام 1435/1434هـ.
- مهارات التفكير الإبداعي التي حددها الباحثان والتي جاءت ضمن أربع مهارات رئيسة (الطلاقة، المرونة، الأصالة ، الحساسية للمشكلات) تم في ضوئها تحليل محتوى الكتاب موضوع الدراسة.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي المتمثل الذي يهدف إلى وصف المحتوى الظاهري للمادة التعليمية وصفاً موضوعياً منظماً كمياً؛ وفق معايير محددة مسبقاً.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من كتاب الصف الأول المتوسط، ويشتمل على الفصلين الدراسيين الأول والثاني لكتاب الطالبة وكتاب النشاط للعام 1435/1434هـ، والذي اختير بالطريقة القصدية؛ كون الكتاب من أوائل الكتب المطورة التي تم إقرارها من قبل وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي 1431هـ/1432هـ ونظرا لعدم إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على هذا الكتاب ورغبة في التعرف على دوره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات سيما وان الكتاب يمثل بداية المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة:

- **إعداد قائمة مهارات التفكير الإبداعي:**

اتبع الباحثان عدة خطوات في إعداد قائمة مهارات التفكير الإبداعي هي:

- مراجعة الأدب التربوي والمراجع والأبحاث والدراسات السابقة والدوريات والكتب ذات العلاقة بمهارات التفكير الإبداعي بشكل عام والدراسات الاجتماعية بشكل خاص كدراسة كل من (الموسى، 2011، Oglu, 2008, B، السنافي، 2007، حسن، 2002، الجوارنة، 2004) وتوصل الباحثان إلى أن أغلب الدراسات والكتب والأبحاث أجمعت على أن مهارات التفكير الإبداعي هي (4) مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات)، كما استطاع الباحثان من خلال تلك المراجعة تحديد المهارات الفرعية التي تتدرج تحت كل مهارة من المهارات الرئيسية حيث تم تحديد (10) مهارات فرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسية الأربع ليصبح مجموع المهارات الفرعية (40) مهارة فرعية.
- للتأكد من صدق هذه القائمة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (24) محكمًا من أساتذة جامعة طيبة وجامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة تبوك وجامعة الملك فيصل في تخصصات المناهج، وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، والتخصصات الأخرى، بالإضافة إلى بعض الخبراء في العملية التعليمة.

وطلب من هؤلاء المحكمين الحكم على مدى انتماء المهارة الفرعية للمهارات الأصلية، وعلى صحة الصياغة اللغوية، وتم تعديل قائمة مهارات التفكير الإبداعي المراد تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوئها في ضوء آراء المحكمين ووجهات نظرهم، وبلغ عدد فقرات القائمة في صورتها النهائية (40) فقرة بواقع (10) مهارات فرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسية، علمًا بأنه لم يتم حذف أو إضافة أي فقرة وكان

التعديل مقتصرا على بعض الصياغات اللغوية لبعض الفقرات وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين عالية جداً.

تحليل المحتوى:

اعتبر الباحثان مهارات التفكير الإبداعي الواجب توافرها في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط والتي تم التوصل إليها سابقا فئات للتحليل، حيث اتبع الباحثان بما لديهم من خبرة واسعة بعملية تحليل المحتوى وبمناهج وكتب الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية الخطوات الآتية لعملية تحليل المحتوى: تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات) ومهاراتها الفرعية، واستخدم الباحثان أسلوب تحليل المحتوى الدلالي، بوصفه أسلوبًا فعالا لتقويم الكتب وتطويرها من خلال الوصف الكمي لمحتواها بطريقة موضوعية، وروعي عدة أمور عند تحليل المحتوى هي:

- قراءة الباحثين للمحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناه في ذهنهم.
- إدخال الأهداف والوسائل والأنشطة والتقويم في عملية التحليل.
- تحديد الهدف من عملية التحليل وهو التعرف على مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط. ثم تحديد فئات التحليل وهي مهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي أن يكون لكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول متوسط دور في تنميتها.
- اعتماد الفقرة وحدة للتحليل؛ لكونها أكثر وحدات التحليل التي تناسب موضوع الدراسة.
- تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط باستخدام استمارة التحليل من قبل الباحثين.
- التأكد من ثبات التحليل باستخدام معادلة "هولستي" لحساب معامل الارتباط بين تحليل الباحث الأول والباحث الثاني، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1)
توزيع معامل الثبات لكل مهارة رئيسية من مهارات التفكير الإبداعي والمهارات مجتمعة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

المهارة / الكتاب	تحليل كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		تحليل كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		تحليل كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		تحليل كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		التكرارات المتفق عليها	معامل الارتباط
	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني	المحلل الأول	المحلل الثاني		
مهارة الطلاقة	195	198	384	380	165	169	359	365	1099	0.98
مهارة المرونة	88	93	120	130	55	50	120	130	378	0.93
مهارة الأصالة	9	14	105	109	13	10	87	92	211	0.93
مهارة الحساسية للمشكلات	92	87	110	118	20	21	28	31	245	0.94
الإجمالي	**384**	**392**	**719**	**737**	**253**	**250**	**594**	**618**	**1947**	**0.92**
المجموع الكلي لمهارات التفكير الإبداعي ككل للتحليل الأول	1950								1950	0. 98
المجموع الكلي لمهارات التفكير الإبداعي ككل للتحليل الثاني	1997									

يتضح من الجدول (1) أن الثبات بين التحليلين مرتفع فقد تراوح معامل الثبات بين (0.92 – 0.99) ويمكن الأخذ به كمؤشر لثبات التحليل.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

إجراءات الدراسة: اتبعت هذه الدراسة الخطوات والإجراءات الآتية:

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها.
- وضع قائمة بمهارات التفكير الإبداعي والتأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية، والأقسام الأخرى، وفي القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، حيث عدلت وطورت في ضوء آرائهم ومقترحاتهم، وأصبحت بصورتها النهائية وهي عبارة عن (40) مهارة.
- تضمين قائمة مهارات التفكير الإبداعي وعددها (40) مهارة في استمارة، واعتبرت هذه المبادئ فئات لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط.
- تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية (كتاب الطالبة وكتاب النشاط) الفصلين الدراسي الأول والثاني للصف الأول المتوسط، من قبل المحلل الأول والمحلل الثاني.
- توجيه سؤال إلى خبراء مناهج الدراسات الاجتماعية وأساتذتها المتخصصين حول المعيار الذي يمكن من خلاله الحكم على مدى توافر المهارات الكلية للتفكير الإبداعي والمهارات الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط وكان الاقتراح كالتالي:

1- إذا كانت النسبة المئوية من 1- 15% فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة قليلة.
2- إذا كانت النسبة المئوية من 15%-30% فان المهارة تعتبر متوافرة بدرجة متوسطة.
3- إذا كانت النسبة المئوية 30% فأكثر فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة كبيرة وهو ما أكدته دراسة حسن (2002).

المعالجة الإحصائية: استخدم الباحثان التكرار والنسب المئوية في تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة للتعرف على دورها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مهارات التفكير الإبداعي التي يجب مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟

بالنسبة للمهارات الرئيسية للتفكير الإبداعي والتي تناولتها الدراسة الحالية أجمعت أغلب الدراسات والكتب والأبحاث على أن مهارات التفكير الإبداعي هي (4) مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات)، كما استطاع الباحثان من خلال تلك المراجعة تحديد المهارات الفرعية التي تندرج تحت كل مهارة من المهارات الرئيسية ويمكن ملاحظتها من خلال الجداول ذوات الأرقام (3، 4، 5، 6).

السؤال الثاني: ما مدى توافر مهارات التفكير الإبداعي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل محتواه؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث الأول بتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، بينما قام الباحث الثاني بتحليل كتاب النشاط، وكانت النتائج كما هو مبين في الجداول ذات الأرقام من (2) إلى (6).

الجدول (2)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ككل

م	المهارة/ الكتاب	كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		إجمالي المهارات بكتب الدراسات الاجتماعية	
		التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %
1	مهارة الطلاقة	228	54.02	380	51.56	169	67.60	365	59.06	1142	%56.33
2	مهارة المرونة	93	22.03	130	17.63	50	20.00	130	21.03	403	%19.88
3	مهارة الأصالة	14	3.31	109	14.78	10	4.00	92	14.88	225	%11.10

4	مهارة الحساسية للمشكلات	87	20.61	118	16.01	21	8.40	31	5.01	257	%12.67
	إجمالي مهارات التفكير الإبداعي والنسبة المئوية	422	20.81	737	36.35	250	12.33	618	30.48	2027	%100

يوضح الجدول (2) أن مهارة (الطلاقة) قد جاءت في المرتبة الأولى من خلال تحليل المحتوى، وبنسبة مئوية بلغت (56.33%) وبدرجة توافر كبيرة، ثم جاءت مهارة (المرونة) في المرتبة الثانية بنسبة مئوية بلغت (19.88%) وبدرجة توافر متوسطة، وجاءت مهارة (الحساسية للمشكلات) في المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (12.67%) وبدرجة توافر قليلة، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارة (الأصالة) بنسبة مئوية (11.10%) وبدرجة توافر قليلة.

ويعزو الباحثان حلول مهارة الطلاقة بالمرتبة الأولى إلى أن طبيعة محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وما تتضمنه موضوعاته وأشكاله ورسوماته وخرائطه ومفاهيمه وأسئلته من مواقف، تستدعي من الطالبات إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار حولها مما يساعد وبشكل كبير على تنمية مهارة الطلاقة لدى المتعلمات، فقد جاءت مهارة الطلاقة في المرتبة الأولى من حيث تحليل المحتوى؛ كما انه وبمقارنة هذه المهارة ببقية المهارات الأخرى المتعلقة بالتفكير الإبداعي نجدها المهارة الأسهل في تعليمها وتعلمها؛ لذا جاء تركيز مؤلفي الكتاب المدرسي للصف الأول المتوسط على هذه المهارة مرتفعاً مقارنة ببقية المهارات.

ويعزو الباحثان حصول مهارة الأصالة على درجة توافر قليلة على الرغم من أنها تمثل أساس التفكير الإبداعي؛ربما لاعتقاد المؤلفين أن كتب الدراسات الاجتماعية تسهم بدور ضئيل في تنمية مثل هذه المهارة لدى الطالبات، في حين يقع الدور الأكبر في تنمية هذه المهارة على مقررات أخرى مثل: العلوم، والرياضيات، والحاسوب حيث ارتبطت هذه المقررات بأسماء المخترعين والمبدعين ولذلك لم يتم التركيز عليها كثيرا في هذا الكتاب.

أو ربما يعود السبب إلى اعتقاد مؤلفي الكتاب إلى أن عمر المتعلمات في الصف الأول المتوسط غير قادر على تعلم جميع المهارات المتعلقة بمهارة الأصالة، وبالتالي كانت وجهة نظرهم انه يمكن تنمية بقية المهارات والتي جاءت بدرجة متدنية في هذا الكتاب من خلال الكتب الأخرى للدراسات الاجتماعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية. وجاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة كل من (الموسى، 2011، الجوارنة، 2004، حسن، 2002، السنافي، 2007، Oglu, 2011, A، يعيش، 2007) من حيث عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية.

الجدول (3)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء (مهارة الطلاقة)

م	المهارة / الكتاب	كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب		
		التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرار الكلي	النسبة المئوية الكلية	الرتبة
1	يتضمن محتوى الكتاب العديد من الأفكار المناسبة لموقف معين.	32	14.03	60	15.78	70	41.42	90	24.65	252	22.06	1
2	يعرض محتوى الكتاب صورا منوعة تنمي الإبداع لدي الطالبات.	60	26.31	40	10.52	20	11.83	18	4.93	138	12.08	5

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

3	يتضمن محتوى الكتاب عديدا من الخرائط الجغرافية التي تتناول الظواهر الطبيعية والبشرية.	52	22.80	35	9.21	0	0	0	0	87	7.61	6
4	يتضمن محتوى الكتاب عديدا من الرسوم التوضيحية والتخطيطية.	20	8.77	10	2.63	15	8.87	25	6.84	70	6.12	7
5	يطرح محتوى الكتاب عديدا من الأسئلة المتنوعة التي تنمي الإبداع لدي الطالبات.	6	2.63	61	16.05	12	7.10	70	19.17	149	13.04	4
6	يُقدم محتوى الكتاب عددًا من المترادفات للمفاهيم الجغرافية والتاريخية.	10	4.38	4	1.05	15	8.87	2	0.54	31	2.71	8
7	يتضمن محتوي الكتاب مواقف للطالبات ليس لها نهايات محددة.	20	8.77	70	18.42	12	7.10	60	16.43	162	14.18	3
8	يوفر محتوى الكتاب مواقف تستدعي إنتاج أكبر قدر ممكن من الحقائق والمفاهيم دون تحديد ما تصل إليه الطالبات مسبقًا.	0	0	40	10.52	0	0	30	8.21	70	6.12	7
9	يوفر محتوى الكتاب مواقف تستدعي إنتاج أكبر قدر ممكن من الأشكال والرسوم البيانية والخرائط والصور دون تحديد ما تتوصل إليه الطالبات مسبقًا.	0	0	10	2.61	0	0	7	1.91	17	1.48	9
10	يتضمن المحتوى صيغًا متنوعة لتقويم الطلاقة مثل: قارن، بين، وضح العلاقة....	28	12.28	50	13.15	25	14.79	63	17.26	166	14.53	2
	إجمالي مهارة الطلاقة والنسبة المئوية	**228**	**19.96**	**380**	**33.29**	**169**	**14.79**	**365**	**31.96**			
					1142				**%100**			

يوضح الجدول (3) أن المهارة (1) وهي "يتضمن محتوى الكتاب العديد من الأفكار المناسبة لموقف معين" قد جاءت بالمرتبة الأولى بين مهارات الطلاقة، حيث بلغ مجموع تكراراتها (252)، وبنسبة مئوية بلغت (22.06%) وبدرجة متوسطة من حيث توافرها في الكتاب. ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأن من طبيعة الدراسات الاجتماعية تناول الموضوعات التاريخية والجغرافية من جوانب مختلفة؛ فمثلا تتناول الحروب العالمية مبينة أسبابها المختلفة، ونتائجها المتعددة، ولا بد أن يتناول الكتاب جميع الأفكار التي تدور حول الموضوع، حتى تتضح الصورة في ذهن المتعلم، ويكون قادرًا على الربط بين هذه الأفكار وتفسيرها والاستنتاج منها؛ ما يعمق من فهم الطالبات لمحتوى الكتاب المدرسي.

وجاءت المهارة (10) وهي "يتضمن المحتوى صيغًا متنوعة لتقويم الطلاقة مثل: قارن، بين، وضح العلاقة.. "في المرتبة الثانية حيث بلغ مجموع تكراراتها (166) وبنسبة مئوية (14.53%) وبدرجة توافر متدنية. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن طبيعة موضوعات الدراسات

الاجتماعية تتناول تفسير الأحداث والظواهر الجغرافية والعلاقات المكانية والزمانية مما يتطلب من الطالبات المقارنة بين الأحداث التاريخية والظواهر الجغرافية وتفسير العلاقات المكانية والزمانية، ومع ذلك كان ينبغي التركيز عليها أكثر من قبل مؤلفي الكتاب لأهميتها.

أما أقل مهارات الطلاقة التي يسهم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في تنميتها لدى الطالبات هي المهارة (9) وهي"يوفر محتوى الكتاب مواقف تستدعي إنتاج أكبر قدر ممكن من الأشكال والرسوم البيانية والخرائط والصور دون تحديد ما تتوصل إليه الطالبات مسبقًا"، حيث بلغ مجموع تكراراتها (17)، وبنسبة مئوية بلغت (1.48%) وبدرجة متدنية من حيث نسبة التوافر بالكتاب موضوع الدراسة، حيث جاءت بالمرتبة العاشرة والأخيرة. وربما يكون السبب في ذلك أن الصور والخرائط والأشكال والرسوم البيانية المتضمنة في الكتاب المدرسي كافية، ولا تحتاج الطالبات إلى إنتاج مثل هذه الصور والأشكال، وكانت وجهة نظر مؤلفي الكتاب توفيرها، وترك مهمة تفسير هذه الصور والأشكال والخرائط والاستنتاج للطالبات مما يساعد على تنمية التفكير لديهن.

كما جاءت المهارة (6) وهي "يُقدم محتوى الكتاب عددًا من المترادفات للمفاهيم الجغرافية والتاريخية". في المرتبة التاسعة حيث بلغ مجموع تكراراتها (31) وبنسبة مئوية (2.71%) وبدرجة توافر متدنية جداً. ويرجع السبب في ذلك إلى أن محتوى الكتاب لم يقدم للطالبات إلا تعريفا واحدا للمفاهيم الواردة في الكتاب سواء كانت مفاهيم جغرافية أم تاريخية وربما كانت وجهة نظر مؤلفي الكتاب إفساح المجال أمام الطالبات للبحث عن مترادفات لتلك المفاهيم من خلال المراجع المتخصصة أو الشبكة العنكبوتية كنوع من النشاط للطالبات.

وجاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة كل من (الموسى، 2011، جوارنة، 2004، حسن، 2002) من حيث عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية.

الجدول (4)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء (مهارة المرونة)

م	المهارة / الكتاب	كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب		
		التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرار الكلي	النسبة المئوية الكلية	الرتبة
1	يتضمن محتوى الكتاب أمثلة متنوعة للمفاهيم الجغرافية والتاريخية الواردة فيه.	23	24.73	8	6.15	12	24.00	15	11.53	58	14.39	3
2	يتضمن محتوى الكتاب أمثلة متنوعة للظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية الواردة فيه.	20	21.50	0	0	0	0	0	0	20	4.96	7
3	يوفر محتوى الكتاب مواقف تعليمية متنوعة تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم.	15	16.12	25	19.23	10	20.00	20	15.38	70	17.36	1
4	يوفر محتوى الكتاب مواقف تعليمية متنوعة تتطلب الربط بين أكثر من ظاهرة جغرافية أو تاريخية.	10	10.75	18	13.84	5	10.00	10	7.69	43	10.66	6
5	يقدم محتوى الكتاب طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.	5	5.37	0	0	3	6.00	0	0	8	1.98	9

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

6	يحث محتوى الكتاب الطالبات على التفكير بأكثر من طريقة.	5	5.37	20	15.38	5	10.00	25	19.23	55	13.64	4
7	يقدم محتوى الكتاب أفكارًا متنوعة بطريقة تتسم بالمرونة.	0	0	20	15.38	0	0	10	7.69	10	2.48	8
8	يُعطي محتوى الكتاب كل طالبة حريتها في أن تُعبر عن ذاتها.	5	5.37	24	18.46	5	10.00	25	19.23	54	14.64	5
9	يتيح محتوى الكتاب الفرصة للطالبات لنقد أفكار زميلاتهن دون تحيز.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
10	يتضمن محتوى الكتاب صيغًا متنوعة لتقويم المرونة مثل: علل–كيف تعالج – دلل....	10	10.75	15	11.53	10	20.00	25	19.23	60	14.88	2
	إجمالي مهارة المرونة والنسبة المئوية	**93**	**23.07**	**130**	**32.25**	**50**	**12.40**	**130**	**32.25**			
		403							**%100**			

يوضح الجدول (4) أن المهارة (3) وهي "يوفر محتوى الكتاب مواقف تعليمية متنوعة تتطلب الربط بين أكثر من مفهوم" قد جاءت بالمرتبة الأولى بين مهارات المرونة، إذ بلغ مجموع تكراراتها (70) وبنسبة مئوية (17.37%) وبدرجة توافر متوسطة في الكتاب. ويفسر الباحثان ذلك بأن من أهداف الدراسات الاجتماعية مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم التاريخية والجغرافية والسياسية والاقتصادية والوصول إلى تعميمات من خلال الربط بين هذه المفاهيم مثل الربط بين الزيادة الطبيعية والكثافة السكانية ولذلك تم التركيز عليها في محتوى الكتاب المدرسي من أجل إكسابها للطالبات، فيكن قادرات على ممارستها وتطبيقها بشكل عملي.

وجاءت المهارة (10) وهي "يتضمن محتوى الكتاب صيغًا متنوعة لتقويم المرونة مثل: عدل – كيف تعالج – دلل.." بالمرتبة الثانية حيث بلغ مجموع تكراراتها (60) بنسبة مئوية قدرها (14.88%) وبنسبة توافر متدنية. وتفسر هذه النتيجة على أنه بالرغم من اهتمام مؤلفي الكتاب بضرورة توفير صيغ متنوعة يمكن من خلالها قياس المرونة لدى الطالبات، فإنها لم تكن بالمستوى المقبول وجاءت بنسبة متدنية وكان الأجدر بهم التركيز عليها سيما وان مجال الدراسات الاجتماعية مجال خصب لمثل هذا النوع من المهارات المرتبطة بالتعليل وذكر الأدلة والبراهين.

أما المهارة (9) وهي "يتيح محتوى الكتاب الفرصة للطالبات لنقد أفكار زميلاتهن دون تحيز" فقد حلت في المرتبة العاشرة والأخيرة، حيث بلغ مجموع تكراراتها (0) وبنسبة مئوية (0%) وبدرجة توافر متدنية جدا، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بالرغم مما تعنيه المرونة من القدرة على الانتقال السريع من موضع إلى آخر، وعدم التشبث بوجهة نظر واحدة، وتحويل مسار التفكير تبعًا لتغير المثير أو متطلبات الموقف، ربما كانت وجهة نظر مؤلفي الكتاب ان هذه المهارة يمكن تنميتها من خلال التفاعل الصفي والنقاشات التي تدور في الفصل وبالتالي لم تحظ باهتمامهم عند تأليف الكتاب.

وجاءت المهارة (5) وهي "يقدم محتوى الكتاب طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات"بالمرتبة التاسعة حيث بلغ مجموع تكراراتها (8) وبنسبة مئوية بلغت (1.98%) وتفسر هذه النتيجة بان محتوى الكتاب لا يقدم طرق تدريس متنوعة وإنما على المعلم أن يختار في ضوء الأهداف التعليمية ومحتوى الكتاب المدرسي طرائق التدريس التي تنمي التفكير الإبداعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولذا جاءت هذه المهارة بنسبة توافر متدنية.

وجاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة كل من (الموسى، 2011، الجوارنة، 2004، حسن، 2002) من حيث عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية.

الجدول (5)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء (مهارة الأصالة)

م	المهارة / الكتاب	كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب		
		التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرار الكلي	النسبة المئوية	الرتبة
1	يتضمن محتوى الكتاب إنتاج شيء جديد من خلال مواقفه التعليمية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
2	يتيح محتوى الكتاب الفرصة للطالبة لتقديم استجابات أصيلة غير مكررة داخل المجموعة التي تنتمي إليها.	0	0	15	13.76	0	0	12	13.04	27	12.00	3
3	يعرض محتوى الكتاب الأفكار والمفاهيم في صورة تتحدي فكر الطالبات، وتتطلب حلولا جديدة .	3	21.42	22	20.18	2	20.00	15	16.30	42	18.66	2
4	يوجه محتوى الكتاب الطالبات إلى البحث عن حلول أخرى للأسئلة والأنشطة الموجودة في الكتاب.	4	28.57	35	32.11	2	20.00	42	45.65	83	36.88	1
5	يُقدم محتوى الكتاب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والإحصاءات والأشكال والرسوم البيانية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
6	يوفر محتوى الكتاب أمثلة غير شائعة للمفاهيم الجغرافية والتاريخية.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
7	يوفر محتوى الكتاب أمثلة غير شائعة للظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية.	0	0	5	4.58	0	0	0	0	5	2.22	5
8	يُقدم محتوى الكتاب حلولاً مبتكرة وغير مكررة للمشكلات المعروضة.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
9	يُمكّن محتوى الكتاب الطالبات من استخلاص الأخطاء ونواحي القصور في إجابات الآخرين.	3	21.42	12	11.00	3	30.00	8	8.69	26	11.55	4
10	يتضمن محتوى الكتاب صيغًا معينة لتقويم الأصالة مثل: اقترح، برهن	4	28.57	20	18.34	3	30.00	15	16.30	42	18.66	2
	إجمالي مهارة الأصالة والنسبة المئوية	**14**	**6.22**	**109**	**48.44**	**10**	**4.44**	**92**	**40.88**			
		225							**%100**			

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يوضح الجدول (5) أن المهارة (4) وهي "يوجه محتوى الكتاب الطالبات إلى البحث عن حلول أخرى للأسئلة والأنشطة الموجودة في الكتاب"، قد جاءت في المرتبة الأولى بين مهارات الأصالة؛ إذ بلغ مجموع تكراراتها (83)، وبنسبة مئوية بلغت (36.88%) وبدرجة توافر كبيرة في الكتاب. ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنها تتفق وأهداف الدراسات الاجتماعية التي تسعى إلى تنمية مهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتفسيرها والتوصل إلى الاستنتاجات، وإيجاد بدائل لحل المشكلة؛ لذا ارتأى مخططو المنهاج التركيز عليها بوصفها مهارة يجب تنميتها لدى المتعلمات.

وجاءت المهارة (10) وهي "يتضمن محتوى الكتاب صيغًا معينة لتقويم الأصالة مثل: اقترح، برهن "بالمرتبة الثانية، حيث بلغ مجموع تكراراتها (42) وبنسبة مئوية بلغت (18.66%) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب إلى أن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية وأسئلته تعتبر مجالا مناسبا لتقويم الأصالة، وان هذه الصيغ في تقويم الأصالة تستخدم بكثرة في موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة وفي الأسئلة التي ترد في نهاية كل درس.

أما أقل المهارات توافراً في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في مهارة الأصالة هي المهارات ذات الأرقام (1، 5، 6، 8) وهي "يتضمن محتوى الكتاب إنتاج شيء جديد من خلال المواقف الصفية" وبلغ مجموع تكراراتها (0)، وبنسبة مئوية (0%)، والمهارة رقم (5) التي تنص على أنه "يقدم محتوى الكتاب تفسيرات غير مألوفة للبيانات والإحصائيات والأشكال والرسوم البيانية "والتي بلغت تكراراتها (0)، وبنسبة مئوية (0%)، وعبارة رقم (6) وهي "يوفر محتوى الكتاب أمثلة غير شائعة للمفاهيم الجغرافية والتاريخية" وبلغت تكراراتها (0)، وبنسبة مئوية (0%)، وعبارة رقم (8) وهي "يقدم محتوى الكتاب حلولاً مبتكرة، وغير مكررة للمشكلات" وبلغت تكرارها (0)، وبنسبة (0%) وبدرجة توافر متدنية جدا في الكتاب موضوع الدراسة.

ويرجع ذلك إلى أن مؤلفي الكتاب كانت وجهة نظرهم إتاحة الفرصة للطالبات لإنتاج شيء جديد من خلال المناقشات الصفية والتفاعل الصفي، وتقديم تفسيرات غير مألوفة للبيانات والأشكال والرسوم البيانية، أو المفاهيم الجغرافية والتاريخية والوصول للحلول المبتكرة للمشكلات؛ لأن مثل هذه المواقف هي التي تدرب الطالبات على الإبداع ولذلك لم يتناول مؤلفو الكتاب هذه المهارات فجاءت بنسب متدنية جداً.

وجاءت هذه النتيجة متفقه مع دراسة كل من (الموسى 2011، الجوارنة، 2004، حسن، 2002، يعيش، 2007، السنافي، 2007) من حيث عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية.

الجدول (6)

نتائج تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء (مهارة الحساسية للمشكلات)

م	المهارة / الكتاب	كتاب الطالبة الفصل الدراسي الأول		كتاب النشاط الفصل الدراسي الأول		كتاب الطالبة الفصل الدراسي الثاني		كتاب النشاط الفصل الدراسي الثاني		الترتيب		
		التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرارات	النسبة المئوية %	التكرار الكلي	النسبة المئوية	الرتبة
1	يتضمن محتوى الكتاب المشكلات الاجتماعية التي يُعاني منها المجتمع السعودي.	8	9.19	15	12.71	3	14.28	6	19.35	32	12.45	3
2	يتضمن محتوى الكتاب المشكلات الاقتصادية التي يُعاني منها المجتمع السعودي.	10	11.49	12	10.16	0	0	0	0	22	8.56	6
3	يتضمن محتوى الكتاب المشكلات البيئية التي يُعاني	20	22.98	15	12.71	0	0	0	0	35	13.61	2

	منها المجتمع السعودي.										
4	يُقدم محتوى الكتاب حلولاً متنوعة للمشكلات التي يُعاني منها المجتمع السعودي.	8	9.19	0	0	0	0	0	0	8	3.11	10
5	يوجه محتوى الكتاب الطالبات إلى تكملة الحلول الناقصة للمشكلات المعروضة داخل الكتاب.	0	0	15	12.71	0	0	0	0	15	5.83	8
6	يُساعد محتوى الكتاب الطالبات علي الإحساس بالمشكلات وتحديدها.	5	5.74	12	10.16	4	19.04	4	12.90	25	10.89	9
7	يظهر محتوى الكتاب التنوع في المهارات الاجتماعية.	5	5.74	0	0	4	19.04	5	16.12	14	5.44	3
8	يُساعد محتوى الكتاب الطالبات على التنبؤ بالنتائج المترتبة علي المشكلات .	5	5.74	12	10.16	0	0	0	0	17	6.61	7
9	يعرض محتوى الكتاب المشكلات بشكل يُحث الطالبات ويشجعهم على التفكير في إيجاد حلول متنوعة لها.	12	13.79	15	12.71	0	0	0	0	27	10.50	4
10	يتضمن المحتوي صيغًا معينة لتقويم الحساسية للمشكلات مثل: ما المشكلات، ما الأسباب، ما الحلول	14	16.09	22	18.64	11	52.38	16	51.61	63	24.51	1
	إجمالي مهارة الحساسية للمشكلات والنسبة المئوية	**87**	**33.85**	**118**	**45.91**	**21**	**8.17**	**31**	**12.06**			
		257							**%100**			

يوضح الجدول (6) أن المهارة (10) قد جاءت في المرتبة الأولى في هذا المجال وهي "يتضمن المحتوى صيغًا معينة لتقويم الحساسية للمشكلات مثل: ما المشكلات، ما الأسباب، ما الحلول" وبلغ مجموع تكراراتها (63)، بنسبة مئوية بلغت (24.51%) وبدرجة توافر متوسطة في الكتاب. ويفسر الباحثان ذلك بأن مهارة الحساسية للمشكلات تركز على القدرة على الإحساس بالمشكلة، وسرعة إدراكها واكتشافها، فهي تعتمد على سرعة ملاحظة الشخص، ولها أهمية كبيرة في قدرة الشخص على حل المشكلات التي تواجهه في حياته، حيث يعيش الإنسان في عصر يتميز بالانفتاح المعرفي والانفجار الثقافي، فيواجه العديد من المشكلات التي تواجهه في حياته، فلا بد من التركيز على هذه المهارة في كتب الدراسات الاجتماعية، من قبل مؤلفي الكتب، خاصة وان محتوى كتب الدراسات الاجتماعية يتضمن عدداً من المشكلات السكانية والبيئية والمرورية والمائية وغيرها ولذلك تم تناولها بنسبة متوسطة في هذا الكتاب.

وجاءت المهارة (3) وهي "يتضمن محتوى الكتاب المشكلات البيئية التي يُعاني منها المجتمع السعودي". حيث بلغ مجموع تكراراتها (35) وبنسبة مئوية (13.61%) وفي المرتبة الثانية وبدرجة توافر متدنية. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن التربية البيئية تعد من المحاور المهمة للدراسات الاجتماعية ولذلك ينبغي التركيز على مشكلات البيئة المحلية والعالمية فيها، ولكن عملية دمج مقررات التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في مقرر واحد وهو الدراسات الاجتماعية لم تُعطِ مجالاً كبيراً لمؤلفي الكتاب لذكر العدد الأكبر من المشكلات البيئية المتعلقة بالمجتمع السعودي ولذلك جاء توافرها بدرجة متدنية.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

أما أقل مهارة فكانت المهارة (4) وهي "يُقدم محتوى الكتاب حلولاً متنوعة للمشكلات التي يُعاني منها المجتمع السعودي" حيث بلغ مجموع تكراراتها (8)، وبنسبة مئوية بلغت (3.11%) وبدرجة توافر قليلة في الكتاب وحلت بالمرتبة العاشرة والأخيرة، وربما يكون السبب أن مؤلفي الكتاب يرون أن اقتراح حلول للمشكلات التي يعاني منها المجتمع السعودي يجب أن يقع على عاتق الطالبات بعد تدريبهن على مهارات حل المشكلات، ذلك أن تقديم حلول متنوعة للمشكلات التي يعاني منها المجتمع السعودي هو الذي ينمي لدى الطالبات مهارات التفكير الإبداعي، ولذا جاء تناول الكتاب لها بدرجة متدنية ليترك المجال للطالبات لتقديم الحلول المبتكرة لتلك المشكلات

وجاءت المهارة (6) وهي "يُساعد محتوى الكتاب الطالبات على الإحساس بالمشكلات وتحديدها". في المرتبة التاسعة حيث بلغ مجموع تكراراتها (25) وبنسبة مئوية (10.89%) وبدرجة توافر متدنية. وربما يكون السبب أن مساعدة الطالبات على الإحساس بالمشكلة وتحديدها يقع على عاتق المعلمة أكثر من محتوى الكتاب، حيث أن المعلمة ومن خلال تطبيق استراتيجية حل المشكلات معنية بتقديم ما يثير اهتمام الطالبات نحو المشكلة باستخدام مختلف الوسائل التعليمية، وبالتالي مساعدتهن على الإحساس بالمشكلة وتحديدها، ولذا جاء اهتمام مؤلفي الكتاب بها بصورة متدنية، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كلّ من (الموسى، 2011، الجوارنة، 2004، حسن، 2002، يعيش، 2007، السنافي، 2007) حيث عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تدنيها في كتب الدراسات الاجتماعية.

التوصيات:

إن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة جعلت من الممكن الخروج بعدة توصيات هي:

- نظراً لانخفاض توافر مهارات الإبداع في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط؛ فان الباحثين يوصيان القائمين على منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية بضرورة إعادة النظر في محتواه وأنشطته بما ينمي مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات.
- تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط جميع مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والحساسية للمشكلات)، وبشكل متوازن كونها جاءت بتوزيع غير متوازن في محتوى الكتاب موضوع الدراسة.
- تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط لمواقف تعليمية وأنشطة تنمي مهارات التفكير الإبداعي في مجال الأصالة لدى الطالبات، لأنها جاءت بدرجة قليلة في الكتاب من خلال تحليل محتواه.

المراجع
References

أبو حلو، يعقوب، وتوفيق مرعي وعلي الخريشة. (2005). **مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، منشورات الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

أبو دية، عدنان. (2011). **أساليب معاصرة في تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

بارث، جيمس. (2004). **مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة النشاطات والمواد التعليمية**، ترجمة عبد الله العجاجي، دار النشر العلمي والمطابع، الرياض.

البرقعاوي، جلال. (2012). **التفكير الناقد والإبداعي** دراسات نظرية – ميدانية، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.

البكر، رشيد. (2009). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**، ط4، مكتبة الرشد، الرياض.

الجوارنة، محمد. (2004). **إعداد برنامج لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التاريخ في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الأردن.

الحربي، أمل. (2014). **تقويم أسئلة وأنشطة كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطور للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير العليا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

حسن، إيناس. (2002). دور مناهج الجغرافيا في المرحلة الإعدادية بمصر والمرحلة المتوسطة بالسعودية في إكساب التلميذات مهارات التفكير الإبداعي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، 17 (41)، 235-273.

ذياب، سهيل. (2007). **تطوير أداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج الفلسطيني**، دراسة مقدمة للمشاركة في المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، المنعقد بين 9-2007/1/11، جامعة الأقصى، فلسطين.

زيتون، حسن. (2003). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**، عالم الكتب، القاهرة.

سعادة، جودت. (2006). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

سلامة، عادل. (2013). **مناهج العلوم الواقع والمستقبل لتنمية الخيال العلمي للموهوبين والمتفوقين**، ورقة عمل، المؤتمر العلمي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، (6– 13) نوفمبر 2013.

السنافي، سامية. (2007). **مساهمة كتب الاجتماعيات وممارسات المعلمات الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي للمرحلة المتوسطة في منطقة حولي التعليمية**، دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

صالح، أسماء. (2011). **تنمية التفكير الإبداعي للطلاب في ضوء استراتيجيات التعلم البنائي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.

طه، حسين. (2010). **التربية الإبداعية رؤية تربوية**، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ.

عبد السلام، مصطفى. (2006). **تدريس العلوم ومتطلبات العصر**، دار الفكر العربي، القاهرة.

العفون، نادية، ومنتهى عبد الصاحب. (2012). **التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، دار صفا للنشر والتوزيع، عمان.

مصلح، نسيم. (2010). **تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2004). **التقرير النهائي للمؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب**، بيروت.

الموسى، جعفر. (2011). دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، **مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس**، 5 (4): 53–78.

يعيش، فوزية (2007). **تحليل محتوى كتب التاريخ في المرحلة الأساسية العليا في ضوء مكونات البنية المعرفية ومهارات التفكير**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

Abdul Salam. (2006). **The Teaching of Science and the Contemporary Requirements**, (in Arabic). Dar Alfikr Alarabi, Cairo.

Abo Deih, A. (2011). **A Contemporary Method in Teaching Social Studies**, (in Arabic). Dar Osama for Publishing and Distribution, Amman.

Abo Helou, Y., Mari, T. and Akherisa, A. (2005). **Curriculum and Methods of Teaching Social Studies**, (in Arabic). Arab Open University Publications, Kuwait.

Alafon, N. and Abdul-Sahib, M. (2012). **Patterns of Thinking, Theories and Methods of Teaching and Learning**, (in Arabic). Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Baker, R. (2009). **The Development of Thinking through the School Curriculum**, 4th Edition, (in Arabic). Ibn Rushd Library, Riyadh

Al-Berqawi, J. (2012). **Critical and Creative Thinking, Field Theory Studies**, (in Arabic). Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Amman.

Al-Harbi, A. (2014). **Questions and Activities Evaluation in the Textbook of Social and National Studies in Light of Higher Thinking Skills**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Taibah University, K.S.A.

Al-Jawarneh, M. (2004). **Setup Program for the Development of Creative Thinking Skills among Secondary School Students in History Subject in Jordan**, (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, Yarmouk University, College of Education, Jordan.

Al-Mousa, J. (2011). The Role of Social Studies Textbook at the Secondary Level in Jordan in the Development of Some of the Skills of Critical and Creative Thinking through Content Analysis from the Point of View of Its Teachers, (in Arabic). **Arab Studies Journal in Education and Psychology**, 5 (4), 53-78.

Alsnafai, S. (2007). **The Contribution of the Book of Social Studies Classroom Practices of Teachers in Development of Critical and Creative Thinking Skills of Middle Schools in Al-Holi Area-Kuwait**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, University of Jordan.

Arab Organization for Education. (2004). **Culture and Science**. The Final Report for the 4th Conference of Arab Ministers of Education, (in Arabic). Beirut.

Barth, James L. (2004). **Curriculum Social Materials for Primary and Intermediate Activities and Educational Materials**. Abdullah Ajaji Translation, Dar Al-Olum for Publishing and Printing, Riyadh, K.S.A.

Diab, S. (2006). The Development of a Tool to Measure the Quality of the Textbook Employed in Measuring the Quality of Books of Palestinian Curriculum. Study Submitted to Participate in the **First Scientific Conference of the Faculty of Education – Al-Aqsa University**, Palestine.

Harold, F., Ray, S. and Eva, L. (2014). **Teaching and Measuring Cognitive Readiness**. Springer, USA.

Hassan, Inas Abdel-Hamid. (2002). The Role of Geography Curricula in the Preparatory Stage and Middle Stage in Egypt and Saudi Arabia in the Acquisition of Students' Creative Thinking Skills, **Journal of the College of Education in Zagazig**, 17 (41), 235-273.

Hong, E. and Milgram, R. (2010). Creative Thinking Ability, Demoing Generality and Specificity. **Creativity Research Journal**, 22 (3), 272-287.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Scientific Conference for the Gifted and Talented, (6-13) November 2013.

Saleh, A. (2011). **Development of Creative Thinking for Students in Light of Constructivist Learning Strategies**, (in Arabic). Al-Makteb Al-Gamei Al-Hadeath, Alexandria, Egypt.

Taha, H. (2010). **Creative Education, Educational Vision**, (in Arabic). Dar Al-Olum and Aleiman for Publication and Distribution, Kafr el-Sheikh, Egypt.

Vanderbos, G.R. (2006). **APA Dictionary of Psychology**, Washington, DC, American Psychology Association.

Yaish, F. (2007). **Content Analysis of the History Books in the Higher Basic Stage in Light of Cognitive Thinking Skills and Infrastructure Components**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Amman Arab University for Graduate Studies.

Zitone, H. (2003). **Teaching Thinking Practical Vision in the Development of Minds Notepad**, (in Arabic). Dar Al-Olum and Al-Kitab, Cairo.

Ketteringham, K. (2007). Do We Need Studies in the Classroom? Thinking Skills among Middle-level Students. **Dissertation Abstracts International**, 54 (2), 450.

Musleh, N. (2010). **Evaluation of the Curriculum of Geography in the Higher Basic Stage in Light of Some Global Trends**. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education at the Islamic University of Gaza.

Oglu, H. (2011, A). New Approaches in Writing History Textbook in Turkey. **Journal of Black Sea Studies**, 10 (38), 119-133.

Oglu, O. (2008, B). An Analysis of 2004 Turkish Social Studies Curriculum in Light of New Millennium Trends. **Social Behavior and Personality**, 36 (6), 791-798.

Saadeh, J. (2006). **Teaching Thinking Skills with Hundreds of Practical Examples**, (in Arabic). Dar Alshorooq for Publishing and Distribution, Amman.

Salama, A. (2013). Curriculum Science Reality and the Future for the Development of Science Fiction for the Gifted and Talented, (in Arabic). **Working Paper – 10th**

Content Analysis of Saudi First Intermediate Textbook of Social and National Studies in Light of Creative Thinking Skills

Jafar M. Al-Mousa[1] and Rasha S. Al-Mahlawi[2]

1. Assistant Professor, Curricula and Instruction, Social Studies, College of Education, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia;
2. Lecturer, Curricula and Instruction, Social Studies, Debba Collge, Tabuk University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This study was conducted to analyze the content of the Saudi first intermediate textbook of Social and National Studies in light of creative thinking skills. Content analysis, based on descriptive approach, was employed. Each item was used as analysis unit, whereas creative thinking skills were used as analysis category. The study listed (40) items. The textbook was deliberately used. Results showed that fluency skill came on top with (56.33%), followed by flexibility skill with (19.88%), then sensitivity to problems with (12.67%) and finally originality with (11.10%). Seemingly, there is an overall lack and/or imbalanced distribution of creative skills embedded in the textbook. The paper recommends reconsidering the textbook's activities and content in order to develop creative thinking skills among students. The study also suggests providing social and national studies textbooks in the first year of intermediate school with learning situations and educational activities which develop creative thinking in the area of originality amongst female students.

Keywords: Creative thinking, Social and National Studies, Textbook, Fist intermediate class, Content analysis.

اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية كجامعة ناشئة نحو التعليم الجامعي: دراسة ميدانية

سعود بن رغيان الرويلي[1]، وعبد الله بن دخيل الله المنتشري[2]

1. أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية؛
2. أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/7/6	عُدل بتاريخ: 2016/1/23	قُبل بتاريخ: 2016/3/9

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تعرف طبيعة اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي، ومدى اختلاف وجهات نظر الطلبة حول اتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي باختلاف متغيرات: النوع، والكلية، والمعدل التراكمي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (623) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، واشتملت على (33) عبارة في أربعة محاور هي: محور الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس، ومحور الاتجاه نحو المقررات الجامعية، ومحور الاتجاه نحو الإدارة، ومحور الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية. وكان من نتائج الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي إيجابية بدرجة متوسطة. فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.02). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لاتجاهات عينة الدراسة نحو التعليم الجامعي تعزى لمتغيري النوع والكلية، وذلك لصالح الطلاب الذكور والكليات النظرية على التوالي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لاتجاهات عينة الدراسة نحو التعليم الجامعي تعزى لمتغير المعدل التراكمي.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، جامعة الحدود الشمالية، جامعة ناشئة، التعليم الجامعي.

المقدمة

تزايد الاهتمام العالمي بالتعليم الجامعي ليكون مدخلاً رئيسياً لبناء شخصية الفرد وتنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة في ظل متغيرات متسارعة وتحديات متجددة، ودأبت الحكومات -في ضوء ذلك- إلى التوسع في التعليم الجامعي من أجل الوصول إلى أكبر شريحة من المتعلمين.

وفي المملكة العربية السعودية أكدت خطة التنمية التاسعة (1430-1435، ص361) على أهمية التعليم في تحقيق التنمية البشرية وتعزيزها من خلال توسيع الخيارات المتاحة لأفراد المجتمع في اكتساب المعارف والمهارات والانتفاع بها. وهذا التوجه أضحى واقعاً ملموساً حيث تزايدت أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعات في السنوات الأخيرة، كما وثقته وزارة التعليم العالي (2010) حيث بلغ عدد الطلاب المستجدين في التعليم الجامعي عام (1430) ما يقارب (194189) طالباً وطالبة مقابل (96668) طالباً وطالبة في عام (1420) بنسبة زيادة (100%) تقريباً. وذلك عائد إلى التوسع في افتتاح الجامعات الناشئة بمدن ومحافظات المملكة حتى بلغ مجموع الجامعات عام (1435) أربعاً وعشرين جامعة حكومية يدرس فيها مليون وثمانية وخمسون ألف طالب وطالبة تقريباً (http://www.mohe.gov.sa الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي، 1435).

وتنقسم مشروعات المدن الجامعية في المملكة العربية السعودية إلى نوعين: أولهما الجامعات القائمة، وهي الجامعات القديمة التي أنشئت في مرحلة زمنية سابقة (قبل عام 1424) واستطاعت الوصول إلى مرحلة استقرار في المجالات التعليمية والوظيفية والخدمية، وهذه الجامعات هي، جامعة الملك سعود، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وجامعة الملك عبدالعزيز، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك فيصل، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد. وثانيهما الجامعات الناشئة، وهي التي أنشئت خلال عام (1424) وما بعده، وغالباً ما كانت هذه الجامعات في الأصل فروعاً

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

لجامعات قائمة، أو كليات موزعة على مدن ومحافظات متجاورة، حيث تم جمعها وإعادة هيكلتها تحت إدارة مركزية واحدة باسم مشترك، وهذه الجامعات هي، جامعة طيبة، وجامعة القصيم، وجامعة الطائف، وجامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية، وجامعة الجوف، وجامعة حائل وجامعة جازان، وجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن، وجامعة الباحة وجامعة نجران، وجامعة تبوك، وجامعة الحدود الشمالية، وجامعة سلمان بن عبدالعزيز (جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز حالياً)، وجامعة شقراء، وجامعة المجمعة، وجامعة الدمام، والجامعة السعودية الإلكترونية، وجامعة حفر الباطن، وجامعة بيشة، وجامعة جدة (مركز البحوث والدراسات، 2014، ص143).

وتعد جامعة الحدود الشمالية إحدى الجامعات الناشئة، وقد أسسها خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز خلال زيارته لمنطقة الحدود الشمالية عام (1428)، حيث تم ضم كلية العلوم التي كانت تابعة لجامعة الملك عبد العزيز لها، وكذلك كلية المعلمين (كلية التربية والآداب حالياً)، وبعد إعلان تأسيس الجامعة استحدثت عدداً من الكليات بتخصصات مختلفة، وهي كلية الطب، وكلية العلوم الطبية التطبيقية، وكلية الصيدلة، وكلية الهندسة، وكلية إدارة الأعمال، وكلية الاقتصاد المنزلي، وكلية الحاسبات وتقنية المعلومات، وكلية المجتمع (http://www.nbu.edu.sa الموقع الإلكتروني لجامعة الحدود الشمالية، 2016)

وتتطلع جامعة الحدود الشمالية من خلال رؤيتها إلى الريادة والتميز في مجال التعليم والتعلم والبحث العلمي للتنمية المجتمعية بمعايير عالمية، وذلك عن طريق تحقيق رسالتها المتمثلة في إعداد كوادر علمية وبحثية متميزة والمساهمة في تنمية مجتمع المعرفة، وبنية تحتية متكاملة، وبيئة بحثية محفزة تستوعب طاقات الباحثين (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 1434، ص22).

وتشير الإحصاءات إلى تزايد عدد الطلبة في جامعة الحدود الشمالية، حيث بلغ عددهم في العام الدراسي (1429/1428هـ) (5124) طالباً، في حين بلغ عددهم في العام الدراسي (1435/1434هـ) (14397) طالباً (http://www.mohe.gov.sa الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي، 2016).

ورغم تزايد أعداد الطلبة في الجامعات الناشئة إلا إن فعاليتهم غير ممكنة ما لم يكن هناك توجهات إيجابية نحو التعليم الجامعي بعناصره المختلفة، ذلك لأن التوجهات الإيجابية تسهم في تكيف الطالب واندماجه وتفاعله وبالتالي استثمار البيئة الجامعية للرقي بإمكاناته إلى أقصى درجة ممكنة.

ومن الصعوبات التي تحد من التوجهات الإيجابية نحو التعليم الجامعي عدم توافر البنية التحتية الملائمة، وقلة وجود أعضاء هيئة تدريس متميزين، وقلة وجود الأنشطة التي تلبي ميول وحاجات المتعلمين. وقد أشار باجنيد والزهراني (1435) إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه الجامعات السعودية الناشئة مدى قدرتها على تلبية حاجات وتوجهات أبناء الوطن، وندرة الكوادر الوطنية المؤهلة، وعدم الانتهاء من تجهيز بنيتها التحتية، بالإضافة إلى قلة الخبرة الأكاديمية، وعدم وجود أنظمة داخلية فيها تحقق لها تميزاً فريداً، كما أشار مركز البحوث والدراسات (2014) إلى عدم مناسبة البيئة التي تحتضن هذه الجامعات، حيث يوجد معظمها في مناطق بعيدة عن مراكز المدن الكبرى ذات النشاط الاقتصادي المتنامي، وبالتالي هذا البعد يشكل عدم كفاية البيئة الاقتصادية والاجتماعية لتعزيز البحث العلمي والترابط الاجتماعي والشراكة الاقتصادية مع الشركات المنتجة، والتبادل العلمي والمعرفي مع الجامعات الأخرى وغيرها.

وإذا ما علمنا أن الاتجاهات الإيجابية تتشكل وفق تكامل عناصر البيئة الجامعية، وأنها ضرورة ملحة من أجل الاستفادة القصوى من البرامج التعليمية؛ كان من الضرورة أن نتطرق لأبعاد ذلك المفهوم، ونشير إلى المراحل التي مر بها كقضية تربوية مهمة، وقد أشار غانم والقلوبي (2010) إلى ذلك وذكرا أن أول من تطرق لهذا المفهوم هو "جدنجز" (Giddings) في مؤلفه علم النفس الاجتماعي عام (1896)، ثم استخدمه "توماس وزنانكي" (Thomas and Znancki) في دراستهما الشهيرة عن الفلاح البولندي والتي نشرت عام (1918)، وكان لها الفضل في شيوع استخدام هذا المفهوم بعد ذلك.

ويشير الراميني (2010، ص 54) إلى أن مفهوم الاتجاه هو "الحالة الوجدانية القائمة وراء رأي الشخص أو ظنه فيما يتعلق بموضوع معين من حيث رفضه لهذا الموضوع أو قبوله ودرجة هذا الرفض والقبول".

كما ترى بدر (2002، ص19) الاتجاه بأنه موقف الفرد نتيجة تأهب واستعداد نفسي وعصبي تنظم من خلاله خبرات الفرد وتكون ذات أثر توجيهي على استجاباته التي

يغلب عليها الذاتية والفردية، وتكون نتاجاً للتنشئة الاجتماعية والتربية، وأشار صديق (2012) إلى أن هناك خصائص تميز الاتجاه تتركز في موضوع الاتجاه واتجاهه (رفض، قبول)، ودرجة شدة الاتجاه، إلى جانب الصبغة العاطفية.

ومن خلال تلك التعريفات تتضح الوظائف النفسية للاتجاهات والتي أوردها الراميني (2010، ص 60) في أنها "تضفي على إدراك الفرد ونشاطه اليومي معنى ودلالة ومغزى، وتكسب شخصية الفرد دوام اتصالها بمؤثراتها البيئية، كما تساعد الفرد في محاولة تحقيق أهدافه". ومن وظائف الاتجاهات أيضاً التوافق النفسي والدفاع عن الأنا والتعبير عن المبادئ والمعرفة (Mcknight and Sutton, 1994).

ولأهمية دراسة الاتجاهات حول القضايا التربوية والتعليمية تعددت الدراسات العلمية التي تتطرق لهذا الجانب ومنها دراسة العضايلة والحديدي (2013) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو تخصصهم، وفق متغيرات الجنس والمستوى الدراسي والسكن والمعدل التراكمي، واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (308) من طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية لدى طلبة الخدمة الاجتماعية نحو تخصصهم، ونحو دراسة مساقات الخدمة الاجتماعية ونحو المدرسين ونحو أهمية التخصص ونحو الخدمة الاجتماعية كمهنة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في محور الاتجاه نحو عضو هيئة التدريس وفي محور الاتجاه نحو الخدمة الاجتماعية كمهنة تبعاً لمتغير الجنس، وكانت لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير السكن لصالح قاطني القرية، ووجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهات الطلبة نحو الخدمة الاجتماعية كمهنة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الرابعة، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات طلاب الخدمة الاجتماعية نحو تخصصاتهم تبعاً لمتغير المعدل التراكمي العام.

وهدفت دراسة الثبيتات (2013) إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية الخاصة نحو مادة التربية الوطنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (830) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ست جامعات أردنية خاصة، وأظهرت الدراسة أن اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية الخاصة نحو التربية الوطنية كانت إيجابية بمتوسط حسابي (3.85) وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو التربية الوطنية تعزى لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الكلية لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

وهدفت دراسة ماهسواري وهاريداس (Maheswari and Haridas, 2013) إلى تعرف المؤثرات الشخصية والاتجاه لدى الطلاب تجاه التعليم العالي، وتكونت عينة الدراسة من (625) من طلاب الدراسات العليا لمعرفة اتجاهاتهم تجاه برنامج العلوم والآداب، واستخدم الباحثان الإستبانة أداة للدراسة وكان من أبرز نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية نحو مواصلة الدراسات العليا في العلوم والآداب.

وهدفت دراسة زاهو وتنج (Zaho and Ting, 2013) إلى الكشف عن فاعلية طرق التدريس المستخدمة في نظام التعليم العالي البريطاني، وذلك من وجهة نظر الطلاب أنفسهم. وهي دراسة مسحية باستخدام الاستبانة التي تكونت من جزأين (المعرفة بطرائق التدريس والاتجاهات نحوها) وتضمنت العينة عشرين طالبا تغطي المتغيرات التالية (الجنس، العرق، العمر) من طلاب جامعة إكستر Exeter University. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الغربيين والشرقيين في معرفتهم واتجاهاتهم نحو طرق التدريس المستخدمة في الجامعات البريطانية، وعدم وجود فروق بين الطلاب في معرفتهم واتجاهاتهم نحو طرق التدريس تعزى لمتغيري الجنس والعمر. وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس بمراعاة الفروق الثقافية بين الطلاب والحرص على توضيح أهدافهم ومقاصدهم التعليمية للطلاب من أجل تعليم مثمر. كما اقترح الباحثان إجراء المزيد من الدراسات لعينات أكبر من الطلاب وبمشورة خبراء المناهج في التعليم العالي.

وهدفت دراسة الزيدي (2012) إلى تعرف مستوى الاتجاهات الإيجابية والسلبية لدى الطلبة ومعرفة علاقة ذلك بمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً للدراسة، وأعدت مقياساً محكما لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، وكان من أبرز نتائج الدراسة وجود رغبة لدى الطلبة في دراسة المواد التربوية وشعورهم

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

بالارتياح نحوها، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس نحو الاتجاهات السلبية لدراسة المواد التربوية وذلك لصالح الطالبات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الإيجابية والسلبية تعزى لمتغير التخصص والمعدل التراكمي.

وهدفت دراسة زهران وزهران (2010) إلى تعرف العلاقة بين فعالية الذات والاتجاهات نحو الدراسة وفق متغيرات الجنس والتخصص، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (235) طالباً وطالبة من جامعتي حلوان والمنصورة تم اختيارهم بشكل عشوائي، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنه كلما ارتفعت فعالية الذات لدى الطلاب والطالبات كان هناك اتجاهات إيجابية نحو الدراسة، كما أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس فعالية الذات بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات نحو الدراسة بين الذكور والإناث لصالح الذكور أيضاً، كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً على مقياسي فعالية الذات والاتجاهات نحو الدراسة بين طلاب وطالبات الأقسام العلمية وطلاب وطالبات الأقسام الأدبية.

ودراسة حبايب والخليلي (2010) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء هيئة التدريس والتنبؤ بتحصيلهم الدراسي في ضوء متغيرات الجنس والمعدل التراكمي والكلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من 219 طالبا و238 طالبة. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس كانت إيجابية كما أن الطلبة يحملون اتجاهات أقل إيجابية نحو السمات الإنسانية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بالمقارنة مع أساليب التدريس والأدوار التي يلعبها أعضاء هيئة التدريس، وكان لمتغيري الجنس والكلية تأثير في اتجاهات الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس أما باقي المتغيرات فلم تؤثر في اتجاهات الطلبة.

ودراسة الصمادي ومعابرة (2006) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (808) من الطلبة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات والمعلومات عن طريق استبانة أعدت لهذا الغرض، ودلت نتائج الدراسة على أن اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تتصف بأنها سلبية، وبينت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة تعزى لمتغير الصف الدراسي ونوع المدرسة لصالح الصف السادس ومدارس وكالة الغوث، بينما لم تظهر الدراسة أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وكذلك دراسة فورنهام ومكمانوس (Furnham and Mcmanus, 2004) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي. أجريت الدراسة في واحدة من أهم خمس جامعات نخبوية بريطانية ولم يذكر الباحثان اسم الجامعة. فحص الباحثان تأثير عدد من المتغيرات على اتجاهات الطلاب وهي: الجنس، العمر، المستوى الدراسي، التخصص، تعليم الوالدين، بالإضافة إلى تطبيق مقياس لسمات الشخصية. ولفحص المتغير التابع (الاتجاهات) تم تطبيق استبانة مكونة من (32) عبارة تم استخلاصها من مقابلات معمقة وجماعات موجهة أجريت مسبقا. وبلغ مجموع العينة (1033)، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن للسمات الشخصية التأثير الأكبر على اتجاهات أفراد العينة نحو التعليم الجامعي. وأن هذا التأثير أكبر مما تفسره المتغيرات الأخرى مثل الجنس والعمر والتخصص الدراسي. ومن النتائج أيضاً موافقة (52.1%) من أفراد العينة وبقوة على أهمية المهارات الحياتية والاجتماعية المكتسبة من الجامعة، كما وافق (38.7%) بقوة على أن الجوانب الاجتماعية للدراسة الجامعية لا تقل أهمية عن الجوانب الأكاديمية. وختم الباحثان بالتأكيد على أن اتجاهات الطلاب نحو التعليم الجامعي تتشكل بواسطة خبراتهم في الجامعة. وبما أن التعليم الجامعي أصبح مُساءلاً أكثر مما مضى أمام المجتمع والحكومة فإن من المهم معرفة قناعات الطلاب واتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي.

مشكلة الدراسة:

إن الاتجاهات ليست فطرية أو موروثة ولكنها مكتسبة من المؤثرات التي تحيط بالأفراد والعوامل المتعلقة بحياتهم اليومية (أبو جادو، 2004)، وإنها تتميز أيضاً كما أشار خليفة وشحاته (1997) بالثبات النسبي وإنها ذات مؤشرات تنبؤية بالسلوك المستقبلي.

لذا فإن دراسة اتجاهات الأفراد أمر محوري لتصحيح أوضاع المؤسسات، خصوصاً عندما يكون هؤلاء الأفراد هم

العملاء الذين تقدم لهم الخدمة. وأيضاً عندما تكون تلك المؤسسة في بدايات تأسيسها، وذلك ما يتسق مع وضع جامعة الحدود الشمالية كجامعة ناشئة حيث أنه من الضروري دراسة اتجاهات الطلبة نحو التعليم في هذه الجامعة، ليس من أجل التعرف على طبيعة الاتجاهات فقط ولكن لتشخيص واقعها، فالتوجهات الإيجابية تشير إلى أن فرص النجاح والتفوق والإبداع كبيرة، والعكس عندما تكون الاتجاهات سلبية. وفي ظل التحديات التي تواجه جامعة الحدود الشمالية والمتمثلة في المستوى التعليمي وجودة برامجها ومقرراتها التعليمية، ومواءمة تخصصاتها الأكاديمية مع متطلبات سوق العمل بالبيئة المحيطة، وكذلك استكمال وتطوير مرافقها المختلفة وتزويدها بأحدث الوسائل التقنية، وتطوير قاعاتها الدراسية ومعاملها (وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، 1434، ص23)، فإن الحاجة أضحت ماسة وملحة لدراسة اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية كجامعة ناشئة نحو التعليم الجامعي.

أسئلة الدراسة:

1) ما طبيعة اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي باختلاف متغير (النوع)، و(الكلية)، و(المعدل التراكمي)؟

أهداف الدراسة: سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي.
2) الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي باختلاف متغير (النوع)، و(الكلية)، و(المعدل التراكمي).

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1) تستمد أهميتها النظرية من أهمية موضوعها المتعلق بدراسة الاتجاهات التي تعد مدخلاً مهماً لمعرفة انطباعات الطلاب نحو أبعاد التعليم الجامعي وما يحيط به من إيجابيات وسلبيات، وذلك من أجل تشخيص الواقع بدقة ومعرفة مكامن الخلل ومعالجتها وتحديد الإيجابيات ودعمها، كما تنبع أهمية الدراسة أيضاً من تركيزها على جامعة حديثة النشأة والتي بحاجة ماسة لمزيد من الدراسات التي تشخص واقعها واتجاهات المستفيدين نحوها.
2) تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في تقديمها معلومات حول اتجاهات الطلبة نحو التعليم الجامعي في جامعة الحدود الشمالية وذلك في عدة محاور تسهم بمجملها في تكوين الصورة المتكاملة عن التعليم الجامعي في تلك الجامعة، حيث يمكن استثمار تلك المعلومات في تحسين وضع البيئة الجامعية من أجل تعليم جامعي أفضل.

حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على طلبة جامعة الحدود الشمالية المنتظمين في برنامج البكالوريوس، باستثناء طلبة السنة التحضيرية وطلبة الكليات ذات النوع الواحد (كلية الهندسة، كلية الاقتصاد المنزلي، كلية التمريض)، ويعود الاقتصار على الحدود البشرية المذكورة لعدم تشكل اتجاهات طلبة السنة التحضيرية حيث تعد السنة الأولى للدراسة الجامعية، بينما تم استبعاد طلبة الكليات ذات النوع الواحد وذلك لتحقيق الهدف الثاني من أهداف الدراسة والمتعلق بالتعرف على الفروق الدالة إحصائياً التي تعزى لمتغير النوع.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1436/1435.
- **الحدود المكانية:** كليات جامعة الحدود الشمالية في مدينة عرعر، ومحافظة رفحاء.
- **الحدود الموضوعية:**اقتصرت الدراسة على موضوع اتجاهات الطلبة نحو التعليم الجامعي وفق أربعة محاور فقط هي: محور الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس ومحور الاتجاه نحو المقررات الدراسية ومحور الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية ومحور الاتجاه نحو الإدارة.

التعريفات الإجرائية:

تُعرّف المصطلحات الرئيسة الواردة في الدراسة الحالية إجرائياً على النحو التالي:

الاتجاهات: يقصد بها في هذه الدراسة انطباع العينة عن التعليم الجامعي وفق استجابتهم لعبارات الأداة في محور

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس، ومحور الاتجاه نحو المقررات الدراسية، ومحور الاتجاه نحو الإدارة، ومحور الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية.

جامعة ناشئة: وهي الجامعة التي تم تأسيسها حديثاً، وصنّفت من قبل القائمين على شؤون التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالجامعة الناشئة.

التعليم الجامعي: ويقصد به عملية تنمية جميع جوانب شخصية طالب المرحلة الجامعية (البكالوريوس) فكرياً ونفسياً واجتماعياً والمعتمدة على أربعة مكونات هي أعضاء هيئة التدريس والمقررات الدراسية والإدارة والأنشطة الطلابية في جامعة الحدود الشمالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

1) منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي في تحديد واقع اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي، حيث يعتبر المنهج الملائم لدراسة هذه الظاهرة.

2) مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة جامعة الحدود الشمالية المنتظمين في برنامج البكالوريوس باستثناء طلبة السنة التحضيرية وطلبة الكليات ذات النوع الواحد (كلية الهندسة، كلية الاقتصاد المنزلي، كلية التمريض) وقد بلغ مجتمع الدراسة (6328) طالباً وطالبة، وفقاً لإحصائية عمادة القبول والتسجيل خلال العام الدراسي (1435/1434).

3) عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في (623) طالباً وطالبة يشكلون نسبة (10%) من مجتمع الدراسة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم توزيع أداة الدراسة على العينة المحددة واستعادة (576) منها، وبعد حذف الاستبانات غير المناسبة بلغ العدد المكتمل (567) أداة، مما يعني أن الدراسة طبقت على (567) من طلبة جامعة الحدود الشمالية وفق المتغيرات الموضحة في الجدول (1).

الجدول (1)
توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
النوع	ذكر	191	%33.7
	أنثى	376	%66.3
الكلية	نظري	408	%72.0
	علمي	159	%28.0
المعدل التراكمي	من 4.5 إلى 5	38	%6.7
	من 3.75 إلى أقل من 4.5	136	%24.0
	من 2.75 إلى أقل من 3.75	202	%35.6
	من 2 إلى أقل من 2.75	139	%24.5
	أقل من 2	52	%9.2
المجموع		567	%100.0

يلاحظ من الجدول (1) أن أغلبية عينة الدراسة ممن استجابوا لأداة الدراسة من الإناث بواقع (376) طالبة، وكذلك يتضح أن أغلبية عينة الدراسة ممن استجابوا لأداء الدراسة من الطلبة الذين ينتمون لكليات ذات تخصص نظري بواقع (408) طلاب وطالبات، كما يتضح أن أكثر فئة من العينة هي ممن معدلاتهم التراكمية من (2.75) إلى أقل من (3.75) حيث بلغت (202) طالب وطالبة.

4) أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تم تصميمها بعد الرجوع لمجموعة من الدراسات السابقة، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين: الأول اشتمل على بيانات لوصف العينة وفق متغيرات النوع، والكلية، والمعدل التراكمي. والثاني اشتمل على عبارات الاستبانة وعدد (33) عبارة حيث تم تقسيمها إلى أربعة محاور كما في الجدول (2).

الجدول (2)

توزيع عبارات الدراسة الإيجابية والسلبية حسب محاور الدراسة

م	المحـور	أرقام العبارات		ك
		الإيجابية	السلبية	
1	الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	1 , 5 , 7 , 8 , 10	2 , 3 , 4 , 6. 9	10
2	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	11 , 12 , 14	13 , 15 , 16 , 17	7
3	الاتجاه نحو الإدارة	20 , 21 , 23 , 25 ,27	18 , 19 , 22 , 24 , 26	10
4	الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية	28 , 30 , 31 , 32	29 , 33	6
المجموع		**17**	**16**	**33**

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة تم إخضاعها لنوعين من الصدق هما:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية والمهتمين في التعليم العالي، لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها ومناسبتها للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك حذف أو إضافة بعض العبارات، وقد أخذت جميع التعديلات الواردة من المحكمين بعين الاعتبار قبل صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات الأداة والدرجة الكلية والمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت معاملات الارتباط على النحو المبين في الجدول 3.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية والمحور التي تنتمي إليه

رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
1	**0.327	**0.259	12	**0.562	**0.481	23	**0.760	**0.615
2	**0.559	**0.377	13	**0.339	**0.196	24	**0.748	**0.679
3	**0.706	**0.437	14	**0.546	**0.544	25	**0.660	**0.589
4	**0.672	**0.426	15	**0.589	**0.229	26	**0.696	**0.532
5	**0.521	**0.482	16	**0.615	**0.286	27	**0.676	**0.572
6	**0.625	**0.414	17	**0.594	**0.260	28	**0.775	**0.662
7	**0.648	**0.600	18	**0.192	**0.191	29	**0.849	**0.675

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة	رقم العبارة	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الأداة
8	0.621**	0.483**	19	0.531**	0.481**	30	0.815**	0.635**
9	0.467**	0.194**	20	0.605**	0.451**	31	0.784**	0.604**
10	0.629**	0.614**	21	0.618**	0.502**	32	0.830**	0.614**
11	0.573**	0.496**	22	0.730**	0.685**	33	0.742**	0.591**

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

يلاحظ من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لجميع عبارات الأداة. كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المحاور ببعضها والدرجة الكلية، وجاءت على النحو المبين في الجدول 4.

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين المحاور ببعضها والدرجة الكلية

المحـور	الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	الاتجاه نحو الإدارة	الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية	الدرجة الكلية
الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	1				
الاتجاه نحو المقررات الدراسية	0.523**	1			
الاتجاه نحو الإدارة	0.394**	0.376**	1		
الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية	0.368**	0.303**	0.679**	1	
الدرجة الكلية	0.738**	0.654**	0.850**	0.789**	1

**دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).

ويلاحظ من الجدول (4) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لمحاور الأداة.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الأداة عن طريق استخدام اختبار ألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما في الجدول 5.

الجدول (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ

المحـور	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	0.78
الاتجاه نحو المقررات الدراسية	0.59
الاتجاه نحو الإدارة	0.82
الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية	0.88
الدرجة الكلية	**0.89**

يلاحظ من الجدول (5) أن معامل ثبات الأداة بلغ (0.89)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تصحيح الأداة:

تم تصحيح العبارات بإعطاء الدرجة (5) إذا كانت إجابة الطالب عن العبارة (موافق تماماً)، والدرجة (4) إذا كانت الإجابة عن العبارة (موافق)، والدرجة (3) إذا كانت الإجابة عن العبارة (موافق بدرجة متوسطة)، والدرجة (2) إذا كانت الإجابة عن العبارة (لا أوافق)، والدرجة (1) إذا كانت الإجابة عن العبارة (لا أوافق مطلقاً)، وعكس هذا التدرج في حالة العبارات السالبة، وتم اعتماد المقياس التالي لتمييز الاتجاهات الإيجابية والسلبية، حيث يتم الحكم على محاور الدراسة والأداة ككل، بناء على قيمة المتوسط الحسابي وذلك على النحو التالي:

من (1) إلى (1.80) اتجاه سلبي بدرجة كبيرة.
من (1.81) إلى (2.60) اتجاه سلبي.
من (2.61) إلى (3.40) اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة.
من (3.41) إلى (4.20) اتجاه إيجابي.
من (4.21) إلى (5) اتجاه إيجابي بدرجة كبيرة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها وفقاً لتسلسل الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي؟

"للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات الأداة ومحاور الدراسة والأداة ككل، وذلك على النحو التالي:

1) الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس:

الجدول (6)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	1	أحترم أعضاء هيئة التدريس في جامعتي.	4.58	0.785
2	8	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يتحاورون مع طلابهم.	3.78	1.077
3	7	أشعر بحرص أعضاء هيئة التدريس في التشجيع على المشاركة الفعالة في المحاضرات.	3.48	1.194
4	4	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يعاملون الطلاب بقسوة.	3.32	1.173
5	10	أعتقد أن أعضاء هيئة التدريس لديهم العدالة عند تقييم الطلاب.	3.31	1.170
6	9	أتجنب الذهاب إلى أعضاء هيئة التدريس في ساعاتهم المكتبية.	3.21	1.186
7	3	أشعر أن أعضاء هيئة التدريس يسببون لي كراهية الجامعة.	3.20	1.262
8	5	أرى أن أعضاء هيئة التدريس يتبعون أساليب جاذبة في المحاضرات.	3.08	1.118
9	2	أشعر بالارتياح عند غياب أعضاء هيئة التدريس عن المحاضرات.	2.99	1.164
10	6	أشك في دقة أعضاء هيئة التدريس في تصحيح الاختبارات.	2.82	1.329
		الدرجة الكلية للاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	3.38	0.673

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة بمحور اتجاه طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو أعضاء هيئة التدريس تراوحت بين (4.58) في حدها الأعلى، وكانت للعبارة رقم (1) ونصها: "أحترم أعضاء هيئة التدريس في جامعتي"، وبين (2.82) في حدها الأدنى، وكانت للعبارة (6) ونصها: "أشك في دقة أعضاء هيئة التدريس في تصحيح الاختبارات"، وجاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بمقدار (3.38) تقريباً وتشير هذه النتيجة إلى اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة حسب المقياس المعد لذلك، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة حبايب والخليلي (2010). وهي نتيجة طبيعية ومنطقية تشير إلى أن هناك جهوداً أكاديمية وإنسانية جيدة يبذلها أعضاء هيئة التدريس أدت إلى إكساب الطلبة توجهات جيدة نحوهم، خصوصاً إذا ما علمنا أن الوصول إلى اتجاهات إيجابية بدرجة عالية نحو أعضاء هيئة التدريس أمر صعب كونهم يمارسون مهامَ غالباً لا تتفق مع رغبات الطلبة.

2) الاتجاه نحو المقررات الدراسية:

الجدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاتجاه نحو المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبـارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	11	ما أتعلمه في المقررات الدراسية يفيدني كثيراً.	3.75	1.130
2	14	أشعر أن المقررات الدراسية تكسبني مهارات تطبيقية.	3.62	1.149
3	12	أحب معظم المقررات الدراسية التي أدرسها.	3.43	1.173
4	13	أشعر أن المقررات الدراسية بحاجة إلى تطوير في موضوعاتها.	2.45	1.250
5	17	أرى أن المقررات الدراسية كثيرة خلال الفصل الدراسي الواحد.	2.34	1.233
6	15	أجد معظم المقررات الدراسية صعبة.	2.27	1.085
7	16	أجد معظم المقررات الدراسية ذات موضوعات طويلة.	2.11	1.090
		الدرجة الكلية	2.85	0.628

يلاحظ من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة بمحور اتجاه طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو المقررات الدراسية تراوحت بين (3.75) في حدها الأعلى، وكانت للعبارة رقم (11) ونصها: "ما أتعلمه في المقررات الدراسية يفيدني كثيراً"، وبين (2.11) في حدها الأدنى، وكانت للعبارة رقم (17) ونصها: أجد معظم المقررات الدراسية ذات موضوعات طويلة." وجاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بمقدار (2.85) وتشير إلى اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة حسب المقياس المعد لذلك، وهذه النتيجة تقترب نوعاً ما مع ما جاء في دراسة الثبيتات (2013). وعند استعراض عبارات المحور نلاحظ أن هناك ثلاث فقرات مفادها أن اتجاهات العينة اتجاهات إيجابية بدرجة عالية نحو المقررات الدراسية، وذلك فيما يتعلق بالفائدة المتحققة من دراسة المقررات وإكسابها للمهارات التطبيقية للطلبة ومدى حبهم لها، وهذه مؤشرات إيجابية لجودة هذه المقررات وملاءمتها لطبيعة المتعلم. كما يتضح أيضاً أن هناك اتجاهاً سلبياً عائداً لصعوبة وكثرة وطول المقررات الدراسية مما يلزم الاهتمام بهذا الجانب عند اختيار المفردات.

3) الاتجاه نحو الإدارة:

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاتجاه نحو الإدارة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	21	أشعر باهتمام الجامعة بنظافة المباني.	3.28	1.323
2	19	أجد صعوبة في تسجيل مقرراتي الدراسية بداية الفصل الدراسي.	3.13	1.387
3	24	أشعر بتجاهل الجامعة في خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب.	2.98	1.280
4	25	أجد فائدة في متابعة الموقع الإلكتروني للجامعة.	2.96	1.321
5	27	أجد ارتياحاً في الاستفادة من المكتبة بالجامعة.	2.85	1.376
6	26	أرى أن القاعات الدراسية ينقصها التجهيز بالتقنيات والوسائل الحديثة.	2.83	1.391
7	22	يتجاهل المسؤولون في الكلية عند عرض مقترحاتي ومشكلاتي.	2.76	1.261
8	23	أشعر باهتمام الجامعة في الجانب التقني وتوفيره في المباني (الإنترنت وغير).	2.57	1.358
9	20	أشعر باهتمام الجامعة بالمطعم وما يقدمه من وجبات غذائية.	2.39	1.384
10	18	أشعر أن أنظمة وقوانين الجامعة جامدة.	2.26	1.239
		الدرجة الكلية	2.80	0.831

يلاحظ من الجدول رقم (8) أن المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة بمحور اتجاه طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو الإدارة تراوحت بين (3.28) في حدها الأعلى، وكانت للعبارة (21) ونصها: "أشعر باهتمام الجامعة بنظافة المباني"، وبين (2.26) في حدها الأدنى، وكانت للعبارة (18) ونصها: "أشعر أن أنظمة وقوانين الجامعة جامدة". وجاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بمقدار (2.80) وهي درجة تشير إلى اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة حسب المقياس المعد لذلك، وهي نتيجة مقبولة وذلك لتنوع العناصر المشكلة لمحور الإدارة من مبان وخدمات وأنظمة ومكتبات ومطاعم وأيضاً لكون الجامعة ناشئة ولم تكتمل بنيتها التحتية بعد.

4) الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات محور الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	العبـــارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	33	ألاحظ قلة الإعلانات عن الأنشطة الطلابية التي تُقام في الجامعة.	3.15	1.329
2	29	أرى تكراراً في الأنشطة الطلابية التي تقدمها الجامعة.	3.05	1.301
3	28	تلبي الأنشطة الطلابية التي تقدمها الجامعة رغباتي وحاجاتي.	3.01	1.228
4	30	أجد حوافز تشجيعية للمشاركين بالأنشطة الطلابية بالجامعة.	3.00	1.267
5	32	أرى توافر جميع الإمكانات اللازمة لمزاولة الأنشطة الطلابية.	2.80	1.261
6	31	أرى أن أوقات مزاولة الأنشطة الطلابية في الجامعة مناسبة لي.	2.79	1.238
		الدرجة الكلية	2.97	1.015

يلاحظ من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية للعبارات المتعلقة بمحور اتجاه طلبة جامعة الحدود الشمالية

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

تراوحت بين (3.15) في حدها الأعلى، وكانت للعبارة (33) ونصها: "ألاحظ قلة الإعلانات عن الأنشطة الطلابية التي تُقام في الجامعة"، وبين (2.79) في حدها الأدنى، وكانت للعبارة (31) ونصها: "أرى أن أوقات مزاولة الأنشطة الطلابية في الجامعة مناسبة لي". وجاءت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي بمقدار (2.97) وهي درجة تشير إلى اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة حسب المقياس المعد لذلك، وهذه النتيجة مقبولة كون الأنشطة بصفة عامة تتعلق بميول المستفيدين، وبالتالي فإن تعدد الميول واختلاف التوجهات قد يكون عائقاً أمام تحقيق رغبات جميع المستفيدين. كما أن ظروف الأنشطة الطلابية من دعم مادي وبيئة تعليمية في الجامعات الناشئة يعتبر أحد التحديات التي تواجه النشاط الطلابي، ولذلك فإن هذه النتيجة مقبولة ومنطقية وفق هذه الظروف.

ومن خلال ما سبق فإنه يمكن إيجاز إجابة التساؤل الأول المتعلق باتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي فيما يتضمنه الجدول 10.

الجدول (10)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم المحور	المحـور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
1	1	الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس	3.38	0.673	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة
2	4	الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية	2.97	1.015	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة
3	2	الاتجاه نحو المقررات الدراسية	2.85	0.628	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة
4	3	الاتجاه نحو الإدارة	2.80	0.831	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة
الدرجة الكلية			3.02	0.597	اتجاه إيجابي بدرجة متوسطة

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي، حيث جاء محور "الاتجاه نحو أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأولى، وحصل على متوسط حسابي بلغ (3.38) مما يعني أن اتجاه الطلبة نحو أعضاء هيئة التدريس إيجابي بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية محور "الاتجاه نحو الأنشطة الطلابية"، وحصل على متوسط حسابي بلغ (2.97) مما يعني أن اتجاه الطلبة نحو الأنشطة الطلابية إيجابي بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة محور "الاتجاه نحو المقررات الدراسية"، وحصل على متوسط حسابي بلغ (2.85) مما يعني أن اتجاه الطلبة نحو المقررات الدراسية إيجابي بدرجة متوسطة، وجاء محور "الاتجاه نحو الإدارة" في المرتبة الرابعة، وحصل على متوسط حسابي بلغ (2.80) مما يعني أن اتجاه الطلبة نحو الإدارة إيجابي بدرجة متوسطة، كما يتضح من الدرجة الكلية لاستجابات أفراد الدراسة أن اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي إيجابية بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.02). وهذه النتيجة تعتبر مقبولة نوعا ما خصوصاً إذا ما علمنا أن الجامعة ناشئة ولم تكتمل بنيتها التحتية ومازالت في طور النمو والتطور، ومع ذلك لم تسجل اتجاهات سلبية نحو أي من عناصرها المختلفة، وقد يعود تقدم محور أعضاء هيئة التدريس على بقية المحاور إلى أن هذا المحور بشري يستطيع أن يتلمس حاجات المستفيدين ويتفاعل معها ويفي بأبعادها المختلفة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة الحدود الشمالية نحو التعليم الجامعي باختلاف متغير (النوع)، و(الكلية)، و(المعدل التراكمي)؟

-**متغير النوع:** للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"،

وجاءت النتيجة كما في الجدول الجدول رقم 11.

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع

النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ذكر	3.09	0.619	2.183	565	0.029
انثى	2.98	0.583			

يلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر العينة حول اتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي باختلاف النوع، حيث جاءت الفروق لصالح الطلاب الذكور. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة حسب النبي (2013) ودراسة زهران وزهران (2010) وقد يعود السبب في ذلك إلى الارتباط المباشر بين الطلاب الذكور والعناصر المكونة للتعليم الجامعي، وقربهم من الكادر التدريسي والإداري والمباني الرئيسة للجامعة، مما يسهل عليهم الاستفادة القصوى من الخدمات الجامعية، كما أن صنع القرار الإداري والأكاديمي مرتبط غالباً بشطر الطلاب دون الطالبات، كل تلك المعطيات قد تكون سبباً مباشراً أو غير مباشر في ارتفاع التوجهات الإيجابية نحو التعليم الجامعي لصالح الطلاب.

– متغير الكلية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت"، والجدول (12) يوضح تلك النتائج:

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
نظري	408	3.06	0.588	2.578	565	0.010
علمي	159	2.91	0.609			

يلاحظ من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر العينة حول اتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي باختلاف الكلية، حيث جاءت الفروق لصالح طلبة الكليات النظرية، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة الثبيتات (2013) والزيدي (2012)، وقد يعود السبب في ذلك إلى سهولة الدراسة في التخصصات النظرية عنها في التخصصات العلمية، مما منح الطلبة اتجاهات أفضل نحو أعضاء هيئة التدريس والمقررات أتاحت لهم وقتاً أكبر لمزاولة الأنشطة والاستفادة منها، مما خلق لديهم توجهاً إيجابياً أكبر من طلبة التخصصات العلمية.

– متغير المعدل التراكمي:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التحليل التباين الأحادي، وذلك عند مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) وجاءت النتائج كما في الجدولين 13، 14:

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (13)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

الفئـات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 4.5 إلى 5	38	3.06	0.590
من 3.75 إلى أقل من 4.5	136	3.00	0.569
من 2.75 إلى أقل من 3.75	202	3.02	0.568
من 2 إلى أقل من 2.75	139	3.03	0.622
أقل من 2	52	2.99	0.727

الجدول (14)
اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات استجابة عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.148	4	0.037	0.103	0.981
داخل المجوعات	201.799	562	0.359		
الكلي	201.947	566			

يلاحظ من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين وجهات نظر العينة حول اتجاهاتهم نحو التعليم الجامعي باختلاف معدلاتهم التراكمية. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة العضايلة والحديدي (2013) والثبيتات (2013) والزيدي (2012)، وقد يعود السبب في ذلك إلى توحيد الخدمات المقدمة من قبل الجامعة لجميع الطلبة بغض النظر عن معدلاتهم التراكمية خصوصاً في محاور الإدارة والأنشطة والمقررات الدراسية، كما أن في ذلك مؤشراً على عدم انحياز أعضاء هيئة التدريس للطلاب مرتفعي التحصيل الدراسي ومعاملتهم معاملة عادلة دون تحيز أو محاباة.

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثان بما يلي:

- لتكوين اتجاهات إيجابية نحو أعضاء هيئة التدريس فإنه لابد من إعداد خطة إستراتيجية هدفها تنمية القدرات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الجوانب المختلفة، كإعداد الحقائب التعليمية الإلكترونية، وتنويع طرائق التدريس والتقويم وإدارة المحاضرات الجامعية، وذلك من خلال المشاركة في الدورات والندوات والمؤتمرات المتخصصة وتشجيع المبادرات الأكاديمية التي من شأنها الرقي بالرسالة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- لتكوين اتجاهات إيجابية نحو المقررات الدراسية يجب مراجعة وتطوير المقررات الدراسية الجامعية بشكل دوري، وتكوين لجان متخصصة تقوم بهذه المهام تضم في عضويتها عدداً من الطلبة ذوي الاهتمام والقدرات النوعية إضافة إلى الخبراء من أعضاء هيئة التدريس على أن يكون هدف هذه اللجان هو تصميم مقررات دراسية جامعية ذات ارتباط وثيق بالواقع ومنسجمة مع المتغيرات العالمية المعاصرة وتسعى لتنمية جوانب شخصية الطالب الجامعي بأبعادها المختلفة.
- توجيه قسم ملائم من الميزانية المالية للجامعة نحو تجهيز البنية التحتية ومتابعة تنفيذها بدقة وبأسلوب يحاكي متطلبات العصر مع التركيز على التعاملات الإلكترونية التي تسهل تواصل الطلبة مع عناصر البيئة الجامعية، مع مراعاة تجهيز ودعم المعامل والمختبرات والقاعات بالأجهزة الحديثة.
- لتكوين اتجاهات إيجابية نحو الأنشطة الطلابية ينبغي

إعداد خطط إستراتيجية للأنشطة الطلابية لضمان تنوعها وشمولها واهتمامها بأبعاد شخصية المستفيد، مع أهمية دعمها بالكوادر المتخصصة وتأمين احتياجاتها المادية وتقويم الأداء باستمرار.

- الاهتمام بشطر الطالبات من جميع الجوانب الأكاديمية خصوصاً من الجانب الإداري ومساواتهن بشطر الطلاب لضمان العدالة وتكافؤ الفرص التعليمية وتقليص الفجوة بين النوعين الذكور والإناث.

المراجع
References

أبو جادو، صالح. (2004). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**. (ط4)، عمان، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة.

باجنيد، محمد، وخضر الزهراني. (1435). الجامعات السعودية الناشئة، **مجلة التنمية الإدارية**، معهد الإدارة العامة، الرياض، (120)، 26-29.

بدر، سهام. (2002). **اتجاهات الفكر التربوي في مجال الطفولة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الثبيتات، خالد. (2013). اتجاهات طلبة الجامعات الأردنية الخاصة نحو مادة التربية الوطنية. **المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية**، 6 (1)، 27-29.

حبايب، علي، وفاخر الخليلي. (2010). اتجاهات طلبة جامعة النجاح الوطنية نحو أعضاء الهيئة التدريسية وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي. **مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية**، 24 (9)، 2559-2588.

حسب النبي، محمد. (2013). اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، 19 (1)، 51-86.

خليفة، عبداللطيف، وعبدالمنعم شحاتة. (1997). **سيكولوجية الاتجاهات: المفهوم والقياس والتغيير**، القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر.

الراميني، فواز. (2010). **تعليم الاتجاهات والقيم في المجتمع المدرسي** (المنهج الخفي في التدريس). العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

رضوان، شفيق. (1996). **علم النفس الاجتماعي**، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

زهران، محمد، وسناء زهران. (2010). **فعالية الذات وعلاقتها بالاتجاهات نحو الدراسة لدى طلاب وطالبات الجامعة**، دراسات تربوية واجتماعية، 16 (4)، 139-164.

الزيدي، رضية. (2012). الاتجاهات نحو المواد التربوية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية – عدن- من وجهة نظر الطلبة، **مجلة كلية التربية**، 1 (13)، 187-216.

السعود، خالد. (2013). اتجاهات الطلبة نحو التحاقهم بتخصص التربية الفنية بجامعة الملك فيصل، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، 19 (2)، 229-273.

السلولي، مسفر ورفعت، إبراهيم. (2009). اتجاهات الطلاب نحو الدراسة في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، **مجلة كلية التربية ببور سعيد**، 3 (6)، 498-539.

صديق، حسين. (2012). الاتجاهات من منظور علم الاجتماع، **مجلة جامعة دمشق**، 28 (3)، 322-299.

الصمادي، أحمد، ومحمد معابرة. (2006). اتجاهات طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة – دراسة ميدانية في مدارس مدينة أربد الحكومية والخاصة، **مجلة جامعة دمشق**، 22 (2)، 169-196.

العضايلة، لبنى. (2013). اتجاهات طلبة الخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية نحو تخصصهم الأكاديمي، **مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 40 (3)، 787-806.

غانم، محمد، وخالد القليوبي. (2010). **علم النفس الاجتماعي** تأصيل نظري ودراسات ميدانية، (ط2)، جدة، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

مركز البحوث والدراسات. (2014). **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية المسيرة والإنجاز**، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

الموقع الإلكتروني لجامعة الحدود الشمالية http://www.nbu.edu.sa

الموقع الإلكتروني لوزارة التعليم العالي http://www.mohe.gov.sa

وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1430). **خطة التنمية التاسعة 1430هـ-1435هـ**، المملكة العربية السعودية، الرياض.

وزارة التعليم العالي. (2010). **إحصاءات الجامعات**، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، مركز إحصاء التعليم العالي، المملكة العربية السعودية، الرياض.

وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي. (1434). **ملخص الخطة الإستراتيجية (1435-1440)**، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.

Abu Gado, S. (2004). **The Psychology of Socializing**, 4th Ed., (in Arabic). Amman, Dar Almasira for Publication and Printing.

Adaileh, L. (2013). Social Work Students' Trends in Al-Balqa Applied University toward Academic Specialization, (in Arabic). **Dirasat: Human and Social Sciences**, 40 (30), 787- 806.

Alramena, F. (2010). **Education of Attitudes and Values in the School Community (Hidden Curriculum in Teaching)**, (in Arabic). Al Ain, United Arab Emirates, University Book House.

Al-Saud, K. (2013). Students' Attitudes toward Joining Majoring in Art Education at the University of King Faisal, (in Arabic). **Almanarah Journal for Research and Studies**, 19 (2), 229-273.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Scientific Research ,13 (4), 60-62.

Mcknight, J. and Sutton. (1994). **Social Psychology**. New York, Prentice Hall.

Ministry of Economy and Planning. (1430). **Ninth Development Plan (1430-1435 A.H.)**, (in Arabic). Riyadh, Saudi Arabia.

Ministry of Higher Education. (2010). **University Statistics, Ministry Deputy for Planning and Information**, (in Arabic). Statistics Higher Education Center, Riyadh, Saudi Arabia.

Radwan, S. (1996). **Social Psychology**, (in Arabic). Beirut, University Corporation for Studies, Publishing and Distribution.

Research and Studies Center. (2014). **Higher Education in Saudi Arabia: Evolvement and Achievement**, (in Arabic). Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.

Sadeg, H. (2012). Attitudes from the Perspective of Sociology, (in Arabic). **Damascus University Journal**, 28 (3), 299-322.

Samadi, A. and Maabreh, M. (2006). Students' Attitudes of Basic Stage toward School-A Field Study on Public and Private Schools in Irbid City, (in Arabic). **Damascus University Journal**, 22 (2), 169-196.

Selouly, M. and Refat, I. (2009). Students' Attitudes toward Study in the Preparatory Year at King Saud University, (in Arabic). **Journal of the Faculty of Education in Por Said**, 3 (6), 498-539.

Vice President for Graduate Studies and Scientific Research. (1434 A.H.). **Strategic Plan Summary**, (1435-1440 A.H.), (in Arabic). Northern Border University, Saudi Arabia.

Zaho, K. and Ting, K. (2013). Student Attitudes towards Teaching Methods Used at Universities in the UK, **Review of European Studies**, 5 (4), 71.

Zahran, M. and Zahran, S. (2010). The Effectiveness of the Self and Its Relationship to Study Trends towards the Students of the University, (in Arabic). **Educational and Social Studies**, 16 (4), 139-164.

Althbytat, K. (2013). Private Jordanian University Students' Attitudes toward the Course of National Education, (in Arabic). **Journal in Social Sciences**, 6 (1), 27-29.

Alzaidi, R. (2012). Trends toward Educational Materials and Academic Achievement among Students of the Faculty of Education of Aden University from the Perspective of Students, (in Arabic). **Journal of College of Education**, 1 (13), 187-216.

Badr, S. (2002). **Attitudes in Educational Thought in the Field of Childhood**, (in Arabic). Cairo, Anglo-Egyptian Library.

Bajnaid, M. and Al-Zahrani, K. (1435A.H.). Saudi Universities Emerging, (in Arabic). **Administrative Development Journal**, Institute of Public Administration, Riyadh, (120), 26-29.

Furnham, A. and Mcmanus, I.(2004). Student Attitudes to University Education, (in Arabic). **Higher Education Review**, 36 (2), 29-38.

Ghanem, M. and Kaliouby, K. (2010). **Social Psychology Rooting Theoretical and Field Studies**, 2nd Ed., (in Arabic). Jeddah, Al-Shaqri Library for Publication and Distribution.

Habayeb, A. and Khalili, F. (2010). An-Najah National University Students' Attitudes towards the Members of Faculty and Their Relationship to Academic Achievement, (in Arabic). **An-Najah University Journal for Research-Humanities**, 24 (9), 2559-2588.

Hasb Alnabi, M. (2013). Students' Attitudes of the Department of Education at the University of Alhosn toward Specialization in Arabic Language, (in Arabic). **Journal of Educational and Social Studies**, 19 (1), 51-86.

Khalifa, A. and Shehata, A. (1997). **Attitudes Psychology: Concept, Measurement and Change**, (in Arabic). Cairo, Dar Alghreeb for Printing and Publishing.

Maheswar, V. and Haridas, R. (2013) A Study on the Determinants of Students' Attitudes towards Higher Education, (in Arabic). **Journal of Business and Management, International Organization of**

NBU Students' Attitudes and Perceptions towards Higher Education: Field Study

Saud R. Alrwaili[1] and Abdullah D. Almuntashiri[2]

1. Assistant Professor, Foundations of Education, Northern Border University, Kingdom of Saudi Arabia;
2. Assistant Professor, Foundations of Education, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This paper was conducted to identify NBU* students' attitudes and perceptions towards higher education and the extent to which these differ based on certain variables; namely: gender, college and GPA. Based on the descriptive analysis approach, a survey of four areas (attitudes towards 1) instructors, 2) curriculum, 3) administration and 4) students' activities) and 33 items was developed and administered to a population sample of 623 students. Findings revealed a moderately positive attitude towards higher education with a mean of 3.02. Results also showed statistically significant differences in the respondents' attitudes which can be attributed to gender and college factors in favor of male students and colleges of humanitarian studies, respectively. No differences were found which can be attributed to GPA.

Keywords: Attitudes, Northern Border University, Novice university, University education.

* NBU = Northern Border University.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

معوقات تبني جامعة طيبة الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم

نواف بن مقبل السّراني

أستاذ طرق تدريس العلوم المساعد، كلية التَّربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/12/8 | عُدل بتاريخ: 2016/2/3 | قُبل بتاريخ: 2016/4/17

الملخص

استهدفت هذه الدِّراسة إظهار أبرز معوقات تبني جامعة طيبة الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانويّة بجانبيه التخصصي والتربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بجامعة طيبة. تكونت عينة الدِّراسة من (117) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بجامعة طيبة في تخصصات: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والجيولوجيا، في الفصل الدِّراسي الثّاني من العام الجامعي 1436/1435هـ. وقد صممت لهذا الغرض استبانة من (34) فقرة، اشتملت على نوعين من المعوقات: معوقات تتعلق بالجانب التّخصصي وعددها (18) فقرة، ومعوقات تتعلق بالجانب التربوي وعددها (16) فقرة. وتم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

واتضح أنّ أبرز معوقات الجانب التخصصيِّ لتبني الإعداد التّكاملي تمثلت في حاجة معلم العلوم إلى الإلمام بالجانب العلميِّ للتمكن من التّدريس، وأنّ تبني الإعداد التكاملي يقلّل من عدد وحدات العلوم التخصصيَّة. كما تبين أن ضعف الاهتمام بالجانب التّطبيقي في برنامج الإعداد التّكاملي لمعلمي العلوم من أبرز معوقات الجانب التَّربويّ، وكذلك ضعف التّنسيق الاستراتيجي بين وزارة التّعليم وكليات التَّربية في تحديد احتياجاتها من معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثَّانوية للأعوام القادمة. وخلصت الدِّراسة إلى أن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بجامعة طيبة بشأن معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في الجانبين التخصصي والتربوي للمرحلتين المتوسطة والثانويّة لا تختلف باختلاف التخصص والخبرة والموقع الجغرافي، في حين يرى من هم في رتبة أستاذ أن معوقات الإعداد التكاملي في الجانب التخصصي أكبر مما يراها من هم في رتبة أستاذ مساعد، بينما يرى أعضاء هيئة التدريس أن معوقات الإعداد التكاملي في الجانب التربوي أكبر مما تراها عضوات هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: الإعداد التربوي، الإعداد التخصصي، معلم العلوم، كليات العلوم، معوقات.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تطورات متسارعة ومتنامية في شتّى مجالات الحياة؛ مما يجعل مسؤولية المؤسسات التّعليمية كبيرة وجسيمة؛ لإعداد أجيال قادرة على التّعايش مع متطلبات العصر الحديث، ولا يتأتى ذلك إلاّ بتأصيل القيم وببناء البرامج بناء مهارياً يسهم في مواكبة عجلة التنمية من مهارات وقيم واتجاهات تسهم في عجلة التنمية المتسارعة.

إنَّ مشاركة الأجيال القادمة في التَّنمية لن تتحقق إلاَّ بوجود معلّم على درجة عالية من الإعداد ممن اكتسبوا القدر الكافي من المهارات والاتجاهات والقيم،ومهارات التَّعلم الذاتي في مرحلة الإعداد لمهنة التعليم.

وقد حددت الجمعيَّة الأمريكية لكليّات إعداد المعلمين (American Association of Collages of Teachers Education-AACTE, P21) مجموعة من المهارات التي يجب إكسابها للمعلمين في كليّات التَّربية من خلال برامجها المختلفة، من هذه المهارات:

- مهارات التّعلم والابتكار، التي تشتمل على: مهارات الإبداع والابتكار، مثل: التّفكير الإبداعي، والعمل الإبداعي مع الآخرين وتطبيق الابتكار.
- مهارات التّفكير النّاقد، وحلّ المشكلات، وتشمل: السببية، والحكم واتخاذ القرار.
- مهارات المشاركة والتّواصل، وتشمل وضوح التّواصل والتعاون مع الآخرين، التي لها أهمية بالغة في عمل

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

المعلم المستقبلي.

- كما تعدُّ المهارات المعلوماتيّة والتقنيّة، ومهارات العمل والحياة من المهارات الضَّرورية الأخرى لمعلم المستقبل.

وهذه المهارات تتفق مع ما ذكره الحامد (2014) بأن على مؤسسات الإعداد إكساب معلم المستقبل عدداً من المهارات منها على سبيل المثال: مهارات الاتصال، والتعلم الذاتي واستخدام التقنية والحوار وتنمية التفكير.

ومن هذا المنطلق أولت كثير من دول العالم إعداد المعلمين أهميّةً بالغةً بصفة عامة، ومعلمي العلوم بصفة خاصّة؛ ليكونوا قادرين على إكساب الطلبة ما يحتاجونه من مهارات في المستقبل.

والمتتبع لأنظمة إعداد المعلمين سواءً تلك التي في الولايات المتحدة الأمريكيّة أو في دول شرق أسيا أو أوروبا يجد أنّ هذه البرامج تتبع في الغالب أحد نظامين: تتابعيٌّ أو تكامليٌّ.

ففي اليابان يدرس الطَّالب –في مؤسسات إعداد المعلمين – ما بين 70–90 % في المحور التَّخصُّصي، في حين يدرس ما بين 10–30% في المحور التّربوي؛ لتنمية مهارات معلم المستقبل، ويمر الطالب –قبل ذلك– بعدد من اختبارات القبول؛ للتّأكد من أنّه تم اختيار أفضل الطُّلاب؛ لسلامة المدخلات، وهذا يعطي فرصة كبيرة لتحسين مستوى التّعليم من خلال تخريج معلمين على قدر من الخبرة والكفاءة لأداء رسالة التّعليم على الوجه المطلوب (الهويمل والعنادي، 2015).

وتشترط فنلندا حصول معلِّم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثّانويّة على درجة الماجستير في التربية، وهذا يظهر مدى ما يوليه النِّظام التَّعليمي الفنلنديِّ للمعلم.

وهو مؤشرٌ يوضح أهميَّة التَّكامل بين المحورين؛ التّخصصي، وهو حصول المعلِّم على درجة البكالوريوس في التَّخصص، والتربويِّ متمثلاً بحصوله على درجة الماجستير في التّربية، مما يؤكدً أهميَّة إكساب المهارات لمعلمي العلوم في المستقبل (الهويمل والعنادي، 2015).

أمَّا في المملكة العربيّة السعوديّة، فهناك تباينٌ وتفاوتٌ في إعداد المعلِّم سواءً من حيث النّظام المتبع (تتابعي أو تكاملي)، أو من حيث عدد الوحدات الدِّراسية في البرامج المقدمة، وكذلك الأوزان والنِّسب المعطاة لمحاور الإعداد التّخصصي والتّربوي والثَّقافيِّ (الكثيري، النصار، 2009).

وجامعة طيبة إحدى الجامعات السعوديِّة التي تتولى إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثّانوية منذ إنشائها إلى يومنا هذا. فقد أنشئت كليَّة التَّربية عام 1397هـ، وشملت عدداً من الأقسام، منها قسم العلوم الطبيعيَّة (شعبة الأحياء)، وقسم الفيزياء، بالإضافة إلى باقي الأقسام التّربوية.

وبقي هذان القسمان (العلوم الطبيعية، الفيزياء) يتبعان كلية التّربية، وبعد تأسيس كليَّة العلوم عام 1418هـ تمّ نقلهما إلى كليّة العلوم.

وكان البرنامج في كلية التَّربية يتكون من (136 ساعة للبرنامج)، وهي على النّحو التّالي:

المحور الثقافي ويشتمل على (34) ساعة بنسبة (25%).

والمحور التخصصي (69) ساعة بنسبة (51%).

والمحور التربوي المهني (33) ساعة بنسبة (24%).

ومنذ إنشاء كلية العلوم عام 1418هـ، حتى إعداد هذه الدِّراسة تحول إعداد معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثّانوية بجامعة طيبة إلى النِّظام التتابعي، أي أنّ الطالب بعد حصوله على درجة البكالوريوس في العلوم (أحياء، فيزياء، كيمياء) يتقدم لدراسة الإعداد التّربوي بكلية التّربية، وذلك من خلال الدبلوم العام في التربية (كلية التربية، 2007).

وبمراجعة برامج كليات التَّربية التّابعة للجامعات السُّعوديِّة لم يجد الباحث سوى جامعةٍ فقط من بين (28) جامعة سعودية حكومية، تبنّت الإعداد التّكاملي لمعلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثّانوية، وهي كليّة التَّربية بجامعة الملك سعود، حيث تقدّم برنامجاً في تخصص الفيزياء (بكلية التَّربية جامعة الملك سعود).

ويتكون هذا البرنامج من (139) ساعة تدريسية، حيث يلتحق الطّلبة في السَّنة التَّحضيريَّة بالجامعة (31 ساعة تدريسية)، ومن ثم يدرس الطلَّبة ستة فصول دراسية تتكون من 53 ساعة في تخصص الفيزياء بما يعادل (38%) من البرنامج، (29) ساعة للمحور التّربوي بما يعادل (21%) من البرنامج. وأربع ساعات في الكيمياء، و(8) ساعات دراسية في الرياضيَّات، و(8) ساعات اختياري جامعة، وأربع ساعات اختياري كليّة، وساعتين للمهارات اللُّغوية.

تمت مراجعة الأدبيات التربوية التي بحثت في النظامين التكاملي والتتابعي للمعلم للتعرف على الدراسات المهمة التي تناولت هذا الموضوع خاصة في المملكة العربية السعودية، وذلك لأن كليات التَّربية في الجامعات السعودية كانت تتولى مهمة إعداد معلمي العلوم تكاملياً حتى تم توقفها في عام

2008 م بعد انضمام كليات التَّربية للبنات وكليات المعلمين للجامعات وإعادة هيكلة هذه الكليات واقتصار معظمها على تقديم برامج الدراسات العليا والدبلوم التربوي وإعداد معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية تكاملياً.

وقد قام عبد الصَّبور (1996) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد الأكاديمي لشعبة التّعليم الابتدائي "علوم"، وذلك من خلال التّعرف على آراء الطَّالبات وعضوات هيئة التَّدريس، ومدى الاستفادة من هذا البرنامج من قبل الطَّالبات خلال مدة الدّراسة، وأهم معوّقات الإعداد لمعلّمة العلوم بكليَّة البنات. وتكونت عينة الدِّراسة من (100) طالبة من طالبات الفرقة الرَّابعة شعبة التّعليم الابتدائي. وتوصلت الدِّراسة إلى غيابِ التنسيق بين الأقسام المختلفة المقدِّمة للمحور التَّخصصي، وأنَّ مقررات العلوم في المحور التَّخصصي المكونة للبرنامج لا تشكل برنامجاً متكاملاً ومترابطاً، وإن بعض الموضوعات التي تدرس في المرحلة الابتدائيّة غابت عن برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم العلوم، على الرَّغم من أنّ البرنامج يشمل عدداً من الموضوعات غير المفيدة للطلبة مستقبلاً في تدريس مقررات العلوم.

دراسة طايع ومحمد (2004) وهدفت إلى تحديد المشكلات التي يعاني منها نظام إعداد معلم العلوم بجامعة (عدن)، وبيان حجم هذه المشكلات من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التَّدريس والطَّلبة في كليتي التَّربية بعدن وصبر، والتَّعرف على آراء الخريجين في مدى ارتباط نظام الإعداد بميدان العمل التَّربوي. وقد تكونت العينة من (234) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الرَّابع، و100 عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أنَّ أكثر المشكلات حدة هي المشَّكلات المتعلِّقة بالإعداد التَّخصصي، وكذلك قلَّة الإمكانات، والمعامل التي تضعف التَّطبيق العملي في المجال التَّخصصي، كما أظهرت النتائج ضعف التّكامل بين مكونات الإعداد الثلاثة، وتوصلت الدِّراسة إلى عدم وضوح للجوانب التَّطبيقية في الإعداد التَّربوي، وأنّ هناك ارتفاعاً في سقف ساعات التأهيل (174) ساعة، مما أضعف الاهتمام بالأنشطة، ومن أبرز نتائج هذه الدِّراسة عدم وجود تباين في آراء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بحجم المشكلات في نظام الإعداد عند متغيرات الكلية والجنس والتخصص.

وقام الفهد (2007) بدراسة للتّعرف على الكفايات اللّازمة لإعداد المعلمين في ضوء الإعداد التكاملي. وقد تكونت عينة الدِّراسة من (6) أعضاء هيئة تدريس، واثنين من إدارة تعليم مدينة الرِّياض، واثنين من وزارة التّعليم، وتوصلت الدِّراسة إلى أنَّ الكفايات اللّازمة لإعداد المعلمين في ضوء النِّظام التّكاملي تنقسم إلى ثلاث مجموعات تشتمل على (65) كفاية: كفايات تخطيط التدريس (22 كفاية)، كفايات تنفيذ التدريس (28 كفاية)، كفايات تقويم عملية التدريس (15 كفاية).

وقام أبو جحجوح (2009) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم من خلال تحديد أهم المعايير التي يجب أن يحتويها كل من المحور التخصصي والتربوي، ومعرفة مدى توافرها ومعرفة اتجاهات ومهارات التدريس لدى طلاب العلوم في الكلية. وقد توصلت الدِّراسة إلى قائمة بمعايير تقويم برامج إعداد معلم العلوم تكونت من (165) معياراً منها: (75) معياراً للجانب التّخصصي، و(90) معياراً للجانب التّربوي، وأنّ المستوى العام لتوافر المعايير في الجانب التخصصي (65%)، والمستوى العام لتوافر المعايير في الجانب التربوي (62%) من وجهة نظر أفراد العينة، كما بلغ اتجاههم نحو مهنة التدريس (70.8%)، ومستوى أدائهم التدريسي بنسبة (74%).

وقام عبدالله وخليل (2010) بدراسة حول إعداد مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية في العراق و(تركيا)؛ للتعرف على واقع إعداد معلم المرحلة الثانوية في كلٍ من البلدين،وذلك في ضوء الاتجاهات الحديثة، والمقارنة بين إعداد المعلم في كلٍ من جامعة الموصل، وجامعة غازي التركية. وتوصلت الدِّراسة إلى أنّ النظام التّكاملي متبع في كلا البلدين، إلاّ أن الإعداد التركي يحقق التوازن بين محاور الإعداد المختلفة، ويعطي المحور التّربوي نفس القدر من الاهتمام مما انعكس على مخرجات هذه البرامج، بينما في العراق، وعلى الرّغم من إتباع نفس الأسلوب في الإعداد إلاّ أنّه لا يحقق التّوازن بين المحورين: التّربوي، والتخصصي، ويعطي الأفضليّة لمواد التّخصص، وهذا الأمر جعل مخرجات هذه البرامج بحاجة إلى المهارات التّدريسية اللازمة للمرحلة الثانوية.

وأعد الحامد (1435هـ) دراسة هدفت لمعرفة أبرز التوجهات العالمية في إعداد المعلم وفق مفهوم الكفايات، والمهارات، وأسلوب النظم وواقع إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدِّراسة إلى أن مؤسسات إعداد المعلم في المملكة، إذا رغبت في مواكبة التوجهات العالمية في إعداد المعلم، فعليها تبني الإعداد التكاملي للمعلم والابتعاد عن النظام التتابعي، إلا في

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

حالات محدودة، ووضع معايير محددة لقبولهم في مؤسسات الإعداد، كما توصي الدِّراسة بزيادة المدة المخصصة للتدريب الميداني، وضرورة أن يحصل الطالب في السنة الأولى على تقدير لا يقل عن جيد جداً لمواصلة الدِّراسة؛ ليصبح معلما، وَتوصي بأن تعمل برامج الإعداد على تبني الأساليب الحديثة في التعليم.

وقام الهويمل والعنادي (2015) بدراسة هدفت إلى تطوير نظام إعداد المعلم في السعودية، في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا، من خلال التعرف على واقع إعداد المعلم في اليابان وفنلندا، وكذلك واقع إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، وأوصت الدِّراسة بضرورة العمل على تبادل المعلمين بين المملكة والدول المتقدمة بأنظمتها التعليمية، ورفع معايير قبول الطلاب والحرص على من لديهم مهارات وقدرات عالية فقط، مع زيادة التدريب الميداني في برامج الإعداد في السعودية، وإكساب الطلاب مهارة التعلم الذاتي، وضرورة الشراكة بين التّعليم العام ومؤسسات إعداد المعلم.

وهدفت دراسة ليو ووانج (Liu, Liu and Wang, 2015) إلى التعرف على إعداد معلمي العلوم في الصين،الذي يتأثر كثيراً بالتطورات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. ففي عام 2001 تم تطوير مناهج العلوم في التّعليم العام، حيث تم استخدام المنهج الاستقصائي في تصميم وتدريس العلوم في المرحلة الثانوية، مما أستوجب تطوير برامج إعداد معلم العلوم، لكي تواكب التطور في مناهج العلوم في التّعليم العام، فمعظم برامج إعداد معلمي العلوم في الصين تقدم من خلال الأقسام العلمية في كليات العلوم، وتركيز هذه الأقسام منصب على تنمية المحور التخصصي للطلبة وتقوية المهارات المعملية لديهم، وعدم الاهتمام بالمحور التربوي المهني. وتستغرق مدة الدِّراسة في برامج إعداد معلمي العلوم في أغلب الجامعات الصينية أربع سنوات، تركز على النظرية والتطبيق لمحتوى العلوم وطرق التدريس. فبرنامج إعداد معلمي الأحياء يتكون من (175) ساعة، كما لا يختلف إعداد معلمي الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا عن إعداد معلمي الأحياء كثيراً، حيث يتوجب على الطلبة إتمام (160) ساعة وتتشابه البرامج من حيث عدد الساعات، وكيفية تقسيمها وتوزيعها، وعلى الرغم من بعض الاختلافات في برامج إعداد معلمي العلوم في بعض الجامعات الصينية، إلا أنها جميعا تشترك في نقطتين هما:

1. أن جميع برامج إعداد معلمي العلوم مصممة؛ لتكون مترابطة مع المحتوى المعرفي التدريسي (Pedagogical Content Knowledge –PCK).
2. المقررات العامة هي جزء إلزامي في برامج الإعداد،أي أنها تركز على تنمية المحور الوجداني، وزيادة الاهتمام بشخصية المعلم بشكل متكامل.

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي اتضحت قلة الدراسات السابقة التي تناولت معوقات إعداد برامج إعداد المعلم بشكل عام، ومعلم العلوم بشكل خاص. وقد اشتركت هذه الدراسات في مجموعة من النقاط هي:

- غياب التنسيق بين مؤسسات إعداد معلم العلوم، وبين وزارات التَّربية والتّعليم حول تحديد احتياجاتها من المعلمين في المستقبل، الفهد (2007).
- وجوب التركيز على زيادة المدة المخصصة للتدريب الميداني في برامج إعداد معلمي العلوم.
- معظم هذه الدراسات أوصت بتبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية في حال تم توزيع الأوزان النسبية بين جوانب الإعداد التخصصي والمهني بصورة متوازنة وإعطائها الأهمية ذاتها، وهذا ما أكده عبد الله وخليل (2010)، الحامد (1435هـ)، الفهد (2007)، دراسة ليو ووانج، (Liu, Liu and Wang, 2015).
- التأكيد على تقليص المحور النظري، مع زيادة في المحور العملي في المجال التخصصي، والتنويع في أساليب التدريس والتقويم، وهذا ما ذكره عبد الله وخليل (2010).
- هناك خلل في أنظمة قبول الطلبة في مؤسسات الإعداد؛ مما يؤدي إلى ضعف في مخرجاتها ويؤثر سلباً في مستوى طلبة التّعليم العام خاصة في العلوم. التوصية لدى مؤسسات الإعداد بالعمل على اختيار من لديهم القدرات والكفايات التي تساعدهم في مهنة التدريس مستقبلاً، وهذا ما أكده الحامد (1435هـ) هويمل والعنادي (2015)، دراسة ليو ووانج (Liu, Liu and Wang, 2015).

لذا أتت هذه الدِّراسة؛ لتلقي الضوء على أبرز معوقات تبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية بجامعة طيبة، ولعلها قد تسهم في إعادة النظر في تبني هذا النوع، سواءً في جامعة طيبة، أو في الجامعات السعودية الأخرى.

مشكلة الدِّراسة وأسئلتها:

يشير الحامد (1435هـ) إلى أن مؤسسات إعداد المعلم في المملكة إذا رغبت في مواكبة التوجهات العالمية في إعداد المعلم، فعليها تبني الإعداد التكاملي له، والابتعاد عن النظام التتابعي، إلا في حالات محدودة، وذلك لما يكسبه النظام التتابعي للمعلم من ناحية الإعداد النفسي لمهنة التدريس. كما أنه على الرُّغم من التَّحول الكبير الذي شهدته برامج إعداد معلِّم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية في الجامعات السُّعودية من النِّظام التَّكاملي إلى التتابعي بعد إعادة هيكلة كليات المعلمين، وكليات التَّربية للبنات بعد انضمامها إلى الجامعات، إلاّ أنّه لم تتم أي دراسة في حدود علم الباحث في هذا المجال؛ للتّعرف على معوقات تبني الإعداد التّكاملي لمعلم العلوم أو تبني أحد النِّظامين، وأيُّهما أنسب للمجتمع السُّعودي.

لذا أتت هذه الدِّراسة لتحاول الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات تبني جامعة طيبة للإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:

1. ما معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التخصصي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة؟
2. هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؟
3. ما معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة؟
4. هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التربوي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؟

أهداف الدراسة: هدفت الدِّراسة إلى ما يلي:

1. التعرف على معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التخصصي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة
2. التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية.
3. التعرف على معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة
4. التعرف على الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؟

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدِّراسة الأولى –في حدود علم الباحث– التي تطرقت لمعوقات تبني نظام الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في إحدى الجامعات السعودية بعد دمج كليات المعلمين، وكليات التَّربية للبنات، التي كانت تعنى بإعداد المعلمين والمعلمات،على الرغم من إعادة هيكلة هذه الكليات وإلغاء الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

تساعد هذه الدِّراسة جامعة طيبة في التعرف على الأسباب المهمة، التي أدت إلى عدم تبني الجامعة إعداد معلم العلوم تكامليا للمرحلتين المتوسطة والثانوية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم. كما تسعى هذه الدِّراسة إلى تقديم تصور مقترح لإطار يحدد النسب التي يجب أن تعطى لمحاور الإعداد الثلاثة: التخصصي، والمهني، والثقافي لمعلم العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

التعريفات الإجرائية:

ولأغراض هذه الدِّراسة يعرف الإعداد التتابعي للمعلم بأنه: حصول المعلم على الإعداد التربوي من كلية التَّربية بعد حصوله على درجة البكالوريوس في العلوم.

الإعداد التكاملي للمعلم: يعرفه الكثيري والنصار (2009، 48) بأنه "تلقي معلم المستقبل المقررات التربوية

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والتخصصية والإعداد العام والمواد الثقافية في نفس الوقت على مدى أربع سنوات في إحدى كليات التَّربية أو كليات المعلمين أو المعلمات". ولأغراض هذه الدِّراسة يعرف الإعداد التكاملي للمعلم بأنه تكامل بين الإعداد التخصصي، والتربوي في برنامج إعداد المعلم، وتتم دراستها جنباً إلى جنب، حيث يحصل الطالب على درجة البكالوريوس في العلوم والتَّربية (أحياء تربية، كيمياء تربية، فيزياء تربية).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: معوقات تبني جامعة طيبة للإعداد التكاملي لمعلم العلوم.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدِّراسة على عينة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على كليات العلوم بجامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1436/1435هـ.

منهج الدراسة:

استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، حيث يعرف المنهج الوصفي المسحي بأنه المنهج "الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد المجتمع أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، 1995).

أفراد عينة الدراسة:

اقتصرت هذه الدِّراسة على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بجامعة طيبة في كليات العلوم في المدينة المنورة، وينبع، والعلا في أقسام الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والجيولوجيا، والجدول (1) يبين خصائص العينة.

الجدول (1)
أعداد أفراد العينة في كليات العلوم بجامعة طيبة

الكلية	المجموع
المدينة المنورة	85
ينبع	25
العلا	7
المجموع	117

أداة الدراسة:

بناءً على مراجعة الأدب التربوي، قام الباحث بإعداد استبانة كأداة لجمع البيانات في هذه الدِّراسة، وقد تكونت في نسختها النهائية من محورين:

المحور الأول: معوقات خاصة بالمحور التخصصي في النظام التكاملي وعددها (16) عبارة.

والمحور الثاني: معوقات خاصة بالمحور التربوي في النظام التكاملي وعددها (18) عبارة.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة، تم تحكيمها من ستة من أعضاء وعضوات هيئة تدريس في تخصص المناهج وطرق التدريس، حيث تكونت الاستبانة في نسختها المبدئية من محورين: محور يتعلق بمعوقات المحور التخصصي من الإعداد التكاملي وتكون من (12) فقرة.أما المحور الثاني فمتعلق بمعوقات المحور التربوي، وهي أيضاً (12) فقرة. وبناءً على آراء المحكمين تكونت الاستبانة من (34) فقرة وزعت على المحورين (16) و(18) على التوالي، حيث تم تقسيم فقرة من المحور الأول إلى فقرتين، وتم حذف فقرة وإضافة أربع فقرات أخرى. أما المحور الثاني فقد تمت إضافة ست فقرات بناءً على رأي المحكمين.

ثبات الأداة:

لحساب معامل الثبات تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية العلوم بالمدينة المنورة، وبلغ عدد هذه العينة الاستطلاعية (28) عضواً، وعضوة هيئة تدريس، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للمحور الأول (0.80)، ومعامل الثبات للمحور الثاني (0.77)، وبمعامل ثبات إجمالي بلغ (0.83)، وتعتبر هذه القيمة مقبولة، ومناسبة؛ لإجراء هذه الدراسة، والجدول (2) يبين معاملات الثبات.

الجدول (2)
معامل الثبات كرونباخ ألفا للاستبانة وأجزائها

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل كرونباخ ألفا
معوقات المحور التخصصي	16	0.80
معوقات المحور التربوي	18	0.77
الاستبانة ككل	34	0.83

إجراءات الدراسة:

تمت كتابة الاستبانة على قوقل درايف (Google Drive)، وتوزيعها على أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة على أقسام: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والجيولوجيا. وبعد مضي أسبوع تم إرسال رسالة تذكيرية عن طريق البريد الإلكتروني لعمداء الكليات، وتم إرسالها إلى جميع الأقسام، وتكرر ذلك لمدة ثلاثة أسابيع؛ لجمع البيانات.

بعد جمع البيانات تم تحويل ملف قوقل درايف إلى ملف أكسل، وإدخال البيانات، وتحليلها بواسطة برنامج SPSS؛ للحصول على المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعرفة مستوى الدلالة.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

المعلومات الأولية:

الجدول (3)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	فئاته	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	68	% 58.1
	أنثى	49	% 41.9
الخبرة التدريسية	1-5	27	%23.08
	6-10	20	%17.09
	11-15	26	%22.22
	أكثر من 15	44	%37.61
الرتبة العلمية	أستاذ	21	% 18
	أستاذ مشارك	35	% 29.9
	أستاذ مساعد	61	% 52.1
التخصص	فيزياء	30	%25.6
	كيمياء	34	%29.2
	أحياء	48	%41
	جيولوجيا	5	%4.3
موقع الكلية	المدينة المنورة	85	% 72.6
	ينبع	25	% 21.4
	العلا	7	% 6
المجموع		117	%100

يتضح من الجدول (3) أن نسبة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الذكور (58.1%) بينما بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس الإناث (41.9%) من أفراد عينة الدراسة. ويتضح من الجدول –أيضاً– أن أعلى نسبة من العينة كانت من نصيب أعضاء هيئة التدريس ممن هم في درجة أستاذ مساعد بنسبة (52.1%)، بينما أتى أعضاء وعضوات هيئة التدريس في درجة مشارك في المرتبة الثانية بنسبة (29.9%) وكانت نسبة الحاصلين على درجة أستاذ (18%) من أفراد العينة، وهذه النتيجة مبررة لأن الجامعة تعد جامعة ناشئة، ومعظم أعضاء الهيئة التدريسية في رتبة أستاذ مساعد. فبالنسبة للتخصصات فتخصص الأحياء يمثل الشريحة الكبرى من أفراد العينة بنسبة (41%) يليه تخصص الكيمياء بنسبة (29.2%)، والفيزياء بنسبة (25.6%)، وهذا بسبب أن التخصصات الفرعية لقسم الأحياء أكثر من بقية الأقسام. أما قسم الجيولوجيا فيعد أصغر قسم، وهو من الأقسام المساعدة، التي لا تمنح درجة

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

علمية؛ لذا فإن عدد أعضاء هيئة التدريس فيه قليل؛ ولهذا أتت نسبته منخفضة بـ(4.3%). أما منتسبو كلية العلوم في المدينة المنورة فقد حصلوا على النسبة العظمى من أفراد العينة بنسبة (72.6%)، بينما أتت كلية العلوم بينبع في المرتبة الثانية بنسبة (21.4%)، وكلية العلوم بالعلا بنسبة (6%) من أفراد العينة، وهذا يعود إلى أن كلية العلوم في المدينة أقدم في النشأة، حيث تأسست عام 1418 هـ، بينما فرع العلا ليس كلية علوم مستقلة بذاتها، وإنما هي كلية علوم وآداب؛ لذا لا يوجد بها عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس لتركيزها على التخصصات الإنسانية النظرية.

(1) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه: ما معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التخصصي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعوقات تبني الإعداد التكاملي المتعلقة بالمحور التخصصي من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم في جامعة طيبة، والجدول (4) يظهر هذه النتائج.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات المحور التخصصي لتبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ترتيب العبارة	رقم العبارة	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	14	حاجة معلم العلوم للإلمام بالمحور العلمي للتمكن من التدريس في المرحلة الثانوية	4.32	0.750
2	1	الإعداد التكاملي يقلل من عدد وحدات العلوم التخصصية.	3.97	0.900
3	10	الاعتقاد بأن الأفضل إعطاء الطلبة فرصة لاختيار مهنة التّعليم مستقبلا بعد حصولهم على درجة البكالوريوس في العلوم	3.85	1.047
4	3	ضعف ارتباط مواد التخصص لمعلم العلوم	3.78	0.992
5	5	ضعف التنسيق بين المحور التخصصي والمحور التربوي لإعداد معلمي العلوم	3.78	0.882
6	4	ضعف تكامل مواد التخصص لمعلم العلوم	3.75	0.880
7	15	عدم إتاحة البرنامج التكاملي للخريج فرصة الالتحاق ببرامج الدراسات العليا في تخصص العلوم	3.73	0.997
8	7	عدم إعطاء الطلبة أهمية كبرى لمواد التخصص في ظل الإعداد التكاملي	3.69	.9780
9	2	يؤدي الإعداد التكاملي لضعف في إعداد معلمي العلوم من الناحية التخصصية	3.68	1.006
10	16	عدم رغبة بعض الطلبة في ممارسة مهنة التدريس بعد التخرج	3.55	1.004
11	11	يؤدي إلى ضعف في الإمكانات المادية والبشرية المخصصة لبرامج التخصص في كلية العلوم	3.53	0.925
12	8	رغبة الطلبة في الانتساب لكلية التَّربية بدلا من العلوم مما يؤدي إلى غياب الانتماء لكلية العلوم	3.50	1.157
13	6	الخوف من تسرب طلبة كلية العلوم من الإكمال في التخصص الأساسي إلى الإعداد التكاملي مما يؤثر في مستقبل كلية العلوم	3.50	1.088
14	9	الاعتقاد بأن احتياج معلمى العلوم فى المرحلتين المتوسطة والثانوية للجوانب التخصصية أكثر من الجوانب التربوية	3.47	1.030
15	13	الاعتقاد بأن تخصص العلوم يختلف عن التخصصات الأخرى من ناحية إعداد معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية	3.39	1.042
16	12	الاعتقاد بأن معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية لا يحتاج إلى إعداد تربوي	2.54	1.178
		المجموع الكلي		

يتضح من الجدول (4) أن حاجة معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية إلى الإلمام بالمحور العلمي؛ للتمكن من التدريس في المرحلة الثانوية هو العائق الأكبر من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس في كليات العلوم، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (4.32)، بفارق كبير عن باقي العبارات في هذا المحور، وهذا يتفق مع دراسة عبد الصبور (1996)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة يرون أهمية الإعداد التخصصي، الذي قد يتأثر كثيراً في حال تبني الإعداد التكاملي لمعلم علوم المرحلة الثانوية على وجهة التحديد؛ لأن عدداً من الساعات التخصصية المقدمة لطالب العلوم ستنقل للمحور التربوي؛ مما يقلل من عدد الساعات التخصصية لخريجي هذا النظام مقارنة بخريجي كليات العلوم في نفس التخصص دون تأهيل تربوي. ويدعم هذا التوجه العائق الثاني في الترتيب وهو أن الإعداد التكاملي يقلل من عدد وحدات العلوم التخصصية، وذلك بمتوسط حسابي (3.97). وهذا يدل على أن أهم عائق يحول دون رغبة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم تبني هذا النوع من الإعداد الخوف من ضعف المحور التخصصي لدى خريجي هذا النوع من الإعداد؛ لذا يرى أعضاء هيئة التدريس أنه من الأفضل إعطاء الطلبة فرصة اختيار مهنة التّعليم بعد حصولهم على درجة البكالوريوس، حيث أتى ترتيب هذا العائق ثالثاً؛ ليؤكد رغبة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بتبني نظام الإعداد التتابعي لمعلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمتوسط حسابي (3.85).

أما العبارات من (14–15) فقد جاءت بمتوسطات حسابية (3.47 –3.39)، ويرى الباحث أن السبب في ذلك أن الجامعة هي المسئولة عن توفير الإمكانات المادية والبشرية في حال تبنيها هذا النوع من الإعداد، وكذلك الطلب المتزايد على التّعليم الجامعي في منطقة المدينة المنورة. أما الاعتقاد بأن معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية لا يحتاج إلى إعداد تربوي فقد أتى في آخر الترتيب بمتوسط حسابي بلغ (2.54)، وهذا مبرر حيث إن الجميع يتفقون على أن معلم العلوم يحتاج لإعداد تربوي في هذه المراحل الدراسية.

(2)النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه: هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدِّراسة وهي الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، وموقع الكلية الجغرافي للمعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التخصصي حسب متغيرات الجنس والخبرة التدريسية والرتبة العلمية والتخصص وموقع الكلية

المتغير	الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	68	3.6535	0.43091
	إناث	49	3.5893	0.57918
الخبرة التدريسية	5–1	27	3.6829	0.43885
	10–6	20	3.6375	0.58791
	15–11	26	3.5553	0.47904
	أكثر من 15	44	3.6266	0.5872
الرتبة العلمية	أستاذ	21	3.8452	0.47665
	أستاذ مشارك	35	3.6839	0.44658
	أستاذ مساعد	61	3.5184	0.50831
التخصص	فيزياء	30	3.5875	0.51476
	كيمياء	34	3.5037	0.48411
	أحياء	48	3.7292	0.47201
	جيولوجيا	5	3.7125	0.64590

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

موقع الكلية	المدينة المنورة	85	3.5926	0.53056
	ينبع	25	3.7550	0.38270
	العلا	7	3.5804	0.40297

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجنس تم استخدام اختبار (ت) ويتضح ذلك من الجدول (6).

الجدول **(6)**

اختبار (ت) للكشف عن الفرق في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي التي تعزى للجنس

محاور الدراسة	التباين	ن	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	68	115	0.688	0.493
	أنثى	49			

يتضح من الجدول (6) أنه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث، في رؤيتهما المعوقات التي تحول دون تبني المنحى التكاملي في إعداد المعلم في جامعة طيبة، متعلقة بالمحور التخصصي حيث أن قيمة ت (688.)، وهذا يدل على أن كلا الجنسين لديهما الرؤية نفسها حول هذه المعوقات.

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (جدول 7) (ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة: الخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق إحصائية.

الجدول (7)

تحليل التباين (ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة حول معوقات تبني الإعداد التكاملي في المحور التخصصي لمتغير الخبرة التدريسية، الرتبة العلمية، التخصص، موقع الكلية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	.220	3	0.073	0.292	**0.831**
	داخل المجموعات	28.439	113	0.252		
	المجموع	28.660	116			
الرتبة العلمية	بين المجموعات	1.832	2	0.916	3.893	**0.023**
	داخل المجموعات	26.827	114	0.235		
	المجموع	28.660	116			
التخصص	بين المجموعات	1.101	3	0.367	1.505	0.217
	داخل المجموعات	27.558	113	0.244		
	المجموع	28.660	116			
موقع الكلية	بين المجموعات	.525	2	0.263	1.064	0.349
	داخل المجموعات	28.135	114	0.247		
	المجموع	28.660	116			

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05) تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث بلغت قيمة ف (0.292) وبدلالة إحصائية (0.831)، وهذا يدل على أن أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة على اختلاف خبراتهم التدريسية لديهم نفس عوائق المحور التخصصي.

ويتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق دال إحصائيا بالنسبة لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة ف (1.505) وبدلالة إحصائية (0.217)، ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أنه على الرغم من اختلاف تخصص أفراد العينة في كلية العلوم بجامعة طيبة، إلا أن هناك اتفاقاً على الأهمية المعطاة للمحور التخصصي في إعداد معلم العلوم.

كما يتضح من الجدول (7) أيضاً أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير موقع الكلية، حيث بلغت قيمة ف (1.064) وبدلالة إحصائية (0.349)، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى أن جميع كليات العلوم في الجامعة كان لديها خبرة سابقة في النظام التكاملي، لإعداد معلم العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ولم تكن الوحدات التخصصية في هذه البرامج بالقدر الكافي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

كما يتضح من الجدول (7) وجود فرق دال إحصائيا يعزى للدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة ف (3.893) وبدلالة إحصائية (0.023)، ولتحديد الفروق الإحصائية لمتغير الرتبة العلمية تم إجراء اختبار (Post Huc Test)؛ لمعرفة الفروق الإحصائية بين الدرجات العلمية، حيث يظهر من الجدول (8) أن هناك فروقاً إحصائية بين درجتي الأستاذ، والأستاذ المساعد، وهذه الفروق لصالح درجة الأستاذ بمستوى دلالة (0.027) في اختبار Bonferroni. ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى أن أفراد العينة في رتبة أستاذ ممن لديهم خبرة سابقة في إعداد معلم العلوم تكاملياً يرون أهمية التركيز على المحور التخصصي في إعداد معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية؛ لأن معلم العلوم في المرحلة الثانوية يحتاج المحور التخصصي بقدر أكبر من معلم العلوم للمرحلة الابتدائية.

الجدول (8)

المقارنات البعدية لتحديد الفروق الإحصائية لمتغير الرتبة العلمية

	(I) الرتبة العلمية	(J) الرتبة العلمية	الفروقات في المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
Bonferroni	أستاذ	أستاذ مشارك	.16131	.13390	0.692
		أستاذ مساعد	.32680*	.12274	0.027

(3) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نصه: ما معوقات الإعداد التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعوقات تبني الإعداد التكاملي المتعلقة بالمحور التربوي، من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم في جامعة طيبة، والجدول (9) يبين هذه النتائج.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات المحور التربوي لتبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

ترتيب العبارة	رقم العبارة	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	19	ضعف الاهتمام بالمحور التطبيقي في برنامج الإعداد التكاملي لمعلمي العلوم	3.86	0.860
2	4	ضعف التنسيق الاستراتيجي بين وزارة التّعليم وكليات التَّربية حول تحديد احتياجاتها من المعلمين للأعوام القادمة	3.81	0.830
3	16	الاعتقاد بأن النظام التتابعي هو الأنسب في تخصص العلوم للتدريس في المرحلة الثانوية	3.73	0.827
4	3	عدم وجود دراسات حديثة تحدد حاجة التّعليم السعودي لنوعية محددة في إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية	3.65	0.854
5	1	عدم تبني الجامعات السعودية للنظام التكاملي	3.59	0.800
6	9	غياب النموذج الناجح في دول الخليج والعالم العربي حول إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية	3.58	1.002
7	15	ضعف المخرجات السابقة لكليات التَّربية من النظام التكاملي	3.58	0.853
8	7	ضعف اهتمام الطلبة بالمواد التربوية من قبل الطلاب في نظام الإعداد التكاملي	3.56	0.904
9	2	توجه وزارة التّعليم غير واضح في تفضيلها لنوع محدد في إعداد معلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية	3.56	0.782
10	6	الفرق غير المحفز بين المؤهلين تربوياً وغير التربويين في المميزات المادية	3.55	0.876
11	14	استمرار وزارة التّعليم في تعيين خريجي كليات العلوم في مهنة التّعليم نظراً للحاجة دون حصولهم على دبلوم تربوي	3.45	0.996
12	5	عدم إعطاء أولوية التعيين في الوظائف التعليمية لخريجي الإعداد التكاملي من معلمي العلوم	3.44	0.932
13	17	الاعتقاد بان مهارات التدريس يمكن اكتسابها من خلال الخبرة	3.36	1.094
14	8	ضعف الجوانب التربوية في برامج الإعداد التكاملي لمعلمي العلوم	3.26	.923
15	13	النظرة للتدريس على أنه يعتمد على القدرات	3.22	1.138
16	11	عدم رغبة صانع القرار في الجامعات السعودية في تبني هذا النوع من الإعداد	3.19	0.754
17	18	الشعور بعدم أهمية المقررات التربوية لمعلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية	3.08	1.068
18	10	ضعف الطلب على معلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية	3.03	0.991
		المجموع الكلي	3.59	0.800

يتضح من الجدول (9) أن أبرز عائق من وجهة نظر أعضاء وعضوات هيئة التدريس والذي أتى بالمرتبة الأولى أن الإعداد التكاملي يؤدي إلى ضعف الاهتمام بالمحور التطبيقي لمعلمي العلوم، والتركيز على الجوانب النظرية بمتوسط حسابي (3.86)، وهذا يتفق مع دراسة طايع ومحمد (2004) من حيث التركيز على الجوانب النظرية

في الإعداد التخصصي، بما لا ينمي التعلم الذاتي لدى معلم علوم المستقبل، وهذه العبارة تعتبر الهاجس الأكبر، والعائق الذي يحول دون رغبة أعضاء وعضوات هيئة التدريس بكليات العلوم في تبني النظام التكاملي لمعلم علوم المرحلة الثانوية. وقد رأت نسبة كبيرة من العينة أن غياب التنسيق بين وزارة التّعليم، وكليات التَّربية في الجامعات في تحديد احتياج المرحلتين المتوسطة والثانوية من معلمي العلوم جاء في المرتبة الثانية من عوائق المحور التربوي؛ لعدم تبني النظام التكاملي بمتوسط حسابي (3.81)، وعدم إعطائهم أولوية في التعيين، وهذا يتفق مع دراسة الفهد (2007)، ودراسة (الهويمل والعنادي، 2015) من حيث ضرورة التنسيق بين وزارة التّعليم ومؤسسات الإعداد؛ لتحديد احتياجات مدارس التّعليم العام من المعلمين في تخصص العلوم. ويرى الباحث أن السبب يعود إلى غياب الرؤية الواضحة لدى الوزارة سواءً في تحديد احتياجاتها من المعلمين للأعوام القادمة، أو تحديد أو تفضيل نوع معين من الإعداد لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية وخاصة المرحلة الثانوية. والعائق الثالث في الترتيب الاعتقاد بأن النظام الأنسب لإعداد معلم المرحلة الثانوية هو النظام التتابعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (3.73) وهذه النتيجة تتفق وتؤكد نتيجة العبارات الأولى والثانية من المعوقات المتعلقة بالمحور التخصصي، حيث أعطيت أهمية بالغة، وهذا يتفق مع دراسة إفاجورو، وديلون، وفيري، والبي (Evagorou, Dillon, Viiri and Albe, 2015) التي خلصت إلى أن الأربع دول الأوروبية، وهي: بريطانيا، وفنلندا، وفرنسا، وقبرص، تتبنى هذا النوع من الإعداد لمعلمي المرحلة الثانوية. أما العبارات (16–18)، وهي عدم رغبة صانع القرار في الجامعات السعودية في تبني هذا النوع من الإعداد، وضعف الطلب على معلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية لا يعتبر بالعائق الكبير، حيث يتراوح المتوسط الحسابي بين (3.19–3.03).

(4) النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي نصه:هل تختلف استجابات أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التربوي باختلاف: الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدِّراسة وهي الجنس، والخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، وموقع الكلية الجغرافي للمعوقات المتعلقة بالمحور التربوي، والجدول (10) يبين هذه النتائج.

الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات تبني الإعداد التكاملي لمعلم العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية المتعلقة بالمحور التربوي حسب متغير الجنس والخبرة التدريسية الرتبة العلمية والتخصص وموقع الكلية

المتغير	الفئات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	68	3.5279	0.45339
	إناث	49	3.3469	0.48547
الخبرة التدريسية	1–5	27	3.5380	0.47128
	6–10	20	3.5395	0.57525
	11–15	26	3.3421	0.44715
	أكثر من 15	44	3.4246	0.43821
الرتبة العلمية	أستاذ	21	3.6015	.552400
	أستاذ مشارك	35	3.5188	.479180
	أستاذ مساعد	61	3.3624	.428020
	فيزياء	30	3.4702	0.45944
	كيمياء	34	3.4551	0.49098

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

التخصص	أحياء	48	3.4134	0.48760
	جيولوجيا	5	3.6947	0.31226
موقع الكلية	المدينة المنورة	85	3.4440	0.50302
	ينبع	25	3.4589	0.39954
	العلا	7	3.5263	0.38437

ولمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية المتعلقة بالجنس استخدم اختبار (ت)، كما هو موضح في الجدول (11).

الجدول (11)

اختبار (ت) للكشف عن الفرق في استجابات أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم بجامعة طيبة حول المعوقات المتعلقة بالمحور التربوي التي تعزى للجنس

محاور الدراسة	التباين	ن	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجنس	ذكر	68	115	2.067	**0.041**
	أنثى	49			

يتضح من الجدول (11) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول تبني جامعة طيبة لنظام الإعداد التكاملي، متعلقة بالمحور التربوي تعزى إلى جنس أفراد العينة، حيث بلغت قيمة ت (2.067) وبمستوى دلالة (.041) لصالح الذكور، وهذا يدل على أن عضوات هيئة التدريس يرين أن المحور التربوي يشكل أحد المعوقات التي تحول دون تبني النظام التكاملي لمعلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، بشكل أقل من أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي يمكن تبني هذا النوع من الإعداد.

كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب الفروق بين متوسطات متغيرات الدراسة: الخبرة التدريسية، والرتبة العلمية، والتخصص، والموقع الجغرافي للكلية؛ لمعرفة ما إذا كان هناك فروق إحصائية، والجدول (12) يبين هذه النتائج.

الجدول (12)

تحليل التباين لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدِّراسة حول معوقات تبني الإعداد التكاملي في المحور التربوي لمتغير الخبرة التدريسية، الرتبة العلمية، التخصص، موقع الكلية

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	.700	3	.233	1.041	0.377
	داخل المجموعات	25.318	113	.224		
	المجموع	26.017	116			
الرتبة العلمية	بين المجموعات	1.115	2	.558	2.553	0.082
	داخل المجموعات	24.902	114	.218		
	المجموع	26.017	116			
التخصص	بين المجموعات	.376	3	.125	.553	0.647
	داخل المجموعات	25.641	113	.227		
	المجموع	26.017	116			

موقع الكلية	بين المجموعات	.045	2	.023	.100	0.905
	داخل المجموعات	25.972	114	.228		
	المجموع	26.017	116			

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى للخبرة التدريسية حيث بلغت قيمة ف(1.041) وبدلالة إحصائية (0.377).

ويتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى للرتبة العلمية حيث بلغت قيمة ف(2.553)، وبدلالة إحصائية (0.082)، ويرجع ذلك إلى كون جميع أعضاء هيئة التدريس على اختلاف خبرتهم التدريسية، ورتبهم العلمية لديهم الرؤية ذاتها حول أهمية الجانب التربوي، وحاجة معلم العلوم للمهارات التدريسية للقيام بمهنة التدريس، وذلك لأهمية الجانب التربوي في تمنية مهارات، وقيم، واتجاهات الطلبة، وإكسابهم المعارف العلمية.

كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بالنسبة لمتغير التخصص عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة ف (0.553)، وبدلالة إحصائية (0.647)، ويرجع السبب في ذلك إلى أنه على اختلاف تخصص أفراد العينة في كلية العلوم بجامعة طيبة، إلا أن هناك اتفاقاً على الأهمية المعطاة للمحور التربوي في إعداد معلم العلوم.

ويتضح من الجدول (12) –أيضاً– أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا يعزى لمتغير موقع الكلية، عند مستوى الدلالة (0.05)، حيث بلغت قيمة ف (0.100)، وبدلالة إحصائية (0.905)، ويرى الباحث أن هذه النتيجة قد يكون سببها أن جميع كليات العلوم في الجامعة كانت لديها خبرة سابقة في النظام التكاملي لإعداد معلم العلوم في المرحلة والمتوسطة والثانوية،إلا أن الوحدات التخصصية في هذه البرامج ليست بالقدر الكافي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

وفي ضوء ما سبق توصلت الدِّراسة إلى أن أبرز المعوقات التي تحول دون تبني جامعة طيبة للنظام التكاملي لمعلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية كانت على النحو التالي:

أولاً: معوقات المحور التخصصي: حيث أنها أتت مرتبة على النحو التالي:

- حاجة معلم العلوم للإلمام بالمحور العلمي؛ للتمكن من التدريس في المرحلة الثانوية.
- الإعداد التكاملي يقلل من عدد وحدات العلوم التخصصية.
- الاعتقاد بأن الأفضل إعطاء الطلبة فرصة لاختيار مهنة التّعليم مستقبلا بعد حصولهم على درجة البكالوريوس في العلوم.
- ضعف ارتباط وتكامل مواد التخصص لمعلم العلوم.
- ضعف التنسيق بين المحور التخصصي والمحور التربوي لإعداد معلمي العلوم

ثانياً: معوقات المحور التربوي: وهي مرتبة على النحو التالي:

- ضعف الاهتمام بالمحور التطبيقي في برنامج الإعداد التكاملي لمعلمي العلوم.
- ضعف التنسيق الاستراتيجي بين وزارة التّعليم، وكليات التَّربية حول تحديد احتياجها من المعلمين للأعوام القادمة.
- الاعتقاد بأن النظام التتابعي هو الأنسب في تخصص العلوم للتدريس في المرحلة الثانوية
- عدم وجود دراسات حديثة تحدد حاجة التّعليم السعودي لنوعية محددة في إعداد معلمي العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- عدم تبني الجامعات السعودية للنظام التكاملي.

كما توصلت الدِّراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى للتخصص، والخبرة التدريسية، والموقع الجغرافي للكلية، سواءً في المعوقات الخاصة بالمحور التخصصي، أو المحور التربوي. في حين أن هناك فرقاً دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى للرتبة العلمية في المحور التخصصي، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) يعزى لجنس عضو هيئة التدريس؛ لصالح الإناث في المحور التربوي المهني.

التوصيات والمقترحات:

- عمل مقارنات مرجعية بين برامج إعداد معلم العلوم في المملكة العربية السعودية مع الدول المتقدمة تعليميا لمعرفة النموذج الذي يمكن أن تتبناه الجامعات

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

السعودية في إعداد معلم العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

- عمل لجان تنسيقية بين كليات التَّربية، والعلوم من مهامها دراسة النموذج الأمثل والأوزان المناسبة لكلٍ من المحورين التخصصي والتربوي المهني لإعداد معلم العلوم تكاملياً.
- وجوب التنسيق بين كليات التَّربية، ووزارة التّعليم لحصر احتياجات الوزارة من معلمي العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في عشر سنوات قادمة؛ لكي تعمل كليات التَّربية، والعلوم على إعداد معلمي العلوم؛ لتلبية احتياجات مدارس التّعليم العام من المعلمين المؤهلين من خلال عمل خطط محددة للقبول في هذه التخصصات.
- إعداد دراسات؛ لتقويم أداء معلمي العلوم المهني ممن تخرجوا بالنظام التتابعي.
- زيادة الاهتمام بالجوانب التطبيقية في المحور التربوي في إعداد معلم العلوم.

المراجع
References

أبو جحجوح، يحيى. (2009). **إعداد معلم العلوم في كلية التَّربية بجامعة الأقصى. رسالة التَّربية وعلم النفس، (32)**، 189-238.

الحامد، معجب. (1435هـ). بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم. **المجلة السعودية للتعليم العالي**، وزارة التّعليم العالي، (11)، 187-192.

العساف، صالح بن حمد. (1995م). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة العبيكان للنشر.

طايع، أنيس، ونادية محمد، (2004). **المؤتمر العلمي السادس عشر**، "**تكوين المعلم**"، 21 – 22 يوليو 2004، دار الضيافة – جامعة عين شمس، المجلد الأول (1). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، 203-235.

عبد الله، عبد الرزاق وعدنان خليل. (2010). **إعداد مدرسي الفيزياء للمرحلة الثانوية في العراق وتركيا. المؤتمر العلمي الثالث: تربية المعلم العربي وتأهيله رؤى معاصرة**، جامعة جرش الخاصة-كلية العلوم التربوية، 21-40.

عبد الصبور، منى. (1996). برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلمة العلوم بكلية البنات، شعبة التّعليم الابتدائي" دراسة تقويمية من وجهة نظر الطالبات وأعضاء هيئة التدريس، **مجلة دراسات في التعليم**، 1 (4)، 191-250.

الفهد، سليمان. (2007). الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين في ضوء الإعداد التكاملي. **دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، 13 (1)، 244-290.

كلية التربية. (2007). **الكتاب الوثائقي لكلية التَّربية والعلوم الإنسانية خلال ثلاثين عاماً**، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الكثيري، راشد وصالح النصار. (2009). **المدخل للتدريس**، الرياض، الطبعة الثانية، مطابع الحميضي.

كلية التربية، **جامعة الملك سعود http://education.ksu.edu.sa/ar**، آخر زيارة للموقع بتاريخ 1437/2/22 هـ.

الهويمل، ابتسام، وعبير العنادي. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 2 (4)، 31-50.

Abdullah, A. and Khaleel, A. (2010). Preparation of High School Physics Teachers in Turkey and Iraq, (in Arabic). **The Third Conference; Arabic Teacher Education,** Jerash University, College of Educational Sciences, 21-40.

Abdulsaboor, M. (1996). Science Education Teachers' Academic Preparation Program at Girls' College "Elementary Science Section": Evaluative Study According to Perspectives of Faculty and Students, (in Arabic). **Studies in Education Journal**, 1 (4), 191-250.

Abu Gahgoh, Y. (2009). Preparation of Science Teacher in the College of Education at Alaqsa University, (in Arabic). **Education and Psychology Magazine**, (32), 189-238.

Al-Asaf, S. (1995). **Introduction to Behavioral Sciences Research**, (in Arabic). Obaikan Library, Riyadh.

Al-Fahad, S. (2006). **Required Qualifications for Teacher Preparation in the Concurrent Educational and Social Studies Program**, (in Arabic). Hilwan University, 13 (1), 244-290.

Al-Hamed, M. (1435 A.H.). New Trends in Teacher Preparation, (in Arabic). **Saudi Journal of Higher Education**, (11), 187-192.

Al-Hoaimil, A. and Al-Anadi, A. (2015). Developing Teacher Preparation Program in Saudi Arabia in Accordance to Japan's and Finland's Experience, (in Arabic). **International Interdisciplinary Journal of Education**, 2 (4), 31-50.

Al-katheri, R. and Al-Nasar, S. (2009). **Introduction to Teaching,** 2nd Ed., (in Arabic). Riyadh, Alhumidi Press.

American Association of College of Teacher Education and Partnership for the 21st Century Skills (AACTE and P21). (2010). **21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparatio**n. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519336.pdf

England, France, Finland and Cyprus. **Journal of Science Teacher Education**, 26, 99-115.

Liu, E., Liu, C. and Wang, J. (2015). Pre-service **Science Teacher Preparation** in China: Challenges and Promises. **Journal of Science Teacher Education**, (26), 29-44**.**

Tayi, A. and Mohamad, N. (2004). **16th Scientific Conference: "Teacher Preperation**", (in Arabic). Dar Al-Dhiyafah, Ain Shams University, Vol. I, Egyptian Society for Curriculum and Instruction, 203-235.

College of Education. (2007). **College of Education and Human Sciences in Thirty Years; A Documentary**, (in Arabic). Taibah University, Al-Madinah Al-Munawwarah.

Dames, M. (2009). **Teacher Preparation**, (in Arabic). Dar Olum Al-Thagafa, Amman, Jordan.

Education College, **King Saud University**, (in Arabic). Retrieved from http://education.ksu.edu.sa/ar.

Evagorou, M., Dillon, J., Viiri, J. and Albe, V. (2015). Pre-service Science Teacher Preparation in Europe: Comparing Pre-service Teacher Preparation Programs in

Challenges Preventing the Adoption of the Intermediate and Secondary School Science Teacher Concurrent Preparation Program: Taibah University's Science Colleges Faculty Perceptions

Nawaf M. Al-Sarrani

Assistant Professor, Curricula and Instruction (Science), College of Education,
Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This study aimed at identifying the most important educational and major-based challenges preventing the adoption of the Intermediate and Secondary School Science Teacher Concurrent Preparation Program at Taibah University as perceived by Taibah University's science instructors. The study sample consisted of (117) Taibah University Science Colleges' male and female faculty members in the Departments of Biology, Chemistry, Physics and Geology, during the second semester of the academic year 1435/1436 A.H. A survey of (34) items was constructed; (18) items covering science teacher preparation major-based challenges and (16) other items covering educational challenges. The survey's validity and reliability were measured and validated. The study revealed the science teachers' need for more scientific knowledge to be the most significant major-based challenge and that adopting the concurrent preparation program would decrease the number of the major's credit hours. The study also acknowledged insufficient focus on the practicum component in the concurrent program and poor level of strategic co-operation between the Ministry of Education and the Colleges of Education in terms of identifying the future needed numbers of science teachers to be the most significant educational challenges. Furthermore, the study found no statistically significant differences among Taibah University's science faculty's perceptions that could be attributed to specialization, teaching experience or geographical location in both major-based and educational challenges. However, there were statistically significant differences in the perception due to the faculty's academic rank in relation to major-based challenges. The study also found statistically significant differences in favor of science female faculty members in relation to educational challenges.

Keywords: Educational preparation, Major-based preparation, Science teacher, Science colleges, Challenges.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

إعداد اختبار القدرات المعرفية "اللفظي – الكمي" وتقنينه على عينة من طلاب الجامعة بصورته الأولى

محمد بن عبدالله آل مرعي[1]، ومحمد السيد عبدالفتاح حسن[2]

1. أستاذ أصول التربية المشارك، كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية؛
2. أستاذ علم النفس المساعد، كلية التربية، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/11/2 | عُدل بتاريخ: 2016/3/23 | قُبل بتاريخ: 2016/4/18

الملخص

استهدفت هذه الدراسة إعداد اختبار وتقنينه لتقييم القدرة المعرفية لدى طلاب الجامعة في المملكة العربية السعودية. تضمن الاختبار بصورته الأولى مقياسين فرعيين هما: المقياس اللغوي (اللفظي)، والمقياس الكمي، وقد طُورا بناءً على نظرية كاتل–هورن–كارول (CHC Theory). ولتقنين الاختبار وتكوين المعايير اللازمة لتصحيحه وتفسيره، تم تطبيق الاختبار على عينة تبلغ 135 طالباً في المستوى الأول الجامعي بجامعة نجران تتراوح أعمارهم بين 18 و20 عاماً. ولأن الاختبار أُسِّسَ على نظرية، فقد وظّفَ الباحثان أسلوب التحليل العاملي على بيانات العينة من أجل حساب الصدق للتأكد من صدق التكوين الفرضي للاختبار. وقد أظهرت النتائج تشبع جميع فقرات المقياس اللفظي والمقياس الكمي على عشرة عوامل لكل واحد منهما فسرت ما نسبته 56.24% و55.84% من التباين الكلي للبيانات في المقياسين، على التوالي. وهذا يؤكد قدرة الاختبار على قياس القدرة المعرفية اللفظية والكمية. أما بالنسبة للثبات، فقد تم حساب معامل الثبات النصفي المصحح بصيغة سبيرمان– براون، وبلغ معامل الثبات 0.539 مصححاً إلى 0.701 للجزء اللفظي، بينما بلغ 0.560 مصححاً إلى 0.717 للجزء الكمي، وهما مقبولان لثبات المقياسين. كما قام الباحثان بتطوير المعايير اللازمة لتحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية تائية يمكن بواسطتها تصحيح الدرجة لكل طالب وتفسيرها ومقارنتها.

الكلمات المفتاحية: القدرات المعرفية، المهارة المعرفية، القدرة اللفظية، القدرة الكمية.

المقدمة

كانت الأساليب المتبعة في المراحل المبكرة للحكم على مستوى جودة برنامج أكاديمي ما، وقدرته على إحداث أثر إيجابي في الطالب والدارس والمتدرب، تتم في سياق تربوي صرف من خلال التركيز على تقييم مجموع المعارف المكتسبة (التحصيل المعرفي) لديه. هذا الأسلوب الذي يسمى الطريقة التربوية لقياس الذكاء (pedagogical method) يتنبأ بمدى نجاح الطالب أو فشله بالنظر إلى تحصيله المعرفي، في حين يتجاهل جوانب أخرى على قدر كبير من الأهمية تتعلق بالوظائف العقلية والفكرية المرتبطة بمجالي المعرفة والخبرة، إلا أنها لم تكن، وفقاً لفرج (2003) وإيكرمان (Ackerman, 2003, 15) قادرة على التنبؤ بشكل مرض بنجاح طلاب الجامعات خصوصاً، ولا بقدراتهم المستقبلية، ومع ذلك مازالت تلك الاختبارات التحصيلية مع الأسف هي الطريقة الغالبة في مدارسنا وجامعاتنا.

إن المعلومات والمعارف التي تقدم للطالب في مراحل دراسته المختلفة، على الرغم من أهميتها، ليست هي الغاية من العملية التعليمية دون استفادة عملية منها، إذ لا ميزة لها إلا بمقدار فائدتها في سلوكه وتفكيره ومنهج حياته، لذا ازداد التوجه يوماً بعد يوم منذ مرحلة مبكرة نحو قياس مدى استفادة الطالب من البرامج الأكاديمية التي ينخرط فيها في تطوير قدراته ومهاراته التي تعينه على تقديم أداءات بارعة في حياته العملية وحل المشكلات والعوائق التي تواجهه بما يمتلكه من مهارات مدركة (Venlehn, 1996).

وبسبب ذلك، ظهر مبكراً مفهوم آخر لقياس الذكاء نابع من مدرسة علم النفس، وقد سمي بالطريقة النفسية

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

للذكاء (psychological method)، ويتكون من اختبارات ذكاء شاملة ذات درجة عالية من التداخل أو التشابك المعرفي، ومن الاختبارات الشهيرة التي استخدمت هذه الطريقة في وقت مبكر من القرن الماضي اختبار ستانفورد بينيه الذي تضمن عدة جوانب مثل: الذاكرة، والحكم، والمعارف العامة، وقد تبعه بعد ذلك الكثير من الاختبارات مثل اختبار ويكسلر وغيره. ومازال المجتمع التربوي بعد مرور قرابة مائة عام متأثراً بالطريقة النفسية في اختبارات القدرات المعرفية والعقلية التي تمثل أحد الجوانب المهمة للذكاء (فرج، 2003؛ Ackerman, 2003).

لقد ازداد الاهتمام بالمكون المعرفي لدى التربويين فلم يعد مقتصراً على المعرفة فقط بما تتضمنه من حقائق ومبادئ ومفاهيم ونظريات وتعميمات بل تجاوز إلى ما وراء ذلك فاهتم بوعي المتعلم وإدراكه لها، وقيامه بدور نشط وفعال في تجهيز ومعالجة المعلومات ذاتياً وما يحدثه ذلك من أثر في سلوكه. ونتيجة لذلك أصبح معياراً للنجاح الأكاديمي يتم قياسه بواسطة العديد من اختبارات القدرات والمهارات والاستعدادات المعرفية في أنحاء العالم وتستخدم نتائجها كمؤشرات تنبؤية لانتقاء الطلاب وقبولهم في المرحلة الجامعية، وكذلك كمؤشرات تنبؤية للأعمال والمهن المستقبلية لهم، وتزويد صناع السياسات والجمهور العام بتقييم موضوعي للتحصيل المعرفي (Vedheu and Stander, 1994; Kennedy, 2003).

وقد توصل إيكرمان وهيجيستد (Ackerman and Hejsted, 1997) بعد مراجعتهما لمجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بالقدرات والاهتمامات الشخصية وإجراء تحليل بعدي لنتائج تلك الدراسات، إلى وجود عدد صغير نسبياً من التكتلات المعرفية، والوجدانية، والاتجاهات تتجمع في عنقود واحد، في إشارة منهم لوجود سمة مركبة. هذه التكتلات كانت على النحو التالي: تكتل في جانب العلوم/الرياضيات، وتكتل في الجانب الثقافي/الفكري، وتكتل في الجانب العرفي/ الاجتماعي. مما يعني اتفاقاً أو تشابكاً مفاهيمياً مع مفهوم السمة المركبة للقدرة (Aptitude complexes) الذي اقترحه سنو عام (1963) والذي تضمن عدة مجموعات من المستويات تحتوي على متغيرات ملائمة للتعلم الفعال أو معيقة له (Ackerman, 2003).

ولأن التركيز في هذه الدراسة قد انصب على الجانب المعرفي والسمات المتعلقة بالمهارة المعرفية، تناول الباحثان فيما يلي مفهومها ومصطلحاتها ومرادفاتها وطرق اكتسابها متبوعة بالنظريات التي تناولت هذا الجانب من جوانب الذكاء، والتي مثلت ظهيراً نظرياً لكثير من المقاييس والاختبارات وبطاريات الذكاء منذ مرحلة مبكرة في القرن العشرين.

إن معظم التعريفات التي اطلع عليها الباحثان تتقارب كثيراً لاشتمالها على عناصر متقاربة المعنى وإن اختلفت ألفاظها، وفيما يأتي جملة من التعاريف أو المفاهيم التي تناولت المهارة أو القدرة المعرفية.

فقد عرفتها الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009، 7) على أنها "القدرة على تطبيق الإدراك المفاهيمي للمفاهيم والمبادئ والنظريات وتطبيق الأساليب المتضمنة في التفكير بأنواعه سواء كان ذلك بناء على طلب من آخرين أو عند مواجهة موقف جديد وغير متوقع".

وفي القواميس القديمة لعلم النفس –كما ورد في كارول– عرف انجلش وإنجلش (1958) القدرة مجردة بأنها "القوة الحقيقية على أداء عمل عقلي أو جسدي سواء كانت هذه القوة فطرية أو مكتسبة"، ولأن التركيز هنا على القدرة المعرفية التي تعني القوة على أداء عمل عقلي فقد ذكر كارول أنها "أي قدرة تتعلق بفئات المهام المعرفية". والمهام المعرفية كما يوضحها: هي أي مهمة يتم فيها معالجة مناسبة أو صحيحة لمعلومات عقلية، وتكون هذه المعالجة (العملية) هامة وحاسمة لنجاح الأداء. وهو يؤكد أن كثيراً من المهام المعرفية معقدة لكنه يمكن تحليلها غالباً إلى عمليات ومراحل أو عناصر مميزة (Carrol, 1993, 10).

أما باسكال (Pascale Michelon, 2006) فقد عرفها بأنها: "المهارات العقلية التي نحتاجها لتنفيذ أي مهمة من أبسط المهام إلى أعقدها". ولذا فهي تتعلق بآليات مثل كيف نتعلم؟ وكيف نتذكر؟ ونحلل؟ وننتبه؟ لنحل المشكلات. فهي تستند على بنى الدماغ وعلى شبكات عصبية محددة فمهارات التذكر مثلاً تستند بشكل أساسي على أجزاء من الفص الصدغي وأجزاء من الفص الجبهي.

في حين عرفها الصالح (1993، 3) بأنها "اشتغال المتعلم بسلوك مرتبط بالتفكير الذي يستخدم كل العمليات العقلية الدنيا والعليا من أجل التعامل مع مشكلة ما كنقد واقع معين أو التخطيط لمهمة أو تنفيذها أو غير ذلك".

وعرفها بيلنغ (Billing, 2007, 501) بأنها "قدرات وإمكانات ووسائل لدى الفرد تساعده في السيطرة ببراعة على مجال معرفي معين، وذلك من خلال توظيفها بشكل ملائم في سياقاتها المناسبة".

وإذاً فمن مجمل تلك التعاريف نجد أنها تضمنت جملة من العناصر إذا تكاملت مع بعضها البعض كونت القدرة أو المهارة المعرفية وهي:

- المعرفة وتعني معرفة الفرد لمفاهيم وحقائق ونظريات.. الخ في مجال معرفي محدد.
- توافر القدرة وهي المهارات والإمكانات والوسائل وطرق التفكير التي تمنح الفرد دوراً فعالاً في تنظيم وتجهيز ومعالجة المعرفة معالجة عقلية مناسبة ومدركة.
- استخدام وتطبيق المعرفة وتعني السيطرة والتحكم ببراعة فيما تعلم وعرف وخبر.
- لحل مشكلة، بمعنى توظيفها في السياق توظيفاً ملائماً.

وبذا يتضح وجود ترادف بين مفهوم القدرة المعرفية ومفهوم المهارة المعرفية. وقد تعددت المصطلحات التي استخدمت لهذا المفهوم بشكل متبادل، وإن وجد من الباحثين أحيانا من يميز بينها، فقد ذكر بيلنج عدداً منها مثل القدرات (abilities)، الصفات أو السمات (attributes)، الإمكانات أو المؤهلات (capabilities)، الجدارة أو الكفاية (competencies)، المهارات (skills). وقد أكد أن مصطلح المهارة المعرفية ومصطلح القدرة المعرفية مترادفان لأنهما يتضمنان محتوى معرفياً عالياً (Billing, 2007, 486).

ونخلص إذاً إلى تعريف للمهارة المعرفية قريب من تعريف بيلنغ ينص على أن **المهارة المعرفية هي: "قدرات وإمكانات ووسائل عقلية لدى الفرد تساعده على التحكم بالمواقف والسيطرة البارعة عليها وتوظيف ما لديه من معرفة توظيفاً ملائماً للإبداع وحل المشكلات التي تواجهه في سياقات حياته المختلفة".**

لقد تعددت النظريات –عبر تاريخ زمني يزيد على المائة عام– التي سعت لتفسير القدرة المعرفية خصوصاً، والذكاء بوجه عام. ذلك أن الاتفاق على مفهوم واحد للذكاء لم يتم، وبالرغم من ذلك لم يتوقف المتخصصون في المجالين التربوي والنفسي عن إعداد اختبارات ومقاييس متنوعة لقياسه ومن أهمها بإيجاز:

أولاً: نظرية العاملين لسبيرمان (1863-1945)

وهي النظرية التي تلخص كل نشاط عقلي معرفي في عاملين هما: العامل العام ويرمز له بالرمز (g)، وهو عنصر عام يشترك في جميع القدرات العقلية، أما العامل الثاني فهو العامل الخاص (أو النوعي) وهو الذي يركز على جانب واحد من جوانب النشاط العقلي ولا يتجاوزه. وقد شبه سيبرمان العامل العام بالطاقة الكهربائية (التيار) التي تشغل جميع الأجهزة والآلات والمكائن والدوائر المختلفة التي تمثل كل واحدة منها العامل الخاص. فهي تشترك جميعاً في الأخذ من التيار الكهربائي، لكنها تختلف في خصائصها النوعية فكل منه يأخذ بقدر.

ثانياً: نظرية ثيرستون (1887-1955)

جاء ثيرستون بعد ذلك وافترض أن القدرات العقلية متعددة الأبعاد، ولا يمكن تمثيلها بعامل واحد نسميه العامل العام. وقد قام بحساب الارتباط بين متغيرات نتائج مجموعة من نتائج الاختبارات العقلية فخرج بسبعة عوامل أولية تمثل القدرات العقلية الأساسية. ثم قام بعد ذلك بإجراء تحليل عاملي من الدرجة الثانية فتوصل لوجود عامل تشترك فيه تلك القدرات العقلية الأولية أسماه عامل القدرات أو الذكاء.

ثالثاً: نموذج جيلفورد

بعد ذلك قدم جيلفورد في عام 1959 نموذجه للتكوين العقلي الذي يقوم على افتراض أن الذكاء هو معالجة المعلومات وتجهيزها لأنها تقع ضمن المجال الإدراكي للإنسان. فهو طاقة نوعية تعكس كفاءة الوظائف العقلية لدى الفرد. ولذا فالقدرات العقلية (النشاط العقلي) متعددة الأبعاد، يمكن وصفها وتصنيفها باستخدام ثلاثة أبعاد هي: العمليات العقلية (النشاط العقلي)، محتوى النشاط العقلي (سمعي وبصري ورمزي.. الخ)، ونواتج النشاط العقلي.

وتأتي أهمية هذه النظرية من كونها تنظر للمتعلم على أنه واسطة لمعالجة البيانات ولذا فهي تشجع القدرات الابداعية والابتكارية من خلال التفكير التباعدي والتحويلات في عصر سريع التغير.

رابعاً: تصنيف كاتل للقدرات العامة

صنف العالم البريطاني كاتل (Cattel, 1943) القدرات العامة إلى نوعين من الذكاء هما: الذكاء المتبلور (Crystalized Intelligence)، والذكاء السيال (Fluid Intelligence). وهو ينص على أن الذكاء المتبلور يتأثر بالمعرفة المتراكمة التي تتكون نتيجة للمحتوى التربوي والخبرة والممارسة، ولذا فالذكاء المتبلور يتطور على نحو مستمر حتى بلوغ الفرد منتصف العمر تقريباً. وتركز الاختبارات والمقاييس المعدة وفقاً لهذه النظرية على المعرفة المشتركة في بيئة أو محيط ثقافي واسع فتتضمن أقساماً

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

مثل: مفردات اللغة، والحصيلة اللغوية العامة، الاستيعاب والفهم، الطلاقة وغير ذلك.

أما الذكاء السيال فيرتبط بالعمليات والقدرات العقلية لدى الفرد مثل طرق التفكير والمنطق والذاكرة وحل المشكلات والاستنتاج والتعامل مع المستجدات Novelty وهو يتطور سريعاً لدى الطفل حيث يصل قمته في مرحلة الشباب المبكر، ثم ينقص تدريجياً خلال منتصف العمر وما بعده.

خامساً: القدرات الأساسية الموسعة (العامة) لهورن

طور جون هورن (Horn, 1987) في وقت لاحق نموذج كاتل، فأضاف سبع قدرات أساسية موسعة (Broad Cognitive Abilities) (ويفضل الباحثان تسميتها القدرات العامة بدلاً من الموسعة) إلى القدرتين السابقتين ليصبح المجموع تسع قدرات عامة شملت: الذكاء السيال، الذكاء المتبلور، القدرة البصرية المكانية، التخزين والاسترجاع طويل المدى، سرعة المعالجة المعرفية، المعالجة السمعية، الذاكرة قصيرة المدى، التفكير الكمي، قدرة الكتابة والقراءة. هذه القدرات التسع هي الأشهر مع وجود قدرات إضافية تتعلق بجوانب أخرى مثل psychomotor وبذا أصبح لدينا نموذج جديد هو نموذج كاتل–هورن (Cattle-Horn-1987).

سادساً: نظرية كاتل–هورن–كارول CHC Theory

لاحقاً قام جون كارول (Carroll, 1993) بدراسة علمية تضمنت مراجعة وتحليل بيانات عدد كبير من الدراسات السابقة في مجال القدرات المعرفية، فتوصل إلى نظرية أسماها نظرية الطبقات الثلاث للنمو المعرفي (Carroll tri-stratum)، وقد اتفق مع هورون على الجمع بين نظريتيهما لتكوين نموذج هرمي للذكاء يتكون من ثلاث طبقات هي: (e.g, Mc Grew, 2009).

- الطبقة الثالثة Stratum III يرمز لها بالرمز g ويعني الذكاء العام overall intelligence.
- الطبقة الثانية Stratum II وتمثل القدرات الأساسية العامة الموسعة لهورن الموضحة في خامساً، وهي التي ترتبط بمحتوى بطاريات اختبارات الذكاء والقدرات الحديثة.
- الطبقة الأولى Stratum I وتمثل القدرات الضيقة Narrowed (وسنسميها الجزئية) المتضمنة كعناصر في القدرات الموسعة (العامة) التسع، وتتضمن هذه الطبقة أكثر من سبعين قدرة (مثلاً القدرة العامة للذاكرة قصيرة المدى Gsm تشمل عدداً من القدرات الجزئية مثل قدرة الذاكرة العامة، قدرة الذاكرة الممتدة memory span... وهكذا).

القدرات الأساسية العامة التسع التي تمثل الطبقة الثانية أو بعضها (زاد عددها بعد ذلك) هي التي تشكل محتوى بطاريات أو اختبارات الذكاء الحديثة المستندة لنظرية القدرات المعرفية كاتل–هورن–كارول (CHC Theory) مع الالتفات والتركيز على القدرات الجزئية لكل قدرة كلية عامة أثناء تكوين فقرات وبنود البطارية أو الاختبار. وقد كانت هي الأساس النظري الذي استند عليه الباحثان أثناء بناء اختبار المهارات المعرفية لطلاب المرحلة الجامعية وفي الجزء الخاص ببناء الاختبار يوجد وصف تفصيلي للنظرية وللقدرات التي تم التركيز عليها وتغطيتها في هذا الاختبار.

مشكلة الدراسة:

تبين إذن أن المهارات أو القدرات المعرفية أحد أهم الأسس والمحاور التي تبنى عليها عملية التعليم والتعلم وتطوير المنظومة التربوية، وهي من المفاهيم الذائعة الصيت في الأطر النظرية المعرفية، وتقاس فاعلية التعليم بقدر ما ينمي في الطالب من مهارات معرفية ليتمكن من التعامل مع ما يواجهه من أحداث ومشكلات، ويتمكن بمهارة قائمة على الوعي والمعرفة من التوصل إلى حلول، ولذلك ظهر في الإطار النظري لهذا الموضوع أهمية امتلاك الطالب للعديد من القدرات (المهارات) مثل الانتباه والتركيز والتفكير الناقد والتخطيط والتذكر وغيرها لتساعد الطالب في الانجاز الأكاديمي وتحقيق التعلم الفعال والاستفادة مما يتحصل عليه من معرفة نظرية وعملية.

وبالرغم من الأهمية القصوى لهذه المهارات إلا أنه يلاحظ ضعف الاهتمام بها، وكذلك ندرة المقاييس التي تقيسها في البيئة العربية بصفة عامه والبيئة السعودية بصفة خاصة وخصوصاً في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وبناءً على ذلك فقد هدفت هذه الدراسة إلى:

- بناء اختبار لقياس وتقييم القدرات المعرفية لدى طلاب الجامعة.
- تقنين الاختبار باستخراج خصائصه السيكومترية (صدق وثبات) وتكوين المعايير الملائمة لتصحيحه وتفسيره وتطبيقه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها ستسهم في إعداد اختبار (مقياس) لقياس وتقييم المهارات المعرفية ليساعد القائمين على العملية التعليمية في الجامعة على التعرف على مستوى المهارات المعرفية لدى الطلاب الملتحقين بها، والتعرف على تأثير برامج الجامعة الأكاديمية في تحسين مستوى تلك المهارات لدى طلابهم.

ونتيجة لذلك، يتم تحديد وتقييم مواطن الخلل وتطوير الجوانب العملية التعليمية بالجامعة سواء في البرامج أو طريقة تنفيذها وصولاً لبيئة تعليمية مناسبة تخرج طلاباً يمتلكون المهارات المعرفية اللازمة لهم في حياتهم العملية.

محددات الدراسة

أجريت الدراسة على طلاب المستوى الأول والسنة التحضيرية الذكور بجامعة نجران المركز الرئيس بمدينة نجران، خلال الفصل الدراسي الأول للعام 1434-1435هـ بقصد بناء اختبار لقياس القدرات المعرفية فقط.

منهج الدراسة:

نظراً لأن الهدف يتأكد في إعداد اختبار لقياس القدرة المعرفية لدى طالب المرحلة الجامعية فقد قام الباحثان بالإجراءات التالية لبناء الاختبار:

- وضع الأساس النظري المناسب، وذلك باستعراض أهم النظريات المؤسسة لاختبار الذكاء المعرفي، وقد وقع اختيار الباحثين على نظرية كاتل هورن كارول للقدرات المعرفية، وفي الفقرة التالية توضيح مفصل لها وكيفية الإفادة منها.
- بناء الاختبار وفقاً للأبعاد والمجالات التي خرج بها الباحثان من النظرية.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية لتجربة فهم ألفاظه ومحتواه، ولتقدير الزمن المناسب لحل كل جزء منه.
- تطبيق الاختبار على عينة التقنين بغرض تقنينه، وتنقيحه، واستخراج المعايير المناسبة للتصحيح والتفسير.

وفيما يأتي توضيح لكل خطوة من الخطوات السابقة.

أولاً: الأساس النظري لبناء الاختبار

نظرية كاتل –هورن– كارول للقدرات المعرفية (Cattle-Horn-Carrol Theory (CHC)) هي أكثر النظريات شمولاً والداعم الأمبريقي الأكبر للنظرية السيكومترية لبنية القدرات المعرفية، وهي تمثل تتويجاً لجهود بحثية استمرت أكثر من ستين عاماً في تحليل العوامل المعرفية المؤثرة في القدرات أو المهارات.

هذه النظرية التي نتجت من دمج أعمال ريموند كاتل، وجون هورن، وجون كارول أصبحت تستخدم على نحو واسع جداً كأساس نظري لبناء وتنظيم وتفسير اختبارات الذكاء والقدرات المعرفية والعقلية لتوافرها على مجموعة رائعة وضخمة من التأييد التجريبي في الأدب والدراسات المتنوعة سواء في المجال التطوري أو في المجال المعرفي العصبي. وقد كشفت تلك الدراسات عن وجود علاقة بين القدرات المعرفية العامة (Broad Cognitive Abilities) كما تقترحها هذه النظرية وكثير من نواتج التعلم الأكاديمية والمهنية، إضافة إلى أن البناء العاملي لهذه النظرية ثابت طوال الحياة، وثابت كذلك عبر المجموعات المختلفة ثقافياً وإثنياً وجنساً (McGrew and Flanagan, 1998; Ackerman and Heggestad, 1997; McGrew and Wendling, 2010; Reynolds, Vannest and Janzen, 2014; Flanagan and Dixon, 2013)

ونتيجة لما سبق فإن معظم النسخ الحديثة أو المعدلة لبطاريات الذكاء استندت على هذه النظرية كأساس مفاهيمي لها (Flanagan and Harrison, 2010). فمن بين سبع بطاريات اختبار ذكاء نشرت منذ سنة 2000، ذكر مؤلفو أربعة منها (WJ III NU, SB5, KABC-II, and DAS-II) صراحة أنهم اعتمدوا نظرية CHC. في حين لم يقر مؤلفو اختبار ويكسلر بنسخه الثلاث صراحة باستخدام هذه النظرية كموجه لاختباراتهم، إلا أنهم اعترفوا بأهمية وفائدة بحوث كاتل هورن وكارول في تقاريرهم الأخيرة التي أعدوها لنسخ اختبارات ويكسلر الثلاث. وبذلك يظهر جلياً الدور الهام الذي لعبته نظرية CHC في تكوين النسخة النهائية لاختبارات ويكسلر. ونخلص إذاً إلى أن جميع بطاريات الذكاء الحالية قد استخدمت هذه النظرية صراحة أو ضمناً (Reynolds, Vannest and Janzen, 2014).

النموذج الحالي لكاتل هورن كارول CHC يتضمن 16 قدرة معرفية عامةBroad cognitive Abilities تحتوي على أكثر من 80 قدرة معرفية جزئية Narrow Cognitive Abilities، منها 38 قدرة تقريباً هي التي يتم التركيز عليها في اختبارات القدرات المعرفية الأكاديمية. وقد صنف

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

شنايدر وماك جرو Schneider and McGrew (2012) كما في الجدول (1):
القدرات العامة الست عشرة مفاهيمياً في ست مجموعات

الجدول (1)
التصنيف المفاهيمي* للقدرات المعرفية العامة

1	مجموعة التفكير Reasoning	ويتضمن قدرة الذكاء السيال Fluid Intelligence (Gf).
2	مجموعة المعرفة المكتسبة Acquierd Knowledge	ويتضمن 4 قدرات معرفية موسعة هي: الذكاء المتبلور (Gc)، المعرفة التخصصية العامة (Gkn)، المعرفة الكمية (Gq)، ومعرفة القراءة والكتابة (Grw).
3	مجموعة الذاكرة والفاعلية Memory and Efficiency	وتتضمن قدرتين هما: الذاكرة قصيرة المدى (Gsm)، وقدرة التخزين والاستدعاء طويلة المدى (Glr).
4	مجموعة الحواس Sensory	وتتضمن 4 قدرات معرفية هي: المعالجة البصرية (Gv)، المعالجة السمعية (Ga)، وGo، وGh.
5	مجموعة الحركة Motor	وتتضمن قدرتين هما: النفس حركية (Gs)، والقدرة... (Gk).
6	مجموعة السرعة والفاعلية Speed and Efficiency	وتتضمن 3 قدرات معرفية هي: سرعة المعالجة (Gs)، وسرعة اتخاذ القرار/ردة الفعل (Gt)، وسرعة النفس حركية (Gps).

*هذا التصنيف يزودنا بإطار متكامل لكل من التصور المعرفي والنفسي العصبي (Schneider and McGrew, 2012).

وعلى الرغم من وجود 16 قدرة معرفية عامة، إلا أن اختبارات وبطاريات الذكاء لا تشمل عادة كل هذا التنوع في محاولتها لقياس الذكاء أو القدرة العقلية. فلو نظرنا مثلاً لبطاريات WPPSI-R، وK-ABC، وKAIT، وWAIS-R، وCAS نجد أنها لا تقيس في الغالب أكثر من قدرتين من القدرات العامة، وقد يضاف لها بعض القدرات الضيقة، فبطارية WPPSI-R مثلاً تقيس فقط قدرتين عامتين هما Gv وGc، وبمستوى قليل جداً تقيس كلاً من Gsm وGf. في حين تقيس بطارية CAS كلاً من Gs، وGv وبمستوى قليل جداً Gsm (Reynolds, Vannest and Janzen, 2014). إذن فما هي القدرات العامة والجزئية التي استخدمها الباحثان في إعداد اختبار القدرة المعرفية– الصورة الأولى؟

القدرات العامة والجزئية التي اشتمل عليها الاختبار:

لقد تم التركيز مبدئياً على ثلاث من المجموعات الست الموضحة في الجدول (1) وهي: مجموعة التفكير، مجموعة المعرفة المكتسبة، ومجموعة الذاكرة والفاعلية وذلك للأسباب التالية:

- لأن الاختبار في مرحلته الأولى ومن الصعوبة تغطية معظم القدرات، وفي مراحل لاحقة سيتم تغطية بعض القدرات العامة Broad Cognitive Abilities الضرورية في جوانب المهارة المعرفية مثل القدرات المتعلقة بالمعالجة البصرية والسمعية.
- وكذلك لأن القدرة المعرفية تتأثر بقدرات مباشرة وغير مباشرة لابد أن تتآزر وتتكامل مع بعضها البعض حتى تكون القدرة في أعلى مستوياتها، وقد تبين من عدد من الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع أن القدرات في المجموعات الثلاث المختارة تعتمد على بعضها بعضاً بشكل كبير، إذ لابد للفرد حتى يمتلك قدرة معرفية وعقلية عالية أن:
  - يمتلك، أولاً، قدراً مناسباً من المعلومات والمعارف المكتسبة مسبقاً (قاعدة معرفية) سواء كانت لغوية لفظية أو كمية أو ثقافية أو غير ذلك (Gc, Gq, Gwr) (مجموعة المعارف المكتسبة).
  - ولكي يستفيد منها بفاعلية لابد أن يقوم بتخزينها وأرشفتها بطريقة ذكية سواء في الذاكرة طويلة المدى أو قصيرة المدى (Gsm) وذلك ليسهل استردادها في الوقت المناسب بسرعة وطلاقة (Glr)، وليستوعب المعلومات والمعطيات الجديدة التي تتعلق بمهمة ما، بحيث يتمكن من استبقائها في الوعي المباشر حتى ينتهي من تنفيذ

العملية المطلوبة (مجموعة الذاكرة والفاعلية).

- ومع ذلك، ثالثاً، فلن تكتمل فاعلية القدرة المعرفية لديه ما لم يمتلك عمليات تفكير عالية، تمكنه من إخضاع معلوماته ومعارفه ومعطياته لعمليات تفكير استقرائي (I) واستنتاجي (RQ) لفظياً وكمياً (مجموعة التفكير (Gf) (Reynolds, Vannest and Janzen, 2014; Flanagan, Otiz and Alfonso, 2013; Flanagan, 2014).

بناءً على ذلك، تم التركيز على ست قدرات عامة تمثل المجموعات الثلاث المذكورة على النحو التالي:

أولاً: القدرة المعرفية العامة المسماة الذكاء السيال (Gf) التي تمثل مجموعة التفكير، وتتضمن 3 قدرات فرعية، والجدول (2) يوضح القدرات العامة والجزئية لمجموعة التفكير.

الجدول (2)

القدرات العامة والجزئية لمجموعة التفكير

مجموعة التفكير Reassoning		
القدرة العامة Broad Ability	الذكاء السيال Fluid Intelligence (Gf) وهي تشير للعمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عندما يواجه مهام أو مشكلات جديدة لا يمكن أن تؤدى أتوماتيكياً والتوظيف الفعال للجهاز العصبي المركزي (Fanagan and Dixon, 2013; Stemberg and Barry, 2011)	
القدرات الفرعية* Narrow Abilities	الاستقراء Induction (I)	القدرة على اكتشاف الخصائص الأساسية (مثل، مفاهيم، قواعد، عمليات، اتجاهات... الخ) التي تحكم مشكلة أو مجموعة من المعلومات.
	التفكير الاستنباطي General Sequential Reasoning (RG)	القدرة على الانطلاق من قواعد أو مقدمات منطقية أو شروط (معطيات) بخصوص مسألة أو قضية جديدة، ومن ثم القيام بخطوة أو أكثر من الإجراءات للوصول لحل لها.
	التفكير الكمي Quantitative Reasoning (RQ)	القدرة على القيام بعمليات تفكير استنباطي واستقرائي على مفاهيم تتضمن علاقات وخصائص رياضية.

* تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

ثانياً: القدرات العامة المتعلقة بمجموعة المعرفة المكتسبة وهي: الذكاء المتبلور (Gc)، وقدرة المعرفة الرياضية والعددية (الكمية) (Gq)، وقدرة القراءة والكتابة (Grw).

أ- وأولها قدرة الذكاء المتبلور التي تتطور من خلال استثمارها لقدرات أخرى (مثل الذاكرة، التفكير،... الخ) أثناء الدراسة وممارسة الخبرات الحياتية عموماً، فهي تتأثر بشكل أساسي بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، مثل التعليم والحالة الاقتصادية والاجتماعية (Horn and Blankson, 2005; Stemberg and Barry, 2011).

هذه القدرة من أهم القدرات لأنها تتضمن نوعين من المعرفة هما: المعرفة الصريحة Declarative Knowledge التي تتمثل في الحقائق، المفاهيم، القواعد، والعلاقات... الخ، وهذه المعرفة تخزن في الذاكرة طويلة المدى، ولا يمكن تنشيطها أو تفعيلها إلا عند وجود معلومات مرتبطة بها في الذاكرة العاملة (MW)، فيتولد نتيجة لذلك معرفة أخرى تسمى المعرفة الإجرائية Procedural Knowledge وهي تعني عمليات التفكير المرتبطة بالمعرفة الصريحة الموجودة لدى الفرد مسبقاً، لينتج من المعرفتين ناتج معرفي جديد.

والذكاء المتبلور يشمل عدداً من القدرات الفرعية، وقد ركز معدا الاختبار الحالي على اثنتين منها كما هو موضح في الجدول (3).

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (3)
القدرة العامة والقدرات الجزئية للذكاء المتبلور (مجموعة المعارف المكتسبة)

مجموعة المعرفة المكتسبة Acquired Knowledge		
القدرة العامة Broad Ability	الذكاء المتبلور Crystalyezed Intelligence (Gc)	
القدرات الفرعية*Narrow Abilities	قدرة المعلومات العامة General Information (K0)	وتتضمن مستودع المعلومات المستخلصة والمتعلمة.
	التطور اللغوي Language Development (LD)	وتعني التطور اللغوي العام، فهم الكلمات والجمل والنصوص في لغتها الأصلية.

*تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

ب–وثاني تلك القدرات في هذه المجموعة هي القدرة العامة للمعرفة الرياضية والعددية (الكمية) (Gq). ومع أن هذه القدرة غالباً ما تقاس ضمن مجال الاختبارات التحصيلية، التي تتضمن أسئلة عن الحساب، وعن مشكلات تطبيقية بغية الوصول لحل، إلا أن بعض بطاريات الذكاء تضمنت جوانب من هذه القدرة، كما في الجزء الخاص بالحساب في مقياس وكسلر، والتفكير الكمي في SB5، والجزء الكمي في GRE، وفي اختبار القدرات لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وغير ذلك (Reynolds, Vannest and Janzen,2014; Flanagan and Dixon, 2013)

وهذه القدرة العامة (Gq) تختلف عن قدرة التفكير الكمي (RQ) الجزئية المشمولة ضمن القدرة العامة المسماة الذكاء السيال (Gf)، حيث تمثل Gq ما يمتلكه الفرد من معرفة رياضية مكتسبة مثل القدرة على أداء حسابات أو حل معادلات، في حين تعني RQ القدرة على التفكير استقرائياً واستنباطياً عند حل مشكلة كمية، أي الوصول لاستنتاجات، وبذا يتبين أنهما مكملان لبعضهما البعض، ويبين الجدول (4) القدرة الفرعية التي تم تغطيتها في هذا الاختبار.

الجدول (4)
القدرة العامة والقدرات الجزئية للمعرفة الرياضية والعددية (الكمية) (مجموعة المعارف المكتسبة)

مجموعة المعرفة المكتسبة Acquired Knowledge		
القدرة العامة Broad Ability	المعرفة الرياضية والعددية (الكمية) Quantitative Knowledge (Gq) وهي تمثل السعة والعمق لدى الأفراد في معرفتهم الرياضية يستطيعون من خلالها الاستفادة من المعطيات الكمية ومعالجة الرموز الرقمية (Reynolds, Vannest and Janzen, 2014; Flanagan and Dixon, 2013)	
القدرات الفرعية Narrow Abilities	المعرفة الرياضية Mathematical Knowledge (KM)	وتعني مدى المعرفة العامة عن الرياضيات

*تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

ج–أما ثالث تلك القدرات في هذه المجموعة، فهي قدرة القراءة والكتابة (Grw)، وهي تشمل نوعين من القدرات:

أولاً: قدرات أساسية مثل فك رموز القراءة والطلاقة والإملاء.

ثانياً: قدرات مركبة ومنها استيعاب النص المكتوب، وكتابة قصة.

هذه القدرة كمثيلاتها في هذه المجموعة تعد من ضمن مجال التحصيل لذلك غالباً ما تقاس من خلال اختبارات التحصيل الأكاديمية، ومع ذلك فإن العديد من بطاريات واختبارات القدرات المعرفية تضمنت جوانب لغوية ولفظية، مثل اختبار GRE، واختبار القدرات في المملكة العربية السعودية. ويتبين من الجدول (5) القدرات الجزئية التي

يقيسها الاختبار الذي أعده الباحثان.

الجدول (5)
القدرة العامة والقدرات الفرعية للقراءة والكتابة (مجموعة المعارف المكتسبة)

مجموعة المعرفة المكتسبة Acquired Knowledge		
القدرة العامة Broad Ability	قدرة الكتابة والقراءة Reading/Writing Ability (Grw)	
	استيعاب القراءة ReadingComperhension (RC)	القدرة على فهم واستيعاب النص المترابط خلال القراءة.

* تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

ثالثاً: مجموعة الذاكرة والفاعلية وتتضمن قدرتين عامتين هما: الذاكرة قصيرة المدى (Gsm)، والتخزين والاسترجاع طويل المدى (Glr).

أ- الذاكرة قصيرة المدى ويمكن التعرف عليها من خلال الجدول (6).

الجدول (6)
القدرة العامة والقدرات الجزئية للذاكرة قصيرة المدى (مجموعة الذاكرة والفاعلية)

المجموعة الثالثة: الذاكرة والفاعلية Memory and Efficiency		
القدرة العامة Broad Ability	الذاكرة قصيرة المدى Short-Term Memory	القدرة على إدراك المعلومات وحفظها في الوعي المباشر، واستخدامها خلال ثوان قليلة. مثل تذكر رقم تلفون خلال فترة زمنية لا تتجاوز طلب الرقم.
القدرات الفرعية Narrow Abilities	الذاكرة العاملة Working Memory (MW)	القدرة على التخزين المؤقت وإجراء مجموعة من العمليات المعرفية على معلومات تتطلب توزيع الانتباه وإدارة القدرة المحدودة للذاكرة قصيرة المدى. مثل حل مسألة رياضية باستخدام بعض المعطيات.

* تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

ب-الذاكرة طويلة المدى وهي المسماة التخزين والاسترجاع طويل المدى (Glr). ومن المهم عدم الخلط بين هذه القدرة والقدرات الثلاث في مجموعة المعارف المكتسبة التي تم تناولها سابقاً (Grw, Gq, Gc). فالثلاث قدرات الأخيرة تمثل إلى حد كبير المستودعات التي يستخدمها الأفراد لمعارفهم المكتسبة والمتنوعة في الذاكرة طويلة الأمد، فأحدها يستخدم لتخزين ما يتعلق بالقراءة والكتابة، والثاني لما يتعلق بالمعرفة الرياضية والعددية (الكمية) والثالث للمعرفة والاستيعاب، في حين تتعلق القدرة العامة (Glr) ليس بالتخزين بل بفاعليته ابتداءً وذلك تمهيداً لسهولة استرداد المعلومة في وقت لاحق بسهولة وطلاقة ويسر. إذاً هي لا تعني التخزين بذاته بقدر ما تعني الطريقة الفعالة لتخزين المعلومة واستردادها (Reynolds, Vannest and Janzen, 2014; Flanagan and Dixon, 2013). وقدرتا الذاكرة بنوعيها تعتمدان على بعضهما البعض فلا يمكن أن يتم التخزين طويل الأجل دون المرور على الذاكرة قصيرة الأجل، ودون استخدام استراتيجيات معرفية لتحقيق ذلك.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (7)

القدرة العامة والقدرات الفرعية للتخزين والاسترجاع طويل المدى (مجموعة الذاكرة والفاعلية)

المجموعة الثالثة: الذاكرة والفاعلية Memory and Efficiency		
القدرة العامة Broad Ability	التخزين والاسترجاع طويل المدى Long-Term Storage and Retrieval (Glr) هي القدرة على تخزين معلومات في الذاكرة طويلة الأجل، واسترجاعها بطلاقة وسهولة. مثل: المفاهيم، الأفكار، الأسماء... الخ.	
القدرات الفرعية Narrow Abilities	الذاكرة الارتباطية Associative Memory (MA)	القدرة على استدعاء جزء تم تعلمه سابقاً عند حضور جزء آخر مرتبط به.
	الذاكرة الهادفة Meaningful Memory (MM)	القدرة على استدعاء مجموعة من العناصر عندما يكون هناك علاقة ذات معنى وهدف بينها، أو أن الفقرات تتضمن قصة هادفة أو نصاً مترابطاً.

* تعريف القدرات الفرعية من: Schneider and McGrew (2012)

بنية الاختبار

تكون الاختبار –نتيجة لما سبق– من مقياسين: مقياس القدرة اللغوية (ونسميه المقياس اللفظي)، ومقياس القدرة الكمية (ونسميه المقياس الكمي)، وفيما يلي وصف لكل مقياس منهما مع التوضيح بمثال أو أكثر.

أولاً: مقياس القدرة اللغوية (اللفظي)

هذا الجزء من الاختبار تضمن 30 سؤالاً (فقرة) مبدئياً قبل إجراء اختبارات الصدق والثبات، وهو اختبار استدلال لفظي تنوعت أسئلته بين نصوص في مواضيع متنوعة قابلة للفهم من الأفراد المستهدفين (18 سنة فأعلى)، وتراكيب جمل، وغير ذلك، وهو يقيس مرحلة متقدمة من القراءة، وفهم النصوص والعبارات والكلمات، ويقيس المستوى العقلي بواسطة مثيرات اختبارية عليا، تغطي مساحة من عمليات التفكير الاستنباطية والاستقرائية (Gf) والعامل المتبلور المرتبط بالقراءة والاستيعاب والفهم، مع استخدام للذاكرة بنوعيها القصير للاحتفاظ المؤقت بالمعطيات، والطويل للاسترجاع الفعال لمعارف وعمليات ومهارات مكتسبة سابقاً من أجل الوصول للحل.

وفيما يلي توضيح لطريقة بناء الفقرات أو الأسئلة (المثيرات الاختبارية) فيه:

أ– النصوص

قراءة نص في موضوع أكاديمي أو اجتماعي أو فكري ما يمكن فهمه للعموم، حيث يناقش النص قضية معينة، ويقدم حولها مجموعة من الأفكار والمعلومات والرؤى التي تساعد القارئ على فهم تلك القضية واستنتاج معلومات جديدة واستقراء مفاهيم ومبادئ. عدد الكلمات في النصوص يتراوح بين 130–250 كلمة، مع وجود نصوص أخرى صغيرة من سطرين إلى ثلاثة تعتني بفكرة أو معلومة واحدة فقط. كل نص من هذه النصوص يأتي متبوعاً بمجموعة من الأسئلة، وكل سؤال له 5 استجابات (اختيار من متعدد).

وكمثال فإن أحد نصوص الاختبار تضمن 6 أسئلة متنوعة تهدف في المجمل لكشف مدى استيعاب المستجيب وفهمه للنص، وكانت تدور حول ما يلي:

- سؤال عن تحديد المعنى العام أو الفكرة الرئيسة للنص.
- سؤال عن دلالة ضمير في الجملة وعلى ماذا يعود؟
- سؤال عن دلالة إحدى العبارات، أو وظيفتها؟ هل هو إعطاء تبرير، أم تقديم دليل، أم إضافة تفاصيل... الخ.
- سؤال يهدف لكشف استجابة خاطئة من بين الخمس استجابات (احتمالات).
- سؤالان عن استنتاج معنى أو مفهوم (فهم غير مباشر).

ب– أسئلة تعتني بتركيب الجمل وصياغتها وبنائها

يتضمن الاختبار عدداً من الأسئلة تطلب من المستجيب إكمال جملة ناقصة بالاستجابة الصحيحة من بين البدائل الخمسة للتراكيب. وهذا النوع من الأسئلة يكشف ثراء المستجيب وحساسيته اللغوية ومن الأمثلة على تلك الأسئلة السؤال التالي:

- شكا المريض..... فأمره الطبيب أن يلتزم..... الخيارات: أ- من الألم... المواعيد. ؛ ب- الألم... بالمواعيد. ؛ ج- من الألم... بالمواعيد. ؛ د. الألم... المواعيد.

ج- أسئلة تتعلق بالتفكير المنطقي

يتضمن الاختبار عدداً من الأسئلة. كل سؤال يتكون من ثلاث جمل منفصلة ويكون السؤال دائماً على النحو التالي:

- افترض صحة الجملتين الأولى والثانية. هل الجملة الثالثة.

الخيارات: أ- صحيحة؟ ؛ ب- خاطئة؟ ؛ ج- لا يمكن الجزم؟ ؛... الخ.

د- أسئلة تعنى بكشف الروابط المفاهيمية بين معاني الكلمات.

يتضمن الاختبار عدداً من الأسئلة التي تكشف الثراء اللغوي لدى المستجيب، حيث يتضمن كل سؤال منها أربع كلمات لها ارتباط ببعضها البعض، عدا كلمة واحدة منها لا ترتبط مع البقية بذلك الرابط، وهذا يتطلب من المستجيب أن يبحث عن الرابط أولاً الذي تتفق فيه ثلاث كلمات ولا يكون في الكلمة الرابعة، مثل:

- ثلاجة، غسالة، مكيف، كنب (أي هذه الكلمات لا يتبع المجموعة).

ثانياً: مقياس القدرة الكمية

هذا الجزء من الاختبار تضمن 26 سؤالاً (فقرة) مبدئياً قبل إجراء اختبارات الصدق والثبات، وهو اختبار استدلال كمي تنوعت أسئلته بين مقارنات كمية، وتحليل بيانات إحصائية، وحل مشكلات، وتقديم تفسيرات لمقدمات كمية. ويقيس القدرة المعرفية بواسطة مثيرات اختبارية عليا مرتبطة بالواقع التطبيقي، وتغطي مساحة من عمليات التفكير (Gf) الاستنباطية والاستقرائية والكمية، والعامل المتبلور(Gc) المرتبط بالاستيعاب والفهم، والعامل المرتبط بالمعرفة الرياضية والعددية (Gq)، مع استخدام للذاكرة بنوعيها القصير للاحتفاظ المؤقت بالمعطيات، والطويل للاسترجاع الفعال لمعارف وعمليات ومهارات مكتسبة سابقاً من أجل الوصول للحل، وتتكون استجابات الاختبار من خمس استجابات (اختيار من متعدد).

وفيما يلي توضيح لطريقة بناء الفقرات أو الأسئلة (المثيرات الاختبارية) فيه:

أ - المقارنات الكمية

تضمن الاختبار عدداً من الأسئلة التي تطلب من المستجيب الكشف عن العلاقة بين كميتين. (أكبر من، أصغر من، تساوي أو لا يمكن تحديد العلاقة). ولتحديد العلاقة لابد للمستجيب من معرفة رياضية سابقة تمكنه من استخدام العمليات والمعادلات المناسبة، كما يلزمه استخدام الذاكرة القصير بمهارة ليتمكن من الوعي بالمعطيات أثناء عملية الحل. ومن الأمثلة على ذلك النوع من الأسئلة:

- صف: الوقت الذي تحتاجه لقراءة 30 صفحة إذا كان معدل قراءتك 20 صفحة في الساعة.

صف: الوقت الذي تحتاجه لقراءة 20 صفحة إذا كان معدل قراءتك 25 صفحة في الساعة.

الخيارات: أ- الكمية في الصف 1 أكبر؛ ب- الكمية في الصف 2 أكبر؛ ج- متساويتين... الخ.

ب- تحليل بيانات جداول ونصوص

تضمن الاختبار عدداً من الجداول والنصوص المرتبطة بها التي تتكلم عن قضية أو موضوع مثل جدول يبين مقدار الدخل السنوي لقطاعات مختلفة في خمس سنوات متتالية، وما يتبع ذلك من أسئلة. هذه الأسئلة لا يمكن الإجابة عليها إلا بامتلاك قدرات معرفية متنوعة ومتآزرة مثل:

1. معرفة رياضية وكمية مكتسبة مسبقاً مثل القوانين والمفاهيم والعمليات... وغير ذلك.
2. عمليات تفكير استدلالي واستقرائي للتعامل مع الأرقام والمعلومات الكمية المعطاة تحليلاً وتركيباً.
3. الفهم والاستيعاب واستخدام الذاكرة الطويلة والقصيرة بفاعلية.

وبالنظر لأسئلة الاختبار بخصوص جدول بيانات الدخل السنوي لعدد من القطاعات، كمثال، نجد أنه يتكون من 5 أسئلة: أولها عن القطاع الذي حقق أعلى زيادة في مقدار الدخل بين السنة الأولى والثانية، وثانيها، عن القطاع الذي حقق أقل زيادة في مقدار الدخل من السنة الأولى إلى الخامسة، والثالث كان عن القطاع الذي حقق أقل زيادة في الدخل بمعدل ثابت طوال فترة 5 سنوات، والرابع سؤال تنبؤي يقول إذا كان الاتجاه في قطاع النقل هو الاستمرار

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

على نفس الأسلوب فإن دخله في السنة السادسة سيكون تقريباً، والخامس كان عن القطاع الذي أظهر معدل نمو ثابت في الدخل طوال فترة خمس سنوات.

ج- حل مشكلات

تضمن الاختبار عدداً من الأسئلة عن مشكلات رياضية للتعرف على قدرات الطالب معرفياً.

وكمثال على ذلك سؤال كمي نصي: إذا كان درج المسجد يتكون من 26 درجة وكان عادل ينزل الدرج بمقدار درجتين في كل خطوة، في حين كان سعيد يصعد بسرعة درجة واحدة. إذا بدأ الاثنان في وقت متزامن وحافظوا على نفس مستوى السرعة لكل منهما ففي أي درجة سيلتقيان؟. لكي يجيب الفرد على مثل هذا السؤال لابد من وجود معرفة رياضية مسبقة لإجراء حسابات وتكوين معادلة رياضية بسيطة باستخدام الرموز والاستعانة بالذاكرة القصيرة للوعي ببعض المعلومات أثناء إجراء تلك العمليات الرياضية.

د- تفسير مقدمات كمية

وهي مجموعة من القضايا ذات الطابع الكمي، والتي يطلب في نهايتها من المستجيب أن يحسن استقراء تلك الأرقام ليختار تفسيراً مناسباً لذلك من ضمن البدائل الخمسة الموجودة. وكمثال على ذلك:

- كانت نفقات الدعاية للملابس الجاهزة في عام 2002 قد زادت بنسبة 20%، بينما زاد استهلاك تلك الملابس بنسبة 25% والسؤال.

كل عبارة من العبارات التالية قد تكون سبباً في زيادة استهلاك الملابس الجاهزة باستثناء العبارة: (يوجد خمس عبارات مثل: زيادة فاعلية الدعاية والإعلان للملابس الجاهزة،... الخ).

إجراءات تقنين الاختبار:

أولاً: تجربة استطلاعية لفهم ألفاظ الاختبار وفقراته

أولى خطوات التقنين كانت تجربة استطلاعية بغرض فهم ألفاظ وعبارات فقرات مقياسي الاختبار، والتعرف على أي عوائق أو مشكلات سواء في الوقت أو في طريقة التطبيق. حيث قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من 23 فرداً ممن تتوافر فيهم خصائص عينة التقنين الأساسية، وقد أوضحت هذه التجربة للباحثين أن أياً من مفردات العينة لم يجد صعوبة في فهم عبارات وأسئلة الاختبار فلم يذكر أحد منهم وجود فقرة غامضة أو مبهمة.

بعد ذلك تمت عملية التقنين بتطبيق الاختبار على عينة من طلاب جامعة نجران بغرض التعرف على الخصائص السيكومترية له (صدق وثبات)، وتكوين المعايير اللازمة للتطبيق والتصحيح وتفسير الدرجات.

ثانياً: خصائص العينة وفقاً لكليات الجامعة

لاستخراج الخصائص السيكومترية وتكوين المعايير اللازمة لتصحيح وتفسير الاختبار طُبِقَ الاختبار وجمعت بياناته (وفقاً لطريقة تطبيقه الواردة في الفقرة التالية) على عينة مكونة من 135 طالباً يدرسون في السنة التحضيرية، وفي المستوى الأول في كل من كلية التربية وكلية العلوم والآداب وكلية الهندسة، وكانت أعمارهم تتراوح بين 18 – 20 سنة، ويبين الجدول (8) توزيع أفراد العينة.

الجدول (8)
توزيع أفراد العينة على الكليات

الكلـــية	ك	النسبة المئوية (%)
السنة التحضيرية	73	54
التربية	17	12.5
علوم وآداب	22	16
هندسة	23	17
العدد الإجمالي	135	%100

ثالثاً: استخراج الخصائص السيكومترية لمقاييس الاختبار (حساب الصدق والثبات)

أ.حساب الصدق:

لحساب صدق الاختبار وظف الباحثان "صدق التكوين الفرضي" باستخدام التحليل العاملي، وهو أسلوب إحصائي يهدف إلى التعرف على الخصائص السيكولوجية من خلال تحليل الارتباطات بين البيانات السلوكية (لويس مليكة، 1997، 217). وهو –في نظر الباحثين– أنسب الأساليب التي ينبغي حسابها للتعرف على صدق هذا الاختبار لأن التكوينات الفرضية النفسية (المفاهيم) كالذكاء أو القدرة العقلية تستند دائماً على أسس نظرية ولذلك فإن أي مقياس يطور لقياسها يبنى على أساسٍ من مفاهيمها وعواملها وخصائصها وأبعادها (Kennedy, 2003). والصدق العاملي شكلٌ متطورٌ ومعقد من أشكال الصدق، ففي هذا الأسلوب نستخدم التحليل العاملي للحصول على تقدير كمي لصدق الاختبار فى شكل معامل إحصائي وهو تشبع المقياس على العامل الذي يقيس المجال المعين، ونستطيع أن نتعرف على المكونات العاملية للمقياس بحساب تشبعاته على العوامل المختلفة التي تخرج بها من تحليل مصفوفة إرتباطية لمجال متجانس (انظر فرج، 2012، 269). ولتحديد البناء العاملي لكل مقياس استُخدِمَتْ طريقة تحليل العناصر الأساسية principle component analysis وإجراء التدوير المتعامد للمحاور باستخدام طريقة فاريماكس Varimax Rotation.

ولقبول العامل فقد وضع الباحثان لذلك 3 شروط هي:

- اعتمدا محك كايزر الذي تعتمد فكرته على حجم التباين الذي يعبر عنه العامل، فلكي يكون العامل ذا فئة تصنيفية لابد أن يكون تباينه أو جذره الكامن (Eigenvalue) واحد صحيح أو أكثر أي أنه يكون مساوياً على الأقل لحجم التباين الأصلي للمتغير (سلمان، 2012).
- الاحتفاظ بالعوامل التي تشبع عليها 3 فقرات على الأقل.
- أن يكون تشبع الفقرة على العامل بمقدار لا يقل عن 0.30 كما اقترح جيلفورد (الصمادي وأبو نواس، 2009).

ب. حساب الثبات

لحساب ثبات اختبار القدرة العقلية قام الباحثان بحساب معامل الثبات النصفي لكل من المقياسين. وقد كانت النتائج ما يلي:

أ. ثبات مقياس القدرة الكمية

قام الباحثان بإجراء تجربة الثبات النصفي علي عينة التقنين السابقة وقد كان معامل الثبات النصفي قبل التصحيح 0.560 وقد قام الباحثان بتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وقد حصل الباحث علي معامل قدره 0.717 وهو معامل مقبول لثبات المقياس.

ب. ثبات مقياس القدرة اللغوية (اللفظي)

قام الباحثان بإجراء تجربة الثبات النصفي علي عينة التقنين السابقة وقد كان معامل الثبات النصفي قبل التصحيح 0.539 وقد قام الباحثان بتصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون وقد حصل الباحث علي معامل قدره 0.701 وهو معامل مقبول لثبات المقياس.

خامساً: تكوين المعايير

نظراً لأن الدرجة الخام في أي اختبار أو مقياس ليس لها قيمة يمكن تفسيرها والاستفادة منها ما لم يكن هناك محك أو معيار علمي تستند عليه، فقد جاءت أهمية استخدام معايير مشتقة من تلك الدرجة الخام. والمعيار في القياس النفسي مصطلح يشير إلى متوسط درجات أو استجابات جماعة من الأفراد على مقياس أو اختبار معين حيث تشير الدرجة المعيارية إلى موقع الطالب بين زملائه لأنها تعطينا موقع درجته من المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة فهي تشير إلى انحراف الدرجة الخام للطالب عن المتوسط الحسابي، باستخدام الانحراف المعياري كمقياس. ولذا تستطيع التعرف على اتجاه الدرجة الخام (موجبا إذا كانت الدرجة أعلى من المتوسط وسالباً إذا كانت الدرجة دون المتوسط) وعلى بعدها من المتوسط الحسابي فالبعد عن المتوسط يزداد كلما زادت القيمة سواء كانت في الاتجاه السالب أو الموجب. ولذا فلاستخراج الدرجة المعيارية أياً كان نوعها لابد من معرفة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعة.

وهناك نوعان من التحويلات لتحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية أحدهما وهو ما تم اللجوء إليه في هذا الاختبار هو التحويل الخطي، وفيه يتم إضافة ثابت أو طرحه أو ضربه أو قسمته أو جميع تلك العمليات إلى قيمة من القيم، وبذلك لا يتغير شكل التوزيع للبيانات الأصلية.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

ومن أكثر الدرجات المعيارية المحولة خطياً الدرجة الزائية والدرجة التائية. ففي الدرجة المعيارية (الزائية) تعني الدرجة الخام التي تقابل درجة Z = 0 بأن صاحبها متوسط المستوى لأن الصفر يأتي في وسط التوزيع الطبيعي ولذلك يقابل مساحة تساوي 0.5i تحت المنحنى الطبيعي لأن الدرجة الزائية عادة ما تفسر وفقاً للتوزيع الطبيعي إلا أنها، مع ذلك، لا تنحصر على البيانات الموزعة توزيعاً طبيعياً فالبيانات الموزعة توزيعاً غير طبيعي تظل على حالها بعد التحويل (Gadd and Phipps, 2012).

وللحصول على الدرجة الزائية يتم استخدام المعادلة التالية:

Z= (raw scores-means)/ standard deviations

درجة زي = (الدرجة الخام – المتوسط)/ الانحراف المعياري

ولأن الصفر والقيم الكسرية والسالبة مبهمة للبعض وحتى لا يساء فهمها، لذلك فقد تم تحويل الدرجة الخام في هذا الاختبار إلى درجة تائية وهي درجة محولة من الدرجة المعيارية الزائية يكون وسطها 50 وانحرافها المعياري 10، وبالتالي نحصل عليها من المعادلة الخطية التالية:

T=10Z+50 [نضرب الدرجة الخام Z في 10 ثم نضيف لها 50]

وعليه تكون T تحويلاً خطياً انظر (زمزمي، 1429، ص41) و(Gay and Airasian, 2000)

نتائج الدراسة:

أولاً: نتيجة التحليل العاملي على استجابة عينة التقنين على مقياسي القدرة الكمية والقدرة اللغوية وكانت النتائج كالتالي:

أولاً: صدق مقياس القدرة الكمية:

يبين الجدول (9) تشبع جميع فقرات المقياس الكمي على عشرة عوامل:

الجدول (9)

تشبعات البنود على العوامل في المقياس الكمي

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل									
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر
1	0.306		0.445	0.320	0.356					
2							0.462			
3										0.501
4								0.584		
5									0.312	
6				0.305					0.353	0.381
7					0.455					0.362
8						0.315	0.354	0.320		
9	0.448									
10	0.503					0.360				
11	0.559					0.416				
12		0.405		0.476						
13		0.495	0.339			0.330				
14	0.410									
15	0.601									
16	0.409	0.354						0.427		

17										
18	0.331							0.307		
19	0.550		0.305						0.307	
20	0.402									
21			0.398					0.306	0.383	
22		0.576								
23				0.496			0.346			
24										0.351
25							0.365			
26		0.439								0.301
الجذر الكامن	1.693	1.578	1.441	1.531	1.358	1.288	1.185	1.103	1.095	2.247
التباين العاملي	6.510	6.070	5.544	5.888	5.225	4.954	4.557	4.241	4.213	8.642
التباين الكلي	**55.844**									

لقد أفرزت نتائج التحليل العاملي إثني عشر عاملاً فسرت ما نسبته 64.803% من التباين الكلي، وبفحص تلك العوامل تبين أن العاملين السابع والثاني عشر قد تشبع كل منهما على فقرتين فقط ولذا فقد تم استبعادهما من العوامل المقبولة ليتبقى لدينا عشرة عوامل.

وبناءً على ذلك فقد انتظمت بنود المقياس الكمي الست والعشرون في عشرة عوامل –كما في جدول (9)– تشبعت عليها جميع بنود المقياس فسرت ما نسبته 55.844% من التباين الكلي، بدءاً من العامل الأول الذي بلغ جذره الكامن 2.247 وفسر 8.642% من التباين الكلي وبلغ عدد التشبعات عليه تسع فقرات حيث تراوحت قيمة التشبعات بين 0.306 – 0.601 وانتهاءً بالعامل العاشر الذي بلغ جذره الكامن 1.095 وفسر 4.213% من التباين الكلي للمقياس وبلغ عدد التشبعات عليه ثلاث فقرات تراوحت قيمة تشبعاتها بين 0.362 – 0.501.

مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس الكمي.

ثانيا: صدق مقياس القدرة اللغوية (اللفظي)

لقد أفرزت نتائج التحليل العاملي اثني عشر عاملاً فسرت ما نسبته 63.884% من التباين الكلي، وبفحص تلك العوامل تبين أن العاملين الثامن والثاني عشر قد تشبع كل منهما على فقرتين فقط ولذا فقد تم استبعادهما من العوامل المقبولة ليتبقى لدينا عشرة عوامل.

وبناءً على ذلك فقد انتظمت بنود المقياس اللغوي الثلاثون في عشرة عوامل–كما في جدول (10)– تشبعت عليها جميع بنود المقياس فسرت ما نسبته 56.245% من التباين الكلي، بدءاً من العامل الأول الذي بلغ جذره الكامن 3.805 وفسر 12.685% من التباين الكلي وبلغ عدد التشبعات عليه ست عشرة فقرة حيث تراوحت قيمة التشبعات بين 0.301–0.728 وانتهاءً بالعامل العاشر الذي بلغ جذره الكامن 1.076 وفسر 3.586% من التباين الكلي للمقياس وبلغ عدد التشبعات عليه ثلاث فقرات تراوحت قيمة تشبعاتها بين 0.355–0.488. مما يشير إلى وجود بناء نظري خلف المقياس وهذا يعد مؤشراً على صدق التكوين الفرضي للمقياس الكمي.

استخراج الدرجة المعيارية:

لتحويل الدرجة الخام إلى درجة معيارية لكل جزء من أجزاء الاختبار وكما هو موضح في الجداول تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مقياس ومن ثم تحويل الدرجة الخام باستخدام القانون الرياضي إلى الدرجة المعيارية الزائية وباستخدام قانون التحويل من درجة زائية إلى تائية أوجدت الدرجة المعيارية التائية المقابلة للدرجة الخام كما هو مبين فيما يلي.

أ.الدرجات التائية للجزء الكمي.

يتبين من الجدول (11) الدرجة التائية المقابلة لكل درجة خام يمكن أن يحصل عليها الطالب بدءاً من الصفر وحتى 26 فلو حصل الطالب على الدرجة الخام 5 في الجزء الكمي فهذا يعني أن درجته التائية قرابة 39.4 تقريباً

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

وهي درجة ضعيفة تقريباً. ويتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لأداء عينة التقنين في استجابتهم للجزء الكمي قد بلغت 7.91 درجة خام مما يعني أن متوسط درجتهم التائية قرابة 50 وهي في أدنى حد المتوسط.

الجدول (10)

تشبعات البنود على العوامل في المقياس اللفظي

رقم البند	تشبعات البنود على العوامل									
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	العامل السادس	العامل السابع	العامل الثامن	العامل التاسع	العامل العاشر
1				0.555						
2	0.373					0.338			0.304	
3		0.477		0.307			0.349			
4	0.443									
5	0.393									
6										0.488
7			0.628			0.412				
8							0.386		0.305	
9							0.381	0.368		
10				0.500			0.381			
11					0.452					0.355
12	0.320		0.456				0.315			
13			0.347		0.515					
14			0.356		0.352		0.410			
15	0.393									
16						0.471				0.447
17					0.324	0.346				
18	0.414	0.414								
19	0.359	0.359								
20	0.472									
21	0.392	0.332					0.363			
22	0.301					0.326		0.371		
23								0.446	0.433	
24	0.410									
25		0.527								
26	0.585									
27	0.728									
28	0.610									
29	0.463									
30	0.684									
الجذر الكامن	3.805	2.080	1.691	1.595	1.579	1.402	1.349	1.196	1.101	1.076
التباين العاملي	12.685	6.932	5.637	5.318	5.264	4.672	4.497	3.986	3.669	3.586
الكلي	**%56.245**									

الجدول (11)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام للجزء الكمي من اختبار المهارات المعرفية

الدرجة الخام	M	SD	RS-M	Z-scores	SDt	10Z	Mt	T-scores
0	7.911	2.738	7.911-	2.89−	10	28.89−	50	21.11
1	7.911	2.738	6.911−	2.52-	10	25.24−	50	24.76
2	7.911	2.738	5.911−	2.16−	10	21.59−	50	28.41
3	7.911	2.738	4.911−	1.79−	10	17.94−	50	32.06
4	7.911	2.738	3.911−	1.43−	10	14.28−	50	35.71
5	7.911	2.738	2.911−	1.06−	10	10.63−	50	39.37
6	7.911	2.738	1.911−	0.69−	10	6.98−	50	43.02
7	7.911	2.738	0.911−	0.33−	10	3.33−	50	46.67
8	7.911	2.738	0.089	0.03	10	0.33	50	50.33
9	7.911	2.738	1,089	0.39	10	3.98	50	53.98
10	7.911	2.738	2.089	0.76	10	7.63	50	57.63
11	7.911	2.738	3.089	1.13	10	11.28	50	61.28
12	7.911	2.738	4.089	1.49	10	14.93	50	64.93
13	7.911	2.738	5.089	1.86	10	18.59	50	68.59
14	7.911	2.738	6.089	2.22	10	22.24	50	72.24
15	7.911	2.738	7.089	2.59	10	25.89	50	75.89
16	7.911	2.738	8.089	2.95	10	29.54	50	79.54
17	7.911	2.738	9.089	3.32	10	33.19	50	83.20
18	7.911	2.738	10.089	3.68	10	36.85	50	86.85
19	7.911	2.738	11.089	4.05	10	40.50	50	90.50
20	7.911	2.738	12.089	4.42	10	44.15	50	94.15
21	7.911	2.738	13.089	4.78	10	47.80	50	97.80
22	7.911	2.738	14.089	5.15	10	51.46	50	101.45
23	7.911	2.738	15.089	5.51	10	55.11	50	105.11
24	7.911	2.738	16.089	5.88	10	58.76	50	108.77
25	7.911	2.738	17.089	6.24	10	62.41	50	112.41
26	7.911	2.738	18.089	6.61	10	66.07	50	116.07

تفسير الدرجة التائية للمقياس الكمي:

ولتفسير الدرجة التائية والتعرف على القدرات المعرفية للمقياس الكمي لكل طالب فقد وضع الباحثان الجدول (12) ليساعد في تفسير مستوى الطالب وبيان نقاط الضعف أو القوة حسب درجته التائية.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (12)

تفسير درجات المقياس الكمي لاختبار المهارات المعرفية

الدرجة الخام RS	الدرجة التائيةTs	التفسير	تفسير درجات المقياس الكمي
من 0 إلى 2	من 24 – 29	ضعيف جداً	تدهور في عملية الانتباه والتمييز بين الأشياء وضعف شديد في انتقاء المثيرات المختلفة
من 3 إلى 5	من 30 – 39	ضعيف	ضعف في عملية الانتباه الجمود في التفكير واستخدام المنطق
من 6 إلى 7	من 40 – 49	تحت المتوسط	تأخر في عمليات التفكير المجرد وفهم الأنشطة المختلفة ونقص في الكفاءة المعرفية
من 8 إلى 10	من 50 – 59	متوسط	درجة متوسطة من القدرة على حل المشكلات واستخدام العمليات المعرفية في المقارنة بين الأشياء
من 11 إلى 13	من 60 – 69	فوق المتوسط	درجة مقبولة من القدرة على استخدام التفكير المنطقي والقدرة على حل المشكلات
من 14 إلى 16	من 70– 79	عال	درجة مرتفعة من مهارة التمييز بين الأشياء وحل المشكلات والتعامل مع الواقع وإدراك الفروق بين الأشياء
من 18 إلى 26	من 80 فيما فوق	عال جداً	قدرة فائقة على حل المشكلات والقدرة على التعامل مع الأرقام والرموز والانتباه الفائق للواقع

ب. الدرجات التائية للجزء اللفظي

يتبين من الجدول (13) الدرجة التائية المقابلة لكل درجة خام يمكن أن يحصل عليها الطالب بدءاً من الصفر وحتى 30 فلو حصل الطالب على الدرجة الخام 5 في الجزء اللفظي فهذا يعني أن درجته التائية قرابة 39.06 وهي درجة دون المتوسط. ويتبين من الجدول أن المتوسط الحسابي لأداء عينة التقنين في استجابتهم لهذا الجزء اللفظي قد بلغت 9.348 درجة خام مما يعني أن درجتهم التائية قرابة 50، وهي درجة متوسطة.

الجدول (13)

الدرجات التائية المقابلة للدرجات الخام للمقياس اللفظي من اختبار المهارات المعرفية

T-scores	Mt	10Z	SDt	Z-scores	RS-M	SD	M	R-scores
26.50	50	23.50−	10	2.35−	9.35−	3.978	9.348	0
29.01	50	20.99−	10	2.09−	8.35−	3.978	9.348	1
31.53	50	18.47−	10	1.85−	7.35−	3.978	9.348	2
34.04	50	15.96−	10	1.60−	6.35−	3.978	9.348	3
36.56	50	13.44−	10	1.34−	5.35−	3.978	9.348	4
39.07	50	10.93−	10	1.09−	4.35−	3.978	9.348	5
41.58	50	8.42−	10	0.84−	3.35−	3.978	9.348	6
44.08	50	5.90−	10	0.59−	2.35−	3.978	9.348	7
46.61	50	3.39−	10	0.34−	1.35−	3.978	9.348	8
49.13	50	0.87−	10	0.09−	0.35−	3.978	9.348	9
51.64	50	1.64	10	0.16	0.65	3.978	9.348	10

45.15	50	4.15	10	0.42	1.65	3.978	9.348	11
56.67	50	6.67	10	0.67	2.65	3.978	9.348	12
59.18	50	9.18	10	0.92	3.65	3.978	9.348	13
61.69	50	11.69	10	1.17	4.65	3.978	9.348	14
64.21	50	14.21	10	1.42	5.65	3.978	9.348	15
66.72	50	16.72	10	1.67	6.65	3.978	9.348	16
69.24	50	19.24	10	1.92	7.65	3.978	9.348	17
71.75	50	21.75	10	2.17	8.65	3.978	9.348	18
74.26	50	24.26	10	2.43	9.65	3.978	9.348	19
76.78	50	26.78	10	2.68	10.65	3.978	9.348	20
79.29	50	29.29	10	2.93	11.65	3.978	9.348	21
81.80	50	31.80	10	3.18	12.65	3.978	9.348	22
84.32	50	34.32	10	3.43	13.65	3.978	9.348	23
86.83	50	36.83	10	3.68	14.65	3.978	9.348	24
89.35	50	39.35	10	3.93	15.65	3.978	9.348	25
91.86	50	41.86	10	4.19	16.65	3.978	9.348	26
94.37	50	44.37	10	4.44	17.65	3.978	9.348	27
96.89	50	46.89	10	4.69	18.65	3.978	9.348	28
99.40	50	49.40	10	4.94	19.65	3.978	9.348	29
101.92	50	51.92	10	5.19	20.65	3.978	9.348	30

تفسير درجة الجزء اللفظي

ولتفسير الدرجة التائية والتعرف على القدرات المعرفية في الجانب اللفظي لكل طالب وضع الباحثان الجدول (14) ليساعد في تفسير مستوى الطالب وبيان نقاط الضعف أو القوة حسب درجته التائية.

الجدول (14)

تفسير درجات المقياس اللفظي لاختبار المهارات المعرفية

الدرجة الخام RS	الدرجة التائية Ts	التفسير	تفسير درجات المقياس اللغوي (اللفظي)
من صفر إلى 1	من 20 إلى 29	ضعيف جداً	تدهور في القدرة على استخدام الذاكرة، ويتسم المفحوص بالتفكير العياني
من 2 إلى 5	من 30 – 39	ضعيف	ضعف في القدرة على التعامل مع المفاهيم المجرد والذاكرة والفهم والاستدلال
من 6إلى 9	من 40– 49	تحت المتوسط	تأخر في التعامل مع الواقع بالألفاظ والتفكير المجرد والفهم والاستدلال والتفكير المنطقي
من 10إلى13	من 50 – 59	متوسط	درجة مقبولة من القدرة على استخدام التفكير المجرد والقدرة على التعامل مع الواقع بالألفاظ واستخدام الذاكرة
من 14 إلى 17	من 60 – 69	فوق المتوسط	درجة مرتفعة من القدرة على التفكير المنطقي واستخدام التفكير المجرد والذاكرة والتعامل بالألفاظ والمفاهيم

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

18 إلى 21	من 70 إلى 79	عالي	قدرة عالية من التفكير المنطقي والفهم والاستقراء والاستنباط واستخدام عمليات الذاكرة واستخدام المفاهيم اللفظية والأفكار المجردة
من 22 إلى 30	من 80 فما فوق	فائق	يتمتع المفحوص بدرجة فائقة على التفكير المنطقي والتحليل والاستدلال والتوظيف المتميز لعمليات الذاكرة في التعامل مع الواقع والقدرة الفائقة على استخدام التجريد والتعامل بالألفاظ

مناقشة النتائج:

لقد غدا واضحاً أن اختبار القدرات المعرفية–الصورة الأولى بمقياسيه الكمي واللغوي يتمتع بدرجة جيدة من الصدق العاملي إذ تشبعت جميع فقرات كل مقياس في عشرة عوامل متمايزة تضمنت تشبعات جوهرية موجبة تراوحت بين 0.306–0.601 في المقياس الكمي، وبين 0.301–0.728 في اللغوي، وهذا يشير إلى قدرة المقياسين التشخيصية لما وضعا من أجله، ولذا يمكننا الوثوق فيهما للحصول على معلومات أكثر دقة عن قدرة طلاب الجامعة المعرفية كمياً ولفظياً.

وقد كشف التحليل أن العوامل العشرة في المقياس الكمي فسرت ما نسبته 55.88% من الأداء على المقياس، وأن العوامل العشرة في المقياس اللغوي فسرت ما نسبته 56.24% من الأداء على المقياس وكلتا النسبتين تعدان نسباً متوسطة من التباين العاملي المستخلص ومؤشراً مقبولاً من مؤشرات صدق المقياسين في قياس سمة القدرة المعرفية الكمية واللغوية (اللفظية).

ويلاحظ أيضاً تباين قيم الجذور الكامنة لعوامل المقياس اللغوي حيث اجتزأت العوامل الستة الأولى 40. 50% من نسبة التباين الكلي في حين فسرت باقي العوامل 16% تقريباً، وهذا يعكس مدى تشبع الفقرات بالعوامل الأولى وخصوصاً العامل الأول الذي تشبع على 16 فقرة. كما يلفت النظر لاحتمالية افتقاد المقياس لقدرات ومهارات أخرى لم يتضمنها، وهذا وارد جداً لأن هناك قدرات لغوية لفظية عديدة غير متضمنة في هذا المقياس يجب الالتفات إليها عند تطوير المقياس لاحقاً. ويقل تباين الجذور الكامنة في المقياس الكمي باستثناء العامل الأول الذي فسر 8. 6% من البيانات وتشبع عليه 9 فقرات، إلا أن الملاحظ فيه أن العوامل الأربعة الأولى قد اجتزأت نصف نسبة التباين الكلي تقريباً مما يعكس تشبع الفقرات بالعوامل الأولى أكثر من العوامل الأخيرة وغياب بعض القدرات المعرفية الكمية عن المقياس.

ويظهر من نتائج التحليل العاملي تشبع بعض الفقرات بأكثر من عامل في المقياسين، وهذا لا يستغرب إذا ما عرفنا أن السمة نفسها مركبة كما تم الإشارة لذلك في الإطار النظري ولذا فالفقرة الواحدة قد تتضمن سؤالاً يتطلب التفكير والتحليل والاستنباط أو التركيب وغير ذلك ولذا فالطبيعي أن تتشبع الفقرات على أكثر من عامل وذلك يعكس صدقه التكويني ولا يعيبه في شيء.

كما غاب عن الاختبار بعد القدرة السمعية وبعد القدرة البصرية وهي من القدرات المعرفية الهامة التي يجب الالتفات إليها في عمليات التطوير المقبلة للاختبار حتى يكون أكثر شمولية. وعندها يمكن تطبيق شروط أكثر صرامة في تقبل تشبعات الفقرات على العوامل مثل النظر في الفقرات التي تشبعت على أكثر من عامل فإذا كان الفرق بين التشبعات يتجاوز 0.10 فيمكن تثبيت التشبع الأعلى على عامله وحذف الباقي، وإذا كانت الفروق أقل من 0.10 فتحذف تلك الفقرة لأنها لم تظهر تميزاً يسلكها في بعد محدد.

أما بالنسبة لعينة التقنين فقد اقتصرت على الطلاب الذكور من جامعة نجران، حيث لم يتمكن الباحثان من التطبيق على الإناث لصعوبة ذلك في هذا الوقت، سواء من ناحية بعد المكان وعدم القدرة على التواصل وتدريب من يقوم بذلك، ولذا فقد رأى الباحثان الاقتصار في المرحلة الحالية على الذكور على أن يتم في مراحل لاحقة تطبيق الاختبار عليهن. والإشكالية الأخرى وفقاً لفوكس كروفت وزملائه (Foxcroft, Paterson, LeRoux and Harbst, 2004) تكمن في أن الاختبارات المتعلقة بالمهارات المعرفية تتأثر كثيراً بالجوانب الثقافية والاجتماعية وهي لذلك في حاجة مستمرة للتكييف بسبب تلك السياقات المتنوعة أو بسبب التجديد الذي تفرضه التغيرات المتسارعة في عالم الناس ولذا دائما ما يبدي المهتمون قلقهم بخصوص تقنين أدوات التقييم على عينة ممثلة لمجتمعاتها استناداً على الفرضية التي تقول بأن الصدق ليس خاصية صارمة الثبات بالنسبة للاختبار. فالاختبار قد يكون صادقاً في فترة أو على فئة أو طبقة من الناس ولا يكون كذلك في فترات أخرى أو مع

فئات أخرى (As cited in Gadd and Phipps, 2012; Maree, 2010).

توصيات الدراسة:

لتطوير الاختبار يوصي الباحثان بأهمية إجراء الدراسات الآتية:

- تقنين الاختبار على عينات عمرية مختلفة.
- تطوير الاختبار وإضافة اختبارات أدائية له وتقنينها.
- إجراء بحوث على قدرة الاختبار التنبؤية للنجاح في الواقع الأكاديمي والمهني للأفراد.

المراجع
References

إيكين، لويس ر. (2007). **الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء** (الإصدار الطبعة الأولى). الرياض، مكتبة العبيكان.

الأعسر، صفاء، وعلاء الدين كفافي. (2000). **الذكاء الوجداني**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.

زمزمي، عبدالرحمن. (1429). **تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل (ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة الكرمة**. مكة المكرمة، رسالة دكتوراة غير منشورة مقدمة لقسم علم النفس بجامعة أم القرى.

سلمان، ثائر. (2012). **التحليل العاملي: مفهومه–طرق تحليله–محكات تحديد عدد العوامل**. بغداد. تم الاسترداد من www. kotobgis. blogspot. com

الصالح، بدر. (1993). **المهارات المعرفية ومستويات الأداء فيها**. الرياض، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

الصمادي، عبدالله، والسيد أبو نواس. (2009). الأبعاد المكونة للسمة بين التحكيم والتحليل العاملي. **مجلة جامعة دمشق**، 25 (3+4)، 371–393.

عبدالمجيد، أحمد. (2005). أثر استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التواصل الرياضي التمثيلي والبحث عن قاعدة قرارية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، الجزء الرابع** (العدد التاسع والعشرون)، 9–72.

فرج، صفوت. (2003). **القياس النفسي**. القاهرة، مكتبة الأنجلو.

لوري، علي. (2006). دراسة مقارنة بين أثر نموذجين لتعليم التفكير في نمو القدرات المعرفية العليا لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية التجارية بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7 (1)، 79–103.

مليكة، لويس. (1996). **علم النفس الإكلينيكي– القدرات** (الإصدار الطبعة الأولى، المجلد الجزء الأول). القاهرة، حقوق النشر محفوظة للمؤلف.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2009). **الإطار الوطني للمؤهلات للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية**. الرياض، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. تم الاسترداد من www. ncaaa. org. sa

Abdulmajeed, A. (2005). The Effect of Using Cognitive Strategies and Metacognitive Strategies in Teaching Mathematics, Development of Representative Mathematical Communication Skills and the Search for Resolution Base among Junior High School Students, (in Arabic). **Journal of College of Education**, 4 (29), 9-72.

Ackerman, P.L. (2003). Cognitive Ability and Non-Ability Trait Determinants of Expertise. **Educational Researcher,** 32 (8), 15-20. doi:10.3102/ 0013189x032008015.

Ackerman, P. L. and Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, Personality and Interests: Evidence for Overlapping Traits. **Psychological Bulletin**, 121 (2), 219-245.

Ackerman, P.L. and Beier, M.E. (2012). Trait Complexes, Cognitive Investment and Domain Knowledge. In: R. J. Stenberg and E.L. Grigorenko (Eds.), **The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise** (pp. 1-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:http://dx. doi. org/10. 1017/CBO9780511615801. 003.

Alharbi, K. (2013). The Performance of Secondary Education Graduates in the Kingdom of Saudi Arabia in Basic Cognitive Abilities and Skills, (in Arabic). **Journal of Education and Psychology**, (41), 125-144.

Aljubaili, A. (2013). Level of Critical Thinking at Imam Muhammed bin Saud Islamic University Students, (in Arabic). **Saudi Journal for Higher Education**, Ministry of Higher Education, (9), 147-169.

Al-Saleh, B. (1993). **Cognitive Skills and Performances**, (in Arabic). Riyadh, Arabic Centre for Security Studies and Training.

Al-Samadi, A. and Abu Nawas, A. (2009). The Dimensions Constituting Trait in Light of Expert Judgment and Factorial Analysis, (in Arabic). **Damascus University Journal**, 25 (3+4), 371-398.

Billing, D. (2007). Teaching for Transfer of Core/Key Skills in Higher Education: Cognitive Skills. **Higher Education**, 53, 483-516. doi:10. 1007/s10734-005-5628-5.

Carroll, J. (1993). **Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analytic Studies**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

National Commission for Academic Accreditation and Assessment (2009). **National Qualification Framework for Higher Education in the Kingdom of Saudi Arabia**, (in Arabic). Riyadh, National Commission for Academic Accreditation and Assessment. Retrieved from: www. ncaaa. org. sa on May 12, 2012.

Reynolds, C.R., Vannest, K.J. and Fletcher-Janzen, E. (Eds.). (2013). **Encyclopedia of Special Education**. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc. doi:10. 1002197804700373699.

RX, L. (n. d.). **Processing and Cognitive Enhancement**. Retrieved on December 3, 2012, from: http://www. savariver. net.

Salman, T. (2012). **Factorial Analysis: Concept, Methods of Analysis and Criteria for Determining the Number of Factors and an Illustrative Example of How to Extract It by SPSS System**, (in Arabic). Baghdad University. Retrieved from: www. kotobgis. blogspot. com on Dec 12, 2005.

Schneider, W.J. and McGrew, K.S. (2012). The Cattel-Horn-Carroll Model of Intelligence. In: D. P. Flanagan and P.L. Harrison (Eds.), **Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues** (3rd Ed., pp. 99-144). New York, NY: Guilford Press.

Van Lehn, K. (1996). Cognitive Skills Acquisition. **Annual Review of Psychology**, 47, 513-539. doi:10. 1146/annurev. psych. 47. 1. 513.

Zamzami, A. (2008). **Standardization of Form (B) of Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) on Deaf and Impaired Hearing Students in the Intermediate Schools in Makkah Region**, (in Arabic). Unpublished PhD Dissertation. Umm Al-Qura University, Makkah Almukrramh.

Faraj, S. (2012). **Psychological Measurement**, (in Arabic). Cairo, Al-Anglo Library.

Flanagan, D. and Harrison, P. (Eds.). (2012). **Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues**. New York, NY: Guilford Press.

Flanagan, D., Ortiz, S. and Alfonso, V.C. (2013). **Essentials of Cross-Battery Assessment** (3rd Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Flangan, D.P. and Dixon, S.G. (2013). **The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities.** NY: John Wiley and Sons. doi:10. 1002/9781118660584. ese 0431.

Gay, R. and Airasian, P. (2000). **Educational Research: Competencies for Analysis and Application.** Upper Saddle, NJ: Prentice Hall.

Horn, J.L. and Blankson, N. (2012). Foundations for Better Understanding of Cognitive Abilities. In: P. L. Flanagan and P. L. Harrison (Eds.), **Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests and Issues** (3rd Ed., pp. 73-98). New York, NY: Guilford Press.

Learning Enhancement Corporation. (2006). **Brain Ware Cognitive Skills Definitions.** Retrieved from: www. BrainWareforyou. com. 877-Brain-10 (877-272-4610).

McGrew, K.S. and Flanagan, P.D. (1998). **The Intelligence Test Desk Reference (ITDR): Gf-Gc Cross-Battery Assessment.** MA: Allyn & Bacon.

McGrew, K. S. and Wendling, B. J. (2010). Cattell-Horn-Carroll Cognitive Achievement Relations: What We Have Learned from the Past 20 Years of Research. **Psychology in Schools**, 47 (7), 651-675.

McKinsy and Company. (2001). **Practice Version-Advanced Problem Solving Test.** Retrieved on December 3, 2012, from http://www. mckinsey. com.

Melikah, L. (1996). **Clinical Psychology Abilities**, (in Arabic). Volume 1, Cairo, Copy Reserved for Author.

Development and Standardization of "Verbal-Quantitative" Cognitive Abilities Test (CAT-1) "Form 1" on a Sample of University Students

Mohammed A. Almaraee[1] and Mohammed A. A. Hassan[2]

1. Associate Professor, Foundations of Education, Najran University, Najran, Kingdom of Saudi Arabia;
2. Assistant Professor, Foundations of Education, Najran University, Najran, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This study reports on the development and standardization of a test to assess cognitive abilities amongst Saudi university students. Form 1 of the Cognitive Abilities Test (CAT-1) includes two sub-tests: verbal and quantitative sub-tests (scales). It was developed on the basis of Cattle-Horn-Carrol (CHC) Theory. To conduct the standardization and establish the norms of the two sub-tests, data were obtained on 135 of Najran University level one students, ranging from 18 to 20 years in age. With respect to validity, factor analysis was performed on the sample's data as evidence on the construct validity of the CAT-1. The results showed that all verbal and quantitative sub-tests' items are loaded on 10 factors each and interpreted around 56.24% and 55.84% of the total variation of the two sub-tests' data, respectively. Factor analysis showed that CAT-1 assessed university students' cognitive abilities. Reliabilities for all sub-tests were calculated by the split-half procedure corrected according to Spearman-Brown formula and were found to range from 0.539 to 0.701 for verbal sub-test and from 0.560 to 0.717 for quantitative sub-test. Also, the researchers developed the needed norms in order to convert row scores into equivalent T-scores (standard scores) *via* which the students' scores could be corrected, interpreted and compared.

Keywords: Cognitive abilities, Cognitive skills, Verbal ability, Quantitative ability**.**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

تقويم برامج جامعة القصيم للدراسات العليا في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)

خالد محمد الحسن الحياصات[1]، وأيمن عمر عبد الغني بني عامر[2]

1. أستاذ القياس والتقويم المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية؛
2. أستاذ القياس والتقويم المساعد، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/12/22 | عُدل بتاريخ: 2016/4/13 | قُبل بتاريخ: 2016/7/12

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تقويم برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم في ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة وطلبتها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج أن معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي متحققة بدرجة كبيرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة بين أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، ولمتغير الرتبة العلمية الذي لم يحدد اتجاهه حسب اختبار شيفييه، في حين لم تظهر فروق تُعزى لبقية المتغيرات في جميع مجالات الدراسة. كما بينت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في مجال المرافق والتجهيزات لصالح الطلبة الذكور، في حين لم تظهر فروق تُعزى لمتغير القسم العلمي في جميع مجالات الدراسة. كما ظهرت فروق بين وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في الفقرات المشتركة في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال البحث العلمي لصالح أعضاء هيئة التدريس. وقدم الباحثان مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الاعتماد الأكاديمي، الجودة، برامج الدراسات العليا، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، جامعة القصيم.

المقدمة

يُعد التعليم العالي أساس التقدم العلمي، وله أهميته في التقدم والتنمية والازدهار، وهو ركيزة من ركائز تطور المجتمعات، وسبب من أسباب نهضتها وتقدمها. وتأتي الجامعة في سلم النظام التعليمي، فهي التي يتمثل من خلالها التعليم العالي، ولا سيما في مرحلة الدراسات العليا التي تعتبر قمة التعليم العالي؛ فهي تقود حركة البحث العلمي والتطوير، وتمكّن المجتمع من إنتاج المعرفة العلمية وتنمية القدرات البشرية المؤهلة.

ويشكل تطور الدراسات العليا رافداً من روافد التنمية والتطوير لأي بلد، كما أنه يعكس بحد ذاته حالة التطور التي يعيشها ذلك البلد. وتكمن قيمة الجامعة وتفوقها على مستوى الجامعات المناظرة لها في قوة برامج الدراسات العليا فيها.

والمتتبع لحركة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، يجد أن الجامعات أخذت في إقرار برامج الدراسات العليا، وتوسعت في تقديمها لشريحة كبيرة من الطلبة الذين تزايدت أعدادهم عاماً بعد عام. وتعد جامعة القصيم من الجامعات العريقة في تقديم برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية، حيث بدأت الدراسات العليا فيها ببرنامج ماجستير في كلية الزراعة والطب البيطري في العام الجامعي 1425/1424هـ، وبدأ عدد البرامج يزداد ليصل في العام الجامعي 1436/1435هـ إلى (66) برنامجاً للماجستير، و(10) برامج للدكتوراه، ووصل عدد الطلاب المقيدين في برامج الدراسات العليا في العام

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجامعي 1436/1435هـ إلى (1279) طالباً وطالبة، (1171 طالباً وطالبة في برامج الماجستير و108 في برامج الدكتوراه)، أما كلية الشريعة والدراسات الإسلامية؛ فبدأت فيها الدراسات العليا في العام الجامعي 1428/1427هـ ببرنامج ماجستير الفقه المقارن، واستمرت الدراسات العليا في الكلية بالتطور حتى وصل عدد البرامج إلى (6) برامج للماجستير، وهي بحسب تاريخ إقرارها: الفقه المقارن 1427هـ، القرآن وعلومه 1428 هـ، السنة وعلومها 1428هـ، العقيدة والمذاهب المعاصرة 1429 هـ، أصول الفقه 1429 هـ، الأنظمة 1434 هـ، و(4) برامج للدكتوراه، وهي بحسب تاريخ إقرارها: الفقه المقارن 1431هـ، العقيدة والمذاهب المعاصرة 1436هـ، السنة وعلومها 1436 هـ، أصول الفقه 1436 هـ، كما يتم الآن الإعداد لإقرار برنامج ماجستير الثقافة الإسلامية، وبرنامج دكتوراه القرآن وعلومه. ووصل عدد الطلاب المقيدين في برامج الدراسات العليا في العام الجامعي 1436/1435هـ إلى (423) طالباً وطالبة: (392) طالباً وطالبة في برامج الماجستير و(31) طالباً وطالبة في برامج الدكتوراه. ووصل عدد الطلاب المقيدين في برامج الدراسات العليا في العام الجامعي 1436/1435هـ إلى (423) طالباً وطالبة، (392) طالباً وطالبة في برامج الماجستير و(31) طالباً وطالبة في برامج الدكتوراه) (حسب إحصاءات عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم، 2015).

ولكي تظل برامج الدراسات العليا حيوية ومتجدد؛ لا بد من إخضاعها للتقويم والتطوير بشكل مستمر؛ لضمان قدرتها على استيعاب ومواكبة جميع التطورات المتسارعة في ميدان التربية والتعليم. كما أن المراجعة الدورية لنظم التعليم وبرامج الدراسات العليا لا تُعبّر بالضرورة عن أزمة أو مشكلة، ولكن تُعبّر عن تطورها ونموها وتعكس اهتمام الإدارة وجديتها.

وتماشياً مع ذلك قامت معظم الدول باستخدام أساليب ونماذج تقويم لمؤسساتها التعليمية القائمة، مثل الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation والذي تقوم به هيئات أو تنظيمات مؤهلة لتقويم المؤسسات التعليمية على أساس مجموعة من المعايير والشواهد والإجراءات الجيدة. والمتتبع للشأن التعليمي يلحظ أن معظم التوجهات والدراسات والمؤتمرات الأخيرة كانت داعية ومؤكدة على ضرورة الأخذ بمفاهيم وتطبيقات الجودة الشاملة Total Quality في التعليم، وتطبيق معايير الاعتماد على جميع المؤسسات التعليمية وجميع برامجها، وما تمنحه من درجات علمية، وعلى جميع عناصرها ومكوناتها ومدخلاتها المادية والبشرية، من أجل تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة (الثقفي، 2012).

وفي هذا الصدد تولي وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً لجودة التعليم العالي؛ وذلك من خلال إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم، وصندوق التعليم العالي، وقصر افتتاح أقسام وكليات جديدة في التعليم العالي على المجالات التي تحتاجها البلاد من التخصصات وخاصة العلمية منها.

وقد تم تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) The National Commission for Assessment and Academic Accreditation في 1424/2/9هـ، وهي هيئة تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال الإداري والمالي تحت إشراف مجلس التعليم العالي فوق الثانوي عدا التعليم العسكري، من أجل الارتقاء بجودة التعليم العالي الحكومي والخاص، وضمان الجودة والشفافية، وتوفير معايير مقننة للتعليم الأكاديمي. وتعمل الهيئة وفق رؤية ورسالة واضحة، تتضمن التحسين المستمر للجودة في كل قطاعات التعليم، وتشجيع ومساندة وتقويم جودة مؤسسات التعليم فوق الثانوي، والبرامج التي تقدمها هذه المؤسسات وذلك من أجل ضمان تحقيقها لأعلى المعايير العالمية في جوانب: التعلم والتعليم، والإدارة والخدمات المساندة، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

وقامت الهيئة بإصدار وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لبرامج التعليم العالي عام 2011م، بعد إصدار وثيقتين هما: وثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، ووثيقة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي عام 2009م، حيث تضمنت هذه الوثيقة بعض التعديلات الطفيفة فيما يتصل بالأبعاد والمؤشرات المنضوية تحت كل معيار من المعايير البالغ عددها أحد عشر معياراً (وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، 2011)، هي:

- **المعيار الأول:** الرسالة والغايات والأهداف.
- **المعيار الثاني:** إدارة البرنامج.
- **المعيار الثالث:** إدارة ضمان جودة البرنامج.
- **المعيار الرابع:** التعلم والتعليم.
- **المعيار الخامس:** إدارة شؤون الطلبة والخدمات المساندة.

- **المعيار السادس:** مصادر التعلم.
- **المعيار السابع:** المرافق والتجهيزات.
- **المعيار الثامن:** التخطيط والإدارة المالية.
- **المعيار التاسع:** عمليات التوظيف.
- **المعيار العاشر:** البحث العلمي.
- **المعيار الحادي عشر:** العلاقات مع المجتمع.

ولا شك أن كثيراً من الدراسات العربية والأجنبية قد تناولت موضوع تقويم برامج الدراسات العليا، ولكن القليل منها تناول هذا الموضوع في ضوء معايير هيئات الاعتماد، حيث قام تريس (Trice, 2000) بدراسة هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة Northwestern University، وقد بيّنت النتائج أن (72%) من الطلبة وعددهم (928) طالباً راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في البرنامج، وكان (90%) من الطلبة راضين عن كفاءة أعضاء هيئة التدريس، وهذا التقييم لا علاقة له بالتدريس الصفي، حيث قيّم (57%) فقط منهم نوعية التدريس بأنها جيدة، وبيّن (81%) من الطلبة أنّه من السهل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وبيّن (66%) منهم أن أعضاء هيئة التدريس يساندون الطلبة ويقدمون لهم تغذية راجعة مفيدة. أما بالنسبة للإشراف على رسائل الماجستير فقد قيّم (39%) من الطلبة أن العملية جيدة عند تكوين الخطة، وقيّم (42%) العملية أنها ممتازة في المراحل النهائية. أما دراسة فيرهي (Verhey, 2002) فألقت الضوء حول اتجاهات (842) طالباً من خريجي الدراسات العليا في جامعة ولاية سان فرانسيسكو San Francisco State University (SFSU) في العام الجامعي 2001/2000م، تبين أن (95%) من الطلبة أكدوا على أن الخدمات التي تقدمها المكتبة تعد الأهم بالنسبة لهم في برنامج الماجستير، حيث كانت النسب المئوية لتقديراتهم سواء جيد أو ممتاز لبرنامج الماجستير كالآتي: نوعية التعليم (89.5%)، ونوعية التدريس (86.4%)، والمناخ التعليمي (86.1%)، والخبرات التدريبية (84.7%)، والرضا العام (84.7%)، واهتمام أعضاء هيئة التدريس (81.3%) والمناهج (0.9%)، وإجراءات القسم (67.7%)، والخدمات المتوفرة للطلبة (53.6%)، والوصول إلى المصادر (38.9%).

كما قام موري (Murray, 2004) بدراسة هدفت فحص العلاقة بين عملية الاعتماد والتغيير المؤسسي في كليات السنتين الجامعية والمعتمدة من قبل هيئة اعتماد المدارس والكليات في الجنوب الأمريكي Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges (SACS, COC). كما هدفت الدراسة إلى تحديد الجوانب والمجالات التي تغيرت بشكل أكبر من غيرها في هذه الكليات بسبب عملية الاعتماد، واستخدمت الاستبانة والمقابلات كأدوات في هذه الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن للاعتماد أثراً واضحاً في إحداث التغيير المؤسسي، كما تبين أن هناك جوانب ومجالات كانت أكثر تأثيراً بعملية الاعتماد وحدث فيها تغيير واضح وملموس وهي البرامج التعليمية، ونواتج التعلم، والمكتبة ومصادر التعلم، وشؤون الطلاب والخدمات المساندة، والفعالية المؤسسية بشكل عام.

وقامت قوميز (Gomes, 2005) بدراسة هدفت تحديد أفضل الممارسات في الاعتماد المبني على نواتج التعلم والذي يؤدي مباشرة إلى التحسين والتطوير المؤسسي. واستخدمت الدراسة أسلوب الحكم ديلفي Delphy شارك فيه (17) خبيراً من المنظرين والممارسين في التعليم العالي. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (59) من الممارسات الجيدة، منها (27) فقرة تتمحور حول هيئات الاعتماد و(32) فقرة منها تدور حول المؤسسة، وانتهت الدراسة إلى تحديد أفضل الممارسات في اعتماد نواتج التعلم وهي في الجوانب: تدريب فريق الزيارة الميدانية والعاملين في هيئات الاعتماد، والتخطيط المبكر لأنشطة الاعتماد التقويمية، وتحديد وفحص التساؤلات الملحة للأطراف المعنية، وجمع واستخدام الأدلة والبراهين عن تعلم الطلبة، وأخيراً ضرورة تمحور نواتج التعلم حول رسالة المؤسسة. كما قام ساوندرز (Sounders, 2007) بدراسة هدفت معرفة أثر عمليات الاعتماد على فعالية مؤسسات التعليم العالي ونواتج تعلم الطلبة فيها، واعتمد الباحث دراسة حالة لإحدى مؤسسات التعليم العالي التي خضعت لعملية إعادة الاعتماد وهي كلية المجتمع في مقاطعة ريشاردسون Richardson County Community College. ووظفت الدراسة عدة أدوات بحثية اشتملت على فحص الوثائق ذات العلاقة، والمقابلات لعينة الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك دلائل قوية على وجود آثار حقيقية للاعتماد على نواتج تعلم الطلبة، كما بينت النتائج أن للاعتماد أثراً على الجودة التربوية بالكلية، ويعجل بحدوث تغيير ملموس في العمليات والإجراءات الإدارية والبرامج الأكاديمية، وفي بناء الثقافة المشتركة وبناء الشعور بوحدة الهدف، وتعزيز فهم المؤسسة كنظام واحد متكامل.

وهدفت دراسة أجراها زوين وهاشم (2009) تقويم برامج

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الدراسات العليا بجامعة الكوفة، حيث استخدمت استبانتان لتقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وأظهرت النتائج أن مستوى برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة كان متوسطاً في كثير من مجالاته وضعيفاً في مجالات أخرى، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مجال التسهيلات التعليمية والبحثية لصالح التخصصات العلمية، وفي مجال النظام الإداري لصالح من هم برتبة أستاذ، وأساليب التدريس لصالح التخصص الإنساني. وكذلك وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مجالات التسهيلات التعليمية والبحثية لصالح الطلبة الذكور من ذوي التخصص العلمي، وفي مجال معرفتهم بأهداف برنامج الدراسات العليا والمرحلة التحضيرية لصالح طلبة الدكتوراه، وفي مجال ما قبل القبول لصالح الطلبة الذكور من الماجستير.

وهدفت دراسة متولي (2012) التعرف على الأسس التي تبنى عليها معايير الجودة في برامج الدراسات العليا التربوية، وما هو واقع الدبلوم الخاص في التربية بمعهد الدراسات التربوية في جامعة القاهرة، كما قامت الباحثة بوضع قائمة بمعايير الجودة والمعايير القياسية لبرامج الدراسات العليا التربوية تشمل عدة جوانب: أهداف البرامج، محتوى البرامج، طرائق التدريس، الوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم. حيث تم وضع هذه المعايير في استبانة ووضع في نهاية كل مجال سؤال مفتوح عن مقترحات الطلاب للمساعدة في تحقيق المعايير. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع المجالات لم تتحقق باستثناء المجال الخاص بمحتوى برامج الدراسات العليا التربوية الذي تحقق بنسبة (100%).

وأجرى القرني (2012) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، استخدم الباحث استبانة مكونة من (47) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وطبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم: أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية. توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر المعايير في أبعاد الدراسة الثلاثة تراوحت بين متوسطة وضعيفة. وقدمت الدراسة بعض الآليات المقترحة لرفع مستوى جاهزية برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية للاعتماد الأكاديمي.

كما قام الطائي وقاسم والوادي (2013) بدراسة هدفت إلى تقويم جودة الدراسات العليا في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة بغداد معتمدة مفاهيم وأساليب قياس جودة الخدمة من خلال التعرف على مستوى جودة العملية التدريسية الجارية في الدراسات العليا، وتحديد المتغيرات الفرعية والأبعاد لجودة الخدمة الأكثر تأثيراً في مستوى جودة الدراسات العليا. كما هدفت الدراسة إلى دراسة وتحليل أثر بعض العوامل (أعضاء هيئة التدريس، المنهاج، الطالب، الإدارة، التسهيلات المادية) على جودة العملية التدريسية في الدراسات العليا. توصلت الدراسة إلى أن مستوى الجودة العام للدراسات العليا كان أعلى من المتوسط. وأن نصف أبعاد الجودة العشرة فقط كانت جودتها عالية. وأن المتغيرات التي تم بحث تأثيرها في الدراسات العليا لم تحقق حالة عالية من التوفر لها. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط معنوية بين مستوى جودة خدمة الدراسات العليا والمتغيرات الفرعية الخمسة لجودة الخدمة. كما قام الملا عبدالله والأنصاري وشبر وسيار (2013) بدراسة هدفت تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخريجين، وبيان علاقتها بكل من الجنس ونوع التخصص وسنة التخرج. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقويم فعالية برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين جاء بدرجة عالية، وأن خريجي هذه البرامج يرون فعالية عالية في مجالات المقررات الدراسية، والإشراف على الرسالة، وأهداف البرامج، وشروط القبول، والخطة الدراسية، وكذلك في استخدام أساليب التقويم، وطرائق التدريس، وأنشطة التعلم، وفي استخدام التقنيات الحديثة في التعليم. كما أظهرت النتائج حاجة البرامج إلى التطوير. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات الخريجين لمستوى بعض المجالات المختلفة لبرامج التربية الرياضية في جامعة البحرين تعزى لمتغير الجنس والمعدل التراكمي ونوع التخصص وسنة التخرج.

وأجرى علي وكابوس (2013) دراسة تناولت واقع الدراسات العليا في كلية الاقتصاد بجامعة حلب، حيث تم الاعتماد على نتائج استبانة صممت خصيصاً لهذا الهدف، تكونت من ثلاثة محاور، أظهرت النتائج أن أولويات دوافع التسجيل ليست متجانسة تماماً، وأن الدراسات العليا بواقعها الحالي لا تحقق تماماً الطموحات العلمية للطلبة، وأن نظامها التعليمي لا يخدم أهداف البحث العلمي ولا يخلق

الفكر الإبداعي ولا يؤهل الطلبة لدخول سوق العمل وهم مزودون بالخبرة العلمية اللازمة.

واستناداً لما سبق، جاءت الدراسة الحالية لتبيّن أهمية وحيوية الموضوع، فقد تم التطرق إليه في بيئات مختلفة عربية وأجنبية، ويتبيّن أن التركيز في عملية تقويم برامج الدراسات العليا كان يتم من خلال استطلاع آراء الطلبة الخريجين، والدارسين وأعضاء هيئة التدريس لهذه البرامج، ونلاحظ أيضاً أن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة المتعددة الأبعاد، والمقابلات، وفحص الوثائق لقياس متغيرات الدراسة، وتناولت الدراسات موضوع برامج الدراسات العليا من جوانب مختلفة. وتفاوتت نتائج تقويم برامج الدراسات العليا بدرجة تحقيقها للمجالات المختلفة بين الممتازة والمتوسطة والضعيفة، وبيّنت الدراسات السابقة أيضاً علاقة تحقق معايير الدراسات العليا ببعض المتغيرات: كالجنس، والسن، ونوع الدراسة، والتخصص، والرتبة العلمية. وتم طرح العديد من التوصيات والاقتراحات للارتقاء بالبرامج وتطويرها. وتتميز هذه الدراسة عن سابقاتها بتناولها خمسة معايير من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وفحص مدى تحققها من وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، والمقارنة بين هاتين الوجهتين، وتقديم آلية عمل واضحة للشروع في عملية الاعتماد الأكاديمي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة في أن برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية بشكل عام لم تخضع لعمليات تقويم تستهدف تحسين جودتها وتطويرها، فقد أشارت دراسة العتيبي (2000) إلى افتقار برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى الدراسات التقويمية، وافتقاد الصلة بين الدراسات العليا ومؤسسات الإنتاج والخدمات في المجتمع، وقلة المراجعة الدورية الشاملة لبرامج الدراسات العليا في ضوء التغيرات التي يشهدها المجتمع السعودي. كما أشارت نتائج دراسة الزهراني (1428هـ) إلى إغفال التقويم الدوري لبرامج الدراسات العليا والعمل بمقتضى نتائج هذا التقويم، وخضوع طلبة الدراسات العليا لأنماط التدريس التقليدية، ومحدودية الاستفادة من الرسائل العلمية في القطاعين الحكومي والخاص، وعدم توفر المقومات الأساسية لدمج التقنية في التعليم.

كذلك أشار العديد من الدراسات حول برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية إلى أن هنالك مؤشرات على تدني مستوى جودتها من حيث أهدافها وسياساتها، ومن حيث خدماتها والدعم المؤسسي (الأسمر، 2008). وتدني مستويات الطلبة في المهارات التحليلية وفي منهجيات البحث العلمي، والنقص في المعامل، ومحدودية الدعم المالي لأبحاث الطلبة، وتدني مستوى الاهتمام بالإرشاد الأكاديمي والإشراف العلمي للطلبة، وعدم توافر الحوافز بالقدر الكافي للمشرفين على الرسائل العلمية (دمنهوري وقاضي، 2006).

وتأتي برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، ضمن برامج الدراسات العليا المشار لها سابقاً، إذ أنها ليست بمنأى عن هذه المشكلات وأوجه القصور والخلل التي تعاني منها برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. وهذا يستدعي القيام بدراسات تقويمية تستهدف تحديد مستوى جاهزيتها لتطبيق الاعتماد الأكاديمي البرامجي عليها، تمهيداً لتخطيط هذه البرامج وتطويرها بما يتلاءم مع متطلبات جهات الاعتماد الأكاديمي محلياً وعالمياً. وذلك لما للاعتماد الأكاديمي من أهمية في توفير الشعور بالثقة للمؤسسات التعليمية وما تقدمه من برامج، وزيادة درجة المصداقية والموثوقية في ضبط جودة التعليم.

ومن أجل ذلك كانت هذه الدراسة التي هدفت إلى تقويم برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، وذلك من خلال التعرف على مدى تحقق المعايير الأساسية الواجب توفرها في هذه البرامج للوقوف على جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف فيها لمعالجتها. والإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم فيما يتعلق بمجالات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟
2. هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف النوع الاجتماعي والرتبة العلمية والقسم العلمي وسنوات الخبرة؟
3. هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي والقسم العلمي؟

4. هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس عن وجهات نظر الطلبة في درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في جامعة القصيم فيما يتعلق بمجالات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.
2. التعرف على درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف النوع الاجتماعي والرتبة العلمية والقسم العلمي وسنوات الخبرة.
3. التعرف على درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي والقسم العلمي.
4. التعرف على الاختلافات في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة في درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا.

أهمية الدراسة: تكتسب الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

- إن تقويم برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم سوف يسهم في إلقاء الضوء على واقع هذه البرامج، والتعرف على ايجابياتها وسلبياتها، إذ يساعد ذلك في التعرف على الاستغلال الأمثل لإمكانات الكلية البشرية والمادية للوصول إلى أفضل مخرجات لديها.
- تقديم تغذية راجعة تفيد المسؤولين، وأعضاء هيئة التدريس، والمخططين، لبرامج الدراسات العليا في الكلية حول الجوانب التي يجب التركيز عليها والتي تحتاج إلى تعديل أو تطوير، مما يكفل للطلبة إعداداً يتفق ومتطلبات العمل الأكاديمي بما يتلاءم واحتياجات المجتمع، وخاصة في ظل التوسع الملحوظ في فتح برامج جديدة للدراسات العليا في الكلية.
- ولما كان التوسع في برامج الدراسات العليا التي تقدمها جامعة القصيم يتطلب أن يرافقه تقييم مستمر حتى تحقق هذه البرامج أهدافها؛ فإن برامج الدراسات العليا التي تقدمها كلية الشريعة والدراسات الإسلامية أولى البرامج المطلوب خضوعها للتقييم الشامل، متى ما أخذنا بالاعتبار ما تقدمه الكلية من مخرجات متنوعة تتجه للعمل في مجالات مختلفة مثل التعليم، والقضاء والادعاء العام والمحاماة وغيرها، إضافة لسعي الكلية للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم:** يقصد به في مجال العلوم الإنسانية إصدار حكم على قيمة الأعمال أو الأفكار أو السلوكات في ضوء محكات ومستويات ومعايير لتقدير مدى كفاءة الأشياء ودقتها وفعاليتها (Thorndike, 1997). ويقصد به في هذه الدراسة بأنه عملية الوصول إلى أحكام على درجة تحقق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبتها، في ضوء البيانات التي تم الحصول عليها.
- **برامج الدراسات العليا:** مرحلة دراسية تلي المرحلة الجامعية الأولى، التي يتابع فيها الطلاب دراستهم بإشراف أحد أعضاء هيئة التدريس لنيل درجة الدبلوم العالي، أو الماجستير، أو الدكتوراه (سنقر، 1984، ص 3). ويقصد بها في هذه الدراسة البرامج الأكاديمية المتخصصة التي تقدم لطلاب وطالبات برنامجي الماجستير والدكتوراه في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم.
- **الاعتماد الأكاديمي:** عملية التقييم الخارجي للجودة التي يتم استخدامها بواسطة التعلم بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية، وتحسين جودتها ويشير إلى مدى العمليات التي يتم استخدامها لضمان أن المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها تعمل في ظل معايير الجودة التي تهدف إلى تحسن جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والإدارة والخدمات المقدمة (درندري وهوك، 2007، ص 246). ويعرّف إجرائياً بأنه الاعتراف الأكاديمي لبرامج الدراسات العليا

من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA).

- **المعيار**: حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب. (رمضان، 2005، ص 189). ويعرّف في هذه الدراسة بأنه المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه.

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة على درجة تحقق خمسة معايير من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم وهي: التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والبحث العلمي.
- اقتصرت الدراسة على استقصاء آراء أعضاء الهيئة التدريسية والذين عملوا في برامج الدراسات العليا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435-1436هـ، وآراء الطلبة ممن هم على مقاعد الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من نفس العام.
- أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435-1436هـ، وبالتالي فإن نتائج الدراسة محددة زمنياً بالفترة التي أجريت فيها.
- حددت نتائج الدراسة جزئياً بما توافر لأداتي الدراسة (الاستبانتين) من دلالات صدق وثبات.

منهج الدراسة:

تتطلب طبيعة الدراسة الجمع بين الوصف والتحليل والتفسير، لذا اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة وأهدافها. حيث تم استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس وطلبة برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم. وجاءت إجراءات الدراسة كما يلي:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم للعام الجامعي 1435/1436هـ، حيث بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ممن قاموا بتدريس طلاب الدراسات العليا (45). في حين بلغ عدد الطلبة (323) طالباً وطالبة (حسب إحصاءات عمادة الدراسات العليا بجامعة القصيم للعام الجامعي 1435/1436هـ).

عينة الدراسة:

شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس الذين درسّوا مقررات برامج الدراسات العليا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435/1436هـ وعددهم (29)، والطلبة المسجلين في برامج الدراسات العليا في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1435/1436هـ والذين ما زالوا على مقاعد الدراسة وعددهم (55)، والجدول رقم (1) يوضح توزيع عينتي الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول (1)

توزيع عينتي الدراسة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) تبعاً لمتغيرات الدراسة

أعضاء هيئة التدريس			الطلبة		
المتغير	**المستوى**	**العدد**	**المتغير**	**المستوى**	**العدد**
النوع الاجتماعي	ذكر	25	**النوع الاجتماعي**	ذكر	31
	أنثى	4		أنثى	24
	المجموع	**29**		**المجموع**	**55**
القسم العلمي	الفقه	5	**القسم العلمي**	الفقه	16
	أصول الفقه	6		أصول الفقه	10
	القرآن وعلومه	4		القرآن وعلومه	4
	السنة وعلومها	5		السنة وعلومها	5

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

	العقيدة والمذاهب المعاصرة	5	العقيدة والمذاهب المعاصرة	6	
	الأنظمة	4	الأنظمة	14	
	المجموع	**29**	**المجموع**	**55**	
الرتبة العلمية	أستاذ	6			
	أستاذ مشارك	10			
	أستاذ مساعد	10			
	محاضر	3			
	المجموع	**29**			
الخبرة الوظيفية	أقل من 5 سنوات	4			
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	6			
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	3			
	15 سنة فأكثر	16			
	المجموع	**29**			

أداتا الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، أعدّ الباحثان استبانتين لتقويم برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، الأولى تتعلق بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الدراسات العليا، والثانية تتعلق بوجهة نظر طلبة الدراسات العليا، إذ تم تصميم مجالات الدراسة وبناء أبعادها من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة باعتماد وتقويم ومراجعة برامج التعليم العالي بشكل عام وبرامج الدراسات العليا بشكل خاص، كما تم الاطلاع على معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هيئات الاعتماد العالمية والعربية، وعلى وثائق ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (NCAAA).

وقد تم اعتماد خمسة معايير من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، في بناء وتصميم الصورة الأولية لأداتي الدراسة، حيث تم اختيار هذه المعايير الخمسة من أصل أحد عشر معياراً لتماسها المباشر بعملية التعلم والتعليم والعمليات المصاحبة لها، والتي تخص عينتي الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتم إعداد قائمة تتضمن مجالات ومؤشرات الجودة الواجب توافرها في برامج الدراسات العليا، حيث اشتملت كل استبانة على ثلاثة أقسام: الأول شمل مقدمة الاستبانة ويحتوي على مجموعة من العناصر التي تحدد هدف الدراسة ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحثان جمعها من أفراد عينة الدراسة، وطمأنة أفراد العينة على سرية المعلومات، وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. وكذلك على معلومات عامة دخلت كمتغيرات في البحث وهذه المتغيرات: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والقسم العلمي، وسنوات الخبرة، في الاستبانة المتعلقة بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أما الاستبانة المتعلقة بوجهة نظر الطلبة فشملت متغيري: النوع الاجتماعي، والقسم العلمي.

أما القسم الثاني من أداتي الدراسة فشمل فقرات كل استبانة موزعة على خمسة مجالات (تم اختيارها من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي)، هي: التعلم والتعليم، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، المرافق والتجهيزات، البحث العلمي، والجدول رقم (2) يوضح ذلك. وشمل القسم الثالث في أداتي الدراسة على أسئلة مفتوحة تتعلق بتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في البرنامج، وتقييم البرنامج بشكل عام، ومقترحات لتحسين البرنامج وتطويره.

الجدول (2)
توزيع فقرات الاستبانة على المجالات

المجال	عدد الفقرات في الاستبانة	
	أعضاء هيئة التدريس	الطلبة
التعلم والتعليم	30	17
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	5	6
مصادر التعلم	8	6
المرافق والتجهيزات	7	7
البحث العلمي	4	5
الكلي	**54**	**41**

المعالجات الإحصائية

قام الباحثان بعد جمع البيانات بتحليلها من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد استخدما عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة، فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد متوسط إجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة والفقرات، واختبار هوتلنج (Hotelling's Trace)، وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) لقياس الفرق في درجة تقويم مجالات برامج الدراسات العليا المختلفة بين أفراد عينتي الدراسة وفقاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والقسم العلمي، وسنوات الخبرة لأعضاء الهيئة التدريسية، والنوع الاجتماعي، والقسم العلمي للطلبة على المتغيرات التابعة: التعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والبحث العلمي، بالإضافة للدرجة الكلية. وتم دراسة الأثر المباشر (Main effect) للمتغيرات دون دراسة أثر التفاعل لمناسبة ذلك لأهداف الدراسة، كما استخدم الباحثان اختبار شيفيه (Scheffe) لتحديد اتجاه الفروق. كما استخدم اختبار "ت" (T-test) لبيان الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس والطلبة على مجالات الدراسة المختلفة والأداة ككل. واعتمد الباحثان معيار الحكم المبين في الجدول 3 في عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

الجدول (3)
معيار الحكم على نتائج الدراسة

مدى المتوسطات الحسابية	درجة التحقق
من 1 إلى أقل من 1.80	قليلة جدا
من 1.80 إلى أقل من 2.60	قليلة
من 2.60 إلى أقل من 3.40	متوسطة
من 3.40 إلى أقل من 4.20	كبيرة
من 4.20 إلى 5	كبيرة جداً

تقدير صدق أداتي الدراسة

نظراً لتعدد طرق قياس الصدق، وباعتباره عاملاً رئيساً في تقدير صلاحية المقياس لقياس ما وضع من أجله، لذلك اختار الباحثان منها ما يلي:

أ) **الصدق الظاهري:** تم عرض أداتي الدراسة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص، للنظر في أبعاد الأداتين ومدى ملاءمة كل فقرة وارتباطها بأبعاد المقياس، بالإضافة إلى بعض الملاحظات، حيث قام الباحثان بإجراء التعديلات حول فقرات أداتي الدراسة في ضوء آرائهم وملاحظاتهم،

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

وأبقي على الفقرات التي حظيت بموافقة أغلب المحكمين.

ب) **صدق الاتساق الداخلي:** استخرجت معاملات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداتي الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مجال مع الدرجة الكلية للمجالات لكل استبانة على حده، والجدولان (4) و(5) يوضحان ذلك، حيث يتضح أن جميع المجالات ترتبط مع بعضها وكذلك بالدرجة الكلية للاستبانة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية لفقراته (استبانة أعضاء هيئة التدريس)

المجال	التعلم والتعليم	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	مصادر التعلم	المرافق والتجهيزات	البحث العلمي	الدرجة الكلية
التعلم والتعليم						
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	0.602**					
مصادر التعلم	0.469**	0.67**				
المرافق والتجهيزات	0.584**	0.53**	0.679**			
البحث العلمي	0.597**	0.704**	0.576**	0.494**		
الدرجة الكلية	**0.91****	**0.773****	**0.75****	**0.795****	**0.75****	

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية لفقراته (استبانة الطلبة)

المجال	التعلم والتعليم	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	مصادر التعلم	المرافق والتجهيزات	البحث العلمي	الدرجة الكلية
التعلم والتعليم						
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	0.584**					
مصادر التعلم	0.378**	0.599**				
المرافق والتجهيزات	0.445**	0.624**	0.385**			
البحث العلمي	0.404**	0.433**	0.382**	0.571**		
الدرجة الكلية	**0.813****	**0.839****	**0.766****	**0.785****	**0.656****	

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

تقدير ثبات أداتي الدراسة

للتحقق من ثبات أداتي الدراسة، استخدم الباحثان معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) لتقدير درجة التجانس وانسجام مجالات كل أداة والدرجة الكلية من خلال استجابات أفراد العينة على كل أداة من أداتي الدراسة، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات أداتي الدراسة والدرجة الكلية لهما

المجـال	أعضاء هيئة التدريس		الطلبة	
	عدد الفقرات	معامل كرونباخ α	عدد الفقرات	معامل كرونباخ α
التعلم والتعليم	30	0.94	17	0.78
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	5	0.82	6	0.72
مصادر التعلم	8	0.92	6	0.72
المرافق والتجهيزات	7	0.93	7	0.86
البحث العلمي	4	0.92	5	0.79
الكلي	**54**	**0.96**	**41**	**0.91**

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات لمجالات كل أداة والأداتين ككل عالية، وهذا يدل على معامل ثبات عالٍ يمكن الوثوق به من أجل استخدام أدوات الدراسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: السؤال الأول: نص هذا السؤال على: ما درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم فيما يتعلق بمجالات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة؟" للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التحقق، والرتبة لكل مجال من مجالات الدراسة، إضافة للدرجة الكلية لكل أداة من أداتي الدراسة، حيث رتبت المجالات حسب المتوسط الحسابي والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التحقق والرتبة لتقديرات أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس والطلبة) لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي حسب مجالات الدراسة

المجال	أعضاء هيئة التدريس				الطلبة			
	المتوسط	الانحراف	درجة التحقق	الرتبة	المتوسط	الانحراف	درجة التحقق	الرتبة
التعلم والتعليم	3.67	0.60	كبيرة	3	3.29	0.49	متوسطة	1
إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	3.87	0.67	كبيرة	1	3.05	0.72	متوسطة	2
مصادر التعلم	3.79	0.82	كبيرة	2	2.95	0.82	متوسطة	3
المرافق والتجهيزات	3.54	1.03	كبيرة	4	2.81	0.83	متوسطة	5
البحث العلمي	3.47	0.98	كبيرة	5	2.90	0.79	متوسطة	4
الكلي	**3.66**	**0.60**	**كبيرة**		**3.08**	**0.51**	**متوسطة**	

تشير نتائج الجدول (7) إلى أن جميع متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لبرامج الدراسات العليا جاءت بدرجة كبيرة تراوحت بين (3.47) و(3.87)، وتبين النتائج أن معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة حصل

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

على الرتبة الأولى من حيث درجة التحقق بمتوسط حسابي قدره (3.87)، وقد يُعزى ذلك إلى أن سياسات الكلية المتعلقة بقبول الطلبة وتهيئتهم وإدارة شؤونهم واضحة وعادلة، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بإعداد اختبارات قبول موحدة لكل برنامج، بالإضافة إلى دورهم في تهيئة الطلاب المستجدين والإرشاد العلمي. أما فيما يتعلق بالتقدير الكلي فقد بلغ درجة تحقق كبيرة بمتوسط حسابي قدره (3.66)، الأمر الذي يعني أن برامج الدراسات العليا بمجالاتها المختلفة متحققة بشكلٍ كافٍ ومتلائمة مع توقعات وحاجات أعضاء هيئة التدريس.

كما أظهرت النتائج أن أدنى المتوسطات الحسابية كان للفقرتين (6) و(29) من معيار التعلم والتعليم اللتين تنصان على: "يتم تقويم المقررات والبرامج وإعداد تقارير حول مدى فاعلية الاستراتيجيات التي خطط لها، ومدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة بصورة سنوية"، و"يتم الاعتراف والتقدير الرسمي للأداء المتميز في التدريس، مع تشجيع الإبداع والابتكار" وبلغ (2.97) و(3.14) على الترتيب، وربما يُعزى ذلك إلى عدم إخضاع برامج الدراسات العليا في الكلية لعمليات المراجعة والتطوير فيما يتعلق بالمقررات واستراتيجيات التدريس والتقويم، وغياب جانب التحفيز والتشجيع للأعضاء المتميزين. والفقرة (2) من معيار المرافق والتجهيزات والتي تنص على " تتم استشارة هيئة التدريس قبل شراء التجهيزات الأساسية لضمان مناسبتها للاحتياجات الحالية والمتوقعة التي قد تظهر مستقبلاً" وبلغ (3.00). وقد يُعزى هذا إلى أن إدارة الكلية تقوم بتلبية حاجات الأقسام العلمية من تجهيزات دون الرجوع إلى رأي أعضاء الهيئة التدريسية.

من ناحية أخرى، جاءت متوسطات تقديرات الطلبة لبرامج الدراسات العليا متوسطة وتراوحت بين (2.81) و(3.29)، وتبين النتائج أن معيار التعلم والتعليم حصل على الرتبة الأولى من حيث درجة التحقق بمتوسط حسابي قدره (3.29)، وقد يُعزى ذلك إلى أن هذا المجال يشكل أهم مجال لطلبة الدراسات العليا، بالإضافة إلى توفر كادر تدريسي مؤهل قادر على تحقيق هذا الهدف، حيث يناط تدريس مقررات برامج الدراسات العليا بمن هم برتبة أستاذ وأستاذ مشارك فقط. أما فيما يتعلق بالتقدير الكلي فقد بلغ درجة متوسطة بمتوسط قدره (3.08)، الأمر الذي يعني أن برامج الدراسات العليا بمجالاتها المختلفة غير متحققة للطلبة بشكلٍ كافٍ، وأنها بحاجة إلى إعادة النظر فيها بشكل يلائم حاجات وتوقعات الطلبة، أو أنهم لم يلمسوا ما توفره هذه البرامج من إمكانات وتجهيزات بشكل مباشر. وقد يكون مرد ذلك أيضاً إلى الغموض الذي يكتنف كثيراً من معايير وممارسات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لديهم، حيث تركز الجامعة والكلية بشكل عام على نشر ثقافة الجودة من خلال الدورات والندوات وورش العمل وغيرها بين أعضاء هيئة التدريس فقط، الأمر الذي يستدعي الحاجة إلى العمل على نشر ثقافة الجودة بين طلبة الدراسات العليا من خلال طرح الدورات التدريبية وعقد الندوات وورش العمل حول ذلك.

كما أظهرت النتائج أن أدنى المتوسطات الحسابية كان للفقرات: (6) من معيار المرافق والتجهيزات والتي تنص على "أجهزة الحاسوب والبرمجيات متوافرة ومتاحة لهيئة التدريس والموظفين والطلبة في البرنامج" وبلغ (2.51)، وهذا يشير إلى نقص في استخدام التقنيات الحديثة من أجهزة حاسوب وبرمجيات. تلتها الفقرة (5) من معيار مصادر التعلم بمتوسط (2.53) والتي تنص على "يتم إطلاع الطلبة في البرنامج على ما يستجد من تطورات في المكتبة مثل اقتناء مواد مرجعية، أو عقد برامج تدريبية، أو أي تغييرات في خدمات المكتبة أو ساعات العمل فيها"، وهذا من المتوقع حيث كان لانتقال الكلية حديثاً إلى داخل المدينة الجامعية، وتعامل الطلبة الجديد مع مكتبة الجامعة الرئيسية دور في انخفاض درجة تحقق هذه الفقرة. تلتها الفقرة (1) من معيار البحث العلمي والتي تنص على "تتاح للطلبة فرص المشاركة في المشروعات البحثية المشتركة مع أعضاء هيئة التدريس" بمتوسط حسابي (2.62)، ويرجع الباحثان ذلك لقصور في دور الأقسام العلمية في تنمية مهارات البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا.

ثانياً: السؤال الثاني: نص هذا السؤال على:هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باختلاف النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والقسم العلمي، وسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) باستخدام اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لدراسة الأثر المباشر لكل من: النوع الاجتماعي، والرتبة العلمية، والقسم العلمي،

وسنوات الخبرة على المتغيرات التابعة: التعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والبحث العلمي، بالإضافة للدرجة الكلية. والجدولان (8) و(9) يوضحان ذلك.

الجدول (8)

نتائج اختبار هوتلنج لدراسة أثر النوع الاجتماعي والرتبة العلمية والقسم العلمي وسنوات الخبرة على مجالات الدراسة المختلفة والدرجة الكلية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس

المتغير المستقل		القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
Intercept	Hotelling's Trace	32.358	77.659	5	12	0.000
النوع الاجتماعي	Hotelling's Trace	.972	2.334	5	12	0.106
الرتبة العلمية	Hotelling's Trace	2.388	1.698	15	32	0.102
القسم العلمي	Hotelling's Trace	3.738	1.555	25	52	0.090
سنوات الخبرة	Hotelling's Trace	1.625	1.156	15	32	0.352

تُظهر نتائج اختبارات هوتلنج الواردة في الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة، ويبين الجدول (9) نتائج تحليل التباين المتعدد للمتغيرات التابعة.

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة أثر النوع الاجتماعي والرتبة العلمية والقسم العلمي وسنوات الخبرة على مجالات الدراسة المختلفة والدرجة الكلية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	التعلم والتعليم	0.840	1	0.840	2.749	0.117
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	2.541	1	2.541	8.394	**0.011**
	مصادر التعلم	0.078	1	0.078	0.114	0.740
	المرافق والتجهيزات	0.428	1	0.428	0.472	0.502
	البحث العلمي	1.966	1	1.966	2.428	0.139
	الدرجة الكلية	0.787	1	0.787	2.412	0.140
الرتبة العلمية	التعلم والتعليم	0.311	3	0.104	0.339	0.798
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	3.389	3	1.130	3.732	**0.033**
	مصادر التعلم	2.254	3	0.751	1.094	0.380
	المرافق والتجهيزات	7.645	3	2.548	2.810	0.073
	البحث العلمي	2.512	3	0.837	1.034	0.404
	الدرجة الكلية	1.106	3	0.369	1.130	0.367

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

القسم العلمي	التعلم والتعليم	0.750	5	0.150	.491	0.778
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4.259	5	0.852	2.814	0.052
	مصادر التعلم	3.753	5	0.751	1.093	0.402
	المرافق والتجهيزات	2.116	5	0.423	.467	0.795
	البحث العلمي	7.577	5	1.515	1.871	0.156
	الدرجة الكلية	0.896	5	0.179	.549	0.737
سنوات الخبرة	التعلم والتعليم	0.497	3	0.166	.542	0.660
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	2.030	3	0.677	2.235	0.124
	مصادر التعلم	1.292	3	0.431	0.627	0.608
	المرافق والتجهيزات	1.240	3	0.413	0.456	0.717
	البحث العلمي	4.524	3	1.508	1.862	0.177
	الدرجة الكلية	0.768	3	0.256	0.785	0.520
الخطأ	التعلم والتعليم	4.890	16	0.306		
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4.843	16	0.303		
	مصادر التعلم	10.988	16	0.687		
	المرافق والتجهيزات	14.511	16	0.907		
	البحث العلمي	12.958	16	0.810		
	الدرجة الكلية	5.219	16	0.326		

من خلال استعراض النتائج في الجدول (9) تبين:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي في مجال إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة ولصالح الإناث حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهن (4.05) في حين بلغ (3.84) لدرجات الذكور، ولم تظهر فروق بالنسبة لبقية المجالات والدرجة الكلية. ويمكن عزو ذلك إلى التواصل الفعال مع الطالبات من قبل أعضاء هيئة التدريس من الإناث أكثر، وكذلك التزامهن بالساعات المكتبية المخصصة للإرشاد العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الرتبة العلمية في مجال إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، وعند إجراء اختبار تحديد اتجاه الفروق (شيفيه) تبين عدم وجود فرق لأي من مستويات الرتبة العلمية بالرغم من أن قيمة "ف" الواردة في الجدول أعلاه كانت دالة إحصائياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغيري القسم العلمي وسنوات الخبرة على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

وهذا يعني أن درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لم تتأثر بمتغيرات الدراسة الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسية (الرتبة الأكاديمية، والقسم العلمي، وسنوات الخبرة)، وهذا طبيعي إذ أن أغلب أعضاء الهيئة التدريسية في هذه الدراسة هم من أصحاب الخبرة الطويلة، وهم مطلعون على مسيرة الكلية في الجودة والاعتماد الأكاديمي، ومواكبون وداعمون لها وفي جميع الأقسام العلمية، وبغض النظر عن رتبهم الأكاديمية. وتعارضت هذه النتائج مع نتائج دراسة زوين وهاشم (2009) التي توصلت إلى وجود أثر للقسم العلمي والرتبة العلمية على درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

ثالثاً: السؤال الثالث: نص هذا السؤال على: هل تختلف درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة باختلاف النوع الاجتماعي، والقسم العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) باستخدام

اختبار هوتلنج (Hotelling's Trace) لدراسة الأثر المباشر لكل من: النوع الاجتماعي، والقسم العلمي على المتغيرات التابعة: التعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات، والبحث العلمي بالإضافة للدرجة الكلية. والجدولان (10) و(11) يوضحان ذلك.

الجدول (10)

نتائج اختبار هوتلنج لدراسة أثر النوع الاجتماعي والقسم العلمي على مجالات الدراسة المختلفة والدرجة الكلية لاستجابات الطلبة

المتغير المستقل		القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
Intercept	Hotelling's Trace	32.152	282.941	5	44	0.000
النوع الاجتماعي	Hotelling's Trace	.432	3.804	5	44	0.006
القسم العلمي	Hotelling's Trace	.706	1.197	25	212	0.245

تُظهر نتائج اختبارات هوتلنج الواردة في الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع الاجتماعي، ولم تكن دالة لمتغير القسم العلمي، ويبين الجدول (11) نتائج تحليل التباين المتعدد للمتغيرات التابعة.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة عند دراسة أثر النوع الاجتماعي والقسم العلمي على مجالات الدراسة المختلفة والدرجة الكلية لاستجابات الطلبة

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	التعلم والتعليم	0.221	1	0.221	0.874	0.355
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	0.472	1	0.472	1.028	0.316
	مصادر التعلم	1.319	1	1.319	2.036	0.160
	المرافق والتجهيزات	5.263	1	5.263	9.275	**0.004**
	البحث العلمي	0.633	1	0.633	1.043	0.312
	الدرجة الكلية	0.316	1	0.316	1.244	0.270
القسم العلمي	التعلم والتعليم	0.924	5	0.185	0.731	0.603
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	4.286	5	0.857	1.868	0.118
	مصادر التعلم	1.632	5	0.326	0.504	0.772
	المرافق والتجهيزات	4.399	5	0.880	1.550	0.192
	البحث العلمي	2.998	5	0.600	0.989	0.434
	الدرجة الكلية	0.968	5	0.194	0.761	0.582

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الخطأ	التعلم والتعليم	12.123	48	0.253		
	إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة	22.030	48	0.459		
	مصادر التعلم	31.082	48	0.648		
	المرافق والتجهيزات	27.237	48	0.567		
	البحث العلمي	29.097	48	0.606		
	الدرجة الكلية	12.205	48	0.254		

من خلال استعراض النتائج في الجدول (11) تبين:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي في مجال المرافق والتجهيزات ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.09)، في حين بلغ (2.46) لدرجات الإناث، ولم تظهر فروق في بقية المجالات والدرجة الكلية. وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم جاهزية مبنى الطالبات بالشكل الكافي للدراسات العليا على عكس ما هو متوفر في مبنى الطلاب، الموجود في المدينة الجامعية، وخاصة أن مبنى الكلية جديد وتتوافر فيه كافة التجهيزات والمصادر، من معامل تخريج ومحكمة تدريبية ومعمل للفرائض والمكتبة المركزية. في حين لم تكن درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي متحيزة لفريق دون آخر من الذكور أو الإناث في مجالات (التعلم والتعليم، وإدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة، مصادر التعلم، والبحث العلمي)، وقد يعود السبب في ذلك لأنهم يحملون خصائص علمية واجتماعية متماثلة، كما أن مدرسي برامج الدراسات العليا للذكور هم نفسهم مدرسو الإناث على الأغلب، وأن إدارة شؤون الطلاب تعتمد على وكالة واحدة هي وكالة الدراسات والبحوث، وعلى إدارة الأقسام العلمية الموجودة في مبنى الطلاب سواء للطلاب أو للطالبات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير القسم العلمي على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية. ويمكن عزو ذلك إلى أن الأقسام العلمية تؤدي أدواراً متقاربة في تحقيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي للبرامج التابعة لها.

رابعاً: السؤال الرابع: نص هذا السؤال على: هل تختلف وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس عن وجهات نظر الطلبة في درجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حذف الفقرات غير المشتركة في أداتي الدراسة وفي جميع المجالات، فأصبح عدد الفقرات المشتركة بين عينتي الدراسة (30) فقرة على النحو الآتي: التعلم والتعليم (13)، إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة (4) فقرات، مصادر التعلم (6) فقرات، المرافق والتجهيزات (5) فقرات، البحث العلمي (2) فقرة. وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" (T- test) كما هو موضح في الجدول (12).

يتبين من خلال الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا وذلك في جميع المجالات والأداة ككل لصالح أعضاء هيئة التدريس باستثناء مجال البحث العلمي، الأمر الذي يعني اختلاف أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في نظراتهم الكلية لتحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا، وفي نظراتهم للمجالات الفرعية (باستثناء مجال البحث العلمي)، وهذا يطرح تساؤلاً عن حقيقة توفر متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي على أرض الواقع, وانعكاسها على الطلبة، وهو الهدف الأساسي من سؤال الدراسة هذا، فقد يكون الطلبة أكثر تجرداً من أعضاء هيئة التدريس في حكمهم على درجة تحقق تلك المجالات نظراً لغياب المصلحة الشخصية أو النفع المباشر جرّاء إعطاء تقديرات عالية، وفي المقابل ربما كان ناتجاً عن فهم أكثر دقة وشمولية من قبل أعضاء هيئة التدريس لمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي وكيفية تطبيق ممارساتها نتيجة الخبرة المكتسبة من الدورات

التدريبية والندوات وورش العمل التي حصلوا عليها، وقد يعود السبب في عدم وجود اختلافات في مجال البحث العلمي لقلة عدد الفقرات المشتركة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة (فقرتان فقط).

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدرجة تحقق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في برامج الدراسات العليا وفقاً للفئة (عضو هيئة تدريس، طلبة)

م	المجال	الفئة	المتوسط	الانحراف	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
1	**التعلم والتعليم**	عضو هيئة التدريس	3.77	0.56	3.85	*0.00
		طلبة	3.26	0.53		
2	**إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة**	عضو هيئة التدريس	3.83	0.68	3.95	*0.00
		طلبة	3.10	0.77		
3	**مصادر التعلم**	عضو هيئة التدريس	3.70	0.77	3.72	*0.00
		طلبة	2.95	0.82		
4	**المرافق والتجهيزات**	عضو هيئة التدريس	3.72	0.96	4.34	*0.00
		طلبة	2.76	0.86		
5	**البحث العلمي**	عضو هيئة التدريس	3.17	1.14	1.43	0.16
		طلبة	2.83	0.90		
	الأداة ككل	عضو هيئة التدريس	3.71	0.59	4.88	*0.00
		طلبة	3.06	0.51		

* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

وفيما يتعلق بالأسئلة المفتوحة التي تم طرحها على عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة فقد كانت الاستجابة عليها ضعيفة جداً وعشوائية، حيث كانت استجاباتهم عبارة عن تكرار للمعايير الواردة في أداة الدراسة ولم تضف شيئاً جديداً.

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة، وتعارضت مع أخرى، والمقارنة معها قد تكون غير فاعلة لاختلاف المجالات التي تناولتها هذه الدراسة، وخصوصية الكلية التي طبقت عليها أدوات الدراسة، بالإضافة إلى اختلاف بيئة الدراسات العليا المتوفرة في تلك الكليات، ودرجة تحقيقها لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وقدرتها على دمج أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في عملية الجودة والاعتماد الأكاديمي.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- القيام بمراجعة شاملة لبرامج الدراسات العليا في الكلية؛ حيث لم تخضع هذه البرامج لعمليات مراجعة منذ تأسيسها.
- تعديل سياسة الكلية فيما يتعلق بتشجيع وتحفيز المتميزين من أعضاء الهيئة التدريسية، وإبراز دورهم؛ وذلك لزيادة الدافعية والقدرة على العطاء ومواصلة التميز.
- استشارة أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة بالاحتياجات والتجهيزات الضرورية الواجب توفرها لخدمة العملية التعليمية والبحثية في برامج الدراسات العليا.
- إعداد خطة لنشر ثقافة الجودة بين الطلبة من خلال عقد الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تُعنى بالجودة والاعتماد الأكاديمي.
- إعداد تقارير دورية حول ما توفره المكتبة من مصادر خاصة بطلبة الدراسات العليا وما يجري عليها من تحديثات.
- إتاحة الفرصة للطلبة للمشاركة في المشروعات البحثية مع أعضاء الهيئة التدريسية.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

- العمل على توفير الاحتياجات والتجهيزات العلمية والبحثية الضرورية في مبنى الطالبات، أسوة بمبنى الطلاب.
- القيام بدراسات مشابهة حول تقويم برامج الدراسات العليا بحيث تشمل معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي لم يتم تناولها في الدراسة الحالية.

المراجع
References

الأسمر، منى. (2008). **الجودة النوعية لمنظومة الدراسات العليا بجامعة أم القرى.** دراسة مقدمة للمؤتمر القومي الخامس عشر (العربي السابع) نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي العربي المنعقد في 23– 24 نوفمبر 2008. القاهرة: جامعة عين شمس.

الثقفي، سالم. (2012). درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** العدد 30 (2)، 13 – 58.

درندري، إقبال وطاهرة دهوك. (1428هـ). **دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية.** بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن). القصيم، المملكة العربية السعودية.

دمنهوري، زهير وطلال قاضي. (2006). **ظاهرة الإطالة في مدة الدراسة بالدراسات العليا – منظور جديد في إطار إنشاء عمادة الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز.** ندوة "الدراسات العليا وخطط التنمية" المنعقدة في الفترة 2–3 مايو 2006. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

رمضان، صلاح. (2005). تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة "دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية ببنها،** 15 (60)، 182 – 290.

الزهراني، عبدالقادر. (1428هـ). **الدراسات العليا في الجامعات السعودية في ضوء متغيرات الجودة والتقنية والتمويل.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود.

زوين، محمد وأميرة هاشم. (2009). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الكوفة من وجهتي نظر أساتذتها وطلبتها. **مجلة العلوم الإنسانية،** (11)، 39–84.

سنقر، صالحة. (1984). **الدراسات العليا في الجامعات العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون.** دمشق: المركز العربي لبحوث التعليم العالي.

الطائي، رعد، وصبيحة قاسم، ومحمود الوادي. (2013). تقويم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي،** 6 (11)، 64–94.

العتيبي، خالد. (2000). **تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.** الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.

علي، خالد وأمل كابوس. (2013). واقع الدراسات العليا في كلية الاقتصاد بجامعة حلب من وجهة نظر الطلاب "دراسة ميدانية". **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،** 29 (1)، 383–418.

القرني، صالح. (2012). تقويم برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية في الجامعات السعودية في ضوء مدخل الاعتماد الأكاديمي. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** العدد 32، الجزء الأول، 71–134.

متولي، شادية. (2012). برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة دراسة تقويمية في ضوء معايير الجودة. **مجلة العلوم التربوية،** 20 (2)، 279–332.

الملاعبدالله، فيصل وآخرون. (2013). تقويم برامج ماجستير التربية الرياضية بجامعة البحرين من وجهة نظر الخريجين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 14 (2)، 13–71.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2009). **معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي،** استرجع في 2015/1/15م، من الموقع الإلكتروني للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: www.ncaaa.org.sa

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2009). **معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في مؤسسات التعليم العالي،** استرجع في 2015/1/15م، من الموقع الإلكتروني للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: www.ncaaa.org.sa

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2011). **معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي،** استرجع في 2015/1/15م، من الموقع الإلكتروني للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي: www.ncaaa.org.sa.

Al-Asmar, M. (2008). Quality Qualitative System of Graduate Studies at the University of Umm Al-Qura, (in Arabic). Study Submitted to **the National Conference on the 15th (7th Arab) Strategy towards the Arab University Education Plan,** Held on November 23-24, 2008. Cairo, Ain Shams University.

Al-Mulla Abdullah, F., Al-Ansary, M., Shuber, M. and Sayar, A. (2013). An Evaluation of the Master's Program in Physical Education at the University of Bahrain from Graduates' Perspective, (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences**, 14 (2), 13-71.

Al-Otaibi, K. (1420 A.H.). **Evaluation of Graduate Programs in Saudi Universities**, (in Arabic). Riyadh: King Saud University Press.

Al-Qarni, S. (2012). Evaluating Graduate Programs of

Retrieved Jan 15, 2015, from: NCAAA Website: www.ncaaa.org.sa (in Arabic).

National Commission for Academic Accreditation and Assessment. (2009). **Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Institutions**, (in Arabic). Retrieved on Jan. 15, 2015, from: NCAAA Web-site: www.ncaaa.org.sa.

National Commission for Academic Accreditation and Assessment. (2011). **Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs**, (in Arabic). Retrieved on Jan. 15, 2015, from: NCAAA Web-site: www.ncaaa.org.sa.

Ramadan, S. (2005). The Development of Teacher Preparation Faculties of Education in the Sultanate of Oman Systems in Light of the Overall Quality Standards: "An Empirical Study", (in Arabic). **Journal of the College of Education in Banha**, 15 (60), 96-130.

Sankar, S. (1984). **Graduate Studies in Arab Universities**, (in Arabic). The Arab Organization for Education, Culture and Arts, Damascus: Arab Center for Research on Higher Education.

Saunders, V. (2007). **Does Accreditation Process Affect Program Quality? A Qualitative Study of Perceptions of the Higher Education Accountability System on Learning**. Unpublished Doctoral Dissertation. Temple University. UMI Number: 3268202.

Thorndike, K. (1997). **Measurement and Evaluation in Psychology and Education**, 6th Edition, Merril: Prentice Hall.

Trice, A. (2000). **Northwestern's Graduate Students: Perspectives on Academic and Student Life**. Retrieved in Oct. 2002, from: North Western University Website: http://www.adminplan.crown.northwestern-edu/ reports/grad99exec.pdf.

Verhey, M. (2002). **Graduate Students' Perceptions of Their SFSU Experience**. Retrieved in Oct. 2002, from: SFSU Website: http://www.sfsu.edu/~acadplan /newslwtters2002gs.htm.

Zoeen, M. and Hasham, A. (2009). Evaluation of Higher Studies' Programs at Kufa University from the Points of View of Lecturers and Students, (in Arabic). **Journal of Human Sciences**, (11), 39-84.

Educational Administration at the Saudi Universities in Light of Some Standards of Academic Accreditation, (in Arabic). **Arab Studies in Education and Psychology**, 32 (1), 71-134.

Al-Thagafi, A. (2012). Identifying the Degree of Availability of the Standards of Academic Accreditation and Quality Assurance in the Teaching Performance of Faculty Members at the College of Education in Taif University from the Perspective of Students in the General Program in Education, (in Arabic). **Journal of Arab Studies in Education and Psychology**, 30 (2), 13-58.

Al-Zahrani, A. (1428 A.H.). **Graduate Studies at Saudi Universities in Light of Quality and Technical and Funding Variables**, (in Arabic). Ph.D. Thesis, Faculty of Education, King Saud University.

Damanhouri, Z. and Qadi, T. (2006). Phenomenon Prolongation in the Period of Study to Graduate Studies: A New Perspective in the Framework of the Establishment of Graduate Studies at King Abdul-Aziz University, (in Arabic). **Seminar "Graduate Studies and Development Plans"**, Held in the Period 2-3 May 2006. Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Darandari, E. and Thoke, T. (1428 A.H.). A Pilot Study Investigating the Opinions of Some of the Staff and Faculty Members about Applying Evaluation Activities and Quality Assurance Procedures at the Saudi Universities and Colleges, (in Arabic). Research Presented to the **14th Annual Conference of the Saudi Society for Educational and Psychological Sciences (Justin)**, Qassim, Saudi Arabia.

Gomes, S. (2005). **Best Practices of Outcome-based Accreditation to Support Institutional Improvement**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Laverne at California. UMI Number: 3199777.

Murray, C. (2004). **A Study on Two - Year College Administrator Program Regarding the Accreditation Process on Institutional Changes**. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Alabama at Birmingham. UMI Number: 3157914.

National Commission for Academic Accreditation and Assessment. (2009). **Standards for Quality Assurance and Accreditation of Higher Education Programs.**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Evaluation of Al-Qassim University Graduate Studies' Programs Based on NCAAA Accreditation Standards

Khaled M. A. Alhyasat [1] and Ayman O. A. Baniamer[2]

1. Assistant Professor, Measurement and Evaluation, Al-Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia;
2. Assistant Professor, Measurement and Evaluation, Al-Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

Based on the National Commission for Assessment and Academic Accreditation (NCAAA) standards, this study was conducted to evaluate Sharia and Islamic Studies graduate program at Al-Qassim University as perceived by teaching staff and students. The following variables were used: gender, academic rank, department to which students are affiliated, academic staff's years of experience. The study employed the analytical descriptive approach. Two surveys were developed: the first one for teaching staff with (54) items and the second one for students with (41) items. Items were grouped into five fields (learning and teaching, student administration and support services, learning resources, facilities and equipment and research). Having verified their validity and reliability, the surveys were administered to a population sample of (29) teaching staff members and (55) students. Findings revealed that quality assurance and academic accreditation standards are largely satisfied from the perspective of teaching staff members and moderately satisfied from the students' perspective. Also, results showed the presence of statistically significant differences in the field of student management and support services in academic staff's responses that can be attributed to gender variable in favor of females, as well as in the field of academic rank, but Scheffe test could not determine their direction. No differences could be attributed to the rest of variables in all study fields. Also, findings revealed statistically significant differences amongst students' responses which could be attributed to the gender variable in areas relevant to facilities and equipment in favor of male students. No differences could be attributed to the department to which students are affiliated. Except the research domain, results identified statistically significant differences between teaching staff's and students' perspectives in the shared (30 items) and in all study fields in favor of teaching staff. In light of the study results, a list of recommendations is proposed to whom it may concern.

Keywords: Evaluation, Academic accreditation, Quality, Graduate programs, NCAAA, Al-Qassim University.

إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها من وجهة نظر المعلمين

راشد بن ظافر الدوسري

أستاذ أصول التربية المساعد، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/11/30	عُدل بتاريخ: 2016/3/2	قُبل بتاريخ: 2016/7/26

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرُّف واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، والوقوف على التحديات التي تواجهها عند سعيها إلى ذلك، وتحديد الوسائل التي يمكن أن تتخذها في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض، وعددهم (5961) معلماً، وتم اختيار عينة عشوائية بالطريقة العنقودية بنسبة 5% من مجتمع الدراسة، وبعدد (298) معلماً، وكانت الاستبانة هي أداة الدراسة. توصلت الدراسة إلى نتائج منها: موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وكان من أبرز إسهاماتها أنها: تنمّي في طلابها احترام الوقت باعتباره قيمة اقتصادية، وتسعى لإبراز مخاطر الإسراف والتبذير على الفرد والمجتمع، وتنمّي في طلابها حب العمل. وكان من أبرز التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها إلى تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها: انتشار ظاهرة حب المظاهر في المجتمع، والتأثير السلبي لوسائل الإعلام الداعم لثقافة الاستهلاك غير المنضبط، والتناقض بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة وبين الممارسات الأسرية المتعلقة بالسلوك الاقتصادي. وكان من أبرز الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها: إتاحة الفرصة لأصحاب التجارب الاقتصادية الناجحة لعرض تجاربهم وخبراتهم على الطلاب، وإقامة برامج تدريبية للطلاب تتناول المفاهيم المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي، وتفعيل دور الإرشاد الطلابي لمساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الوعي الاقتصادي، المدرسة الثانوية، التحديات.

المقدمة

الاقتصاد قوام الحياة، وضرورة من ضروراتها، ولا يستغني عنه الأفراد أو الجماعات، فبه تعمّر الأرض، وتزدهر المجتمعات، وتتطور الحضارات. وهو يقوم على حسن استخدام الموارد والتوفير في النفقات، والاعتدال والتوسط في الإنفاق، والبحث عن مصادر للدخل. ويحظى الاقتصاد باهتمام كبير في عالم اليوم من قبل الحكومات والأفراد على حد سواء؛ لأنه المحرك الأساس للتنمية، ويرتبط ارتباطاً مباشراً بواقع الناس ومعيشتهم. غير أن الاقتصاد بمفهومه الصحيح لا يعني عملية تنفيذ مشروعات اقتصادية فحسب، بل هو قبل ذلك تشييد وتشكيل للإنسان، وإنشاء لسلوكه الجديد أمام المشكلات الاقتصادية، وبمعنى آخر تكوين الإرادة الإنسانية التي تمكّن الإنسان من بناء وتنمية اقتصاده والمساهمة في بناء وتنمية اقتصاد مجتمعه.

وتؤثر التربية في الإنسان تأثيراً اقتصادياً ومن جوانب متعددة، ذلك أنه فرد ذو شخصية متميزة لها اهتماماتها الاقتصادية، ومن حيث إنه مواطن وعضو في مجتمع معين وله علاقاته الاقتصادية مع الآخرين، وكذلك كونه عاملاً من عوامل الإنتاج الاقتصادي في المجتمع (القاضي، 2002، 7).

ومن هذا المنظور فوظيفة التعليم لم تعد مهنية بحته، بل توسعت لتتضمن تعليماً صالحاً لإعداد المتعلمين لمختلف المهام التي سيقومون بها في المجتمع، وإعدادهم للعمل في مختلف الوظائف، وأصبحت المعارف والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالجوانب الاقتصادية والمالية ضرورية لجميع الطلبة في القرن الواحد والعشرين؛ وذلك لأن جميع الطلبة سيشاركون في بناء النظام الاقتصادي للدولة وبالتالي جميعهم يحتاجون أن يكونوا على معرفة بالأعمال والاقتصاد، كما أن التعليم الاقتصادي يهدف إلى توفير

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

فرص متكافئة لجميع الطلبة للنجاح في الحياة العملية والشخصية (أبو زيد، 2009، 143).

ولا يقتصر دور التعليم في المجال الاقتصادي على إعداد الطلبة لسوق العمل، وتخريج الفنيين والتقنيين، وسد حاجة المجتمع من العمال المهرة في مختلف التخصصات، بل يتعداه ليكون أداة من أدوات نشر الوعي الاقتصادي بين الطلبة، وإكسابهم القيم الاقتصادية المرتبطة بالتوسط والاعتدال في الإنفاق، وحسن التصرف في المال، والقدرة على تحمل المسئولية، وإتقان العمل، واحترام قيمة الوقت، والبعد عن التبذير والإسراف، وترك العادات الاستهلاكية غير الجيدة، وغير ذلك من القيم التي تؤثر في سلوكهم الاقتصادي، وفي بناء وتنمية اقتصادهم، واقتصاد مجتمعهم.

ومن المهم أن يتم التركيز على تنمية الوعي الاقتصادي عند إعداد المناهج ووضع الخطط التعليمية وإقامة المناشط المدرسية، من خلال تضمين المعلومات الاقتصادية في المقررات والأنشطة المدرسية؛ وذلك من أجل إعداد أجيال مدركة للحقائق الاقتصادية، وتستطيع أن تتعامل معها بإيجابية.

تناولت عدة دراسات تنمية الوعي الاقتصادي، بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال تناول القيم والمفاهيم والتربية الاقتصادية، ففي دراسة ليني (Laney, 1999) التي استخدمت المنهج التجريبي وهدفت إلى معرفة مدى فاعلية أسلوب التدريس التعاوني في إكساب طلاب المرحلة الابتدائية المفاهيم الاقتصادية، أظهرت نتائجها فعالية التعليم التعاوني في رفع وعي الطلاب وإكسابهم القيم والمفاهيم الاقتصادية، من خلال استخدام دليل المعلم ونماذج للدروس تعتمد على استخدام الطرائق التعاونية، فضلاً عن تقديم قصص تتعلق بالنواحي الاقتصادية. وفي دراسة سيوترماري وميزاروزبوني (Suiter and Meszaros, 2005) التي هدفت إلى تعليم الادخار والاستثمار في المدارس الابتدائية والمتوسطة من خلال تناول الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم القيم الاقتصادية في المدارس، توصلت إلى أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتعليم القيم الاقتصادية في المدارس من خلال الأنشطة المدرسية، وذلك بتمثيل الأدوار والتعلم النشط والتعلم من خلال المجموعات وغيرها.

وسعت دراسة الرويلى (2007) نحو التعرف إلى دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلابها، وذلك من خلال التعرف على دور مكونات المجتمع المدرسي (المعلم، الإدارة المدرسية، المنهج، النشاط المدرسي) في تنمية القيم الاقتصادية لطلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج الوصفي (المسحي)، ووزعت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات على عينة مكونة من (447) طالباً، وتوصلت إلى نتائج منها: أن دور المعلم والمنهج المدرسي في تنمية القيم الاقتصادية لدى الطلاب كانت بدرجة متوسطة، وكان دور الإدارة المدرسية والنشاط المدرسي في تنمية القيم الاقتصادية لدى الطلاب بدرجة قليلة. كما هدفت دراسة راكو (Racko, 2008) إلى استكشاف تشكيل القيم لدى الطلاب في مدرسة ستوكهولم للاقتصاد بهدف إعداد الاقتصاديين والمهنيين للمؤسسات الاقتصادية الناشئة، قام الباحث بقياس التسلسلات الهرمية لقيم الطلاب، واستخدم المنهج المسحي بالإضافة لرصد أثر المناهج الاقتصادية، كما حللت الدراسة تأثير السياقات الاجتماعية والأكاديمية (الأقران، والمعلمين، والطبقة الاجتماعية، والأنشطة اللاصفية) على القيم الاقتصادية لدى الطلاب. توصلت الدراسة إلى أن عوامل السياق الاجتماعي والأكاديمي أثرت في تشكيل قيم الطلبة الاقتصادية، وأن خبرات الطلاب الاجتماعية والأكاديمية كان لها تأثير على عملية تغيير قيمهم الاقتصادية.

وقام الشراري (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على المفاهيم الاقتصادية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، ومدى تضمين مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية للمفاهيم الاقتصادية من واقع تحليل الكتب. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وتكوّنت العينة من (68) معلماً و(24) مشرفاً تربوياً في مدينة مكة المكرمة، وتم تحليل كتب مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، وكانت الاستبانة وبطاقة تحليل المحتوى أداتي الدراسة. وأظهرت النتائج أن هناك (32) مفهوماً اقتصادياً من أصل (99) مفهوماً لم يتم تضمينها في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية، في حين تم تضمين (67) مفهوماً من المفاهيم التي أكد المختصون أهمية تضمينها، وأظهرت النتائج كذلك أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة أشارت إلى أهمية تضمين المفاهيم الاقتصادية بجميع مجالاتها في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية بدرجة متوسطة وعالية، وأكدت الدراسة ضرورة إعادة النظر في محتوى مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية لأجل تضمينها المفاهيم الاقتصادية التي تمس بشكل مباشر حياة الطالب.

وقام العلياني (2010) بدراسة هدفت إلى تأصيل مفهوم التربية الاقتصادية، وتحديد أهم مبادئ التربية الاقتصادية المتضمنة في مقررات الحديث والثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية، وتقديم بعض التطبيقات التربوية للتربية الاقتصادية لطلاب المرحلة الثانوية. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت دراسته إلى عدة نتائج، منها: أن المقررات الدراسية تحوي مبادئ اقتصادية مختلفة، ولكنها مبثوثة في المقررات وبحاجة لإجلائها وتقديمها بشكل مباشر، وضرورة تأهيل المعلم مهنياً لاستنباط المبادئ التربوية وتقديمها للطلاب، وأن المعلم والنشاط المدرسي لهما دور بارز في تعزيز التربية الاقتصادية لدى الطلاب. كما قام كل من الربعاني والمخلافي (2011) بدراسة هدفت للكشف عن مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة الذي تكوّن من (91) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: ضعف مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلبة، وافتقارهم للمعلومات الاقتصادية بدرجة كبيرة، ودعت إلى ضرورة تنمية معلومات الطلاب الاقتصادية في مجال الاستثمار والتعاملات البنكية، وتعزيز اتجاهاتهم نحو الاستثمار والاستفادة من المعلومات التي تتيحها وسائل الإعلام والتواصل، والعمل على تنمية معلوماتهم حول كيفية الاستفادة من نقودهم بشكل أفضل.

أما دراسة الشمري (2014) فهدفت إلى التعرف على مدى إسهام الأنشطة الطلابية في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن المعوقات التي تحد من قيام الأنشطة الطلابية بدورها في تنمية القيم الاقتصادية، والتوصل إلى مقترحات تفعّل دور تلك الأنشطة في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكان المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج المتبع في هذه الدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة حائل وعددهم (4189) طالباً، أما العينة فتكونت من (250) طالباً. توصلت الدراسة إلى أن الأنشطة الطلابية تقوم بدور في تنمية بعض القيم الاقتصادية، كاحترام العمل اليدوي، وترشيد الاستهلاك، والإنتاجية، وتحمل المسئولية، كما أن هناك عدداً من المعوقات التي تحد من قيام الأنشطة الطلابية بدورها في تنمية القيم الاقتصادية، كالتأثير السلبي لبعض الطلاب على زملائهم، وضعف الاستفادة من المواقف الحياتية التي لها دور في تنمية تلك القيم، وضعف عنصر التشويق المرتبط بتلك الأنشطة الذي يجعل الطلاب يتفاعلون معها.

وتلك الدراسات في مجملها تناولت التربية الاقتصادية وما يرتبط بها من تعليم وتنمية لبعض المفاهيم والقيم الاقتصادية، وحوت بعض الجوانب ذات العلاقة بالوعي الاقتصادي، وجاءت هذه الدراسة في ذات السياق من منطلق أهمية الوعي الاقتصادي وضرورة إيجاد متعلم واع اقتصادياً.

مشكلة الدراسة:

للمؤسسات التعليمية دور مهم في تنمية الوعي الاقتصادي للطلبة، من خلال إمدادهم بالمعلومات، وممارسة الأنشطة، وإكسابهم المعارف والقيم ذات العلاقة بالجانب الاقتصادي؛ وذلك لإعداد أجيال قادرة على التعامل الواعي مع الواقع الاقتصادي واكتساب القدرة على التعامل الإيجابي مع المواقف الاقتصادية اليومية كالكسب، وحسن التعامل مع المال، والادخار، والاعتدال في الإنفاق، وإتقان العمل،والبعد عن الإسراف، وتقدير قيمة الوقت وغيرها.

ويشير أبو زيد (2009) إلى حاجة الأفراد للحصول على المعارف المالية اللازمة لتحقق إدارة فعّالة للمالية الخاصة بهم، فنقص الوعي الاقتصادي يؤدي إلى عواقب خطيرة، ويمكن البدء بنشر الوعي الاقتصادي عبر التعليم، كما يرى سوبروولستد (Soper and Walstad, 1997) من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وقد أظهرت نتائج دراستهما التي طبقت على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة أنه يمكن لطلاب هاتين المرحلتين تعلم الاقتصاد وفهم أساسياته ومعرفة تأثيره على جوانب الحياة المختلفة. وطلاب المرحلة الثانوية وقد صلوا إلى درجة أعلى في الفهم والنضج، وامتلكوا الكثير من المعارف والخبرات التي تساعدهم على فهم الاقتصاد بشكل أعمق، فحاجتهم أشد في تعلم الاقتصاد وفهمه للوصول إلى التوعية الاقتصادية.

والحاجة لتنمية الوعي الاقتصادي للأجيال الناشئة من الطلبة أمر مهم، فقد كشفت دراسة هندي (1998) أن مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة كليات المعلمين كان ضعيفاً، وأن العادات والتقاليد ما تزال تؤثر في سلوكيات الطلاب المتصلة بالادخار والاستهلاك والإنفاق غير المبرر، كما أوصت دراسة الرويلي (2007) بضرورة إضافة مقررات دراسية تهتم بالاقتصاد إلى مناهج المرحلة

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الثانوية تدرّس لجميع الطلبة؛ وذلك بغية رفع مستوى الوعي الاقتصادي لديهم. وأشارت نتائج دراسة الربعاني والمخلافي (2011) إلى تدني مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلبة، وعزت ذلك إلى ضعف معلوماتهم الاقتصادية التي انعكست على اتجاهاتهم ووعيهم.

وعلى الرغم من تعدد الأدوار التي ينبغي أن تضطلع بها المدرسة الثانوية لإعداد الطلاب للحياة وللتعليم الجامعي، إلا أن تنمية القيم الاقتصادية لطلابها ينبغي أن تكون على رأس المهام التي تضطلع بها في الفترة الحالية؛ نظراً لأهمية الدور الذي تلعبه القيم الاقتصادية للفرد والمجتمع (عشيبة وخميس، 1997، 80)، وعلى المدرسة الثانوية أن تزداد وعياً وحرصاً على مراجعة أساليبها وعلاقاتها حتى تتمكن من تكوين الاتجاهات المرغوبة في تنمية القيم الاقتصادية، لأن عملية تنمية القيم وتكوينها ليست عملية سهلة (أبو العينين وآخرون، 2003، 258).

ولا يجب أن يتوقف دور المدرسة الثانوية اقتصادياً على تنمية القيم الاقتصادية، بل من الضروري أن يتعدى ذلك إلى إمداد الطلاب بالمعارف والمعلومات الاقتصادية، وإصلاح سلوكياتهم، والسعي لتغيير اتجاهاتهم لتتوافق مع السلوك الاقتصادي الرشيد، القائم على الاعتدال والتوسط، وحسن استخدام الموارد الاقتصادية، والجدية في العمل وغيرها، وتأتي هذه الدراسة لتناقش موضوعاً مرتبطاً بدور المدرسة الثانوية وإسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

أسئلة الدراسة:

- ما واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟
- ما التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟
- ما الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغيري: الخبرة والتخصص؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.
- الوقوف على التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها نحو تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.
- تحديد الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري الخبرة والتخصص.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال الأبعاد التالية:

- قلة الدراسات التي تناولت تنمية الوعي الاقتصادي في المؤسسات التعليمية بصورة مباشرة.
- يؤمل أن يستفيد المسؤولون وصناع القرار بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من نتائج هذه الدراسة، كما يؤمل أن يستفيد منها مديرو المدارس الثانوية ومعلموها، وذلك عند إعداد المناهج والخطط وتنظيم الأنشطة التربوية وتنفيذها.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على:

- الحدود الموضوعية: دراسة إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.
- الحدود البشرية: معلمو المرحلة الثانوية النهارية.
- الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام 1437/1436 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الوعي الاقتصادي: هو محصلة استجابات الطلاب كما يقيسها مقياس الوعي الاقتصادي، والمتمثلة في مستوى معرفتهم بالمعلومات الاقتصادية واتجاهاتهم نحو المجالات الاقتصادية المختلفة (الربعاني والمخلافي، 2011، 294).

ويقصد بالوعي الاقتصادي في هذه الدراسة: إلمام طالب المرحلة الثانوية بالمعلومات والمعارف والخبرات الاقتصادية، وإكسابه المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكّنه من ممارسة السلوك الاقتصادي الرشيد.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصف الظاهرة وصفاً

دقيقاً، ويعبّر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً (عبيدات وآخرون، 2015، 180)، وفيه يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها (العساف، 2014، 179).

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية الحكومية النهارية بمدينة الرياض، وعددهم (5961) معلماً، يعملون في (179) مدرسة.(الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، البطاقة الإحصائية، 1436).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة العنقودية بنسبة 5% من مجتمع الدراسة، وبعدد (298) معلماً من (10) مدارس، بواقع مدرستين ثانويتين من كل مكتب من مكاتب التعليم بشمال وجنوب وشرق وغرب ووسط مدينة الرياض.

وصف أفراد عينة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ولوصف أفراد عينة الدراسة استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية، وقد صنف الباحث أفراد عينة الدراسة من حيث: (سنوات الخبرة، التخصص)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، فضلاً عن ذلك فإنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد العينة، وسوف يتم عرض ذلك في الجداول الآتية.

الجدول (1)
أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة
من سنة إلى خمس سنوات	69	23.2
من ست سنوات إلى عشر سنوات	60	20.1
من إحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة	75	25.2
أكثر من خمس عشرة سنة	94	31.5
المجموع	298	٪100

بتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة يبين الجدول 1 أن (94) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (31.5٪) من إجمالي أفراد عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهم "أكثر من خمس عشرة سنة" وهذا يعطي مؤشراً بأن إجاباتهم ستكون نابعة من خبرة جيدة في مجال التعليم.

الجدول (2)
أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
علوم إنسانية	164	55.0
علوم طبيعية	134	45.0
المجموع	**298**	**٪100**

يتضح من الجدول (2) الذي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير التخصص، أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة (164) يمثلون ما نسبته (55%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم (علوم إنسانية)، وقد يرجع ذلك لزيادة عدد المقررات الدراسية المرتبطة بالعلوم الإنسانية التي تدرّس في المرحلة الثانوية مقارنة بمقررات العلوم الطبيعية، فكان نصيب معلمي العلوم الإنسانية أعلى.

أداة الدراسة:

بناءً على طبيعة البيانات المراد جمعها، وعلى المنهج المتبع، وتمشياً مع ظروف هذه الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها، والإمكانات المتاحة، تم التوصل إلى أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي الاستبانة.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

بناء أداة الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة ليني (Laney, 1999)، ودراسة سيوترماري وميزاروز بوني (Suiter and Meszaros, 2005)، ودراسة الرويلى (2007)، ودراسة الشراري (2009)، ودراسة العلياني (2010)، ودراسة الشمري (2014)، وعلى المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ثم قام بإعداد استبانة أولية، وقام بعرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص حتى ظهرت بالصورة النهائية، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

1- الجزء الأول: شمل المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة ممثلة في (سنوات الخبرة والتخصص).

2- الجزء الثاني: تكوّن من ثلاثة محاور:

المحور الأول: واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، ويشتمل على (14) عبارة.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، ويشتمل على (13) عبارة.

المحور الثالث: الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، ويشتمل على (13) عبارة.

وقد راعى الباحث في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومة للمبحوثين، وقد رتبت درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، حيث يقابل كل فقرة من فقرات المحورين الأول والثاني قائمة تحمل الفقرات التالية (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، بينما يقابل كل فقرة من فقرات المحور الثالث قائمة تحمل الفقرات التالية (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، ولغرض المعالجة أعطى الباحث لكل استجابة في كافة محاور الاستبانة قيمة محددة على النحو التالي (موافق بشدة، عالية جداً) خمس درجات، (موافق، عالية) أربع درجات، (موافق إلى حد ما، متوسطة) ثلاث درجات، (غير موافق، منخفضة) درجتان، (غير موافق بشدة، منخفضة جداً) درجة واحدة، وقد اعتمد الباحث على مقياس ليكرت الخماسي لأنه يعطي المبحوث الحرية في تحديد موقفه ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من صدقها الظاهري، وذلك لاستطلاع أرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفقوا عليها، وتعديل صياغة بعض الفقرات التي اقترحوا ضرورة إعادة صياغتها حتى تزداد الاستبانة وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لأجله، وعلى ضوء أراء المحكمين قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها النهائية، ومن ثم تطبيقها ميدانياً على عينة الدراسة.

ب/ الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية، ومن ثم قام بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما في الجداول (3، 4، 5):

صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

الجدول (3)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.538	8	**0.607
2	**0.640	9	**0.657
3	**0.723	10	**0.654
4	**0.611	11	**0.647
5	**0.690	12	**0.681
6	**0.699	13	**0.669
7	**0.652	14	**0.699

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) تراوحت ما بين (0.538) للعبارة الأولى و(0.723) للعبارة الثالثة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01،مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني (التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) تراوحت ما بين (0.579) للعبارة الخامسة و(0.689) للعبارة الثانية عشرة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

الجدول (4)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.583	8	**0.640
2	**0.627	9	**0.595
3	**0.591	10	**0.673
4	**0.580	11	**0.651
5	**0.579	12	**0.689
6	**0.598	13	**0.650
7	**0.628	–	–

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

الجدول (5)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.553	8	**0.652
2	**0.715	9	**0.665
3	**0.788	10	**0.697
4	**0.689	11	**0.725
5	**0.834	12	**0.704
6	**0.786	13	**0.678
7	**0.652	–	–

**** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يتضح من جدول (5) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثالث (الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) تراوحت ما بين (0.553) للعبارة الأولى و(0.834) للعبارة الخامسة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'a Alpha)، وجدول (6) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

الجدول (6)
قيم معامل ألفا كرونباخ لأداة الدراسة

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثبات
المحور الأول	واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	14	0.895
المحور الثاني	التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	13	0.821
المحور الثالث	الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	13	0.908
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة)		**40**	**0.850**

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.895)، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.821)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثالث (0.908)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.850)، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

بعد جمع بيانات الدراسة، قام الباحث بمراجعتها وترتيبها، ثم ترميزها وإدخالها في الحاسوب، حيث أعطيت الإجابة على (موافق بشدة، عالية جداً) خمس درجات، (موافق، عالية) أربع درجات، (موافق إلى حد ما، متوسطة) ثلاث درجات، (غير موافق، منخفضة) درجتان، (غير موافق بشدة، منخفضة جداً) درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4/5=0.8)

بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من 1 إلى1.79 يمثل (غير موافق بشدة، منخفضة جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.80 إلى2.59 يمثل (غير موافق، منخفضة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.60 إلى 3.39 يمثل (موافق إلى حد ما، متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.40 إلى4.19 يمثل (موافق، عالية) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.20 إلى5.00 يمثل (موافق بشدة، عالية جداً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

عرض نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها

السؤال الأول: ما واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟

للإجابة عن التساؤل قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (7).

الجدول (7)

استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بواقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها

رقم العبارة	العبـــارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
1	تبرز المدرسة القيم الإسلامية المتعلقة بالجانب الاقتصادي (كالتوسط في الإنفاق، اتقان العمل، الادخار)	ك	8	60	157	50	23	3.07	.885	4
		٪	2.7	20.1	52.7	16.8	7.7			
2	تزود المدرسة طلابها بمهارات تساعدهم على ممارسة السلوك الاقتصادي الرشيد	ك	26	117	121	28	6	2.57	.855	9
		٪	8.7	39.3	40.6	9.4	2.0			
3	تكسب المدرسة طلابها القدرة على اتخاذ القرارات الاقتصادية السليمة	ك	38	101	123	24	12	2.57	.952	10
		٪	12.8	33.9	41.3	8.1	4.0			
4	تشرك المدرسة طلابها في إدارة جزء من شؤونها المالية (كإدارة المقصف المدرسي مثلاً)	ك	69	50	80	57	42	2.84	1.353	7
		٪	23.2	16.8	26.8	19.1	14.1			
5	تحث المدرسة طلابها على التخطيط لمستقبلهم المهني	ك	24	53	135	66	20	3.02	.996	6
		٪	8.1	17.8	45.3	22.1	6.7			
6	تنمّي المدرسة في طلابها حب العمل	ك	14	60	116	79	29	3.16	1.010	3
		٪	4.7	20.1	38.9	26.5	9.7			
7	تسعى المدرسة لإبراز مخاطر الإسراف والتبذير على الفرد والمجتمع	ك	10	64	110	86	28	3.19	.989	2
		٪	3.4	21.5	36.9	28.9	9.4			
8	تنمّي المدرسة في طلابها احترام الوقت باعتباره قيمة اقتصادية	ك	10	48	110	100	30	3.31	.970	1
		٪	3.4	16.1	36.9	33.6	10.1			
9	تسعى المدرسة لقيام طلابها بزيارات ميدانية للمصانع والمؤسسات الاقتصادية	ك	65	76	102	39	16	2.55	1.128	11
		٪	21.8	25.5	34.2	13.1	5.4			
10	تدعو المدرسة الشخصيات الاقتصادية للحوار مع الطلاب (كمديري المؤسسات الاقتصادية مثلاً)	ك	115	95	56	26	6	2.04	1.052	13
		٪	38.6	31.9	18.8	8.7	2.0			
11	تتضمن المقررات الدراسية بعض الموضوعات المرتبطة بتنمية الوعي الاقتصادي (كترشيد الاستهلاك ، تقدير الوقت، احترام العمل اليدوي)	ك	26	41	145	66	20	3.04	.989	5
		٪	8.7	13.8	48.7	22.1	6.7			
12	تحوي المقررات الدراسية على تدريبات وأنشطة تعنى بتنمية الوعي الاقتصادي	ك	34	74	128	42	20	2.80	1.038	8
		٪	11.4	24.8	43.0	14.1	6.7			

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

رقم العبارة	العبـــارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
13	تقيم المدرسة محاضرات وندوات حول تنمية الوعي الاقتصادي	ك	110	104	60	16	8	2.02	1.015	14
		٪	36.9	34.9	20.1	5.4	2.7			
14	يهتم النشاط المدرسي بعمل نشرات ومطويات حول تنمية الوعي الاقتصادي	ك	106	106	60	18	8	2.05	1.021	12
		٪	35.6	35.6	20.1	6.0	2.7			
	المتوسط الحسابي العام							2.73	0.666	

يتضح من الجدول (7) الآتي:

أ/ إن المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق بواقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها بلغ (2.73 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة متوسطة، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة الرويلي (2007) من أن المدرسة الثانوية تقوم بدورها في تنمية القيم الاقتصادية بدرجة متوسطة، وذلك في دور المعلم والمنهج المدرسي.

ب/ هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (2.02 إلى 3.31) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، فقد جاءت (8) عبارات بدرجة موافقة متوسطة نحو واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.31 إلى 2.80) وهي متوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (2.60 إلى 3.39) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة متوسطة، كما جاءت (6) عبارات بدرجة موافقة منخفضة نحو واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وتراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.57 إلى 2.02) وهي متوسطات تقع بالفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (1.80 إلى 2.59) والتي تشير إلى درجة موافقة منخفضة، وفيما يلي شرح وتفسير لأبرز العبارات التي توضح واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وهي كالتالي:

-جاءت العبارة (8)، وهي" تنمّي المدرسة في طلابها احترام الوقت باعتباره قيمة اقتصادية"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بواقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي(3.31 من 5)، وانحراف معياري (0.970). وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على أن المدرسة تنمّي قيم احترام الوقت باعتباره قيماً اقتصادية، ويتضح ذلك في حرص المدرسة على الانضباط في الحضور والانصراف، والالتزام بالوقت المحدد للحصص الدراسية، فالمعلمون والطلاب مطالبون بالحضور إلى المدرسة في وقت محدد، ولا يمكنهم مغادرة المدرسة إلا في وقت محدد، وهذا ينمّي في الطلاب احترام الوقت.

-جاءت العبارة (7)، وهي:"تسعى المدرسة لإبراز مخاطر الإسراف والتبذير على الفرد والمجتمع"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بواقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي (3.19 من 5)، وانحراف معياري (0.989)، فالإسراف والتبذير من الصفات المذمومة دينياً واجتماعياً، ويحوي القرآن الكريم والسنة النبوية العديد من النصوص التي تحذر منهما؛ لما لهما من آثار سيئة على الفرد والمجتمع، ويتم تناول كل ذلك في عدد من مقررات المرحلة الثانوية، كمقررات التربية الإسلامية.

السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها نحو تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟

للتعرف على التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند

سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (8):

الجدول (8)

استجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بالتحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها نحو تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جداً			
1	انتشار ظاهرة حب المظاهر في المجتمع	ك	-	14	32	80	172	4.38	.857	1
		٪	–	4.7	10.7	26.8	57.7			
2	التناقض بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة وبين الممارسات الأسرية المتعلقة بالسلوك الاقتصادي	ك	2	22	85	114	75	3.80	.925	3
		٪	.7	7.4	28.5	38.3	25.2			
3	التأثير السلبي لوسائل الإعلام والداعم لثقافة الاستهلاك غير المنضبط	ك	-	18	79	111	90	3.92	.897	2
		٪	–	6.0	26.5	37.2	30.2			
4	قلة إمكانات المدرسة المادية التي تمكّنها من القيام بالمناشط المعززة للوعي الاقتصادي	ك	6	35	100	91	66	3.59	1.022	7
		٪	2.0	11.7	33.6	30.5	22.1			
5	افتقار المعلمين لبعض المهارات المعززة لنشر الوعي الاقتصادي	ك	8	21	140	101	28	3.40	.858	13
		٪	2.7	7.0	47.0	33.9	9.4			
6	ندرة الموضوعات المرتبطة بتنمية الوعي الاقتصادي في المقررات الدراسية	ك	18	13	127	102	38	3.43	.976	12
		٪	6.0	4.4	42.6	34.2	12.8			
7	تغليب المناهج للجانب النظري على الجانب التطبيقي عند تناولها المجال الاقتصادي	ك	8	18	89	94	89	3.80	1.022	4
		٪	2.7	6.0	29.9	31.5	29.9			
8	غياب القدوة الحسنة الممارِسة للسلوك الاقتصادي الرشيد	ك	4	33	98	125	38	3.54	.899	9
		٪	1.3	11.1	32.9	41.9	12.8			
9	ضعف دافعية المعلمين في السعي لتنمية الوعي الاقتصادي للطلاب لعدم ارتباط ذلك بموضوعات المقررات	ك	10	27	94	115	52	3.58	.989	8
		٪	3.4	9.1	31.5	38.6	17.4			
10	ندرة البرامج التدريبية المتخصصة في تنمية الوعي الاقتصادي لمنسوبي المدرسة	ك	23	20	64	113	78	3.68	1.159	6
		٪	7.7	6.7	21.5	37.9	26.2			
11	التأثير السلبي للطلاب الذين يعيشون حياة الترف على زملائهم	ك	4	20	101	109	64	3.70	.926	5
		٪	1.3	6.7	33.9	36.6	21.5			
12	ضعف الأنشطة المدرسية المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي	ك	23	31	88	100	56	3.45	1.140	11
		٪	7.7	10.4	29.5	33.6	18.8			
13	قلة المراجع والمصادر العلمية في مكتبة المدرسة التي تتناول تنمية الوعي الاقتصادي للطلاب	ك	22	22	91	113	50	3.49	1.086	10
		٪	7.4	7.4	30.5	37.9	16.8			
	المتوسط الحسابي العام							**3.67**	**.557**	

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يتضح من الجدول (8) الآتي:

أ/ إن المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق بالتحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها بلغ (3.67 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة عالية، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وهذا يتطلب تضافر الجهود من قبل القائمين على التعليم في المملكة العربية السعودية لأجل تذليل الصعوبات ومواجهة تلك التحديات لمساعدة المدرسة الثانوية في القيام بدورها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

ب/ هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (3.40 إلى 4.38) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، حيث جاءت عبارة واحدة بدرجة موافقة عالية جداً نحو التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارات ما بين (4.38) وهو متوسط بقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة عالية جداً، كما جاءت باقي العبارات بدرجة موافقة عالية نحو التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.92 إلى 3.40) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (3.40 إلى 4.19) والتي تشير إلى درجة موافقة عالية، وفيما يلي شرح وتفسير لأبرز العبارات التي توضح التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وهي كالتالي:

-جاءت العبارة (1)، وهي: "انتشار ظاهرة حب المظاهر في المجتمع"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالتحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي (4.38 من 5)، وانحراف معياري (0.857)، حيث اعتبر أفراد العينة أن انتشار ظاهرة حب المظاهر في المجتمع من أهم التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وقد يكون من أسباب ذلك الطفرة الاقتصادية التي يعيشها سكان المملكة، وشيوع المال وتوفره لدى معظم أفراد المجتمع السعودي.

-جاءت العبارة (3)، وهي: "التأثير السلبي لوسائل الإعلام والداعم لثقافة الاستهلاك غير المنضبط"بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالتحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي (3.92 من 5)، وانحراف معياري (0.897)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة على التأثير السلبي لوسائل الإعلام والداعم لثقافة الاستهلاك غير المنضبط، فوسائل الإعلام أصبحت مؤثراً قوياً على اتجاهات الطلاب وميولهم وعاداتهم وقيمهم، وما ينشر فيها من إعلانات ودعايات وبرامج داعمة لثقافة الاستهلاك سيؤثر سلباً في قيام المدرسة بدورها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

السؤال الثالث: ما الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها؟

للتعرف على الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على هذا المحور، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (9).

الجدول (9)

استجابات أفراد مجتمع الدراسة على العبارات المتعلقة بالوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها

رقم العبارة	العبـــارة	التكرارات والنسب	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			غير موافق بشدة	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة			
1	استضافة علماء شرعيين لإبراز القيم الإسلامية المتعلقة بالجانب الاقتصادي	ك	8	18	38	92	142	4.15	1.034	11
		٪	2.7	6.0	12.8	30.9	47.7			
2	إتاحة الفرصة لأصحاب التجارب الاقتصادية الناجحة في عرض تجاربهم وخبراتهم على الطلاب	ك	6	4	22	76	190	4.48	.850	1
		٪	2.0	1.3	7.4	25.5	63.8			
3	توثيق الصلة مع مؤسسات الإنتاج في المجتمع	ك	10	8	42	102	136	4.16	.992	9
		٪	3.4	2.7	14.1	34.2	45.6			
4	تفعيل دور الإرشاد الطلابي لمساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم المستقبلية	ك	6	-	26	82	184	4.47	.817	3
		٪	2.0	–	8.7	27.5	61.7			
5	تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لتحقيق التكامل في تنمية الوعي الاقتصادي	ك	6	8	28	106	150	4.30	.895	5
		٪	2.0	2.7	9.4	35.6	50.3			
6	إقامة برامج تدريبية للطلاب تتناول المفاهيم المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي (الادخار، ترشيد الاستهلاك، العمل والإنتاج..)	ك	6	6	18	78	190	4.48	.857	2
		٪	2.0	2.0	6.0	26.2	63.8			
7	التوسع في زيارات الطلاب للمؤسسات والمصانع الإنتاجية	ك	6	14	30	100	148	4.24	.955	7
		٪	2.0	4.7	10.1	33.6	49.7			
8	إشراك الطلاب في إدارة موارد المدرسة الاقتصادية (كالمقصف المدرسي مثلاً)	ك	8	8	34	83	165	4.31	.963	4
		٪	2.7	2.7	11.4	27.9	55.4			
9	تحفيز الطلاب لإجراء البحوث المرتبطة بتنمية الوعي الاقتصادي	ك	10	4	72	92	120	4.03	1.001	13
		٪	3.4	1.3	24.2	30.9	40.3			
10	تكريم المعلمين المتميزين في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابهم	ك	2	18	36	87	155	4.26	.938	6
		٪	.7	6.0	12.1	29.2	52.0			
11	تفعيل دور جماعات النشاط المدرسي المعزّز للوعي الاقتصادي (الكشافة، جماعة التربية الإسلامية)	ك	6	10	34	107	141	4.23	.923	8
		٪	2.0	3.4	11.4	35.9	47.3			
12	تزويد المكتبة المدرسية بالكتب والمراجع المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي	ك	6	18	48	98	128	4.09	1.005	12
		٪	2.0	6.0	16.1	32.9	43.0			
13	الاستفادة من الإذاعة المدرسية في تنمية الوعي الاقتصادي	ك	12	14	32	97	143	4.16	1.057	10
		٪	4.0	4.7	10.7	32.6	48.0			
	المتوسط الحسابي العام							4.26	0.654	

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يتضح من الجدول (9) الآتي:

أ/ إن المتوسط الحسابي العام للمحور المتعلق بالوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها بلغ (4.26 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة بشدة، أي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها.

ب/ هناك تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (4.48 إلى 4.03) وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، حيث جاءت (8) عبارات بدرجة موافقة بشدة نحو الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.48 إلى 4.23) وهي متوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (4.20 إلى 5.00) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافقة بشدة على أداة الدراسة، في حين جاءت (5) عبارات بدرجة موافقة نحو الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (4.16 إلى 4.03) وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي المتدرج والتي تتراوح ما بين (3.40 إلى 4.19) والتي تشير إلى درجة موافقة، وفيما يلي شرح وتفسير لأبرز العبارات التي توضح الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، وهي كالتالي:

-جاءت العبارة (2)، وهي "إتاحة الفرصة لأصحاب التجارب الاقتصادية الناجحة في عرض تجاربهم وخبراتهم على الطلاب"بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعلقة بالوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي (4.48 من 5)، وانحراف معياري (0.850)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدراسة بشدة على ضرورة إتاحة الفرصة لأصحاب التجارب الاقتصادية الناجحة في عرض تجاربهم وخبراتهم على الطلاب، فالتربية بالقدوة وسيلة مهمة من وسائل التربية، وهي ذات أثر كبير على طلاب المرحلة الثانوية، ومن خلالها يمكن أن تعزز المدرسة من إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي بإتاحة الفرصة للنماذج الناجحة اقتصادياً بعرض خبراتهم وتجاربهم.

-جاءت العبارة (6)، وهي"إقامة برامج تدريبية للطلاب تتناول المفاهيم المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي (الادخار، ترشيد الاستهلاك، العمل والإنتاج..) "بالمرتبة الثانية بين العبارات المتعلقة بالوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها، بمتوسط حسابي (4.48 من 5)، وانحراف معياري (0.857)، وهذه النتيجة تدل على موافقة أفراد عينة الدارسة بشدة على إقامة برامج تدريبية للطلاب تتناول المفاهيم المتعلقة بتنمية الوعي الاقتصادي، حيث إن هذه البرامج التدريبية ستسد النقص القائم على عدم وجود مقرر متخصص في تنمية الوعي الاقتصادي في مدارس المرحلة الثانوية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري: الخبرة والتخصص؟

أولا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لاختلاف متغير سنوات الخبرة استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة،وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة

المحـاور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	بين المجموعات	0.711	3	.237	0.530	0.662	غير دالة
	داخل المجموعات	131.327	294	.447			
	المجموع	132.038	297				
التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	بين المجموعات	3.387	3	1.129	3.739	0.012	دالة*
	داخل المجموعات	88.776	294	.302			
	المجموع	92.163	297				
الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	بين المجموعات	4.340	3	1.447	3.465	0.017	دالة*
	داخل المجموعات	122.732	294	.417			
	المجموع	**127.072**	**297**				

*** فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل.**

يتضح من نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) باختلاف متغير سنوات الخبرة.

وفي المقابل يوضح الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها ،الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها)، باختلاف متغير سنوات الخبرة، ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول هذه المحاور، استخدم الباحث اختبار"LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (11).

الجدول (11)

نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	من سنة إلى خمس سنوات	من ست سنوات إلى عشر سنوات	من أحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة	أكثر من خمس عشرة سنة
التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	من سنة إلى خمس سنوات	69	3.5753		-	-	*
	من ست سنوات إلى عشر سنوات	60	3.5795			-	*
	من أحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة	75	3.6513				-
	أكثر من خمس عشرة سنة	94	3.8249	*	*	*	

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	من سنة إلى خمس سنوات	69	4.2062				*
	من ست سنوات إلى عشر سنوات	60	4.1282	-		-	*
	من أحدى عشرة سنة إلى خمس عشرة سنة	75	4.1897	-			*
	أكثر من خمس عشرة سنة	94	4.4304	*	*	*	

***فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل.**

يتضح من نتائج الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها)، باختلاف متغير سنوات الخبرة، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول (11) يتبين أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة التي عدد سنوات خبرتهم (أكثر من خمس عشرة سنة)، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي، وقد يرجع ذلك إلى أنهم يتمتعون بخبرة عالية ساهمت في تمايزهم عند الإجابة على أداة الدراسة.

ثانياً : الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة تبعاً لمتغير التخصص استخدم الباحث اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، والجدول (12) يوضح ذلك.

الجدول (12)

اختبار (ت) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	علوم إنسانية	164	2.7352	0.69352	0.147	296	0.883	غير دالة
	علوم طبيعية	134	2.7239	0.63501				
التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	علوم إنسانية	164	3.7795	0.56079	296	296	0.00	دالة
	علوم طبيعية	134	3.5448	0.52629				
الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها	علوم إنسانية	164	4.3349	0.54962	7.194	296	0.023	دالة
	علوم طبيعية	134	4.1619	0.75406				

يتضح من نتائج الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محور (واقع إسهام المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) باختلاف متغير التخصص.

كما يتضح من نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محوري (التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية عند سعيها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها ـ الوسائل التي يمكن أن تتخذها المدرسة الثانوية

في تعزيز إسهامها في تنمية الوعي الاقتصادي لطلابها) باختلاف متغير التخصص، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.00، 0.023) وهي قيم أقل من (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه المحاور باختلاف متغير التخصص، ويبين الجدول (11) أن الفروق جاءت لصالح أفراد عينة الدراسة التي تخصصهم علوم إنسانية، كون متوسطهم الحسابي أعلى، وقد يرجع ذلك لكثرة التخصصات وتنوعها في العلوم الإنسانية مقارنة بالعلوم الطبيعية، والتي ساعدت على تمايز المعلمين عند الإجابة على أداة الدراسة.

التوصيـات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث:

1- ضرورة دمج التربية الاقتصادية ضمن منظومة التعليم، وإضافة وحدات ضمن المناهج الدراسية ترتبط ارتباطاً مباشراً بتنمية الوعي الاقتصادي للطلاب.
2- أهمية استخدام أسلوب الحوار والإقناع والمناقشة، باعتباره أسلوباً مناسباً لطبيعة الطلاب في المرحلة الثانوية في تحصين الطلاب ضد الدعوات القائمة على التعلق بالمظاهر، والإسراف والتبذير في الاستهلاك وغيرها من الظواهر السلبية ذات البعد الاقتصادي.
3- ضرورة تفعيل النشاط المدرسي باعتباره وسيلة مهمة في تنمية الوعي الاقتصادي للطلاب، من خلال الزيارات الميدانية للطلاب، ودعوة المختصين وأصحاب التجارب الناجحة اقتصادياً، وإقامة البرامج التدريبية، والمحاضرات، والندوات العلمية، وعمل النشرات الداعمة لرفع مستوى الوعي الاقتصادي للطلاب.
4- التأكيد على التكامل بين المؤسسات التربوية: المدرسة والأسرة ووسائل الإعلام وجماعة الرفاق، من أجل رفع الوعي الاقتصادي للطلاب.
5- تفعيل دور المرشد الطلابي في المدارس الثانوية، لمساعدة الطلاب على تحديد أهدافهم المستقبلية، واختيار التخصصات والأعمال التي تناسب قدراتهم وميولهم.
6- التأكيد على ربط التنظير بالتطبيق العملي، من خلال إتاحة الفرص للطلاب للقيام ببعض الأعمال ذات البعد الاقتصادي، التي تتماشى مع أنظمة المدرسة، كإدارة المقصف المدرسي، والإشراف على شراء لوازم المدرسة، وتنظيم صناديق التبرعات، وتسويق المنتجات الأسرية وغيرها.
7- التوسع في إقامة البرامج التدريبية المرتبطة بالمفاهيم والمبادئ والقيم الاقتصادية لمنسوبي المدارس الثانوية؛ من أجل إيصال تلك المعارف والخبرات للطلاب.

المراجع
References

أبو العينين وآخرون، علي خليل. (2003). **الأصول الفلسفية للتربية– قراءات ودراسات**، دار الفكر، عمان، الأردن.

أبو زيد، عبدالباقي. (2009). تصور مقترح لتنمية الثقافة المالية في ضوء واقعها بمناهج التعليم الأساسي بالبحرين، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد 29، إبريل، القاهرة، مصر.

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (1436هـ). **البطاقة الإحصائية**، إدارة تقنية المعلومات، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الربعاني، أحمد ومحمد المخلافي. (2011). مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** 12، (4)، كلية التربية، جامعة البحرين، مملكة البحرين.

الرويلي، سعود. (2007). **تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية لمدارس مدينة عرعر من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشراري، ذياب. (2009). **واقع تضمين المفاهيم الاقتصادية في مقررات الجغرافيا في المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشمري، الحميدي. (2014). **دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر الطلاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبيدات وآخرون، ذوقان. (2015). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، عمّان، الأردن.

العساف، صالح (2014). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، دار الزهراء، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عشيبة، فتحي، ومحمد خميس. (1997). دور المدرسة الثانوية في تنمية الوعي الاقتصادي للطلاب، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد 45، يناير، القاهرة، مصر.

العلياني، أحمد. (2010). **التربية الاقتصادية في مقررات الحديث**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

القاضي، سعيد. (2002). التربية الاقتصادية للأبناء في البيت والمدرسة، **ندوة التربية الاقتصادية والإنمائية في الإسلام** المنعقد في 27–28 يوليو، ج 1، مركز صالح كامل للاقتصاد الإسلامي، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

هندي، عبد المعين. (1998). الوعي الاقتصادي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – دراسة ميدانية، **مجلة كلية التربية بأسيوط،** 2 (14)، أسيوط، مصر.

Abidaat, T. et al. (2015). **Scientific Research: Concept, Tools and Methods**, (in Arabic). Darulfikr, Amman, Jordan.

Abulainain, Ali Khalil et al. (2003). **Philosophical Foundations of Education - Readings and Studies,** (in Arabic). Darulfikir, Amman, Jordan.

Abu Zaid, A. (2009). Imaginary Proposal for the Development of the Financial Culture in Light of the Reality of Basic Education Curricula in Bahrain, (in Arabic). **Magazine of Culture and Development,** No. 29, April, Cairo, Egypt.

Al-Aliani, A. (2010). **Economic Education in the Courses of Hadith (the Prophet's Tradition) and Islamic Culture in the High School**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Da'wa and Fundamentals of Islam, the Islamic University of Medina, Saudi Arabia.

Al-Assaf, S. (2014). **Introduction to Research in Behavioral Sciences,** (in Arabic). Dar Al-Zahra, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Qoodiy, S. (2002). Economic Education for the Children at Home and in the School, (in Arabic). **Seminar on Education and Economic Development in Islam**. Held on 27-28 July, Center of Saleh Kamel for Islamic Economics, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

General Directorate of Education in Riyadh. (1436 A.H.). **Statistical Card,** (in Arabic). IT Management, Riyadh, Saudi Arabia.

Hindy, A. (1998). Economic Awareness among Teachers' Colleges' Students in Saudi Arabia - A Field Study, (in Arabic). **Faculty of Education Magazine.** Assiut, Issue 14, Folder 2, Assiut, Egypt.

How Cooperative and Mastery Methods Can Enhance Social Studies Teaching. Taylor & Francis, Inc. Washington, United States, 90 (4), 152-158.

Hushaibah, F. and Khamis, M. (1997). The Role of High School in Developing Students' Economic Awareness, (in Arabic). **Journal of Contemporary Education**, Year 14, No. 45, January, Cairo, Egypt.

Laney, J. (1999). **A Sample Lesson in Economics for Primary Students.**

Rab'ani and Mikhlafi, M. (2011). The Level of Economic Awareness among Students of Social Studies, Faculty of Education at Sultan Qaboos University, (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences**, Volume 12, Issue 4, December, Faculty of Education, University of Bahrain, Kingdom of Bahrain.

Racko, G. (2008). **A Study of Value Change among Economics Students at the Stockholm School of Economics in Riga**. Unpublished Master Thesis, University of Cambridge, United Kingdom.

Ruwaili, S. (2007). **The Development of Economic Values in Secondary School Students in the City of Arar from Their Perspective,** (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Shammari, A. (2014). **The Role of Student Activities in the Development of Some Economic Values among High School Students from the City of Hail from the Perspective of Students,** (in Arabic). Unpublished Master Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Sharari, D. (2009). **The Presence of Economic Concepts in the Courses of Geography at the Secondary Leve**l, (in Arabic). Unpublished Ph.D. Dissertation, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah, Saudi Arabia.

Soper, J. and Walstad, W. (1997). Economic Knowledge in Junior High and Elementary Schools. In: W.B. Walstad and J.C. Soper (Eds.), **Effective Economic Education in Schools** (P. 134). Washington, D.C., NEA Professional Library.

Suiter, M. and Meszaros, B. (2005). Teaching Saving and Investing in the Elementary and Middle School Grades. **Social Education**, March, Vol.69, No. 2, P.92.

High School Contribution in Developing Students' Economic Awareness As Perceived by Teachers

Rashed Z. Al-Doosry

Assistant Professor, Foundations of Education and Educational Policies, College of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This study was conducted to identify the reality of high school contribution in developing economic awareness of their students, stand on the challenges that they confront when seeking to develop the economic awareness of their students and identify the means that could be implemented in enhancing its contribution to the development of the economic awareness of their students. The study employed the descriptive approach and administred a survey to a population of (5961) teachers working at public secondary schools in Riyadh. Using cluster method, a random sample of (298) teachers representing 5% of the study population was selected. Findings revealed moderate approval of the study sample regarding the current standing of high school contribution in the development of the economic awareness of their students. Schools' most important contributions came in the following descending order: instilling time respect as an economic value, highlighting the dangers of extravagance and money waste and inciting students to respect work. While seeking to play their role, schools are confronted with major challenges; namely: the spread of the phenomenon of liking external appearances, the negative impact of media which conveys messages which support the culture of consumption and the contradiction between practices and ethics taught at school and those advocated at home. Schools' key means to reinforce their role include opening their doors for successful businesses to expose their experience so that students can benefit from such activities. Schools also could hold training programs to promote economic awareness and activate the role of student guidance to help students define their objectives.

Keywords: Economic awareness, High school, Challenges.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة

خالد خميس عاشور السر

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

استُلم بتاريخ: 2016/1/4 | عُدل بتاريخ: 2016/5/20 | قُبل بتاريخ: 2016/7/26

الملخص

هدف هذا البحث إلى تحديد العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات في جامعة الأقصى بغزة، ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتفاعل بينها. استخدم الباحث لهذا الغرض استبانة مكونة من 44 فقرة موزعة على سبعة مجالات، طبقها على 134 طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات هي كما يلي مرتبة ترتيباً تنازلياً: مستوى الثقافة الرياضية، المعتقدات عن الرياضيات، خصائص الطلبة، خصائص الأسرة، الكفاءة الأكاديمية والتربوية للمحاضرين، خصائص البيئة الجامعية، ثم المعرفة بطبيعة الرياضيات وتطورها. كذلك بينت النتائج أن الفروق في درجة موافقة الطلبة على تلك العوامل ليست ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغيرات الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي والتفاعل بينها.

الكلمات المفتاحية: العوامل المؤثرة في التحصيل في الرياضيات، طلبة الرياضيات في جامعة الأقصى.

المقدمة

تمثل الرياضيات جزءاً أساسياً من الحضارة البشرية، بل ركنا رئيسًا من الثقافة الإنسانية، فلقد كانت الرياضيات على مدار العصور مهمة للإنسان، وهي أكثر أهمية وضرورة للحياة المعاصرة، فقد كان لها تطبيقاتها، ولا تزال، في كافة مجالات الحياة، وفي مختلف المعارف والعلوم، وفي كل المهن والأعمال التي تتطلب قدراً معينا من الرياضيات. لذلك كانت الرياضيات جزءاً رئيساً في المناهج المدرسية والجامعية، وأصبح تحقيق مستويات عالية من التحصيل في الرياضيات هدفاً مهماً من أهداف تعليم الرياضيات في جميع مراحل التعلم. بل هناك اتجاه يجعل معيار تصنيف الشعوب في عصر العولمة مرهوناً بمستويات أبنائها في تحصيل الرياضيات والعلوم (خضر، 2004).

ولقد أصبح التحصيل في الرياضيات من ضرورات الحياة لكل فرد؛ ذلك أن نجاح الأفراد من مختلف الأعمار في حياتهم مرهون بما يمتلكون من قدرة على تطبيق المعرفة الرياضية بفعالية وكفاءة. ولقد أصبح الهم العام في العشرين سنة الأخيرة يتركز حول تنمية التحصيل في الرياضيات. ويدور حوار في الوسط الجامعي والتربوي حول وجوب تنمية تحصيل الطلبة في الرياضيات ليكونوا ناجحين في الحياة، بل ويؤكد المتحاورون على وجوب تركيز تصميم التدريس على بناء أفراد قادرين على فهم مفاهيم الرياضيات الأساسية وتطبيقاتها (Saritas and Akdemir, 2009).

إن جودة التحصيل في الرياضيات وتعليمها من أكبر التحديات التي تواجه التربويين؛ لذلك يؤكدون على أن تصميم التدريس الطريق الفعال لتخفيف حدة المشكلات المتعلقة بنوعية تعليم الرياضيات وتعلمها (Saritas and Akdemir, 2009). بل ويؤكدون ضرورة تطبيق تقنيات تصميم التدريس الملائمة لاكتساب معدلات عالية من التحصيل في الرياضيات (Rasmussen and Marrongelle, 2006)، لكن التصميم التدريسي لا يستطيع وحده أن ينتج تعلما وتحصيلا أفضل. إن مصممي التدريس عليهم أن يعرفوا العوامل المهمة التي تؤثر في تعلم الطلبة، ويبنوا جسرًا بين الأهداف وأداء الطالب. إن تحديد هذه العوامل سوف يساعد في استغلال المصادر المحدودة بشكل أكثر

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

فعالية (Libienski and Gutierrez, 2008).

وتشير البحوث إلى أن أداء الطلبة في الرياضيات في مراحل التعليم العام ضعيف باستمرار (Mbugua, Kibet, Muthaa and Nkonke, 2012) وربما أثر ذلك في أدائهم في مرحلة التعليم الجامعي. وإن معرفة العوامل التي تؤثر في التحصيل في الرياضيات تعد جزءاً مهماً لاتخاذ القرارات الأنسب لتصميم التدريس (Saritas and Akdemir, 2009). ولقد حددت بعض البحوث العوامل التي تؤثر في أداء الطلبة في الرياضيات، ففي بحث مبوجوا وآخرون (Mbugua et al., 2012) الذي هدف إلى استكشاف العوامل التي ساهمت في ضعف الأداء في الرياضيات، وتأسيس استراتيجيات يمكن اعتمادها لتطوير هذا الأداء لدى طلبة المدارس الثانوية في بارنجوكاونتي في كينيا، فقد حدد البحث عدة عوامل، منها: عوامل ثقافية اجتماعية، وعوامل شخصية، وكذلك أظهرت نتائج البحث أن العوامل المؤثرة في تدني التحصيل كانت ضعف الطاقم التدريسي، والتدريس غير الملائم، والمواد التعليمية غير الملائمة، وفقدان الدافعية، وضعف اتجاهات الطلبة والمعلمين، والممارسات التدريسية الرديئة. وتظهر نتائج بحوث أخرى، مثل بحث سارتاس وأكديمير Saritas and Akdemir (2009)، الذي استطلع آراء طلبة قسم الرياضيات بجامعة حكومية في تركيا، أن العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في الرياضيات تتمثل في عوامل ديمغرافية وتدريسية وفردية، وتتمثل العوامل الديمغرافية في: الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين، والحالة الاقتصادية والاجتماعية، وأظهرت نتائج البحث أن استراتيجيات التدريس، وكفاءة المحاضرين في تعليم الرياضيات، والدافعية كانت أهم ثلاثة عوامل مؤثرة يجب أخذها في الاعتبار عند تصميم التدريس، يأتي بعدها عامل الجنس. في حين أن عوامل المستوى التعليمي للوالدين والحالة الاقتصادية والاجتماعية لم تكن عوامل مؤثرة بفاعلية على التحصيل في الرياضيات.

وتشير بعض البحوث أن تدني دخل الأسرة وعدم ملاءمة البيت للدراسة من أسباب تدني مستوى التحصيل كما يراه طلبة الجامعة الإسلامية بغزة (الحلو وسيسالم، 2003). وتتمثل العوامل التدريسية في: المنهج، واستراتيجيات التدريس، وكفاءة المعلم في تربويات الرياضيات، والبيئة الجامعية، والتسهيلات المساندة. أما العوامل الفردية، فتتمثل في: الاتجاه الذاتي نحو التعلم، والقدرة الحسابية، والدافعية (Saritas and Akdemir, 2009). وقد أكدت بعض البحوث، مثل بحث Lee, Burkam, Chow-Hoy, Smerdon and Goverdt, (1998) الذي هدف إلى دراسة تأثيرات بنية المناهج الجامعية على دراسة المساقات والتحصيل في الرياضيات لدى الخريجين، وعلاقة مستوى التحصيل في الرياضيات في المرحلة الثانوية بمستوى التحصيل في الدراسة الجامعية في أكبر 30 مدينة في الولايات المتحدة. وأظهرت النتائج أن تحقيق مستوى عال من التحصيل في مساقات الرياضيات يرتبط بقوة مع تحصيل الطلبة، وأن بنية مناهج الرياضيات في الجامعة لها تأثير على تحصيل الطلبة في الرياضيات، وأن الطلبة في المدارس الثانوية الحاصلين على درجات أعلى حصلوا في الجامعة على مستويات منخفضة في مساقات الرياضيات، وهذا أعاق تقدمهم في مساقات أخرى أكثر تقدمًا. إن بنية المنهج ونوعية المساقات وأعدادها في الرياضيات التي يدرسها الطلبة لها تأثير مباشر وغير مباشر على تحصيل الطلبة (Lee et al., 1998).

وتظهر نتائج بعض البحوث، مثل بحث Mohd, Petri, Mahmood and Tengku (2011) الذي هدف إلى استكشاف العلاقة بين مستوى التحصيل في الرياضيات واتجاه الصبر والثقة والتحدي نحو حل المسألة لدى الطلبة في جامعة كولالمبور بماليزيا، أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل في الرياضيات واتجاهات الصبر، والثقة، والرغبة نحو حل المسألة الرياضية، وأظهرت نتائج بعض البحوث أن هناك علاقة عكسية بين التحصيل في الرياضيات وقلق الرياضيات من وجهة نظر طلبة كليات المعلمين (الحربي، 2000). ومن العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات المعتقدات حول الرياضيات؛ فقد أثبت البحث أن المعتقدات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها، تحدد كيفية اختيار الفرد للاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في التعلم(Lazim, Abu Osman and Wan Salihin, 2004)، كذلك فإن المعتقدات الرياضية الفردية تشكل نسق ضبط وتعديل للبناء المعرفي الرياضي (Torner and Pehkonen, 1996)، ولكي يكون بالإمكان تحسين التعليم، فإن من الأهمية بمكان أن نحصل على معلومات حول نسق الضبط هذا ووظيفته، لنستطيع بعد ذلك فقط أن نفهم محددات تعليم الرياضيات (Pehkonen, 1999). وقد أكدت معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM[1], 1989) أن معتقدات الطلبة لها قوة تأثير على تقويم الطلبة لقدراتهم الخاصة، وإرادتهم للتفاعل مع مهمات رياضية. وقد أظهرت هذه

1 National Council of Teachers of Mathematics

المعايير أن هناك علاقة دائرية بين المعتقدات والتعلم، فخبرات تعلم الطلبة تفسر معتقداتهم حول ما يعنيه التحصيل في الرياضيات. كما أن معتقدات الطلبة حول الرياضيات، يمكنها أن تؤثر في الكيفية التي يتجهون بها نحو خبرات رياضية جديدة (NCTM, 1989). وقد أظهرت نتائج بعض البحوث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة المعلمين في المعرفة الرياضية ومعتقداتهم نحو الرياضيات (Quillen, 2004). وهذا ما أكدت عليه نتائج بحث كاترينا Katrina (2000) التي فحصت العلاقة الممكنة بين معتقدات الطلبة حول الرياضيات وأدائهم في الرياضيات، حيث أكدت أن هناك علاقة بين معتقدات الطلبة والممارسات عند العمل في الرياضيات، وأن نسق المعتقدات يكشف عن فائدة طبيعة منهجية الرياضيات، وأن أنساق المعتقدات عند الطلبة تعمل كوسط حيوي للتنبؤ بسلوكهم الرياضي في مسائل الرياضيات (Katrina, 2000).

كذلك تسهم الثقافة الرياضية في تنمية الوعي والفهم لما يتم تعلمه، وتنمية الوعي بالذات وبالآخرين، وتنمية القدرة على ضبط السلوك الإنساني وتعديله، كما تسهم في توفير فرص لتنمية التفكير العلمي (إبراهيم، 2002). إن ضعف مستوى الثقافة الرياضية قد يكون واحداً من الأسباب التي قد يرجع إليها وجود اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو الرياضيات، أو عدم رؤيتهم لتأثير الرياضيات في الحياة، أو تدني مستوى تحصيلهم، أو ضعف قدرات التفكير المختلفة. وقد يكون بناء هذه الثقافة الرياضية هو أحد الحلول لهذه المشكلة (السر، 2005).

ومن العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات أيضا فهم طبيعة الرياضيات ومعرفة تاريخ تطورها، فقد أظهرت بعض البحوث أن هناك ارتباطاً موجباً بين اكتساب الكفايات الرياضية وفهم بنية الرياضيات وطبيعتها (الخراشي، 1994). وقد دلت نتائج البحوث والدراسات على ارتباط نتائج التحصيل في الرياضيات بنتائج اختبارات القدرة الرياضية ارتباطاً ذا دلالة إحصائية (علي، 2001).

وفي ضوء ما سبق فإن الباحث يرى ضرورة تناول هذا الموضوع بالبحث، خاصة لندرة البحوث العربية، في حدود ما اطلع عليه، التي تناولت العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رغم توفر البحوث في أسباب تدني التحصيل في الرياضيات لدى طلبة مراحل التعليم العام، ووجود بحث الأستاذ وصبح (2010) الذي هدف إلى التعرف على مستوى التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة وبحث منصور (2010) الذي هدف إلى التعرف على العوامل المؤثرة على تحصيل طلبة جامعة بيرزيت، فالبحث الحالي يعد الأول من نوعه، في حدود علم الباحث، على مستوى الجامعات الفلسطينية في تناوله العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين. ويؤكد الباحث أهمية تحديد هذه العوامل من وجهة نظر طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، لما في ذلك من تأثير على تطوير تدريس الرياضيات في الجامعة، من خلال توفير مختلف التسهيلات الداعمة لتطوير تحصيل الطلبة في الرياضيات، وبث الوعي بأهمية هذه العوامل لجميع أطراف العملية التعليمية، سواء على مستوى الطلبة أنفسهم، أو أساتذة الرياضيات، أو الإدارات المسؤولة عن تطوير تدريس الرياضيات في الجامعة.

مشكلة البحث وأسئلته:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من البحوث، وجد أن هناك عوامل كثيرة تؤثر في تحصيل الطلبة المعلمين في الرياضيات، ووجد أن معرفة العوامل التي تؤثر في التحصيل في الرياضيات تعد جزءاً مهمًا لاتخاذ القرارات الأنسب لتصميم التدريس (Saritas and Akdemir, 2009). ومن خلال استقراء هذه العوامل وجد أن غالبية البحوث التي تناولت العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة المعلمين تمركزت حول مجالات عديدة، هي: عوامل ثقافية اجتماعية، وعوامل ديمغرافية تتمثل في: الجنس، والمستوى التعليمي للوالدين، والحالة الاقتصادية الاجتماعية، وعوامل تدريسية تتمثل في: المنهج، واستراتيجيات التدريس، وكفاءة المعلم في تربويات الرياضيات، والبيئة المدرسية، والتسهيلات المساندة. أما العوامل الفردية، فتتمثل في: الاتجاه الذاتي نحو التعلم، والقدرة الحسابية، والدافعية. ولكن الباحث وجد أن هناك عوامل أخرى لا تقل أهمية عن تلك التي بحثها الباحثون، تتعلق بمجالات أخرى، مثل: المعتقدات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها، ومستوى الثقافة الرياضية، وفهم طبيعة الرياضيات ومعرفة تاريخ تطورها. لذلك توجه الباحث لدراسة وجهة نظر الطلبة المعلمين بقسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى في العوامل التي تؤثر في تحصيلهم في الرياضيات. وقد حدد الباحث هذه العوامل في

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

مجالات، هي: أولا: فهم طبيعة الرياضيات وتاريخ تطورها، ثانياً: المعتقدات عن الرياضيات، ثالثاً: مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة الرياضيات، رابعاً: خصائص طلبة الرياضيات، خامساً: خصائص البيئة الجامعية، سادساً: الكفاءة الأكاديمية والتربوية لأساتذة الرياضيات، سابعاً: خصائص الأسرة. وبالإضافة إلى ما سبق فقد أظهرت نتائج بحث الأستاذ وصبح (2010) أن مستوى التعثر الأكاديمي لدى طلبة جامعة الأقصى لا يقل عن (80 %) كمعدل افتراضي، وأن أكثر أسباب التعثر تتعلق بالخطط الدراسية. لأجل ذلك كله كان هذا البحث.

وعلى ضوء ما سبق جاء هذا البحث ليجيب عن الأسئلة الآتية:

1- ما العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة؟
2- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلاب وطالبات قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة؟
3- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة المستويين الثالث والرابع بقسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة؟
4- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر الطلبة ممن تساوي معدلاتهم التراكمية أو تزيد عن 80%، وأولئك الذين تقل معدلاتهم عن 80% من طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة؟
5- ما دلالة الفروق بين كل متوسطين من متوسطات تقديرات الطلبة لدرجة الموافقة على العوامل المؤثرة على تحصيلهم في الرياضيات من وجهة نظرهم وفقا للتفاعل بين كل متغيرين والمتغيرات الثلاثة: الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

أهداف البحث:

1- تحديد العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة.
2- معرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة وفقاً لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي والتفاعل بينها.

أهمية البحث:

1- إن معرفة العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات سوف تسهم في تطوير تدريس الرياضيات في كليات التربية، من خلال توفير الظروف المناسبة واتخاذ التصاميم التدريسية الملائمة لتعلم فعال للرياضيات.
2- كما إن أداة البحث سوف تساعد الباحثين والقائمين على برامج إعداد معلم الرياضيات للتعرف على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر الطلبة المعلمين.
3- يسهم البحث في توعية طلبة الرياضيات، معلمي المستقبل، بالعوامل المؤثرة في تعلمهم للرياضيات، وبالتالي اتخاذ التدابير الكافية لتوفيرها لتحقيق مستويات عالية من التحصيل في الرياضيات.
4- ربما يكون هذا البحث من البحوث النادرة في موضوعه في البيئة الفلسطينية، في حدود علم الباحث، لذلك سيكون إضافة نوعية في المكتبة التربوية المحلية والعربية.

حدود البحث:

1- اقتصر البحث على عينة من طلبة الرياضيات من المستويين الثالث والرابع المسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني 2014/2013م بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.
2- اقتصر البحث على مجالات العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات المحددة في أداة البحث.

مصطلحات البحث:

التحصيل في الرياضيات: يعرفه الباحث هنا بأنه مقدار ما يتعلمه الطالب من معلم الرياضيات من معارف في مجال الرياضيات من خلال دراسة مساقات الرياضيات المقررة على طلبة تخصص الرياضيات وأساليب تدريسها وتخصص تعليم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة.

العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات: هي السمات والبواعث التي تؤثر في التحصيل في الرياضيات، فتؤثر فيه إيجاباً برفع مستواه، أو سلباً بخفض مستواه. وتتحدد في هذا البحث في العوامل التي أعطاها المستجيبون من طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة درجة موافقة بمتوسط يزيد على 3.5 ونسبة مئوية تزيد على 70% على الاستبانة المخصصة لهذا الغرض.

الثقافة الرياضية: هي مجموعة المفاهيم والمبادئ والمهارات الرياضية الأساسية وتطبيقاتها في الحياة، والاتجاهات نحوها، والقيم التربوية المتعلقة بطبيعة الرياضيات وتدريسها، التي يشترك فيها الطلبة معلمو الرياضيات، وتبقى في مخزونهم المعرفي، والانفعالي، والمهاري، لوقت طويل، وتساعدهم على تعليم الرياضيات وتعلمها (السر، 2005).

معتقدات الطلبة حول الرياضيات: هي مدركات ذاتية حول طبيعة الرياضيات، وتعلمها وتعليمها، آمن بها الطالب معلم الرياضيات، واعتقد بصحتها ضمنياً أو صراحة، تتكون لديه خلال دراسته للرياضيات وتربوياتها" (السر، 2006).

خصائص طلبة الرياضيات: مجموعة السمات التي تميز طلبة الرياضيات في جامعة الأقصى من المستويين الثالث والرابع والتي يتوقع أن يكون لها تأثير على تحصيلهم في الرياضيات.

خصائص البيئة الجامعية: مجموعة التسهيلات المتوافرة لتسهيل عملية تعلم الطلبة، سواء ما يتعلق بالقاعات التدريسية، أو المستحدثات التكنولوجية، أو الخدمات الطلابية، أو المختبرات، أو المكتبات، أو البيئة الجمالية.

الكفاءة الأكاديمية والتربوية لأساتذة الرياضيات: الكفاءات التي يجب توافرها في مدرسي الرياضيات في الجامعة، والمتعلقة بتدريس الرياضيات، والعلاقة مع الطلبة، والسمات الشخصية، والتمكن من مادة الرياضيات، والنمو المهني لهم.

خصائص الأسرة: وهي السمات المتعلقة بطبيعة علاقة الأم بالأب، وعلاقة الآباء بالأبناء، والمستوى التعليمي، والمسكن، وتوفر الإمكانات التكنولوجية كالكمبيوتر، والبيئة المجتمعية حول الأسرة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسة المسحية، لمناسبة ذلك المنهج وهذا الأسلوب لأهداف البحث.

مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من 540 طالباً وطالبةً من المسجلين في الفصل الدراسي الثاني 2014/2013م، منهم 142 طالباً، و398 طالبةً، والجدول (1) يبين عدد أفراد مجتمع البحث وفقاً للتخصص والمستوى والنوع:

الجدول (1)

عدد أفراد مجتمع البحث وفقا للمستوى الدراسي والتخصص والنوع

المستوى	الرياضيات وأساليب تدريسها			تعليم الرياضيات			إجمالي
	الذكور	الإناث	مجموع	الذكور	الإناث	مجموع	
الثالث	27	75	102	42	131	173	275
الرابع	16	32	48	57	160	217	265
مجموع	43	107	150	99	291	390	540

عينة البحث: اختار الباحث جميع الطلاب والطالبات المسجلين لمساق استراتيجيات تدريس خاصة رياضيات ومساق تحليل مناهج الرياضيات في فرع الجامعة بخان يونس وهم من المستويين الثالث والرابع، واستبعد من هم في المستوى الثاني، والجدول (2) يبين عددهم وفقاً لمتغيرات البحث:

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (2)
عدد أفراد العينة وفقا لمتغيرات البحث

المتغير		العدد	النسبة المئوية	المجموع
النوع	طالب	37	%27.6	134
	طالبة	97	%72.4	
المستوى	ثالث	78	%58.2	134
	رابع	56	%41.8	
المعدل	أكبر من أو يساوي80	85	%63.4	134
	أقل من80	49	%36.6	

أداة البحث:

استخدم الباحث الاستبانة أداة لبحثه، وذلك بهدف تحديد العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، ولأجل ذلك قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول الموضوع، ومن بين البحوث التي استند إليها الباحث في بناء أداة البحث: (منصور، 2010)، (Saritas and Akdemir, 2009)، (حمودي، 2008)، (السر، 2006)، (Lazim et al., 2004)، (السر، 2005). ومن خلال دراسة تحليلية لتلك العوامل وجد الباحث أن يقسم مجالاتها إلى سبعة مجالات، هي: أولا: فهم طلبة الرياضيات لطبيعة الرياضيات وتاريخ تطورها، ويندرج تحتها الفقرات من 1–6، ثانياً: معتقدات طلبة الرياضيات عن الرياضيات، ويندرج تحتها الفقرات من 7–11، ثالثاً: مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة الرياضيات، ويندرج تحتها الفقرات من 12–16، رابعاً: الخصائص النمائية لطلبة الرياضيات، ويندرج تحتها الفقرات من 17–23، خامساً: خصائص البيئة الجامعية، ويندرج تحتها الفقرات من 24–30، سادساً: الكفاءة الأكاديمية والتربوية لأساتذة الرياضيات، ويندرج تحتها الفقرات من 31–37، سابعاً: خصائص الأسرة، ويندرج تحتها الفقرات من 38–44. وقد استخدم الباحث التدريج الخماسي وفقاً لطريقة لكرت ليقيس درجة الموافقة بحسب المستويات التالية: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، صغيرة، صغيرة جدا، لتقابل الدرجات: 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي.

وسيعتبر الباحث أن العوامل التي حازت على درجة موافقة من المستجيبين أكثر من أو تساوي 3.5 بنسبة 70% هي عوامل حقيقية من وجهة نظرهم، أما التي حازت على درجة موافقة أقل من 3 بنسبة 60% فهي ليست عوامل حقيقية تؤثر في التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر عينة البحث وفقاً للمقياس التقييمي التالي: (أقل من 50% صغيرة جدًا 50%-59.9% صغيرة 60%-69.9% متوسطة 70%-79.9% كبيرة 80% فأعلى كبيرة جدًا) (بركات وحرز الله، 2010).

صدق أداة البحث:

صدق المحكمين:

عرض الباحث أداة البحث على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وقد وافقوا على كافة بنود الأداة مع بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة، ورأوا نقل الفقرة (الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات مهمة في تعلم جيد للرياضيات) من مجال مستوى الثقافة الرياضية إلى مجال خصائص الطلبة، بالرغم من أن بناء اتجاهات إيجابية يندرج تحت مصطلح الثقافة الرياضية، غير أنها أيضا تتعلق بخصائص الطلبة، لذلك رأى الباحث أن يأخذ برأي المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

طبق الباحث الأداة على عينة استطلاعية من طلبة المستويين الثالث والرابع من خارج عينة البحث، بلغ عددها 35 طالباً وطالبة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل ارتباط كل فقرة بمجالها لمعرفة صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، والجدول (3) يبين نتائج ذلك:

الجدول (3)

معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالمجال الذي تنتمي إليه

المجال	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
طبيعة الرياضيات وتاريخ تطورها	1	.516(**)	.002	2	.509(**)	.003
	3	.875(**)	.000	4	.606(**)	.000
	5	.526(**)	.002	6	.698(**)	.000
معتقدات طلبة الرياضيات عن الرياضيات	7	.771(**)	.000	8	.641(**)	.000
	9	.825(**)	.000	10	.708(**)	.000
	11	.593(**)	.000			
مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة الرياضيات	12	.585(**)	.000	13	.695(**)	.000
	14	.710(**)	.000	15	.790(**)	.000
	16	.768(**)	.000			
الخصائص النمائية لطلبة الرياضيات	17	.757(**)	.000	18	.525(**)	.002
	19	.657(**)	.000	20	.639(**)	.000
	21	.746(**)	.000	22	.743(**)	.000
	23	.757(**)	.000			
خصائص البيئة الجامعية	24	.580(**)	.000	25	.395(*)	.035
	26	.866(**)	.000	27	.774(**)	.000
	28	.727(**)	.000	29	.670(**)	.000
	30	.371(*)	.037			
الكفاءة الأكاديمية والتربوية لمحاضري الرياضيات	31	.532(**)	.001	32	.660(**)	.000
	33	.820(**)	.000	34	.854(**)	.000
	35	.792(**)	.000	36	.905(**)	.000
	37	.501(**)	.004			
خصائص الأسرة	38	.586(**)	.000	39	.752(**)	.000
	40	.807(**)	.000	41	.762(**)	.000
	42	.691(**)	.000	43	.603(**)	.000
	44	.586(**)	.000			

(*): قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى α=0.05 (**): قيمة معامل الارتباط دالة عند α=0.01.

يتضح من نتائج الجدول (3) أن جميع قيم معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية، وهذا يعني قوة ارتباط كل فقرة مع مجالها، وهذا دليل على صدق الاتساق الداخلي للأداة.

ثبات أداة البحث:

لحساب ثبات الاستبانة استخدم الباحث معامل كرونباخ ألفا، من خلال تحليل نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية، والجدول (4) يبين نتائج ذلك:

الجدول (4)

معاملات ألفا لكل مجال ولإجمالي فقرات الاستبانة

المجال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	إجمالي الفقرات
معامل ألفا	.780	.761	.810	.868	.802	.840	.839	.881

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

يتضح من نتائج الجدول (4) أن جميع قيم ألفا هي قيم مقبولة إحصائيًا، وتدل على ثبات الاستبانة.

نتائج البحث:

الإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على: "ما العوامل المؤثرة على التحصيل فى الرياضيات من وجهة نظر طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة؟" استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول (5) يبين نتائج ذلك:

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لها والانحرافات المعيارية لدرجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات

المجال	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% للمتوسط	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	% للمتوسط
المعرفة بطبيعة الرياضيات وتطورها	**1**	4.22	.8349	84	**2**	3.97	.8220	79
	3	2.89	1.122	58	**4**	3.16	1.013	63
	5	3.75	.963	75	**6**	2.86	1.05	57
	إجمالي المجال الأول					**3.48**	**.600**	**70**
المعتقدات عن الرياضيات	**7**	4.00	.867	80	**8**	4.13	.808	83
	9	3.90	.857	78	**10**	3.76	.962	75
	11	4.29	.733	86	**إجمالي**	**4.02**	**.518**	**80**
مستوى الثقافة الرياضية	**12**	4.49	.657	90	**13**	4.32	.751	86
	14	3.95	.843	79	**15**	3.86	.894	77
	16	4.15	.891	83	**إجمالي**	**4.16**	**.520**	**83**
الخصائص النمائية للطلبة	**17**	4.01	.769	80	**18**	4.20	.863	84
	19	4.08	.922	82	**20**	3.82	.967	76
	21	3.33	1.067	67	**22**	3.82	.972	76
	23	4.01	.769	80	**إجمالي**	**3.90**	**.587**	**78**
خصائص البيئة الجامعية	**24**	3.92	.961	79	**25**	4.08	1.141	82
	26	3.25	1.150	65	**27**	3.12	1.267	62
	28	3.33	1.223	67	**29**	3.48	1.101	70
	30	3.97	1.048	79	**إجمالي**	**3.59**	**.667**	**72**
الكفاءة الأكاديمية والتربوية	**31-**	3.82	1.101	76	**32**	3.18	1.127	64
	33	3.61	1.099	72	**34**	3.89	.985	78
	35	3.97	.976	79	**36**	3.76	1.053	75
	37	3.04	1.227	61	**إجمالي**	**3.61**	**.782**	**72**
خصائص الأسرة	**38**	3.54	.980	71	**39**	3.99	.988	80
	40	3.87	1.076	77	**41**	3.84	1.057	77
	42	4.04	.853	81	**43**	3.62	1.112	72
	44	3.54	.980	71	**إجمالي**	**3.77**	**.693**	**75**

يتضح من الجدول (5) أن متوسطات تقديرات الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة لدرجة الموافقة

على مجالات العوامل كعوامل حقيقية تؤثر في تحصيلهم في الرياضيات جاءت على النحو الآتي مرتبة تنازلياً: مستوى الثقافة الرياضية (4.16–83%)، المعتقدات عن الرياضيات (4.02–80%)، الخصائص النمائية (3.9–78%)، خصائص الأسرة (3.77–75%)، الكفاءة الأكاديمية والتربوية للمحاضرين (3.61–72%)، خصائص البيئة الجامعية (3.59–72%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة المعرفة بطبيعة الرياضيات وتطورها (3.48–70%).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض البحوث، ففيما يتعلق بعامل مستوى الثقافة الرياضية، فقد أظهرت البحوث أنها تسهم في تنمية الوعي والفهم لما يتم تعلمه في الرياضيات (إبراهيم، 2002، 41)، وفيما يتعلق بعامل المعتقدات حول الرياضيات اتفقت نتائج البحث مع الرأي القائل بأن المعتقدات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها، تحدد كيفية اختيار الفرد للاستراتيجيات المعرفية المستخدمة في التعلم (Lazim and Wan, 2004, 4)، واتفقت نتيجة البحث كذلك مع نتائج بحث (Quillen, 2004) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة المعلمين في المعرفة الرياضية ومعتقداتهم نحو الرياضيات. أما فيما يتعلق بالعوامل الأخرى، فقد اتفقت نتائج البحث مع نتيجة (الحلو وسالم، 2003) التي أكدت أن تدني دخل الأسرة وعدم ملاءمة البيت للدراسة من أسباب تدني مستوى التحصيل كما يراه طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. واتفقت كذلك نتيجة البحث مع (Saritas and Akdemir, 2009) الذي أكد في بحثه أن كفاءة المعلم، والبيئة الجامعية، والتسهيلات اللوجستية، وخصائص الطلبة هي عوامل مؤثرة على التحصيل في الرياضيات.

وفيما يلي مناقشة لنتائج كل مجال من مجالات العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات من وجهة نظر طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة:

المجال الأول: فهم طبيعة الرياضيات وتاريخ تطورها

يتبين من الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة فوق 70% هي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: فهم طبيعة الرياضيات يساعد في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات (4.22–84%)، إدراك خصائص الرياضيات المعاصرة مهم لفهم موضوعات الرياضيات (3.97–79%)، معرفة الفرق بين الرياضيات كعلم والرياضيات كمادة دراسية يساعد في فهم طبيعة الرياضيات (3.75–75%). وهذا يؤكد إدراك طلبة الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة لأهمية فهم طبيعة الرياضيات وخصائصها كعامل مؤثر على التحصيل في الرياضيات. ويتفق ذلك مع ما ورد في (وليم عبيد، وآخرون، 2000: 15) بأن وعي المعلم بالرياضيات يعدّ من أهم العوامل المساعدة للمعلم عند قيامه بالتدريس، كذلك يتفق مع بعض البحوث التي أظهرت أن هناك ارتباطاً موجباً بين اكتساب الكفايات الرياضية وفهم بنية الرياضيات وطبيعتها (الخراشي، 1994).

أما الفقرات التي حصلت على درجة موافقة أقل من 60% فهي: تتبع مراحل تطور الرياضيات عبر العصور يفيد في تعلم الرياضيات (2.89–58%)، معرفة إنجازات العلماء في تطور الرياضيات مفيد في تعلم الرياضيات (2.86–57%)، وهذا يعني أن طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى لا يرون أهمية لعامل دراسة تاريخ الرياضيات وتطورها، ولعل ذلك يفسر عزوفهم وضعف رغبتهم في تعلم هذا الموضوع. وقد يعزى ذلك إلى أنه لا يوجد مساق خاص بتاريخ الرياضيات وتطورها، وحتى البند الخاص بذلك الموجود في توصيف مساق استراتيجيات تدريس الرياضيات لا يبدي بعض مدرسي المساق جدية بتدريسه، وقد يكون ذلك لعدم رغبة الطلبة بتعلم الموضوع هروبا من الجهد الذهني المطلوب لحفظ هذا التاريخ. والباحث يرى ضرورة تعلم هذا الموضوع دون الحاجة للطلب من الطلبة حفظ هذا التراث بقدر ما يطلب منهم فهم السياق التاريخي لتطور الرياضيات.

المجال الثاني: معتقدات طلبة الرياضيات عن الرياضيات

تبين نتائج الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة أكثر من 3.5 بنسبة 70% هي الفقرات الآتية مرتبة تنازلياً: الاعتقاد بأن الرياضيات تتمتع بدرجة عالية من الدقة والمنطق الدقيق مؤثر على التحصيل في الرياضيات (4.29–86%)، إدراك دور الرياضيات في الحياة والعلوم الأخرى مهم لفهم أفضل للرياضيات (4.13–83%)، رسوخ المعتقدات عن الرياضيات يحقق مزيدا من الفهم للرياضيات (4–80%)، المعتقدات عن الرياضيات باعتبارها طريقة للتفكير تستخدم الرموز والمعادلات تؤثر على التحصيل في الرياضيات (3.9–78%)، اعتبار الرياضيات كأداة بحث وكشف وتمثيل للظواهر الطبيعية يساعد في فهم الرياضيات بما يرفع مستوى التحصيل فيها

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

(3.76–75%). ويشير ذلك إلى أن طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة يدركون أهمية توفر معتقدات صحيحة عن الرياضيات لديهم في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات. وهذا ما أكدته نتائج بحث كيولين (Quillen, 2004) فقد أظهرت نتائجه وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين مستوى تحصيل الطلبة المعلمين في المعرفة الرياضية ومعتقداتهم نحو الرياضيات، كذلك تتفق النتائج هنا مع نتائج بحث هيليكاري ونافجي وكوميولينين (Hailikari, Nevgi and Komulainen, 2008) التي أكدت أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط بقوة مع التحصيل الدراسي في الرياضيات، وأن المعتقدات الذاتية يجب أن تأخذ في الحسبان عند النظر في القضايا التدريسية، لأنها تزود بإدراكات ذات قيمة حول مستقبل أداء الطلبة. وهذا ما أكدت عليه نتائج بحث كاترينا Katrina (2000) التي أظهرت أن هناك علاقة بين معتقدات الطلبة والممارسات عند العمل في الرياضيات، وأن نسق المعتقدات يكشف عن فائدة طبيعة منهجية الرياضيات، وأن أنساق المعتقدات عند الطلبة تعمل كوسط حيوي للتنبؤ بسلوكهم الرياضي في مسائل الرياضيات (Katrina, 2000).

المجال الثالث: مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة الرياضيات

يتبين من الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة فوق 70% هي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: امتلاك خلفية رياضية قوية في أساسيات المعرفة الرياضية يؤثر في التحصيل في الرياضيات (4.49–90%)، تنمية القدرة في استخدام هذه الخلفية الرياضية في حل مسائل علمية وحياتية تفيد في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات (4.32–86%)، امتلاك القدرة على استخدام الرياضيات لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة يؤثر في التحصيل في الرياضيات (4.15–83%)، معرفة مجالات تطبيقات الرياضيات في الحياة يسهم في تعلم الرياضيات (3.95–79%)، إدراك قيمة الرياضيات للمجتمع، ومعرفة كيف تؤثر في المجتمع تفيد في تعلم الرياضيات (3.86–77%). والتقديرات هذه تبين بما لا يدع مجالا للشك أن طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة يعتقدون بأثر مستوى الثقافة الرياضية على التحصيل في الرياضيات. وبذلك هم يتفقون مع (إبراهيم، 2002، 41) في أن الثقافة الرياضية تسهم في تنمية الوعي والفهم لما يتم تعلمه. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة بحث هيليكاري وآخرون (Hailikari et al., 2008) التي أظهرت أن بعد المعرفة السابقة كان أقوى متنبئ لتحصيل الطلبة. كما أن هذه النتائج اتفقت مع نتائج بحث لي وآخرون (Lee et al., 1998) التي أظهرت أن تحقيق مستوى عال من التحصيل في مساقات الرياضيات يرتبط بقوة مع تحصيل الطلبة، وأن بنية مناهج الرياضيات في الجامعة لها تأثير على تحصيل الطلبة في الرياضيات، وأن بنية المنهج ونوعية المساقات وأعدادها في الرياضيات التي يدرسها الطلبة لها تأثير مباشر وغير مباشر على تحصيل الطلبة.

المجال الرابع: خصائص طلبة الرياضيات

تبين نتائج الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة أكثر من 3.5 بنسبة 70% هي الفقرات الآتية مرتبة تنازلياً: الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات مهمة في تعلم جيد للرياضيات (4.2–84%)، الدافعية نحو تعلم الرياضيات تسهم في تحقيق تعلم فعال للرياضيات (4.08–82%)، مراعاة الخصائص النمائية لطلبة الرياضيات مهمة لرفع مستوى التحصيل في الرياضيات (4.01–80%)، الحالة الصحية للطلبة عامل مؤثر في التحصيل في الرياضيات (4.01–80%)، تحقيق مطالب نمو طلبة الرياضيات يسهم في رفع مستوى التحصيل في الرياضيات (3.9–78%)، معالجة صعوبات تعلم الرياضيات وفقا لخصائص الطلبة النمائية ضرورية لرفع مستوى التحصيل في الرياضيات (3.82–76%)، مستوى التحصيل الدراسي السابق مهم لرفع مستوى التحصيل في الرياضيات (3.82–76%). وتتفق هذه النتائج مع نتيجة بحث سارتاس وأكديمير (Saritas and Akdemir, 2009) التي أكدت على العوامل الفردية، والمتمثلة في: الاتجاه الذاتي نحو تعلم الرياضيات، والقدرة الحسابية، والدافعية نحو تعلم الرياضيات. كما اتفقت هذه النتائج مع نتائج بحث مبوجوا وآخرون (Mbugua and et al., 2012) التي أظهرت أن من العوامل المؤثرة في تدني التحصيل كانت فقدان الدافعية، وضعف اتجاهات الطلبة المعلمين. كذلك اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج بحث محمد وآخرون (Mohd et al., 2011)، التي أظهرت أنه توجد علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل في الرياضيات واتجاهات الصبر، والثقة، والرغبة في حل المسألة الرياضية.

المجال الخامس: خصائص البيئة الجامعية

تظهر النتائج في الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة فوق 70% هي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: عدد الطلبة في قاعات المحاضرات (4.08–82%)، توافر القاعات الدراسية (3.92–79%)، البيئة الجمالية للجامعة (الساحات الخضراء والحدائق وغيرها) (3.92–79%)، توافر المختبرات العلمية والحاسوبية (3.48–70%). وتشير النتائج إلى أن طلبة الرياضيات بجامعة الأقصى مهتمون بالعوامل ذات الصلة بتوفير بيئة مريحة لتعلمهم، أكثر من اهتمامهم بتوفر المستحدثات التكنولوجية في التدريس. واتفقت هذه النتائج مع نتائج بحث سارتاس وأكديمير (Saritas and Akdemir, 2009) من حيث أن البيئة الجامعية، والتسهيلات اللوجستية من العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات.

المجال السادس: الكفاءة الأكاديمية والتربوية لأساتذة الرياضيات

يتبين من الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة فوق 70% هي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: السمات الشخصية لمحاضر الرياضيات (3.97–79)، تمكن المحاضر من مادة الرياضيات التي يدرسها (3.89–78%)، استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة (3.82–76%)، النمو المهني والأكاديمي المستمر لمحاضر الرياضيات (3.76–75%) طبيعة العلاقة بين المحاضر والطالب (3.61–72). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض البحوث، مثل بحث مبوجوا وآخرون(Mbugua et al., 2012 الذي أكد على أن من أسباب تدني تحصيل الطلبة ضعف الطاقم التدريسي، والتدريس غير الملائم، والمواد التعليمية غير الملائمة، والممارسات التدريسية الرديئة، وتتفق أيضا مع نتائج بحوث أخرى من حيث أن من العوامل المؤثرة على تحصيل الطلبة في الرياضيات استراتيجيات التدريس، وكفاءة المعلم في تربويات الرياضيات سارتاس وأكديمير (Saritas and Akdemir, 2009).

المجال السابع: خصائص الأسرة

تظهر النتائج في الجدول (5) أن الفقرات التي حصلت على درجة موافقة فوق 70% هي مرتبة تنازليا على النحو الآتي: طبيعة العلاقة بين الآباء والأبناء (4.04–81%)، طبيعة العلاقة بين الأم والأب (3.99–80%)، المستوى التعليمي للأسرة (3.87–77%)، توافر مسكن مناسب (3.84–77%)، البيئة المجتمعية حول الأسرة (3.62–72%)، الوضع الاقتصادي للأسرة (3.54–71%)، توافر الحاسوب والانترنت في البيت (3.54–71%). وهذه النتائج تؤكد قناعة طلبة الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة بأهمية العوامل المتعلقة بالأسرة، خاصة ما يتعلق بطبيعة العلاقات الأسرية والمستوى التعليمي ومناسبة المسكن. وتتفق هذه النتائج مع نتائج بحث سارتاس وأكديمير (Saritas and Akdemir, 2009) الذي أكدت نتائجه على أن من العوامل المؤثرة على تحصيل الطلبة في الرياضيات المستوى التعليمي للوالدين، والحالة الاقتصادية الاجتماعية. كما تتفق هذه النتائج مع نتيجة بحث (الحلو وسيسالم، 2003) التي أشارت إلى أن تدني دخل الأسرة وعدم ملاءمة البيت للدراسة من أسباب تدني مستوى التحصيل كما يراه طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

الإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع والخامس:

للإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع والخامس، والمتعلقة بدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة معلمي الرياضيات بجامعة الأقصى بغزة من وجهة نظرهم وفقاً لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، والتفاعل بينها، استخدم الباحث تحليل التباين العاملي، والجداول (6–12) تبين نتائج ذلك:

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال الأول من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
فهم طلبة الرياضيات لطبيعة الرياضيات وتاريخ تطورها	النوع	.009	1	.009	.025	.872
	المستوى	1.170	1	1.170	3.223	.075
	المعدل	.381	1	.381	1.049	.308
	النوع * المستوى	.029	1	.029	.080	.777
	النوع * المعدل	.095	1	.095	.262	.609
	المستوى * المعدل	.217	1	.217	.598	.441
	النوع * المستوى * المعدل	.286	1	.286	.788	.377
	الباقي (الخطأ)	45.740	126	.363		
	كلي	47.927	133			

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال الثاني من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
معتقدات طلبة الرياضيات عن الرياضيات	النوع	.031	1	.031	.112	.736
	المستوى	.004	1	.004	.015	.900
	المعدل	.003	1	.003	.011	.912
	النوع * المستوى	.005	1	.005	.018	.897
	النوع * المعدل	.712	1	.712	2.580	.110
	المستوى * المعدل	.025	1	.025	.091	.762
	النوع * المستوى * المعدل	.065	1	.065	.236	.628
	الباقي (الخطأ)	34.86	126	.276		
	كلي	35.705	133			

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال الثالث من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة الرياضيات	النوع	.351	1	.351	1.295	.259
	المستوى	.288	1	.288	1.051	.306
	المعدل	.487	1	.487	1.777	.184
	النوع * المستوى	.164	1	.164	.599	.440
	النوع * المعدل	.004	1	.004	.015	.901
	المستوى * المعدل	.185	1	.185	.771	.412
	النوع * المستوى * المعدل	.036	1	.036	.131	.717
	الباقي (الخطأ)	34.489	126	.274		
	كلي	36.004	133			

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال الرابع من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
خصائص طلبة الرياضيات	النوع	.684	1	.684	1.994	.160
	المستوى	.373	1	.373	1.088	.298
	المعدل	.358	1	.358	1.049	.308
	النوع * المستوى	.026	1	.026	.076	.784
	النوع * المعدل	.016	1	.016	.047	.829
	المستوى * المعدل	1.034	1	1.034	3.015	.084
	النوع * المستوى * المعدل	.110	1	.110	.321	.572
	الباقي (الخطأ)	43.257	126	.343		
	كلي	45.858	133			

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال الخامس من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
خصائص البيئة الجامعية	النوع	.279	1	.279	.613	.437
	المستوى	.242	1	.242	.532	.470
	المعدل	.427	1	.427	.938	.337
	النوع * المستوى	.019	1	.019	.042	.839
	النوع * المعدل	.040	1	.040	.088	.768
	المستوى * المعدل	.283	1	.283	.622	.434
	النوع * المستوى * المعدل	.213	1	.213	.468	.498
	الباقي (الخطأ)	57.281	126	.455		
	كلي	58.784	133			

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال السادس من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
الكفاءة الأكاديمية والتربوية لمحاضري الرياضيات	النوع	2.107	1	2.107	3.432	.066
	المستوى	.820	1	.820	1.336	.250
	المعدل	.285	1	.285	.464	.496
	النوع * المستوى	.265	1	.265	.432	.512
	النوع * المعدل	.025	1	.025	.041	.840
	المستوى * المعدل	.060	1	.060	.098	.755
	النوع * المستوى * المعدل	.000	1	.000	.000	.985
	الباقي (الخطأ)	77.32	126	.614		
	كلي	80.882	133			

الجدول (12)

نتائج تحليل التباين العاملي وقيمة "ف" لدلالة الفروق بين متوسطي درجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات لكل متغير والتفاعل بينها للمجال السابع من مجالات الاستبانة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم "ف"	مستوى الدلالة
خصائص الأسرة	**النوع**	1.485	1	1.485	3.100	.083
	المستوى	.308	1	.308	.643	.427
	المعدل	1.020	1	1.020	2.129	.150
	النوع * المستوى	.132	1	.132	.276	.603
	النوع * المعدل	.025	1	.025	.052	.821
	المستوى * المعدل	.228	1	.228	.476	.494
	النوع * المستوى * المعدل	.021	1	.021	.044	.834
	الباقي (الخطأ)	60.355	126	.479		
	كلي	63.573	133			

يتبين من الجداول (6-12) جميعها أن جميع قيم "ف" جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α= 0.05، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بكل متغير والتفاعلات بين المتغيرات، أي أن متغيرات الجنس والمعدل التراكمي والمستوى الدراسي والتفاعلات بينها لم تكن مؤثرة على تقديرات الطلبة المعلمين لدرجة الموافقة على العوامل المؤثرة على التحصيل في الرياضيات. وهذا يعني أن جميع طلاب وطالبات الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى، بمختلف مستوياتهم ومعدلاتهم، متفقون على وجهة نظر واحدة فيما يتعلق بهذه العوامل. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة بحث منصور (2010)، حيث أظهرت نتائجه أن توجهات الطلبة بشكل عام اتفقت مع توجهات كل من الطلبة الحاصلين على لائحة الشرف والطلبة الحاصلين على الإنذار الأكاديمي في اعتبار عامل علاقة الطالب بذاته وبالآخرين أكثر العوامل النفسية والذاتية تأثيراً على تحصيل الطلبة الأكاديمي. واتفقت كذلك مع نتيجة بحث العاجز (2010) وبحث طلافحة (2006) من حيث عدم وجود اختلاف لتقديرات الذكور والإناث لأهم الأسباب الشخصية والتربوية والاجتماعية.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى ما يلي:

1- أن هذه العوامل تشكل فعلا عوامل حقيقية تؤثر في التحصيل في الرياضيات، وبالتالي اتفق المستجيبون عليها.

2- أن هذه العوامل بطبيعتها ومجالاتها لا تتأثر بهذه المتغيرات، فهي واحدة سواء للذكور أو الإناث، وسواء لمرتفعي المعدلات أو منخفضي المعدلات، وسواء لطلبة المستوى الثالث أو الرابع.

3- أن الطلبة، بمختلف مستوياتهم وتصنيفاته وفقا لمتغيرات البحث، يتمتعون بوعي كاف لأهمية هذه العوامل في تأثيرها على التحصيل في الرياضيات؛ مما أدى إلى عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات درجة موافقتهم على أن هذه العوامل مؤثرة على التحصيل في الرياضيات.

4- أن جميع طلاب وطالبات الرياضيات بكلية التربية في جامعة الأقصى من مختلف المستويات يعيشون في نفس ظروف البيئة الجامعية ويتوفر لهم نفس التسهيلات، ويتفاعلون مع نفس أعضاء الهيئة التدريسية، ويدرسون نفس المساقات، وربما لا تختلف أوضاعهم الأسرية كثيراً، فهم يعيشون في بيئات إلى حد ما متقاربة، وهم من نفس الفئة العمرية، وبالتالي تجمعهم خصائص مشتركة.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1- تعزيز فهم الطلبة للنسق التاريخي للرياضيات من خلال

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

إدخال مساق تاريخ الرياضيات ضمن خطة قسم الرياضيات.

2- التأكيد على فهم طبيعة الرياضيات البنيوية من خلال مساقات الرياضيات وطرق تدريسها، وتعزيز رؤية تكامل مساقات الرياضيات من خلال بيان أساتذتها للروابط التي تربط بين هذه المساقات.

3- التأكد من امتلاك طلبة الرياضيات من مستوى الثقافة الرياضية لما لها من تأثير على تحصيل الطلبة في الرياضيات، من خلال عقد اختبارات دورية خلال دراسة الطلبة في الجامعة للاطمئنان على امتلاكهم لهذه الثقافة بمستوى ملائم.

4- مساعدة طلبة الرياضيات في بناء اتجاهات إيجابية نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، وزيادة دافعيتهم نحو تعلمها، من خلال استخدام طرق تدريس متنوعة وتفاعلية، والتأكيد على تطبيقات الرياضيات في الحياة والعلوم الأخرى.

5- تقديم المساعدة للطلبة الذين يعانون من ظروف صحية أو نفسية لتجاوز هذه الصعوبات، من خلال تقديم برامج إرشادية لهم، وتقديم الدعم النفسي لهم، وتوفير ظروف نفسية مريحة من خلال توفير البدائل المناسبة للقرارات الأكاديمية المتعلقة بالامتحانات. وتوفير عيادة طبية تتوافر فيها مختلف الإمكانيات الطبية التي تمكن الطلبة من متابعة وضعهم الصحي بأسعار رمزية.

6- توفير قاعات دراسية كافية، وتجنب اكتظاظ الطلبة في شعب الرياضيات، لأن ازدحام القاعات يؤثر سلباً في تحصيل الطلبة في الرياضيات.

7- توفير المختبرات العلمية والحاسوبية وتكنولوجيا الوسائط المتعددة بقدر كاف يمكن الطلبة من تعلم فعال للرياضيات.

8- التأكد من كفاءة أساتذة الرياضيات الأكاديمية والتربوية من خلال التقويم المستمر لأدائهم، وتوفير فرص التأهيل والتدريب لهم لضمان قيامهم بأدائهم بفاعلية، والتأكيد عليهم لتنويع التدريس، واستخدام الطرق التفاعلية.

9- تعزيز العلاقة الإيجابية بين أستاذ الرياضيات وطلبته، بما يحقق تعلماً فعالاً للرياضيات، وذلك من خلال تمتعهم بسمات شخصية إنسانية وتربوية.

10- تقديم الإرشاد الأسري والاجتماعي للطلبة الذين يعانون من ظروف اجتماعية وأسرية صعبة، وتقديم الدعم المادي لهم، بتوفير منح وإعفاءات مالية لتخفيف الضغوط الأسرية عليهم.

11- عقد لقاءات مع أولياء أمور الطلبة الذين لديهم مشكلات اجتماعية ومالية لوضع تصور مناسب لتحسين العلاقات الأسرية بين الطلبة وآبائهم، وعقد الندوات لأسر الطلبة لإرشادهم لأهمية توفير الظروف الملائمة لأبنائهم لتحقيق مستويات تحصيل جيدة في الرياضيات.

المقترحات: يقترح الباحث على الباحثين دراسة الموضوعات الآتية:

1- أثر التدخل في توفير هذه العوامل على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات، مثل دراسة أثر رفع مستوى الثقافة في الرياضيات لدى طلبة الرياضيات على تحصيلهم فيها، أو دراسة العلاقة بين مستوى الطلبة في الثقافة الرياضية أو معتقداتهم حول الرياضيات ومستوى تحصيلهم فيها.

2- أثر توفير التسهيلات المساندة الأكاديمية والإدارية والتربوية والفنية على تحصيل الطلبة في الرياضيات.

3- العلاقة بين خصائص طلبة الرياضيات ومستوى تحصيلهم فيها.

4- العلاقة بين السمات الشخصية لأساتذة الرياضيات في الجامعة وتحصيل طلابهم فيها.

5- العلاقة بين الأوضاع الأسرية لطلبة الرياضيات ومستوى تحصيلهم فيها.

6- تطبيق هذا البحث على تخصصات أخرى للتأكد من حقيقة العوامل المؤثرة على التحصيل العلمي.

المراجع
References

إبراهيم، مجدي. (2002). **فعاليات تدريس الرياضيات في عصر المعلوماتية**. ط1. القاهرة، مصر، عالم الكتب. ص 7-49.

الأستاذ، محمود، وأيمن صبح. (2010). التعثر الأكاديمي وأسبابه لدى طلبة جامعة الأقصى ودور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معالجته. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**. 18 (1)، 30-81، http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/ ISSN 1726-6807,

بركات، زياد، وحسام حرز الله. (2010/مايو). **أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا**

من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم. ورقة مقدمة للمؤتمر التربوي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل بعنوان "التعليم المدرسي في فلسطين: استجابة الحاضر واستشراف المستقبل، في 16-2010/5/17.

الحربي، طلال. (2000). العوامل المرتبطة بالقلق في مقررات الرياضيات لدى طلبة التخصصات الأدبية بكليات المعلمين. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر، القاهرة، مصر، العدد 89.

الحلو، محمد، وسيسالم، كمال. (2003). أسباب تندي التحصيل كما يدركه طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، 11 (1).

حمودي، أحمد. (2008). العوامل الاجتماعية غير المدرسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي. **الحوار المتمدن**. عدد 2346، http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=141194.

الخراشي، صلاح. (1994/ سبتمبر). الكفايات الرياضية وفهم بنية الرياضيات وطبيعتها لدى الطلاب معلمي الرياضيات وفعالية تحليل الرياضيات المدرسية في تنميتها: دراسة وصفية تجريبية. **المؤتمر السنوي الأول: التعليم الجامعي في مصر – تحديات الواقع والمستقبل**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 24-26 سبتمبر 1994م، ص 241-300.

خضر، نظلة. (2004). **معلم الرياضيات والتجديدات الرياضية**: هندسة الفراكتال وتنمية الابتكار التدريسي لمعلم الرياضيات، ط1، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

السر، خالد. (2005). مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة قسم الرياضيات في جامعة الأقصى بغزة. **مجلة كلية التربية (التربية وعلم النفس)**. جامعة عين شمس، كلية التربية، العدد 29، الجزء الأول. مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ص 199-242.

السر، خالد. (2006). معتقدات الطلبة المعلمين تخصص الرياضيات في جامعة الأقصى حول الرياضيات، **مجلة جامعة الأقصى، غزة، (سلسلة العلوم الإنسانية)**، 10(2). غزة، فلسطين، ص285-323.

طلافحة، فؤاد. (2006). أسباب تدني المعدلات التراكمية للطلبة المنذرين: دراسة تشخيصية ميدانية على عينة من طلبة جامعة مؤتة. **مجلة جامعة دمشق**، 22 (2).

العاجز، فؤاد. (2002). العوامل المؤثرة في تدني المعدلات التراكمية لدى بعض طلبة الكليات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بغزة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 10 (1)، 1-32.

علي، عبد الكريم. (2001). **القدرة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الثانوية بالجمهورية اليمنية**. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.

منصور، مجدولين. (2010). **العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة في جامعة بيرزيت**. رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، فلسطين.

Alagez, F. (2002). Factors Affecting Low Cumulative Rates of Some College Students in the Islamic University in Gaza, (in Arabic). **The Islamic University Journal**, (1), 1-32.

Alhello, M. and Sisalem, K. (2003). Causes of Low Achievement As Perceived by Students of the Islamic University in Gaza, (in Arabic). **The Islamic University Journal,** 11 (1).

Ali, A. (2001). **Mathematical Ability and Its Relation with the Achievement of High School Students in the Republic of Yemen**, (in Arabic). Master Thesis, University of Sana'a, Republic of Yemen.

Al-Kharashi, S. (1994). Mathematical Skills and Understanding of the Structure and Nature of Mathematics among Mathematics Student-Teachers and the Effectiveness of School Mathematics Analysis in Developing Them: An Experimental and Descriptive Study, (in Arabic). **The First Annual Conference: University Education in Egypt: Current and Future Challenges**. The Development of University Education Center. Ain Shams University, Egypt, 24-26 September 1994, 241-300.

Alostaz, M. and Subeh, A. (2010). Academic Failure and Its Reasons among University Students and the Role of Information and Communication Technology in Its Treatment, (in Arabic). **Islamic University Journal (Humanities Series)**. 18 (1), 30-81. http://www.iugaza.edu.ps/ara/research/ ISSN 1726-6807.

Barakat, Z. and Harazallah, H. (2010). Causes of Low Level of Educational Achievement in Mathematics among Students in the Basic Stage as Perceived by Teachers in Tulkarm, (in Arabic). S Paper Presented to **the First Conference of the Education Directorate in Hebron on: School Education in Palestine: Present and Future**. Response of 16-17/5/2010.

Elserr, Kh. (2005). The Level of Mathematical Culture among Students in the Department of Mathematics at Al-Aqsa University in Gaza, (in Arabic). **The Journal of the Faculty of Education (Educational Psychology)**. Ain Shams University-Faculty of Education, 29 (I). Zahraa Library, East Cairo, Egypt, 199-242.

Elserr, Kh. (2006). The Beliefs of Student Teachers Majoring in Mathematics at Al-Aqsa University about Mathematics, (in Arabic). **Al-Aqsa University Journal (Humanities Series),** 10 (2). Gaza-Palestine, 285-323.

Hailikari, T., Nevgi, A. and Komulainen, E. (2008). Academic Self-beliefs and Prior Knowledge As Predictors of Student Achievement in Mathematics: A Structural Model. **Educational Psychology**, 28 (1), 59-71.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Achievement. **International Journal of Academic Research** 04; 3. Faculty of MIIT. University of Kuala Lumpur (UniKL), MALAYSIA, http://www.researchgate.net/publication/228757092_Factors_that_influence_students_in_mathematics_achievement.

NCTM. (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**. Reston, VA: Author, 233.

Pehkonen, E. and Törner, G. (1996). Mathematical Beliefs and Different Aspects of Their Meaning. **International Reviews on Mathematical Education**, 28 (4), 101-108.

Pehkonen, E. (1999). Conceptions and Images of Mathematics Professors on Teaching Mathematics at School. **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**. 0020739x, may/jun99. 30(3). Database: Academic Search Premier.

Quillen, M. (2004). **Relationships among Prospective Elementary Teachers' Beliefs about Mathematics: Mathematics Content Knowledge, and Previous Mathematics Course Experiences**. Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Rasmussen, C. and Marrongelle, K. (2006). Pedagogical Content Tools: Integrating Student Reasoning and Mathematics in Instruction. **Journal for Research in Mathematics Education**, 37 (5), 388-420.

Saritas, T. and Akdemir, O. (2009). **Identifying Factors Affecting Mathematics Achievement of Students for Better Instructional Design**. Turkey. http://www.itdl.org/Journal/Dec_09/article03.htm

Talafha, F. (2006). Reasons for Low Rates of Cumulative Students with Academic Warning: A Diagnostic Study on a Sample of Students at Mutah University, (in Arabic). **Damascus University Journal,** 22 (2).

Zamarripa, L. (2009). **Factors Affecting Student Achievement in Mathematics in Selected Texas High Schools**. *DAI*. http://udini.proquest.com/view/factors-affecting-student-pqid:1982983471/

Ibrahim, A. (2002). **The Effectiveness of Teaching Mathematics in the Age of Information**. Cairo, Egypt, World of Books Publishing House. 1st Edition, 7-49.

Katrina, P. (2000). **Undergraduate Students' Beliefs and Misconceptions about Proof**. University of Arizona.

Khedr, N. (2004). **Math Teacher and Mathematical Innovations: Alfraktal Engineering and Creative Teaching of Math Teachers,** (in Arabic). First Impression. World of Books Publishing House, Cairo.

Lazim, M., Abu Osman, M. and Wan, Salihin. (2004). The Statistical Evidence in Describing the Students' Beliefs about Mathematics. W.A. University College of Science and Technology, 21030 Kualaterengganu, Malaysia. **International Journal for Mathematics Teaching and Learning.** ISSN1473-0111. October, 12th. http://www.exe.ac.uk/cimt/ijmtl/lazimetal.pdf.

Lee, V., Burkam, D., Chow-Hoy, T., Smerdon, B. and Goverdt, D. (1998). High School Curriculum Structure: Effects on Course Taking and Achievement in Mathematics for High School Graduates. **ERIC**. No**.** ED431629, ISBN: N/A. http://eric.ed.gov/?id=ED431629.

Libienski, S. and Gutierrez, R. (2008). Bridging the Gaps in Perspectives on Equity in Mathematics Education. **Journal for Research in Mathematics Education**, 39 (4), 365-371.

Mansour, M. (2010). **Factors Affecting Students' Achievement at Birzeit University**, (in Arabic). Master Thesis, Birzeit University, Palestine.

Mbugua, Z., Kibet, K., Muthaa, G. and Nkonke, G. (2012). Factors Contributing to Students' Poor Performance in Mathematics at Kenya Certificate of Secondary Education in Kenya: A Case of Baringo County, Kenya. **American International Journal of Contemporary Research**, 2 (6), 87-91.

Mohd, N., Petri, T. , Mahmood, I. and Tengku, M. (2011). Factors That Influence Students in Mathematics

Factors Impacting Students' Achievement in Mathematics as Perceived by Practicum Students at Al-Aqsa University in Gaza

Khaled Kh. Elserr

Associate Professor, Mathematics Curricula and Instruction, Faculty of Education,
Department of Instruction, Al-Aqsa University, Gaza, Palestine.

Abstract

This research was conducted to determine the factors impacting students' achievement in mathematics as perceived by mathematics practicum students at Al-Aqsa University in Gaza. It also aimed at identifying the significance of differences between the degrees of approval of the factors affecting achievement in mathematics according to students' gender, education level, cumulative average and their interaction. A survey of seven major areas comprising 44 items was administered to a population sample of 134 students. Findings revealed that the factors impacting students' achievement are in the following descending order: level of mathematical culture, students' beliefs about mathematics, students' characteristics, family characteristics, instructors' academic and pedagogical competences, university environment and awareness of mathematics nature and development. Further, results showed no statistically significant differences in the degree of students' approval of the stated factors that could be attributed to any of the study variables; namely: gender, education level, cumulative average and interaction between them.

Keywords: Students' achievement, Mathematics practicum students, Al-Aqsa University.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً

يوسف محمد يوسف عيد

أستاذ التربية الخاصة المساعد، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

استُلم بتاريخ: 2015/12/13 | عُدل بتاريخ: 2016/4/17 | قُبل بتاريخ: 2016/8/26

الملخص

يسعى هذا البحث إلى تحقيق هدف عام هو التحقق من الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة السعوديين في أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي، والبحث في العلاقات الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (230) طالباً من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية من ذوي المعدلات الأعلى من (2.5)، منهم (100) طالب من كلية التربية بجامعة الملك خالد و(130) طالباً من كلية طب الأسنان وكلية العلوم الإنسانية بكليات بريدة بالقصيم. وتم البحث في معدلات الطلاب لتحديد الطلاب المتفوقين دراسياً، وبلغ عددهم (50) طالباً، بينما بلغ عدد الطلاب غير المتفوقين دراسياً (60) طالباً. وقد استخدم الباحث الأدوات التالية للإجابة عن تساؤلات البحث الحالي، وهي: مقياس أساليب المعاملة الوالدية (من إعداد الباحث)، ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد العكايشي (2003). وبعد تطبيق أدوات الدراسة، تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام ارتباط بيرسون (Pearson's correlation) للبحث في العلاقات الارتباطية، وتم استخدام اختبار "مان – ويتني" Mann-Whitney) واختبار "ت" "t-Test" للبحث في الفروق بين متغيرات البحث. وبعد إجراء التحليلات الإحصائية، أظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية وأساليب المعاملة الوالدية السلبية. ولم توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس الذكاء الانفعالي. واتضح أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لدى المتفوقين دراسياً، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى غير المتفوقين دراسياً.

الكلمات المفتاحية: المتفوقون، غير المتفوقين، الذكاء الانفعالي، أساليب المعاملة الوالدية، طلاب الجامعة.

المقدمة

يزداد الاهتمام العالمي يوماً بعد يوم بالاستثمار التعليمي في الثروة البشرية التي تمتلكها كل دولة بل تتنافس الدول التي تعي الأهمية والدور المؤثر للتعليم في تقدم الأمم في رصد ميزانيات خيالية من الناتج المحلي ووضع سياسات وقوانين حقيقية لتحافظ على المخططات التعليمية المستقبلية، ويتركز الاهتمام الأكبر بالتعليم الجامعي وطلابه فهم بمثابة المستقبل الذي تضع علية الأمم قواعد الطموحات المستقبلية التي تسعى لتحقيقها، ولذا وجب علينا نحن الباحثين البحث في كل صغيرة وكبيرة تؤثر في مختلف الجوانب الحياتية الشخصية منها والأسرية والاجتماعية والنفسية والدراسية لطلاب الجامعة.

ويوضح حجازي (2015) أن الأسرة تبني أسس الشخصية وتوجهاتها وقيمها، وفيها ترسى أسس السواء أو اللاسواء، والصحة النفسية أو الاضطراب النفسي والسلوكي. وبمقدار صحتها النفسية واقتدارها وتمكنها ستتمكن من تنشئة أجيال معافاة ومتمكنة وفاعلة اجتماعياً وحياتياً. ومن هنا تبرز أهمية بحث صحة الأسرة النفسية ودراسة مقوماتها، وأساليب تعزيزها.

والتفوق الدراسي لا يعتمد فقط على الأداء العقلي المرتفع بل هناك مجموعة من العناصر الشخصية التي

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

تدعم هذا الأداء، ويحدد جولمان (2000) هذه العناصر في الثقة، وحب الاستطلاع، والقصد، وضبط الذات، والانتماء، والقدرة على التواصل والقدرة على التعاون وهي من عناصر الذكاء الانفعالي. ويذكر أوستن وساكلفيسكي وإيجن (Austin, Saklofeski and Egan, 2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي قد يرجع إلى سببين:

الأول: يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة التي لم تتم تغطيتها من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية .

الثاني: أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الانفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الانفعالي يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، كما يرتبط الذكاء الانفعالي بمهارات داخل الشخص مثل تنظيم المزاج وانخفاض القلق والضغوط.

ويعرف جروان (2002) التفوق بأنه قدرة أو مهارة ومعرفة متطورة في ميدان واحد أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني الأكاديمية والتقنية والإبداعية والفنية والعلاقات الاجتماعية، والتفوق مرادف للتميز والخبرة، وهو مرتبط بقلة قليلة من الأفراد.

ومما لا شك فيه أن النجاح في التحصيل الدراسي يشغل أذهان الآباء والأمهات، خاصة في المجتمعات التي تعطي وزنًا كبيرًا لعملية الاستيعاب المعرفي والنجاح في التحصيل الدراسي، ويستحوذ على اهتمام طائفة من العلماء والباحثين، لذلك قام بعضهم بدراسة أثر التنشئة الاجتماعية على التحصيل الدراسي، وأوضحت نتائج العديد من الدراسات أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه التلاميذ لا يتوقف على تكوينهم العقلي فقط، وإنما يتأثر هذا المستوى أيضا بعدة متغيرات من بينها الدافعية والانفعالية والظروف الاجتماعية والاقتصادية، والاتجاهات الوالدية، ومواقف الأصدقاء والمعلمين (كردي، 1985).

وتعرف قناوي (2005) أساليب المعاملة الوالدية بأنها الإجراءات والأساليب التي يتبعها الوالدان في تطبيع أو تنشئة أبنائهما اجتماعياً أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية وما يعتنقانه من اتجاهات توجه سلوكهما في هذا المجال. ويعرف كفافي (1989) المعاملة الوالدية بأنها كل سلوك يصدر من الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر في الطفل وفي نمو شخصيته سواء قصدا بهذا السلوك التوجيه أو التربية أم لا.

وأساليب المعاملة الوالدية هي طريقة التربية كما يدركها الأبناء، والتي يستخدمها الوالدان مع الأبناء بقصد تشكيل وتعديل سلوكهم أو تنمية هذا السلوك، وكما تقاس بمقياس أساليب المعاملة الوالدية للأبناء والذي يتكون من أربعة مقاييس فرعية، كل منها يمثل أسلوبا من أساليب التفاعل داخل الأسرة وهو عبارة عن سمة في شكل متصل، تشير إلى خاصية لدى الوالدين يدركها الأبناء في أساليب تفاعل الوالدين معهم وهي: أسلوب (التسامح/ التشدد)، أسلوب (اتساق/ عدم اتساق)، أسلوب (اعتدال/ تسلط)، أسلوب (حماية/إهمال) (جبريل، 1989).

ويذكر عياد والخضري (1993) أن المعاملة الوالدية يدخل ضمنها العمليات الآتية:

- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء استجابة الوالد أو الوالدة أو كليهما لسلوكه.
- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء أساليب الثواب والعقاب التي يتخذها الوالد أو الوالدة أو كلاهما بقصد تعليمه وتدريبه.
- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالد أو الوالدة أو كلاهما بهدف تعليمه الأساليب الصحيحة للسلوك في نظرهما.
- التأثير الذي يحدث في سلوك الطفل من جراء التعارض بين أسلوب الوالد أو الوالدة في طريقة تربية الطفل وأسلوب معاملته.

ولقد تبين أن استخدام أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية يشجع الطالب وينمي الثقة بالنفس ويتعود على الاستقلال والاعتماد على النفس (هرمز وحنا، 1996). وعلي النقيض فالأساليب الوالدية الخاطئة لها تأثير خطير على الأبناء حيث تظهر لديهم اضطرابات نفسية لا حصر لها فكثير من حالات المتأخرين دراسياً والمضطربين انفعالياً ترجع إلي الأساليب الخاطئة للمعاملة الوالدية وبالأخص خلال مرحلة الطفولة المبكرة (يوسف وأحمد، 1998). وأوضحت دراسة كريستنسون وروبندس وجورني (Christenson, Rounds, Gorney, 1992) أن التوقعات الوالدية والأساليب وبناء التعاملات الوالدية تؤثر في التحصيل الدراسي للأبناء وذلك لدى خمس عائلات كعينة للبحث. ولقد قامت نصير (1994) بدراسة للبحث عن علاقة المعاملة الوالدية بالتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (271) طالباً

ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية.

وبالنسبة للبيئة السعودية قامت وزنه (2008) بدراسة عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفوق والتوافق الدراسي على عينة مكونة من (250) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين مرتفعات ومنخفضات التفوق الدراسي في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لصالح مرتفعات التفوق الدراسي، وتوجد فروق بين مرتفعات ومنخفضات التفوق الدراسي في أساليب المعاملة الوالدية السلبية لصالح منخفضات التفوق الدراسي.

وقد يكون لاضطراب العلاقات الأسرية وعدم استقرارها عواقب وخيمة على نمو الطفل وصحته النفسية، فالتفكك الأسري وتصدع العلاقات الزوجية والمنازعات والخلافات المستمرة بين الوالدين ومشكلاتهم النفسية وما يصاحب ذلك كله من عدم احترام وتحقير كل منهما للطرف الآخر ولامبالاة وعداوة، وما يترتب عليها من مشاعر تعاسة وألم وقلق يعوق النمو الانفعالي والاجتماعي للطفل، ويضعف من ثقته بأسرته ووالديه، كما يجعله أنانياً عاجزا عن تبادل مشاعر الحب مع الآخرين، ويفقده الانتماء وربما دفعه إلى أشكال مختلفة من الانحراف والسلوك العدواني والمرض النفسي (القريطي، 1998). وأظهرت دراسة نان وساره (Nan and Sara, 1991) أن الأبناء الذين يعيشون داخل أسرة متماسكة أكثر دافعية للتعلم ويتلقون تشجيعاً ودعماً أقوى من الأبناء الذين يعيشون مع أحد الوالدين فقط وكذلك فأساليب المعاملة الوالدية ترتبط بالتحصيل الدراسي للأبناء.

وهكذا نجد أن معاملة الوالدين للطفل تتوقف على عوامل شتى شعورية ولاشعورية، منها استعدادهما الفطري، ونوع التربية الثقافية التي نشأ عليها، وما مر بهما من تجارب في مراحل النمو المختلفة، ومبلغ توافقهما في الحياة الزوجية ونظرتهما إليها. وعدم معرفة الوالدين بأصول التربية الصحية عامل هام في سوء سياستهما ومعاملتهما لأطفالهما، غير أن الدراسات الإكلينيكية الحديثة بينت أن "النضج الانفعالي" للوالدين أخطر العوامل جميعها في تنشئة الأطفال، فالأب أو الأم لا يغنيهما ثقافتهما السيكولوجية وعلمهما بشروط التربية السليمة إن لم يكن لديهما قدر كاف من النضج الانفعالي يعينهما على احتمال أعباء الأبوة وتكاليفها وتبعاتها وواجباتها وما تتطلب من تضحية وإنكار الذات ورفق وحزم، وحب جواد غير أناني، أي حب يعطي ولا يأخذ والتقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدة، أو القبول والرفض من أشد الأمور خطراً على خلقه وصحته النفسية، فإذا به يثاب على العمل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى. وهذا التذبذب في المعاملة يجعل الطفل في حالة دائمة من القلق والحيرة ولا يعينه على تكوين فكرة ثابتة عن سلوكه وخلقه كما أنه يهز ثقته بوالديه ولا يدري إن عمل عملاً هل يثاب عليه أو يعاقب من أجله. ولقد ظهر أن الشدة المعقولة الثابتة أهون شراً من هذا التذبذب (راجح، 1985).

وسعت دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012) لمعرفة العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية والحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل، والتعرف على الفروق في (الجنس، مستوى الدخل، المستوى الدراسي، الكلية، مكان السكن)، كما أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأساليب الوالدية والحالة المزاجية لأفراد العينة، وتبين عدم وجود فروق (الجنس، مستوى الدخل، المستوى التعليمي، الكلية، مكان السكن) بالنسبة لأساليب المعاملة الوالدية. ولقد أجرت زحلوق (2001) دراسة استهدفت تعرف الفروق بين طلاب الجامعة الفائقين والعاديين في بعض المتغيرات منها أساليب المعاملة الوالدية. وتكونت عينة الدراسة من (215) طالباً من المتفوقين ومجموعة من العاديين عددها (202) وأسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة المتفوقين في الأسر التي يعمل الآباء فيها أو الأمهات في مهنة التدريس في الجامعة أو الطب أو الصيدلة، وتقل في الأسر التي يعمل فيها الآباء أو الأمهات في وظائف إدارية ومكتبية أو أعمالا بسيطة كالعمال والمزارعين، ويتبنى آباء وأمهات الطلاب المتفوقين أساليب المعاملة الوالدية السوية كالتشجيع والديمقراطية والتسامح ويعتمدون على الأسلوب المناسب للموقف في التنشئة.

وعن علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالذكاء الانفعالي بحثت دراسة أحمد (2008) عن علاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات وتكونت عينة الدراسة من (278) طالباً، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي. وأوضحت دراسة اليماني (2014) العلاقة بين التنشئة الوالدية والذكاء الانفعالي وتكونت عينة الدراسة من (370) طالبا. وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين النمط الديمقراطي من جهة والذكاء الانفعالي بجميع مجالاته، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين النمط التسلطي والتسيبي مع الذكاء الانفعالي ككل. وبحثت دراسة محمود ومطر (2002)

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية والذكاء الانفعالي ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الانفعالي.

وتشير دراسة الياس وتوبياس (Elias and Tobias, 2000) إلى أن الآباء يجب أن يحرصوا على صبغة الحب وحلقات الاتصال بينهم وبين الأبناء لكي يساعدوا أبناءهم المراهقين ليصبحوا أذكياء بشكل انفعالي، وهذا يتضمن إعداد الآباء لكي يكونوا قادرين على تربية أبنائهم بشكل تزداد فيه الرعاية بانفعالاتهم، والتركيز على أهمية الاختيار فى التربية بدلاً من ألصدفه البحتة، وذلك لمقابلة حاجات المراهقين النمائية الأساسية كالحاجة إلى التقدير، ورعاية خصوصية المراهقين، وتنمية الثقة لديهم، وإلى أهمية إجراء حوار بين الآباء وأطفالهم منذ الصغر بشكل عاطفي وذلك من أجل مواجهة انفعالات الأبناء.

ويرى حسين (2006) أن أهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن الذكاء العام هو أن الذكاء الانفعالي أقل درجة من حيث الوراثة الجينية، مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين لكي يقوموا بتنمية ما أغفلت الطبيعة تنميته، لتحديد فرص نجاح الطفل في الحياة. وفى هذا الصدد يؤكد منسي (2002) أن التحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية متأثرة بالعواطف فمشاعرنا تؤثر في كل كبيرة وصغيرة في حياتنا أكثر من تأثير التفكير وذلك عندما يتعلق الأمر بمصائرنا وأفعالنا، ويؤكد أيضاً أن المشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر.

ويرى جولمان (2000) أن كلاً من الذكاء العقلي والذكاء الانفعالي ليسا متعارضين، ولكنهما منفصلان وكل فرد لديه مقدار معين في كليهما. ومن النادر أن تجد شخصاً لديه درجة عالية في أحدهما، ومنخفضة في الآخر. كما لاحظ جولمان أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنحو (20%) في العوامل المحددة للنجاح في الحياة مما يدع (80%) للعوامل الأخرى، وأن البيانات المتوافرة تدل على أنه قد يكون الذكاء الانفعالي بقوة الذكاء المعرفي نفسه وأحياناً أكثر قوة. وذكر جولمان أن الصحة الانفعالية تنبئ بالنجاح في الدراسة، والعمل، والزواج، والصحة الجسمية، كما تشير الدراسات الحديثة إلى أن الذكاء الانفعالي يتنبأ بـ 80% من نجاح الإنسان في الحياة.

ولقد عرف بار–أون (Bar-On, 1997) الذكاء الانفعالي بأنه عبارة عن تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية. ويعرفه جولمان (2000) بأنه قدرتنا على فهم انفعالاتنا وانفعالات الآخرين ومعرفة التعامل مع النفس ومع الآخر، وأن سيطرتنا على انفعالاتنا هي أساس الإرادة وأساس الشخصية. ويعرفه ماير وسالوفى (Mayer and Salovey, 1997) على أنه القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله، وهو مجموعة القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات.

ويذكر فان وسشكل وثاجز (Van, Schakel and Thijs, 2002) أن الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يشير إلى المهارات المعرفية المتطلبة لحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية وهو بذلك يختلف عن الذكاء المعرفي وحل المشكلات الأكاديمية التي تكون عادة محددة تحديداً كاملاً ولها حل واحد صحيح بينما مشكلات الحياة اليومية متعددة وغير محددة ويمكن النظر إليها من زوايا مختلفة وليس لها حل واحد صحيح أو حل مطلق.

وهناك تعريف آخر للذكاء الانفعالي لبار أون وباركر (Bar-On and Parker, 2000) حيث عرفا الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم ذاته، وفهم الآخرين من حوله وتقديره لمشاعرهم، وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به، والتعامل بطرق إيجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها، والتحكم في مشاعره، وإدارتها بكفاءة من خلال الأبعاد التالية:

1. الوعي بالمشاعر الذاتية (الذكاء الشخصي): ويتمثل في فهم الفرد لذاته والآخرين بحيث يكون دائم الاتصال بمشاعره وبالتالي يستطيع أن يعرف كيف يعبر عنها وأن يحدد احتياجاته.
2. الكفاية الاجتماعية (المهارات الاجتماعية): وهي القدرة على الاستبصار بمشاعر الآخرين ودوافعهم وما يشغلهم وهذه المعرفة بما يشعر به الغير تؤدي إلى تكوين علاقات حميمة بسهولة.
3. القابلية للتكيف: وتتمثل في تصرف الفرد بالمرونة وواقعية مع صور التغير المختلفة.

4. مواجهة الضغوط النفسية: وتعني كفاءة الفرد في إدارة شؤون حياته في مواجهة الضغوط المختلفة وكيفية التعامل مع المشاعر التي تؤذيه.
5. الاستقرار المزاجي: وهي الدافعية الذاتية والتحكم بالذات والاستمرار بحيث يكون الأمل مكوناً أساسياً للدافعية.

ولقد استهدفت دراسة مايير وديبولا وسالوفي (Mayer, Dipalo and Salovey, 1990) تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب. وتم ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (139) طالباً جامعياً، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار. وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض. وهدفت دراسة (Martha and George, 2001) إلى دراسة علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها (128) طالباً وطالبة وتم تحديد درجة الطالب في اللغة والرياضيات، وكان من نتائج هذه الدراسة أن العلاقة بين التحصيل والذكاء الانفعالي ضعيفة. وتمثل هدف دراسة ريف (Reiff, 2001) في البحث في الفروق بين طلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الانفعالي، ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في بعد إدارة الانفعالات وبعد القابلية للتكيف لصالح المتفوقين دراسياً. ولقد قام السامرائي (2005) بدراسة عن الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدرسة اليوبيل الأردنية وتكونت عينة الدراسة من (83) طالباً وأظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين يتميزون بمستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي.

وفحصت دراسة راضي (2001) العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، والقدرة على التفكير الابتكاري لدى (289) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغيري التحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث. ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة. وبحثت دراسة الياسين (2002) في الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات وتم اختيار عينة قوامها (313) طالبة تم تقسيمهن تبعا لمستوى الذكاء والتحصيل الدراسي إلي المتفوقات والمتوسطات ودون المتوسطات ولقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين المجموعات على أبعاد الذكاء الانفعالي.

وبحثت دراسة العمران (2006) في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (279) طالباً من المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية والجامعية، وبعد تحليل النتائج أظهر تحليل التباين أحادي الاتجاه أن وجود أثر دال لمستوي التحصيل في الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة المتفوقين والأعلى في مستوى التحصيل الأكاديمي. وهدفت دراسة المللي (2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كلٍ من الذكور والإناث. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين. وأيضاً توجد علاقة دالة إحصائياً بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين، ولا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات. وقامت دراسة بيتريدس وفريدركسون وفيرنهام (Petrids, Frederickson and Furnhan, 2004) بدراسة الدور الذي يقوم به الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة وأظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير للذكاء الانفعالي على درجات الطلاب في امتحان إتمام شهادة التعليم الثانوي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تحاول المجتمعات العربية البحث عن الشخصية الحقيقية السوية، والبحث عن السبب وراء اختفاء الشخصية العربية الأصيلة، ويشكل الشباب العمود الفقري لهذه الشعوب، والآباء والأمهات هم من يقفون خلف تكوين وتشكيل شخصياتهم، ولذا كان من الضروري البحث في الأقرب لهؤلاء الشباب، وبالطبع يتحول التفكير إلي الوالدين فهم بمثابة الغذاء النفسي بالنسبة لأبنائهم فالكثير من الأبناء يلتهم ما يقدمه لهم الآباء من توجيهات وأساليب نفسية قد تكون إيجابية وقد تكون سلبية وكل ذلك يؤثر في جميع المهارات الحياتية للأبناء من تفاعلات اجتماعية وإدارة

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

للانفعالات والقابلية للتعلم والدافعية للإنجاز وغيرها من المتغيرات التي تسهم في تكوين شخصية كل شاب. ويذكر الوكيل (1989) أنه وبحكم الإشراف المستمر من جانب الآباء على تربية الأبناء وتزويدهم بالخبرات اللازمة للحياة المتوافقة في المجتمع الكبير، وبحكم الاتصال المستمر بين الآباء والأبناء، يكتسب الأبناء النماذج السلوكية، ويتشربون العادات الاجتماعية، ويتأثرون بالخبرات التي يمرون بها في الأسرة بالبيئة المحيطة، وينعكس ذلك كله في استجاباتهم وتكييفهم لمواقف الحياة المختلفة.

ومن الضروري البحث في المشكلات التي يعاني منها الشباب طلاب الجامعة والتوصل إلي حلول ووضع توصيات تساعد في نقاء الحالة النفسية لهم من اللاسواء النفسي، وتعد مشكلة الدراسة الحالية من المشكلات المحورية التي يعاني منها طلاب الجامعة، فارتفاع مستوى التحصيل الدراسي والمعرفي لبعض الطلاب وتدنيه عند بعض الطلاب يفرز طلاباً متفوقين وغير متفوقين، ومن التزامات البحث العلمي التعرف على الأسباب التي تقف وراء تفوق بعض الطلاب وعدم تفوق البعض، وهؤلاء الطلاب تنبثق سلوكياتهم من خلال عدد من العوامل المختلفة يظهر في بدايتها الأساليب الوالدية التي يتعامل بها أولياء الأمور مع أبنائهم ومدى تأثير هذه الأساليب في تفوق الأبناء أو عدم قابليتهم للتعلم والتعليم، وأيضا مدى تأثير الذكاء الانفعالي في تفوق طلاب الجامعة وذلك عن طريق التعرف على الانفعالات الشخصية والتحكم فيها والدافعية للإنجاز والتعاطف والمهارات الاجتماعية وقدرة هذه العوامل على التنبؤ بالتفوق الدراسي. ويوضح أبو حطب (1996) أن تناول الذكاء يجب أن يكون في الجوانب الذاتية الداخلية للفرد من مشاعر وانفعالات، لأنها ذات تأثير واضح وكبير على الجانب العقلي لديه، وربط الذكاء الانفعالي بأساليب المعاملة الوالدية يكشف لنا بعض السمات والأساليب الإيجابية أو السلبية التي تؤثر في الذكاء الانفعالي.

وتتمثل تساؤلات البحث الحالي في:

1. هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية؟
2. هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية السلبية؟
3. هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس الذكاء الانفعالي؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لدى المتفوقين دراسياً؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى غير المتفوقين دراسياً؟

أهداف البحث:

يسعى البحث لتحقيق هدف عام وهو التحقق من الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي والبحث في العلاقات الارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً. ويتفرع من الهدف العام عدد من الأهداف وهي:

1- إعداد مقياس جديد خاص بأساليب المعاملة الوالدية لطلاب الجامعة السعوديين يضاف للمكتبة السيكولوجية بالمملكة العربية السعودية.
2- التعرف على الفروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية.
3- التحقق من الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الانفعالي.
4- توضيح العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية والذكاء الانفعالي.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث من الاهتمام بالعوامل الأسرية والانفعالية التي قد تؤثر في تفوق أو عدم تفوق طلاب الجامعة، وبذلك تنبع الأهمية من رؤية شاملة للجانب الأسري والانفعالي والأكاديمي للطلاب المتفوقين وغير المتفوقين. وتتمثل الأهمية النظرية فيما يلي:

دراسة الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين في أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي بالبيئة السعودية. والبحث في العلاقات بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والسلبية وبين الذكاء الانفعالي بالبيئة السعودية. وتتمثل الأهمية التطبيقية والعملية فيما يلي:

- يبحث هذا البحث في العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.
- ينتج عن هذا البحث مقياس لأساليب المعاملة الوالدية قد

يفيد منه الباحثون والمرشدون والأخصائيون النفسيون.

- يهتم البحث الحالي بفئة مهمة من المجتمع وهي فئة الشباب المتفوقين وغير المتفوقين.
- تزويد الأساتذة والباحثين بالجامعات بدراسة توضح أن هناك من المتغيرات النفسية ما قد يؤثر في المستوى الأكاديمي للطلاب، والأخذ في الاعتبار الفروق الفردية والأسرية للطلاب.

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بعدد من المتغيرات تتمثل في دراسة أساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة السعوديين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً، وتمثلت الحدود البشرية في تطبيق أدوات البحث على طلاب الجامعة الذكور دون الإناث المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً وبالنسبة للحدود الزمانية تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1436/1435هـ، وأقتصر تطبيق البحث على طلاب جامعة الملك خالد بأبها وكليات بريدة بالقصيم دون الجامعات الأخرى بمنطقة عسير وبمنطقة القصيم.

مصطلحات البحث:

أساليب المعاملة الوالدية: يعرف القريطي (1998) أساليب المعاملة الوالدية بأنها ما يتبعه الآباء والأمهات، ويمارسونه مع أبنائهم من طرق معاملة صريحة أو ضمنية، مقصودة أم غير مقصودة، في توجيههم وتشكيل سلوكهم.

الذكاء الانفعالي: يعرفه "ماير وسلوفي" (Mayer and salovey, 1997) بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي.

ويعتمد الباحث على تعريف العكايشي (2003) للذكاء الانفعالي وذلك لاستخدام مقياسها في البحث الحالي فتعرفه بأنه: "قابلية الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها وقدرته على فهم مشاعر الآخرين والتعامل بمرونة معهم من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال الجيد".

المتفوقون وغير المتفوقين دراسياً: المتفوقين دراسياً هم فئة الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأعلى في المعدل الدراسي بالنسبة لعينة البحث الأساسية.

وغير المتفوقين دراسياً هم فئة الطلاب الذين يمثلون الإرباعي الأدنى في المعدل الدراسي بالنسبة لعينة البحث الأساسية.

منهجية البحث وإجراءاته:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي وذلك من خلال الملاحظة والوصف لما هو كائن من أحداث محاولاً تفسير وتحليل هذه الأحداث بالبحث في الفروق وإدراك العلاقات بين عدد من المتغيرات، ويتم ذلك بإعداد أو اختيار أدوات البحث والتحقق من صدقها وثباتها واختيار العينة بدقه بما يتناسب مع أهداف البحث، وبعد جمع البيانات بموضوعية يتم تحليلها إحصائياً مع الحرص في إدخال البيانات، ويعقب ذلك تفسير النتائج وربطها بالدراسات السابقة والتراث السيكولوجي لموضوع البحث.

أولا: العينة:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة مكونة من (230) طالباً من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية من الطلاب ذوي المعدلات الأعلى عن (معدل 2.5) منهم (100) طالب من كلية التربية بجامعة الملك خالد و(130) طالباً من طلاب كلية طب الأسنان وكلية العلوم الإنسانية بكليات بريدة بالقصيم، وتم البحث في معدلات الطلاب لتحديد الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً، ولقد قام الباحث بحساب الإرباعي الأعلى بالنسبة للمعدل الجامعي ليحدد الطلاب المتفوقين وبلغ عددهم (50) طالباً وتم تحديد الإرباعي الأدنى ليمثل الطلاب غير المتفوقين وبلغ عددهم (60) طالباً وتراوح عمر العينة بين (18: 25) عاماً.

ثانياً: أدوات البحث:

1-مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد (الباحث) ولإعداده تم الإطلاع على الأدب السيكولوجي والدراسات السابقة التي اهتمت بالتنشئة الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية ودراسة مجموعة من المقاييس الخاصة بأساليب المعاملة الوالدية ومنها:

1-مقياس أساليب المعاملة الوالدية للأبناء إعداد جبريل (1989).

2-مقياس أساليب المعاملة الوالدية إعداد أبو ليلة (2002).

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

وتكون مقياس أساليب المعاملة الوالدية الحالي من (40) عبارة تعكس مجموعة من الأساليب المختلفة التي يتبعها الآباء في التعامل مع أبنائهم، كما وضح في الدراسات السابقة وتاريخ علم النفس، وينقسم المقياس إلى جزأين يمثل الجزء الأول أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية ويتكون من (20) عبارة تم توزيعها على ثلاثة أساليب خاصة بأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية وهي:

- التشجيع: 2- 5- 9 – 14- 19 – 20- 15.
- زرع الثقة: 1- 4- 6- 10- 11- 12 – 17.
- وجهة الضبط الداخلية: 3- 7- 8- 13 – 16- 18.

والجزء الثاني ويتكون أيضا من (20) عبارة تمثل أساليب المعاملة الوالدية السلبية ولقد تم توزيعها على أربعة أساليب سلبية وهي:

- الإيذاء الجسدي: 21- 24- 27- 31- 32- 35.
- التدليل: 22- 25- 30- 34- 38.
- أسلوب تفضيل الإخوة: 29- 33 – 37 – 40.
- الحماية الذائدة: 23- 26- 28- 36- 39.

تصحيح مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

تتدرج الإجابات بالنسبة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية عن طريق مدى الموافقة على العبارة من (كبيرة جداَ- كبيرة-متوسطة- قليلة- نادرة) بدرجات (5-4-3-2-1) وذلك بالنسبة للعبارات الإيجابية,والعكس بالنسبة للعبارات السلبية وهي العبارات (3- 8- 16- 19).

تقنين مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

أولاً: صدق:

أ- صدق المحتوى:

قام الباحث بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين من خبراء علم النفس والإرشاد النفسي والتربية الخاصة من جامعة الملك خالد وجامعة القصيم، للتأكد من مدى تمثيل بنود هذا المقياس لما يعبر عنه,ولقد تكون المقياس في صورته الأولية من (46) عبارة، وبعد عرض المقياس على المحكمين تم حذف (6) عبارات في الصورة الأولية للمقياس وهي (8-13-23- 24- 29- 31) وهي العبارات التي لم يتفق عليها (80%) من المحكمين ليصل عدد عبارات المقياس في صورته النهائية إلي (40) عبارة، وكان هناك عدم اتفاق بين بعض المحكمين على صياغة بعض العبارات وهي (2- 4- 7- 9- 12- 25- 26- 38)، ولقد قام الباحث بإعادة صياغة هذه العبارات.

ب- صدق المقارنة الطرفية:

يذكر أبو هاشم (2006) أن صدق المقارنة الطرفية يعتمد على مقارنة درجات الثلث الأعلى بدرجات الثلث الأدنى للاختبار وتتم بحساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق.

ولقد قام الباحث بحساب دلالة الفروق بين متوسط رتب درجات الثلث الأعلى ومتوسط رتب درجات الثلث الأدنى لمقياس أساليب المعاملة الوالدية لعينة التقنين المكونة من (25) طالباً من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية وتراوح عمر العينة بين (18:25) وبلغت قيمة (Z) (3.378) وهي قيمة دالة إحصائياً لوجود فروق بين الثلث الأعلى والثلث الأدنى بما يبرهن أن مقياس أساليب المعاملة الوالدية مقياس صادق.

ثانياً: الثبات:

أ- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية عن طريق "التجزئة النصفية" ولقد بلغ معامل الثبات لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (0.795) وهي قيمة مقبولة تدل على أن المقياس الحالي يمتاز بثباته في قياسه لأساليب المعاملة الوالدية في الظروف المختلفة.

ب- الثبات بطريقة الفا كرونباخ:

وللتأكد من ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية قام الباحث بحساب الثبات عن طريق حساب قيمة "ألفا كرونباخ" على عينة التقنين السابق ذكرها وبلغت قيمة "ألفا" (0.885) وهي قيمة مرتفعة تظهر ثبات مقياس أساليب المعاملة الوالدية في قياسه.

2- مقياس الذكاء الانفعالي:

قامت العكايشي (2003) بإعداد هذا المقياس في دراسة قامت بها للبحث عن الصحة النفسية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة بغداد ولقد تم اختيار هذا المقياس للتقارب الثقافي بين دول الخليج. ويتكون المقياس

من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي:

1. مجال الوعي بالذات: يتكون المجال من (7) فقرات.
2. مجال التفكير الانفعالي: يتكون المجال من (7) فقرات.
3. مجال التقمص العاطفي: يتكون المجال من (8) فقرات.
4. مجال المزاج المسترخي: يتكون المجال من (7) فقرات.
5. مجال فن العلاقات: يتكون المجال من (7) فقرات.

ولقد ذكرت الباحثة أن الصدق الظاهري للمقياس تحقق من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء بقسم علم النفس بكلية الآداب بجامعة بغداد.

ولحساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بطريقة إعادة الاختبار على عينة بلغت (40) طالبة، ولقد بلغ معامل الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي (0.80).

ثبات مقياس الذكاء الانفعالي في البحث الحالي:

قام الباحث في البحث الحالي بحساب ثبات مقياس الذكاء الانفعالي على عينة من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية، للتأكد من ثبات هذا المقياس في قياس الذكاء الانفعالي بالبيئة السعودية، وذلك عن طريق"التجزئة النصفية" وعن طريق حساب قيمة "ألفا كرونباخ"، وقام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (25) طالباً من طلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية وتراوح عمر العينة بين (18:25) عاماً ولقد بلغ معامل الثبات عن طريق "التجزئة النصفية" لمقياس الذكاء الانفعالي بالبيئة السعودية (0.715) وهي قيمة مقبولة وبلغت قيمة "ألفا" (0.821) وهي قيمة مرتفعة ويظهر ذلك ثبات هذا المقياس في قياسه للذكاء الانفعالي بالبيئة السعودية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل الإحصاء في البحث الحالي عن طريق برنامج "SPSS" "16" وقام الباحث باستخدام ارتباط بيرسون للبحث في العلاقات الارتباطية، وتم استخدام اختبار "مان–ويتني" (Mann-Whitney) في حالة عدم إعتدالية توزيع الدرجات (Test of Normality) واختبار "ت" "t-Test" في حالة اعتدالية توزيع الدرجات وذلك للبحث في الفروق بين متغيرات البحث.

نتائج البحث وتفسيراتها:

أولاً: هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "مان–ويتني Mann Whitney" وذلك لعدم اعتدالية توزيع (Test of Normality) درجات المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المتفوقين وبلغ عددهم (50) طالباً ودرجات غير المتفوقين وبلغ عددهم (60) طالباً. ويوضح الجدول (1) متوسط الرتب للمتفوقين وغير المتفوقين ومجموع الرتب للمتفوقين وغير المتفوقين دراسياً وقيم (Z)، (W)، (U).

الجدول (1)

نتائج اختبار"مان–ويتني" للمقارنة بين متوسطي رتب درجات المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية

المتغير	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية	المتفوقون	50	73 .58	5 .2936	1338.5	3168.5	0.970	غير دالة
	غير المتفوقين	60	81 .52	5 .3160				

(U) قيمة اختبار"مان– ويتني"، (W) قيمة اختبار"ولكوكسون"، (Z) الدرجة المعيارية.

يتضح من قيمة (Z) بجدول (1) أنها غير دالة لوجود فروق بين متوسط رتب درجات المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية. ومن قراءة النتائج بجدول (1) يظهر عدم وجود فروق بين المتفوقين

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية مما يوضح أن الأساليب التي يتبعها الآباء والأمهات في تربية الأبناء حتى وإن كانت أساليب إيجابية ليس لها تأثير واضح في تفوق أو عدم تفوق أبنائهم في المواد الدراسية، ولا يتفق ذلك مع دراسة وزنه (2008) أظهرت نتائجها وجود فروق بين مرتفعات ومنخفضات التفوق الدراسي في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لصالح مرتفعات التفوق الدراسي، وتوصلت نتائج دراسة زحلوق (2001) إلى نفس النتيجة من وجود ارتباط بين التفوق الدراسي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، ولا تتفق دراسة كريستنسون وروبندس وجورني (Christenson, Rounds and Gorney, 1992) ودراسة نان وساره (Nan and Sara, 1991) مع نتيجة هذا التساؤل حيث أوضحت النتائج وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء. وأيضا لا تتفق نتائج دراسة نصير (1994) حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية.

ولكن ومع عدم دلالة (Z) إلا أن متوسط الرتب بالنسبة للمتفوقين أعلى من متوسط الرتب لغير المتفوقين مما يدل على أن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لها تأثير في تفوق طلاب الجامعة، ولهذه الأساليب أثر في زيادة الثقة بالنفس والاعتماد على الذات والاستقلالية في اتخاذ القرارات وضبط الذات وكل هذه المتغيرات لها تأثير كبير في النجاح والتفوق في الحياة الجامعية. ويتفق مع ذلك (هرمز وحنا، 1996) في أن استخدام أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية يشجع الطالب وينمي الثقة بالنفس ويتعود على الاستقلال والاعتماد على النفس.

ثانياً: هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس أساليب المعاملة الوالدية السلبية؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "ت" "t-Test" وذلك لإعتدالية توزيع (Test of Normality) درجات المتفوقين وغير المتفوقين على مقياس أساليب المعاملة الوالدية السلبية وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات المتفوقين وبلغ عددهم (50) طالباً ودرجات غير المتفوقين وبلغ عددهم (60) طالباً. ويوضح الجدول (2) المتوسطات وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً على أساليب المعاملة الوالدية السلبية.

الجدول (2)

المتوسط والانحراف المعياري لكل من المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً وقيمة "ت"

المتغير	المتفوقون ن=50		غير المتفوقين ن=60		قيمة "ت"	الدلالة
	م	ع	م	ع		
أساليب المعاملة الوالدية السلبية	45.12	12.14	45.43	11.34	0.585	غير دالة

يتضح من قيمة (ت) بجدول (2) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية السلبية. ويتضح من النتائج بجدول (2) أن أساليب المعاملة الوالدية السلبية ليس لها أثر على الطلاب في تفوقهم أو عدم تفوقهم في الدراسة، فالتفوق الدراسي في هذه الدراسة ومن خلال نتائجها مستقل عن أساليب المعاملة الوالدية إيجابية كانت أم سلبية، وربما يرجع ذلك إلي طبيعة المجتمع السعودي الذي يعطي للأبناء خلال مرحلة الجامعة حرية أكبر في الدراسة فالآباء يمنحون أبناءهم الفرصة لكي يلتحقوا بالتخصص المناسب حتى وإن كانت الجامعة خارج المدينة التي تعيش فيها العائلة، ولذا يحاول كثير من الطلاب التفوق لكي يحصلوا على فرصة أكبر في تحقيق ما يطمحون إليه، وقد يكون السبب الآخر هو عدم الاهتمام الكافي من أولياء الأمور بتعليم أبنائهم خلال فترة الجامعة بفكرة أنهم أصبحوا أكبر سناً ويجب أن يعتمدوا على أنفسهم في هذه المرحلة من الدراسة.

ولا يتفق ذلك مع دراسة يوسف وأحمد (1998) حيث أظهرت نتائجها أن هناك ارتباطاً بين عدم التفوق وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة. ولا يتفق ذلك مع دراسة وزنه (2008) حيث أظهرت النتائج وجود فروق بين مرتفعات ومنخفضات التفوق الدراسي في أساليب المعاملة الوالدية السلبية لصالح منخفضات التفوق الدراسي. ولا تتفق دراسة نان وساره (Nan and Sara, 1991) ودراسة كريستنسون وروبندس وجورني (Christenson, Rounds and Gorney, 1992) مع نتيجة هذا التساؤل حيث أوضحت النتائج وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء.

ثالثا: هل توجد فروق بين متوسطات المتفوقين ومتوسطات غير المتفوقين دراسياً على مقياس الذكاء الانفعالي؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام اختبار "مان–ويتني Mann Whitney" وذلك لعدم اعتدالية توزيع (Test of Normality) درجات المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً على مقياس الذكاء الانفعالي وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المتفوقين وبلغ عددهم (50) طالباً ودرجات غير المتفوقين وبلغ عددهم (60) طالباً.

ويوضح الجدول (3) متوسط الرتب للمتفوقين وغير المتفوقين ومجموع الرتب للمتفوقين وغير المتفوقين وقيم (Z)، (W)، (U).

الجدول (3)

نتائج اختبار "مان–ويتني" للمقارنة بين متوسطي رتب المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الانفعالي

المتغير	العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
الذكاء الانفعالي	المتفوقون	50	57.79	2889.5	1386	3216	0.688	غير دالة
	غير المتفوقين	60	53.59	3215.5				

(U) قيمة اختبار"مان–ويتني"، (W) قيمة اختبار"ولكوكسون"، (Z) الدرجة المعيارية.

يتضح من قيمة (Z) السابقة في الجدول (3) عدم وجود فروق دالة بين متوسط رتب درجات المتفوقين ومتوسط رتب غير المتفوقين دراسياً في الذكاء الانفعالي. من دراسة الإطار النظري للذكاء الانفعالي اتضح أنه لا توجد علاقة بين القدرات العقلية والذكاء الانفعالي، فقد يكون هناك أفراد ذوو ذكاء عقلي مرتفع ولكنهم يعانون من مشكلات انفعالية متعددة ولديهم ذكاء انفعالي متدن، ويتفق مع ذلك دراسة (Martha and George, 2001) في أن العلاقة بين التحصيل والذكاء الانفعالي ضعيفة، وأيضا أظهرت نتائج دراسة الياسين (2002) أنه لا توجد فروق بين المتفوقات وغير المتفوقات في أبعاد الذكاء الانفعالي.

ولا تتفق دراسة المللي (2010) مع نتيجة هذا التساؤل فلقد أظهرت نتائجها وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي. وأيضا لا تتفق دراسة العمران (2006) ودراسة السامرائي (2005) ودراسة راضي (2001) ودراسة ريف (Reiff, 2001) مع ذلك فلقد أظهرت نتائج هذه الدراسات وجود فروق بين طلاب الجامعة المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الانفعالي لصالح المتفوقين دراسياً.

رابعاً: هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لدى المتفوقين دراسياً؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام "معامل ارتباط بيرسون" لحساب العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية على عينة الطلاب المتفوقين المكونة من (50) طالباً.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (4)
الارتباط بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية للمتفوقين

الارتباط	ن	قيمة الارتباط	الدلالة
الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية للمتفوقين	50	0. 267	دالة

يتضح من قراءة النتائج بالجدول (4) وجود ارتباط دال موجب بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية الإيجابية لدى المتفوقين دراسياً. نتيجة هذا التساؤل تبين أن المتفوقين دراسياً الذين اكتسبوا بعض السلوكيات الإيجابية من أولياء أمورهم يتمتعون بذكاء انفعالي مناسب، وهذا يؤكد أهمية الأساليب الإيجابية التي يجب أن يتبعها الوالدان في التعامل مع أبنائهم مما قد يمنحهم كثيراً من سمات الشخصية السوية التي تسعي الأسرة إليها. ويتفق مع ذلك محمود ومطر (2002) بوجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية السوية والذكاء الانفعالي. ويوضح بار أون وباركر (Bar-On and parker, 2000) أن الفرد ذا الذكاء الانفعالي المرتفع يستطيع التعامل بطرق إيجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها، وهذه الطرق الإيجابية ما هي إلا عبارة عن نتاج الأساليب الوالدية الإيجابية التي اكتسبها الفرد من والديه من خلال التعاملات الأسرية المختلفة. وأيضا على العكس فالأساليب الوالدية السلبية لها التأثير المدمر لكل اتجاه إيجابي لدى الأبناء.

ويتفق مع ذلك دراسة اليماني (2014) حيث أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين النمط الديمقراطي من جهة والذكاء الانفعالي بجميع مجالاته، وأيضا أوضح الياس وتوبياس (Elias and Tobias, 2000) إلى أن الآباء يجب أن يحرصوا على صبغة الحب وحلقات الاتصال بينهم وبين الأبناء لكي يساعدوا أبناءهم المراهقين ليصبحوا أذكياء بشكل انفعالي. وعلي العكس لا تتفق دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012) مع ذلك حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية قوية بين أساليب المعاملة الوالدية والحالة المزاجية.

خامساً: هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى غير المتفوقين دراسياً؟

للإجابة عن هذا التساؤل قام الباحث باستخدام "معامل ارتباط بيرسون" لحساب العلاقة بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية على عينة الطلاب غير المتفوقين المكونة من (60) طالباً.

الجدول (5)
الارتباط بين الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لغير المتفوقين دراسياً

الارتباط	ن	قيمة الارتباط	الدلالة
الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لغير المتفوقين	60	0. 181	غير دالة

يتضح من قراءة نتائج الجدول (5) عدم وجود ارتباط دال من الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية السلبية لغير المتفوقين دراسياً. وتظهر نتيجة هذا التساؤل أن الذكاء الانفعالي لا يرتبط بالأساليب الوالدية السلبية ولكنه كما ظهر في التساؤل الرابع يرتبط بالأساليب الوالدية الإيجابية أي أن الذكاء الانفعالي يزداد مع الأساليب الإيجابية التي يزود بها الوالدان أبناءهم، ويظهر ذلك أن الذكاء الانفعالي لدى الأبناء عبارة عن محصلة مجموعة الأساليب الإيجابية التي يتعامل بها الوالدان مع أبنائهم، وإذا كانت هذه الأساليب سلبية فليس لها تأثير في الذكاء الانفعالي.

وربما يعود ذلك إلي ما أوضحه بار–أون (Bar-On, 1997) بأن الذكاء الانفعالي قدرة شخصية فيذكر أن الذكاء الانفعالي عبارة عن تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في تفاعلات

الفرد بنجاح مع المتطلبات البيئية.

وتتفق نتيجة هذا التساؤل مع دراسة أبو مرق وأبو عقيل (2012) حيث أظهرت نتائجها عدم وجود علاقة ارتباطية قوية بين الأساليب الوالدية والحالة المزاجية لأفراد عينة البحث. ولا يتفق مع ذلك دراسة اليماني (2014) ودراسة أحمد (2008) حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين أساليب المعاملة الوالدية غير السوية والذكاء الانفعالي، وأيضا دراسة يوسف وأحمد (1998) فلقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين عدم التفوق وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة.

خلاصة البحث:

من خلال ما تم عرضه في الأجزاء المختلفة للبحث ومع التحليل السابق لنتائج البحث وتفسيراتها نخلص إلي أنه مع عدم وجود فروق دالة بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً في أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، إلا أن متوسط رتب درجات المتفوقين دراسياً أعلي من متوسط رتب درجات غير المتفوقين مما يوضح أن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية بأبعادها المختلفة (التشجيع – زرع الثقة – وجهة الضبط الداخلية) تؤثر تأثيراً إيجابياً في تفوق طلاب الجامعة.

وأيضا خلص البحث إلي عدم وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الانفعالي وهذا يؤكده التراث السيكولوجي في مجال الذكاء الانفعالي في عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي فقد يكون الطالب متفوقاً دراسياً ولكنه يعاني من تدني ومشكلات في إدارة الانفعالات والأبعاد المختلفة للذكاء الانفعالي.

وأظهرت نتائج البحث وجود ارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية والذكاء الانفعالي لدى الطلاب المتفوقين دراسياً وهذا يؤكد ضرورة اهتمام الآباء والأمهات بتقديم نماذج وأساليب والدية اجتماعية ونفسية وتربوية تسهم في تشكيل تركيبة متوازنة من الذكاء الانفعالي لدى أبنائهم مما يشجع الأبناء لتحقيق مستويات تعليمية واجتماعية مرتفعة والتميز بشخصية سوية.

توصيات البحث:

1. حث الجمعيات الوطنية وتحفيزها لتقديم دورات إرشادية للآباء والأمهات للتعرف على الأساليب الوالدية الإيجابية(التشجيع – زرع الثقة – وجهة الضبط الداخلية). والتوعية بكيفية استخدام هذه الأساليب مع الأبناء.
2. تحفيز مراكز الإرشاد النفسي بالجامعات لتقديم برامج إرشادية توعوية بالأساليب الوالدية الإيجابية للطلاب والطالبات وذلك قبل التخرج لتكون بمثابة برامج إرشادية وقائية بدلا من انتهاج الأساليب الوالدية السلبية مع الأبناء فيما بعد.
3. تشجيع مراكز الإرشاد النفسي بالجامعات للكشف عن الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي. وضرورة تقديم برامج إرشادية لتنمية الذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الطلاب.

المراجع
References

أبو حطب، فؤاد. (1996). **القدرات العقلية**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو ليلة، بشري. (2002). **أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو مرق، جمال وأبو عقيل، إبراهيم. (2012). أساليب التنشية الوالدية وعلاقتها بالحالة المزاجية لدى طلبة جامعة الخليل، **مجلة جامعة الأقصى**، فلسطين، 16 (1)، 112– 144.

أبو هاشم، السيد. (2006). **الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية**. إصدارات مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

أحمد، إيناس. (2008). **الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية في المرحلة العمرية من (12: 15) سنة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

جبريل، فاروق. (1989). **مقياس أساليب المعاملة الوالدية للأبناء**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

جروان، فتحي. (2002). **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. الأردن، دار الفكر.

جولمان، دانيال. (2000). **الذكاء الانفعالي**. ترجمة ليلى الحبالى، الكويت، عالم المعرفة.

حجازي، مصطفى. (2015). **الأسرة وصحتها النفسية**. المغرب، المركز الثقافي العربي.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

حسين، محمد. (2006). **مدخلك العملي إلى ورش نظرية الذكاءات المتعددة**. القاهرة، دار الفكر.

راجح، أحمد. (1985). **أصول علم النفس**. القاهرة، دار المعارف.

راضي، فوقية. (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 45، 173–204.

زحلوق، مها. (2001). المتفوقين دراسياً في جامعة دمشق: واقعهم وحاجاتهم ومشكلاتهم. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، سوريا، 26، 65–79.

السامرائي، عبد الجبار. (2005). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتفوقين عقليا في مدرسة اليوبيل الأردنية. **مجلة كلية التربية بالفيوم**، مصر، 3، 314–341.

عياد، مواهب، وليلى الخضري. (1993). **إرشاد الطفل وتوجيهه في الأسرة ودور الحضانة**. مصر، منشأة المعارف الاسكندرية.

العكايشي، بشرى. (2003). **التوافق في البيئة الجامعية وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، العراق.

العمران، جيهان. (2006). الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعاً لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية. **مجلة جامعة دمشق**، سوريا، 22 (2)، 131–168.

قناوي، هدى. (2005). **الطفل تنشئته وحاجاته**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القريطي، عبد المطلب. (1998). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**. القاهرة، دار الفكر العربي.

الوكيل، عبدالحكيم. (1989). **الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتفكير الإبتكاري**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

كردي، سميرة. (1985). **العلاقة بين الاتجاهات الوالدية كما تدركها الفتيات والتحصيل الدراسي بين طالبات الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

كفافي، علاء الدين. (1989). **التنشئة الوالدية والأمراض النفسية**. القاهرة، دار هجر للنشر.

محمود، سليمان، وعبد الفتاح مطر. (2002). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، 111، 89–128.

منسي، محمود. (2002). **المدخل إلى علم النفس التعليمي**. الإسكندرية، مركز إسكندرية للكتاب.

المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. **مجلة جامعة دمشق**، سوريا، 26 (3)، 135–191.

نصير، فتحية. (1994). **المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هرمز، صباح. (1996). **علم النفس التكويني**. العراق، دار الكتب للطباعة والنشر.

وزنه، سلوى. (2008). **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتفوق الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.

يوسف، فوزية، ومعصومة أحمد. (1998). أساليب التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة عند الأسرة الكويتية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، الكويت، 64، 54–77.

الياسين، فاطمة. (2002). **الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي بين المتفوقات دراسياً وغير المتفوقات على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج العربي.

اليماني، عبد الرؤوف. (2014). العلاقة بين التنشئة الوالدية والذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية عمان الثالثة في ضوء بعض المتغيرات. **إربد للبحوث والدراسات**، الأردن، 17 (2)، 81–124.

Abo-Hashem, El-Said. (2006). **Psychometric Characteristics of Measurement Tools in Psychological and Educational Research**, (in Arabic). Educational Center Publishment, Faculty of Education, King Saud University.

Abo Hatab, F. (1996). **Intellectual Abilities**, (in Arabic). Cairo, Egyptian Anglo Bookshop.

Abo Lila, Boshra. (2002). **The Relationship of Parental Styles and Behavioral Disorder**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Islamic University, Palestine.

Abo Marq, G. and Abo Akail, A. (2012). Parental Styles and Their Relationship to Mood of Al-Khalil University Students, (in Arabic). **Al Aqsa University Journal**, 16 (1), 122-144.

Ahmed, Enas. (2008). **The Relationship of Emotional Intelligence and Some Variables**, (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, Higher Childhood Studies Institute, Ain Shams University, Egypt.

Al-Akaishy, B. (2003). **Adjustment in University Environment and Its Relationship to Emotional Intelligence and Future Anxiety of University Students**, (in Arabic). Unpublished PhD Thesis, Al-Mostanseria University, Iraq.

Al-Amran, G. (2006). Emotional Intelligence by a Sample of Bahrini Students According to Achievement, Gender and Stage, (in Arabic). **Damascus University Educational Journal**, 22 (2), 54-77.

Al-Melly, M. (2010). Emotional Intelligence and Its Relationship to Achievement of High Achievement Students and Normal Students, (in Arabic). **Damascus University Educational Journal**, (26) 3, 135-191.

Al-Quraity, A. (1998). **Psychology of Special Needs,** (in Arabic). Dar Al-Fikr Al Arabi, Cairo, Egypt.

(in Arabic). Morocco, Arabian Cultural Center.

Hormoz, S. and Hana,Y. (1996). **Development Pychology**, (in Arabic). Dar Al-Kotob, Iraq.

Hussien, M. (2006). **Your Applied Way to Multiple Intelligence Theroy Workshops,** (in Arabic). Dar Al-Fikr, Cairo.

Kafafi, A. (1989). **Parental Raising to Sons and Psychological Diseases**, (in Arabic). Dar Hager, Cairo.

Kenawy, H. (2005). **The Child: Raising and Needs**, (in Arabic). Egyptian Anglo Bookshop, Cairo.

Kordy, S. (1985). **The Relationship between Parental Attitudes of Girls and Achievement in Secondary Third Grade Girls**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Mahmoud, Suliman and Mater, Ali. (2002). The Relationship between Parental Styles and Emotional Intelligence of Sons, (in Arabic). **Faculty of Education Journal**, Al-Azahar University, Egypt, 111, 89-128.

Mansy, M. (2002). **Introduction of Educational Psychology**, (in Arabic). Alexandria Book Center, Alexandria.

Martha, T. and George, M. (2001). Emotional Intelligence: The Effect of Gender, GPA and Ethnicity. Paper Presented at **the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**. Mexico City, November 14-16.

Mayer, J.D., Dipalo, M. and Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. **Journal of Personality Assessment**, 54, 772-781.

Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In: P. Salovey and D. Sluyter, **Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication**. USA.

Nan, Marie and Sara S. McLanahan. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. **American Sociological Review**, 56 (3), 309-320.

Newsame, S., Day, A.L. and Catano, V.M. (2000). Assessing the Predictive Validity of Emotional Intelligence. **Personality and Individual Differences**, 29, 1005-1016.

Nosseer, F. (1994). **The Relationship of Parental Styles and High Achievement**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Higher Childhood Studies Institute, Ain Shams University, Egypt.

Al-Samirayi, Abdul Jabar. (2005). The Emotional Intelligence of the Distinguished Pupils of the Jubilee Jordanian School, (in Arabic). **Fayoum Faculty of Education Journal**, Egypt, 3, 314-341.

Al-Wakiel, A. (1989). **Parental Attitudes and Their Relationship to Achievement and Creative Thinking**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Education Faculty, King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia.

Al-Yamany, Abdul Rawof. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Parental Styles among a Sample of Secondary School Students in Amman 3rd Educational Directorate in Light of Some Variables, (in Arabic). **Irbid for Research and Studies**, Jordan, 17 (2), 81-124.

Al-Yassyn, F. (2002). **The Differences of Emotional Intelligence Factors of High Achievement and Low Achievement Secondary Kuwaiti Girls**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Arab Gulf University, Bahrain.

Austin, E.J., Saklofeski, D.H. and Egan, V. (2005). Personality: Well-being and Health Correlates of Train Emotional Intelligence. **Journal of Personality and Individual Differences**, 32, 547-558.

Ayad, M. and Al-Khwdary, L. (1993). **Counseling of the Child and Guiding Him/Her in the Family and Nursery**, (in Arabic). Monshaat Al-Maaraf, Egypt,

Bar-On, R. (1997). **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical Manual**. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). **Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version**. MHS, USA.

Christenson, Sandra L., Rounds, Theresa and Gorney, Deborah. (1992). Family Factors and Student Achievement: An Avenue to Increase Students' Success. **School Psychology Quarterly,** 7 (3), 178-206.

Elisa, Maurice J. and Tobias, Steven E. (2000). Raising Emotional Intelligence in Teenagers : Parenting with Love, Laughter and Limits. ***ERIC***, Document Reproduction Service.

Garwan, F. (2002). **Methods of Caring of Giffted Persons**, (in Arabic). Dar Al-Fikr, Jordan.

Gebril, F. (1996). **Parental Styles Scale of Sons**, (in Arabic). Cairo, Egyptian Anglo Bookshop.

Golman, D. (2000). **Emotional Intelligence,** (in Arabic). Translated by Laila, A., Alam Al-Marafa, Kuwait.

Hegazy, M. (2015). **Family and Its Psychological Health,**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

Relationship of Emotional Intelligence with Academic Intelligence and the Big Five. **European Journal of Personality**, 16, 103-125.

Wazna, Salwa. (2008). **The Relationship of Parental Styles and High Achievement and Adjustment of Madina Secondary Female Students**, (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Taibah University, Saudi Arabia.

Yossef, F. and Ahmed, M. (1998). Social Raising Styles in Early Childhood in Kuwaiti Family, (in Arabic). **Human Sciences Arab Journal**, Kuwait, 64, 54-77.

Zahlook, M. (2001). High Achievement Students of Damascus University, (in Arabic). **Damascus University Educational Journal**, 17 (1), 65-77.

Petrids, Frederickson and Furnhan. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. **Personality and Individual Differences Journal**, 36 (2), 267-276.

Rady, F. (2001). Emotional Intelligence and Its Relationship with Achievement and Creative Thinking of University Students, (in Arabic). **Education Faculty Journal**, Mansoura University, 45, 173-204.

Rageh, A. (1985). **Basics of Psychology**, (in Arabic). Dar Al-Maaraf, Cairo.

Reiff, Henry B., Hatzes, Nanette M., Bramel, Michael H. and Gibbon, Thomas. (2001). The Relation of LD and Gender with Emotional Intelligence in College Students. **Journal of Learning Disabilities,** 34 (1), 66-78.

Van der Zee, K., Schakel, L. and Thijs, M. (2002). The

Parental Treatment Styles and Emotional Intelligence of Superior and Non-superior Saudi University Students

Yossef M. Y. Eid

Assistant Professor, Special Education, Faculty of Education, King Khalid University, Kingdom of Saudi Arabia.

Abstract

This study was conducted to investigate the differences between superior and non-superior Saudi university students in parental treatment styles and emotional intelligence and the relationship between parental treatment styles and emotional intelligence. The study used a population sample of (230) Saudi university students. The following tools were used for data collection: 1) Parental Treatment Styles Scale (prepared by the researcher). 2) Emotional Intelligence Scale prepared by Al-Akaishy (2003). The statistical methods used for data analysis were: Pearson's correlation coefficient, Mann-Whitney test and t-Test. The researcher used the SPSS program for statistical analysis. Findings revealed that there are no statistically significant difference between superior and non-superior Saudi university students in positive parental treatment styles. Furthermore, there are no statistically significant differences between superior and non-superior Saudi university students in negative parental treatment styles. In addition, there are no statistically significant differences between superior and non-superior Saudi university students in emotional intelligence. There is a correlation between emotional intelligence and positive parental treatment styles of superior Saudi university students, whereas there is no correlation between emotional intelligence and negative parental treatment styles of non-superior Saudi university students.

Keywords: Superior students, Non-superior students, Emotional intelligence, Parental treatment styles.

درجة ممارسة الشباب للقيم السلوكية واستراتيجية تفعيلها على ضوء المنهج النبوي

أحمد زقــاوة

أستاذ علم النفس المحاضر، معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية، المركز الجامعي غليزان، الجمهورية الجزائرية.

استُلم بتاريخ: 2016/2/1	عُدل بتاريخ: 2016/6/17	قُبل بتاريخ: 2016/9/26

الملخص

استهدفت هذه الدراسة الوقوف على واقع القيم السلوكية لدى الشباب واستراتيجية تفعيلها على ضوء المنهج النبوي. طور الباحث استبانة القيم السلوكية، وتكونت من ثلاثة مجالات: الشخصي، والاجتماعي، والاقتصادي. وطبقت الاستبانة على عينة قوامها (248) من طلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمركز الجامعي في غليزان- الجزائر. أظهرت النتائج أن ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب جاءت بدرجة مرتفعة، وكان ترتيب المجالات كالتالي: المجال الاجتماعي، ثم المجال الاقتصادي، ثم المجال الشخصي. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة القيم السلوكية تعزى إلى الجنس في المجال الشخصي والمجال الاقتصادي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً في المجال الاجتماعي لصالح الإناث. ولم توجد فروق دالة إحصائياً في ممارسة القيم السلوكية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي. أما فيما يتعلق بالجانب الخاص بالمنهج النبوي، فقد تأكد أن الاستراتيجية النبوية في ترسيخ القيم السلوكية قائمة أساساً على مبدأ المزاوجة بين الإيمان والعمل الصالح، وأن التفاعل بينهما ينتج عنه تحريك كلي للقيم لدى المسلم في سياق العلاقة الموجهة نحو: الله، والذات، والناس. كما تبين أن الرسول -عليه الصلاة والسلام- استخدم مختلف الوسائل والأساليب التي بينها القرآن الكريم وأتاحها له الواقع، مثل: النقاش، والحوار، والموعظة، والتذكير، والقدوة الحسنة، والملاحظة بالمشاركة. وقد ختمت الدراسة بتوصيات ذات صلة بموضوعها.

الكلمات المفتاحية: القيم السلوكية، الشباب، المنهج النبوي، درجة الممارسة، استراتيجية التفعيل.

المقدمة

موضوع القيم من أكثر المجالات التي شغلت بال المفكرين والفلاسفة قديما وحديثا، ومع تطور الدراسات الامبريقية لم يبق هذا الموضوع حكراً على الفلاسفة، بل أخذه علماء النفس والاجتماع بالدراسة والتحليل والبحث عن دوره وأثره في حياة الفرد والجماعة، اعتقاداً منهم بأهميته ومركزيته في توجيه السلوك وتكوين شخصية الأفراد. وتعتبر القيم الإسلامية واحدة من القيم الإنسانية التي أسهمت بقوة وجدارة في بناء الحضارة الإنسانية والحفاظ على التماسك الداخلي للمجتمعات العربية وغير العربية التي انفتحت على هذه القيم وصقلت شخصيتها وسلوكها مع الزمن؛ وهذا ما يؤكد النزعة الإنسانية للقيم الإسلامية وتناغمها مع الفطرة البشرية.

ولقد أصاب المجتمع العربي والإسلامي المعاصر ركود في الفكر وتراجع في الإنجازات وتعرض لهزات أضعفت من قدرته على العطاء والمساهمة؛ حتى أصيب بالوهن والضعف والتمزق الداخلي مما أوقعه فيما يسميه بن نبي القابلية للاستعمار (بن نبي، 1985: 152). كان هذا الوضع مدعاة لنخبة من المفكرين والعلماء لإعادة إحياء وبعث الروح داخل الجسم، عبر تفعيل منظومة القيم التي أرساها الرسول الكريم والتي بفضلها تشكلت الشروط التاريخية لإخراج المجتمع العربي الجاهلي من السكونية والهامشية والوهن إلى حالة من الحركية والمركزية.

وقد أسهمت القيم الإسلامية التي نزل بها القرآن الكريم ومارسها الرسول عليه الصلاة والسلام في بناء النسيج الاجتماعي والحفاظ على وحدته وكينونته من الاندثار والانسحاق أمام أي قيم وافدة. وقد تجلت القيم في حياته عليه السلام على كل المستويات والأصعدة، حيث برزت في تصوراته للكون والحياة والإنسان، وتجلت في سلوكه وأعماله اليومية وفي علاقاته مع أصحابه وأعدائه، كما ظهرت القيم في مواقفه إزاء الحروب والغزوات وفي لحظات

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

صناعة السلم مع الآخرين، وعلى هذا الأساس كان النبي عليه السلام يمثل النموذج القدوة لأصحابه ولأهله ولكل من حوله من الناس أجمعين. إن مسيرة ثلاثة وستين عاما عاشها عليه السلام كانت كافية لبلورة منهج واضح المعالم لإرساء القيم، ولا أدل على ذلك من التأثير الذي تركه هذا المنهج على الأجيال اللاحقة؛ استطاعت الحضارة الإسلامية من خلاله أن تمتد عبر أزمنة مختلفة وأمكنة متعددة.

ويعد موضوع القيم في الدراسات النفسية والاجتماعية المعاصرة من أقل القضايا مناقشة ودراسة ويرجع ذلك حسب تيم كاسير (Kasser, 2002: 129) إلى ثلاثة أسباب رئيسة: **أولاً:** البحث في موضوع القيم هو من أكثر المواضيع التي تخضع إلى الذاتية. **ثانياً:** موضوع القيم لم ينل الاهتمام الكافي من علماء النفس، حيث انحصرت الاهتمامات في نظريات محدودة لا تتعدى الحديث عن بناء القيم فقط. **ثالثاً:** كل النظريات التي تطرقت للقيم كانت مجرد نظريات لم تخضع للملاحظة والاختبارات الفعلية.

غير أن تطور ميدان دراسة القيم واختلاف المقاربات والمداخل المعتمدة فيه؛ دفع إلى بروز اتجاهين رئيسيين في تناول القيم. **الاتجاه الأول:** يرى أن القيم تشير إلى الاهتمامات والحاجات والأهداف والدوافع أو الحوافز التي يحملها الفرد أو الجماعة. ويذهب روبين وليامز إلى أن القيم هي: "مجموعة من الرغبات والأولويات والواجبات والالتزامات الخلقية والأمنيات والمتطلبات والاحتياجات وأشكال أخرى من الاهتمامات الاختيارية (خوالدة وسلمان، 2007)، ويشير آخر إلى أنها "كل ما يعتبر جديراً باهتمام الفرد وتفضيله مقارنة بما هو غير مفضل وغير جدير بالاهتمام " (مقدم، 2007: 251). ويذهب ماسلو (Maslaw) إلى ربط القيم بالحاجات، حيث يعتبر أن القيمة ما هي "إلا إشباع لحاجات أساسية يرغب فيها الفرد من خلال سلوك معين ينتهجه" (كما ورد في سلطان، 1998: 4). و**الاتجاه الثاني:** يعتبر القيم كاتجاهات وسلوكات (أفعال) تظهر عند الفرد والجماعة، وبعبارة أخرى ما هي إلا مجموعة اتجاهات تراكمت عبر حياة الأفراد ثم اتسمت بالثبات والترابط (عشوي، 1992: 12). ويرى توماس (Thomas, 1997) أن القيم هي البناء المركزي الذي يربط المفهوم الذهني والاتجاهات الخاصة كعناصر مفضلة. ويذهب هذا الاتجاه إلى اعتبار القيم علم السلوك التفضيلي، إذ يعتبر روكش Rokeach أحد الرواد الذين طوروا مفهوم القيم بناء على هذا المعنى، إذ أن المعتقدات عند روكش هي ثلاثة: المعتقدات الوصفية والتقويمية والمعتقدات الآمرة أو الناهية والقيم في نظر روكش هي من النوع الثالث (مقداد، 2005). فمن هذه الزاوية يعرف روكش القيم بأنها "القناعات الأساسية التي تجعل نمطا سلوكيا معينا أو غاية في الوجود مفضلة شخصيا أو اجتماعيا على نمط سلوكي مناقض أو غاية أخرى في الوجود (الخرابشة، 2007).

يؤكد بعض الباحثين في هذا الاتجاه أن القيم ليست أهدافا لأفعال ملموسة وصفية فحسب بل هي معايير بواسطتها تختار الأهداف (Garforth and Rehmen, 2005)، أما رينير (Renner) فيرى أن القيم هي تركيبات معرفية تعبر عن تفضيلات الأفراد نحو أهداف الحياة والمبادئ وأولويات سلوكاتهم (Garforth and Rehmen, 2005). ويحدد خليفة (1992: 51) القيم بأنها "عبارة عن الأحكام التي يصدرها الفرد بالتفضيل أو عدم التفضيل للموضوعات أو الأشياء، وذلك في ضوء تقويمه أو تقديره لهذه الموضوعات أو الأشياء. وتتم العملية من التفاعل بين الفرد بمعارفه وخبراته، وبين ممثلي الإطار الحضاري الذي يعيش فيه ويكتسب من خلاله هذه الخبرات والمعارف". على ضوء ذلك يمكن القول إن القيم هي كل تلك العناصر التي أكد عليها الباحثون من كلا الاتجاهين، أي هي كل ما هو مرغوب فيه ومرغوب عنه، كما أنها تتضمن المبادئ، الاهتمامات، المعايير، الحاجات والأهداف إلى جانب الاتجاهات والسلوكات والتفضيلات التي تتجسد في أنشطة الأفراد والجماعات وتوجه سلوكهم وتوجهاتهم ضمن سياق ثقافي وحضاري معين.

وتتدرج القيم السلوكية إلى مفهوم الاتجاه الثاني الذي أعطى للقيم نزعتها السلوكية، وتتضمن التوجه الناهي والتوجه الآمر (خليفة، 1992: 89)، لتصبح هي جملة السلوكات والتصرفات التي تظهر على سلوك الفرد، والجماعة، سواء على المستوى الشخصي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، وتهدف إما إلى التوقف عن ما هو شر، أو ممنوع أو شيء غير مفضل من طرف الفرد أو الجماعة، كما تهدف في المقابل إلى التوجه نحو البناء، التنمية، فعل الخير، إقامة الواجبات.

القيم في المرجعية الإسلامية:

القيم في المرجعية الإسلامية مصدرها معارف الوحي الإلهي والسنة النبوية المطهرة، فهما المصدران الأساسيان؛

وعلى أساسهما يتحدد ما هو قبيح وما هو حسن، ما هو حرام وما هو حلال. والإسلام في ذاته قيمة للإنسانية ﴿دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا﴾ (الأنعام: 161) وقال تعالى ﴿إِنَّ هَٰذَاٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ﴾ (الإسراء: 9). وقد جسد هذه القيم في حياة الأمة وسلوكها الرسول صلى الله عليه وسلم طيلة مسيرة حياته، وهو الذي قال الله تعالى فيه ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ (القلم: 4). وعلى هذا الأساس فالمدرسة النبوية بكل ما تحمله من قيم إنسانية مفعمة بالإيمان والحيوية والتطلع نحو البناء والخلاص، استطاعت أن تحدث نقلة نوعية للمرة الأولى في تاريخ البشرية. فلم يعرف مجتمع بشري قاده فلاسفة أو مصلحين من قبل نحو التغيير مثلما عرفه المجتمع الجاهلي، أين بدأ وضع اللبنات الأولى لصياغة إنسان ما بعد الجاهلية، والذي أوكلت له مهمة البناء الجديد لحضارة جديدة، قاعدتها القيم السامية والأخلاق النبيلة، وقد قال الرسول عليه السلام مبينا مهمته ومركزيته في سلسلة الأنبياء عليهم السلام "إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي كمثل رجل بنى بيتا فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون ويعجبون له ويقولون: هلاَّ وُضِعت هذه اللبنة؟ قال: فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين (رواه البخاري).

وإذا كانت القيم الإسلامية نابعة من الوحي ومن مدرسة النبوة، فقد امتازت بمجموعة من الخصائص والميزات، مكنتها من المحافظة على كينونة المجتمع وهويته عبر قرون دون أن تتراجع أو تضمحل أمام القيم الجديدة التي واجهتها أثناء الفتوحات، بل استطاعت المجتمعات الإسلامية أن تثبت على هويتها حتى في أشد الفترات التاريخية كالفترة الاستعمارية؛ أين حاول الاستعمار تفكيك البنية العقدية والهوياتية للمجتمع ومسخ قيمه.

خصائص القيم الإسلامية:

1- **ربانية المصدر:** كما سبق أن قلنا فهي مستمدة من كتاب الله تعالى ومن سنة نبيه صلى الله عليه وسلم، قال تعالى ﴿وَنَزَّلْنَا عَلَيْكَ ٱلْكِتَٰبَ تِبْيَٰنًا لِّكُلِّ شَىْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ﴾ (النحل: 89). وحسب خزعلي (2011) فإن ربانية القيم يترتب عنها عدة اعتبارات منها: العدالة، القداسة، الثقة، الجزائية.

2- **الشمولية:** تتسع القيم الإسلامية لكل مناحي الحياة واهتمامات الافراد والمجتمعات والدول.

3- **الواقعية:** هي قيم لها قدرة على التكيف الايجابي مع مواقف الحياة وحقائق الواقع، وتتلمس مشكلات الناس دون أن تسبح بعيدا في المثالية كما هو الشأن في الكثير من الفلسفات والقيم القديمة والحديثة.

4- **المرونة:** هي قيم لها قابلية للتعامل حسب مقتضيات المحيط وملابسات الموقف، دون أن تبتعد عن المصدر الأساسي لها وهو القرآن الكريم والسنة المطهرة. وقد أخذت هذه الميزة في التجلي أكثر بعد وفاة الرسول عليه السلام؛ حيث تغير الكثير من حياة المسلمين سياسيا واقتصاديا وثقافيا وحتى على المستوى الجيواستراتيجي أين مكنت الفتوحات المسلمين من التقارب والانفتاح والتعايش مع الحضارات والثقافات المجاورة، وقد لعب الخلفاء الراشدون باعتبارهم قادة الأمة؛ الدور الحيوي والوظيفي في تجسيد مرونة القيم الإسلامية.

5- **إنسانية النزعة:** القيم الإسلامية هي قيم جاءت لتنشد الخير للإنسانية جمعاء وليس لها حدود بشرية أو عرقية أو قومية معينة، وهذه النزعة كانت سببا مباشراً في دخول أمواج بشرية كبيرة عبر العصور في العقيدة الإسلامية نتيجة تأثرهم بسلوك ذلك التاجر المسلم البسيط والذي كانت تظهر على سلوكه آثار الطاقة الإيمانية والأخلاق الرفيعة ذات الصبغة الإنسانية، قال الرسول عليه السلام" كان النبي يبعث إلى قومه خاصة، وبعثت إلى الناس كافة وأعطيت الشفاعة" (رواه البخاري). هذه النزعة جعلت المنهج النبوي يقدر الكثير من القيم التي كانت سائدة في المجتمع الجاهلي، باعتبارها قيما تخدم الموروث الإنساني ولا تتعارض مع القيم الجديدة للإسلام. "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" (رواه ابن حنبل في مسنده).

ونظراً للأهمية المركزية التي تمتعت بها القيم على مر الأزمنة؛ تزايد الاهتمام بدراسة منظومة القيم من طرف الباحثين. وسنكتفي هنا بعرض الدراسات ذات الطابع التحليلي والتطبيقي؛ والتي تناولت القيم في المنهج النبوي؛ لعلاقتها بموضوع الدراسة الحالية. فقد أجرى أبو دف (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن منهج الرسول عليه السلام في تقويم سلوك الأفراد، من خلال تتبع أحاديثه المتعلقة بالموضوع، وأظهرت النتائج نواحي الإعجاز التربوي في المنهج النبوي في تقويم السلوك، والذي اتصف بالشمول، والتنوع، والمعيارية، ومراعاة الفروق الفردية، وقد غلب عليه الجانب العملي والرفق في التعامل. وجاءت دراسة دبابيش (2008) لتتبع الأسس التربوية التي قام

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

عليها المنهج النبوي من خلال السيرة النبوية، وقد أسفرت النتائج أن السيرة النبوية اشتملت على أسس تربوية منها العقائدية، والأخلاقية، والعلمية، والجهادية، ووجد الباحث أن السيرة النبوية غنية بالمبادئ التربوية؛ مثل تربية الحواس ووجوب التعلم، ونشر العلم واستمرارية التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوجيه المتعلم نحو التربية الذاتية، والتعامل الناقد مع التراث، والتدرج في التربية، والتجديد والانفتاح على خبرات الآخرين، والمرونة في التربية والصحبة بين المتعلم والمعلم. وأكدت الدراسة أن أساليب تربية النبي عليه السلام لأصحابه؛ تميزت بالتنوع والمرونة، والتكامل والشمول، من بينها: التربية بالقدوة، والتربية بالقصة، والتربية بالأحداث، والتعلم بضرب الأمثال.

في حين استهدفت دراسة (نجم ورمل، 2009) بناء منظومة قيم تربوية للتنشئة الاجتماعية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، واستخدمت الباحثتان استبانة مكونة من 65 قيمة تربوية موزعة على أربعة مجالات، وطبقت على عينة مكونة من 125 مدرسا، وأظهرت النتائج أن ترتيب القيم جاء وفق المجالات التالية: القيم الروحية، القيم الأخلاقية، القيم المعرفية وأخيرا القيم الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى أن القيم التربوية الإسلامية ترتبط الواحدة بالأخرى، فلا يصح الاهتمام بقيمة وإهمال أخرى، بوصفها منظومة مترابطة. وفي دراسة أخرى قام الصعيدي (2009) بتقصي الأساليب التربوية النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك وكيفية تفعيلها لدى طلاب المرحلة الثانوية بنين، توصلت الدراسة إلى أن الأساليب النبوية المتبعة تمثلت في: أسلوب القدوة، أسلوب القصة، أسلوب المنافسة، أسلوب التدريب العلمي، أسلوب الانفتاح، أسلوب العصف الذهني، أسلوب الموعظة، أسلوب الحوار. كما أن الهدف الأسمى من أهداف الإرشاد والتوجيه في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية هو توجيه الطالب إلى المنهج الرباني، وأكدت الدراسة أن الأساليب النبوية تسهم بشكل كبير في تنمية الجانب النفسي لشخصية المسلم بالمرحلة الثانوية.

وأجرى كل من (عثمان والنيل، 2014) دراسة حول السياسة النبوية في اكتشاف القدرات وتنمية المهارات، وتوصل الباحثان إلى أن المنهج النبوي في اكتشاف القدرات جاء على مستويين: نظري وتطبيقي، واهتم النبي عليه السلام بمعرفة قدرات أصحابه، ليضع كلاً منهم فيما يناسبه، وقد اتخذ وسائل سياسية في اكتشاف القدرات منها: دقة الملاحظة، والأخلاق الحسنة، والأسئلة وتحريك الأذهان وغيرها. ومن الوسائل النبوية التي وقف عليها الباحثان: الإيمان بالله، والدعاء، والتحفيز، والتشجيع، وتبادل الخبرات والمعلومات وغيرها.

وما يمكن ملاحظته عموما من عرض الدراسات السابقة، أن بعضها ركز على الجانب النظري في سرد القيم، كما تعاملت بعضها مع القيم بشكل عام وواسع، أي القيم التربوية (عثمان والنيل، 2014؛ دبابيش، 2008؛ أبو دف، 2006). ولوحظ أن الدراسات النظرية استخدمت أسلوب تحليل المحتوى في استخراج القيم من المنهج النبوي، أو من القرآن الكريم، وقد تشابهت في ذلك غالبية الدراسات. أما الدراسات الميدانية، فقد استخدمت المنهج الوصفي الذي يقوم أساسا على أداة الاستبانة، وكانت عينة الدراسة من طلاب التعليم الثانوي (نجم ورمل، 2009؛ الصعيدي، 2009). بينما تأتي الدراسة الحالية لتتناول نوعاً مهماً من القيم، ألا وهو القيم السلوكية، لدى عينة من طلاب الجامعة؛ باعتبارهم النواة الصلبة لبناء المجتمع، والحفاظ على قيمه من التراجع، أمام بريق القيم المادية، واستعملت المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق الغرض، وينطلق الباحث من النتائج المتوصل إليها لتحديد الاستراتيجية اللازمة لتفعيل هذه القيم على ضوء المنهج النبوي الشريف.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

نظراً لأهمية القيم السلوكية في الحفاظ على تماسك المجتمع وحمايته من التفكك والانحلال، وللعناية الفائقة التي أولاها الإسلام وسنة نبيه عليه السلام، لمنظومة القيم التي بشر بها، وعمل على ترسيخها في نفوس الصحابة، وما تركته هذه القيم من آثار ايجابية على باقي المجتمعات الإسلامية آنذاك، ودفعتهم إلى الدخول في هذا الدين وحمل رسالته، تأتي هذه الدراسة للبحث عن واقع ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب، وتقصي المنهج النبوي للوقوف على الأساليب المتبعة في غرس القيم وتفعيلها في مجتمعنا المعاصر. ومجتمعاتنا العربية والإسلامية من المجتمعات الأكثر تمسكا بقيمها وتراثها، فهي تعد مجتمعات محافظة، غير أن التحولات التي يعرفها العالم بفعل العولمة وتدفق الأفكار العابرة للجغرافيا، ساهمت في التأثير على البنى الثقافية للشباب، واهتزاز منظومته القيمية، مما نتج عنه ظهور التناقض القيمي والتنافر المعرفي بين اتجاهات الفرد

وقيمه من ناحية وبين سلوكه من ناحية أخرى (خليفة، 2004). ويمكن صياغة مشكلة الدراسة كالتالي: ما درجة ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب من الطلبة الجامعيين؟ ويتفرع عن هذه المشكلة التساؤلات التالية:

1. ما درجة ممارسة الشباب الجامعي للقيم السلوكية؟
2. هل توجد فروق دالة في ممارسة القيم السلوكية تعزى إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق دالة في ممارسة القيم السلوكية تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي؟
4. ما السبيل إلى استراتيجية لتفعيل القيم السلوكية لدى الشباب على ضوء المنهج النبوي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب الجامعي، على ضوء متغير الجنس والمستوى الأكاديمي. كما سعت إلى اقتراح إستراتيجية لتفعيل القيم السلوكية لدى الشباب على ضوء المنهج النبوي.

أهمية الدراسة:

- الكشف عن واقع هام من القيم وهي القيم السلوكية في أوساط الشباب الجامعي، وهذا ما يوفر معلومات وبيانات يمكن استغلالها في التنمية الشاملة وتوجيه الطاقة الاجتماعية للشباب.
- تتناول شريحة من المجتمع وهي فئة الشباب، باعتبارها الفئة الأكثر تشربا للقيم.
- يمكن أن تستفيد من نتائج الدراسة الحالية المؤسسات التعليمية بكل أطوارها، ومراكز الرعاية الأسرية والشبابية في بناء برامج إرشادية لتدعيم القيم السلوكية وتضمين المناهج التعليمية بمصفوفة القيم السلوكية الضرورية للتنمية الاجتماعية.

مصطلحات الدراسة:

القيم السلوكية: تقوم القيم السلوكية من خلال التوجه السلوكي للفرد - وتتضمن التوجه الناهي والتوجه الآمر (خليفة، 1992: 89)، وعليه يمكن القول أن القيم السلوكية هي جملة السلوكيات والتصرفات التي تظهر على سلوك الفرد، والجماعة، سواء على المستوى الشخصي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي. وإجرائيا؛ هي ما تقيسه أداة البحث المصممة لهذا الغرض.

الشباب: الفئة الاجتماعية القادرة على تحمل المسؤولية والتي تتراوح عمرها حسب وثائق الأمم المتحدة بين (15 و25 إلى حدود 30 سنة) (برنامج الأمم المتحدة الانمائي، 2014)؛ وفي الدراسة الحالية تتحدد هذه الفئة بين (20–26) سنة؛ باعتبارها فئة تنتمي إلى التعليم الجامعي وهو المجال الحالي للدراسة.

المنهج النبوي: مجموعة الطرق والأساليب التي سار عليها الرسول عليه السلام في تربية صحابته وغرس القيم الإسلامية في نفوسهم.

درجة الممارسة: ويعرفها الباحث إجرائيا على أنها مستوى تطبيق القيم التي يتشبع بها الشباب وتظهر في سلوكه وتصرفاته الحياتية، من خلال مجاله الشخصي، والاجتماعي والاقتصادي، كما تبرزها أداة البحث.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج الدراسة الحالية ضمن الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: استكشاف واقع ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب، ومعرفة الإستراتيجية النبوية في تفعيلها.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على فئة الشباب من طلاب الجامعة وتتراوح أعمارهم بين (20–26)

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2015/2014.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على طلبة معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمركز الجامعي غليزان (الجزائر).

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها بناء على البيانات التي تم جمعها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية بالمركز الجامعي غليزان (الجزائر)، والجدول (1) يوضح خصائص المجتمع.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (1)
خصائص مجتمع الدراسة حسب الجنس والمستوى الأكاديمي

المجتمع	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	%
معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية	ليسانس	633	443	1076	88.05
	ماستر	63	83	146	11.94
	المجموع	696	526	1222	100

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة الليسانس والماستر (الماجستير) المسجلين بمعهد العلوم الاجتماعية والإنسانية للسنة الدراسية 2015/2014. وقد اختيرت منها عينة طبقية عشوائية بلغت (248) بنسبة تمثيل (20,22%). كما هو موضح في الجدول 2.

الجدول (2)
خصائص عينة الدراسة حسب الجنس والمستوى الأكاديمي

المتغير	المستوى	ذكور	إناث	المجموع	%
القيم السلوكية	ليسانس	79	74	153	61.69
	ماجستير	52	43	95	38.30
	المجموع	131	117	248	20.22

أداة الدراسة:

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة القيم السائدة لدى الشباب منها دراسة (غيات وزقاوة، 2012؛ امطانيوس، 2001؛ خليفة، 2004) وقد تمكن الباحث من تصميم استبانة القيم السلوكية لدى الشباب الجامعي. وأخضعها للتحكيم، حيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية في ضوء اقتراحات المحكمين تتألف من (42) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات: القيم السلوكية في المجال الشخصي (15 فقرة)، القيم السلوكية في المجال الاجتماعي (15 فقرة)، القيم السلوكية في المجال الاقتصادي (12 فقرة).

صدق أداة الدراسة:

أ-**الصدق الظاهري:** تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها بصورتها الأولية على خمسة أساتذة محكمين من ذوي التخصص في علم النفس وعلوم التربية، وذلك للوقوف على آرائهم واقتراحاتهم في بناء ومضمون الأداة، وأجمع (80%) من المحكمين على أن فقرات الأداة تقيس ما وضعت لقياسه. وقام الباحث بحذف الفقرات التي كان الاتفاق حولها أقل من (80%)، وبلغ عدد الفقرات المحذوفة (08) فقرات، لتكون الأداة في صورتها النهائية مكونة من (42) فقرة، بعدما كانت في صورتها الأولية (50) فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات.

ب-الاتساق الداخلي: تم التحقق من تمتع الأداة من الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمجال، وكانت معاملات الارتباط معظمها دالة عند مستوى (0.01). كما حسب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة مثلما هو موضح في الجدولين (3) و(4).

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد

	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
المجال الشخصي	1	0. 24	6	0. 48	11	0. 45
	2	0. 38	7	0. 53	12	0. 35
	3	0. 31	8	0. 11	13	0. 37
	4	0. 23	9	0. 28	14	0. 16
	5	0. 50	10	0. 48	15	0. 30
المجال الاجتماعي	1	0. 39	6	0. 68	11	0. 43
	2	0. 66	7	0. 37	12	0. 60
	3	0. 53	8	0. 42	13	0. 42
	4	0. 77	9	0. 43	14	0. 37
	5	0. 49	10	0. 56	15	0. 66
المجال الاقتصادي	1	0. 22	5	0. 38	9	0. 21
	2	0. 40	6	0. 56	10	0. 74
	3	0. 40	7	0. 55	11	0. 60
	4	0. 53	8	0. 66	12	0. 64

الجدول (4)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للأداة

مجال الاتساق	معامل الارتباط
القيم السلوكية في المجال الشخصي	0. 49*
القيم السلوكية في المجال الاجتماعي	0. 88*
القيم السلوكية في المجال الاقتصادي	0. 90*

يلاحظ أن جميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للاستمارة.

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من الثبات عن طريق تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (50) طالبا وطالبة، وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5)

معامل ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحـور	معامل الثبات
القيم السلوكية في المجال الشخصي	0.55
القيم السلوكية في المجال الاجتماعي	0.80
القيم السلوكية في المجال الاقتصادي	0.73
الثبات الكلي للاستبانة	0.85

يتضح من الجدول (5) أن قيمة الثبات الكلي للأداة (0.85)، وهذه القيمة تشير إلى أن معامل الثبات مرتفع

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

ويمكن الوثوق في صلاحية الأداة للاستخدام.

المعالجة الإحصائية: لمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام ما يلي:

1- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول

3- اختبار (ت) لدراسة الفروق، للإجابة عن السؤال الثاني والثالث.

عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج السؤال الأول: وينص السؤال على: ما واقع ممارسة القيم السلوكية لدى عينة الدراسة على المجالات الثلاثة للأداة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل، وعلى كل مجال من مجالاتها. وللحكم على مدى ممارسة القيم السلوكية، تم تقسيم الدرجات إلى ثلاث فئات: مرتفعة – متوسطة- منخفضة باعتماد المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{5-1}{3} = \frac{4}{3} = 1.3$$

وبذلك تكون درجة ممارسة منخفضة: من 1 إلى 2. 33، درجة ممارسة متوسطة: أكثر من 2.33 إلى 3.66، درجة ممارسة مرتفعة: أكثر من 3.66 إلى 5.

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة

المجالات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
المجال الاجتماعي	248	4.34	0.41	مرتفعة	1
المجال الاقتصادي	248	3.99	0.50	مرتفعة	2
المجال الشخصي	248	3.84	0.43	مرتفعة	3
الأداة ككل	248	4.06	0.36	مرتفعة	

بينت النتائج من خلال درجة السلم المتدرج، أن درجة ممارسة القيم السلوكية لدى الطلبة، كانت مرتفعة في المجالات الثلاثة. وجاء الترتيب كالتالي:المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، المجال الشخصي على التوالي. وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للأداة (4.06)، وهي درجة مرتفعة. وهذه نتيجة تتفق مع دراسة المخزومي (2004) التي توصلت إلى أن القيم التربوية المدعاة لدى الطلاب كانت ايجابية، وحصلت معظمها على رتب مرتفعة، كما تلتقي نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (نجم ورمل، 2009). ويمكن تفسير ذلك بأن القيم من العناصر الأساسية التي تشكل النسيج الاجتماعي العام للشباب وتحافظ على وجوده وحضوره أمام المهددات التي تواجهها القيم في عالمنا المعاصر. ورغم التغيرات التي تعرفها مختلف جوانب الحياة؛ إلا أن الشباب بقي متمسكا بالقيم في سلوكه العام، معبرا بذلك عن هويته وتمسكه بتراثه ودينه وتقاليده. والملاحظ أن القيم السلوكية في المجال الاجتماعي جاءت في الترتيب الأول، بينما تراجعت في المجال الشخصي، مما يعني أن السياق الاجتماعي له تأثير بارز في اكتساب القيم وتنميتها، كما أن الشباب الجزائري والعربي بصفة عامة له نزعة نحو كل ما له طابع اجتماعي، ويملك رغبة في مساعدة الآخرين والتفاعل معهم بإيجابية. أما ترتيب الفقرات على مستوى كل مجال فقد جاء كالتالي:

-القيم السلوكية في المجال الشخصي:

الجدول (7)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الشخصي

الفقرة	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أحافظ دوما على نظافة جسمي	4.69	0.53	مرتفعة	1
13	أنا أومن بالقول: "من جد وجد ومن زرع حصد"	4.35	1.00	مرتفعة	2
9	أعتمد على مجهودي الشخصي في الامتحانات	4.28	0.88	مرتفعة	3
7	لا أتعاطى المخدرات	4.17	1.57	مرتفعة	4
8	من المهم بالنسبة لي أن أكون مستقلا	4.15	0.98	مرتفعة	5
2	أحرص على الابتعاد عن الغش	3.97	0.95	مرتفعة	6
5	لا أفكر ولا أمارس الرشوة لقضاء حاجاتي	3.93	1.63	مرتفعة	7
15	عادة ما أفكر في مبادرات ذات منفعة عامة	3.1	0.98	متوسطة	8
4	أحيانا أفكر في اللجوء إلى الطرق الملتوية لتحقيق أهدافي	3.85	0.01	مرتفعة	9
10	لدي استعداد للتكيف الايجابي مع أي موقف أواجهه	3.83	0.98	مرتفعة	10
11	لدى قدرة على تحمل أية مسؤولية	3.79	0.97	مرتفعة	11
12	أتقبل آراء الآخرين وأناقشها دون تعصب	3.68	1.02	مرتفعة	12
3	أحرص على مبدأ الشورى في حل مشكلاتي	3.69	1.09	مرتفعة	13
6	لا أفكر ولا أمارس المحسوبية لقضاء حاجاتي	3.45	1.47	متوسطة	14
14	لم يعد للإيثار أي قيمة في عصر تسيطر عليه المادة	2.62	1.32	متوسطة	15

يتضح من الجدول (7) أن هناك ثلاث فقرات جاءت بدرجة ممارسة متوسطة، بينما جاءت الفقرات الباقية بدرجة ممارسة مرتفعة. وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.62–4.69). وحصلت الفقرة (1) على الرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة (15) في الرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج أن قيم النظافة، الاجتهاد، الاعتماد على النفس، الاستقلالية، النزاهة والابتعاد عن الغش، المبادرة، تحصلت على المراتب الأولى بالتوالي، ثم تلتها قيم التكيف الايجابي، تحمل المسؤولية، تقبل الرأي الآخر، الشورى، الإيثار، في المراتب الموالية بالتوالي، وهى نتائج تتماشى جزئيا مع دراسة بوضرسة وفاضلي (2004). وترجع هذه النتيجة إلى وعي الطلاب وإدراكهم لأهمية هذه القيم في بناء شخصياتهم وتميزها عن الآخرين خصوصا ما تعلق بنظافة الجسم والاجتهاد والاعتماد على النفس والابتعاد عن تعاطي المخدرات، إلى جانب الاستقلالية وتحمل المسؤولية، وهي كلها ميزات تساعد الشباب على تحقيق النجاح الاجتماعي والمهني، وتمكنهم من تحديد مركزهم الاجتماعي داخل الأسرة والمجتمع.

– القيم السلوكية في المجال الاجتماعي:

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المجال الاجتماعي

الفقرة	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
6	أحترم كبار السن	4.85	0.38	مرتفعة	1
4	أساعد كبار السن عند الحاجة	4.69	0.57	مرتفعة	3
8	أعطف على صغار السن	4.67	0.5	مرتفعة	4
1	أتعامل مع الناس بتواضع	4.58	0.71	مرتفعة	5
9	أحسن معاملة الجار	4.57	0.63	مرتفعة	6
7	أحرص على إعطاء حقوق الناس	4.53	0.65	مرتفعة	7
3	أحافظ على صدقاتي مع من حولي	4.46	0.7	مرتفعة	8
14	أحافظ على نظافة البيئة	4.37	0.74	مرتفعة	9
13	أحارب تعاطي المخدرات	4.36	0.99	مرتفعة	10
12	أحاول دائما أن أكون عادلا مع الآخرين	4.30	0.79	مرتفعة	11
11	أشارك الناس أفراحهم وأحزانهم	4.12	0.84	مرتفعة	12
15	من علمني حرفا صرت له عبدا	4.11	1.12	مرتفعة	13
2	عادة ما أطبق مبدأ العفو عند المقدرة	4.07	0.96	مرتفعة	14
10	أواظب على صلة الرحم	4.05	0.93	مرتفعة	15
5	أشارك في النشاطات التطوعية كلما أتيحت لي الفرصة	3.80	1.09	مرتفعة	2

يظهر الجدول (8) أن كل القيم السلوكية في المجال الاجتماعي جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.85–4.04). وحصلت الفقرة (6) على الرتبة الأولى، في حين جاءت الفقرة (10) في الرتبة الأخيرة. وما يلاحظ في هذه النتائج أن القيم السلوكية في المجال الاجتماعي تصدرت المرتبة الأولى، حيث نالت قيم: احترام الكبار، التطوع، مساعدة الآخرين، العطف على الصغير، التواضع للناس، الإحسان إلى الجار، إعطاء الحقوق، الصداقة، على المراتب الأولى بالتوالي، ثم تلتها قيم: المحافظة على البيئة، محاربة المخدرات، العدل مع الناس، المشاركة، تقدير المعلم، العفو عند المقدرة، صلة الرحم، في المراتب الموالية بالتوالي. وتفسير ذلك أن الشباب لا يزال يتمتع على مستوى سلوكه العام، بالقيم الإسلامية الأصيلة التي حث عليها القرآن الكريم، وأوصى بها النبي عليه السلام، ويشعر الشباب في نفس الوقت، أن هذه القيم تعكس تمسكه بهويته في عصر أصبحت فيه الهوية مهددة بشكل كبير. وإذا كان للوضع الاجتماعي والاقتصادي تأثير على تراجع بعض القيم لدى الشباب، فإن للعولمة سلطتها الأخرى في ترتيب القيم، فبقدر ما ساهمت شبكات التواصل الاجتماعي بمختلف أنواعها في تقليص المسافات بين الأفراد والمجتمعات، بقدر ما كانت سببا في اتساع الهوة بين الأسر؛ فقد تراجعت قيمة صلة الرحم إلى مرتبة متدنية، بسبب تكنولوجيا الإعلام والتواصل التي أصبحت وسيلة مسيطرة للتقارب العائلي، وتقديم التهاني أيام المناسبات مثلا، بدلا من الزيارات الشخصية والعائلية حيث توفر جوا من التلاحم والتآلف والتآخي بين الأفراد، وتوجد العديد من الدراسات التي أشارت إلى هذه النتائج منها دراسة (الشهري، 2013؛ وازي ويوسف، 2013؛ العباسي، 2010؛ Appel et al., 2012).

- القيم السلوكية في المجال الاقتصادي:

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لاستجابات أفراد العينة على فقرات المجال الاقتصادي

الفقرة	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الرتبة
1	أحرص على كسب المال الحلال بطرق شرعية	4.84	0.45	مرتفعة	1
2	أحترم العمل المثمر والمنتج	4.62	0.56	مرتفعة	2
3	أقدر وأحترم العمل مهما كانت قيمته	4.3	0.77	مرتفعة	3
4	أحافظ على الأملاك العامة والخاصة	4.20	0.87	مرتفعة	4
12	الجدية في العمل من صلب اهتماماتي	4.11	0.93	مرتفعة	5
7	ابتعد عن الإسراف والتبذير	4.05	0.99	مرتفعة	6
8	أهتم بإتقان أي عمل ولا أكتفي بأدائه فقط	4.05	0.89	مرتفعة	6
9	أقضي وقتي اليومي في الاستهلاك المادي والترفيه	3.76	1.25	مرتفعة	8
10	أنا منضبط في أداء أعمالي و دراستي	3.71	0.93	مرتفعة	9
6	أستثمر وقتي بشكل منتج	3.67	0.3	مرتفعة	10
5	أحرص على تشغيل رأس المال لدي بمشاريع تفيد المجتمع	3.53	1.05	متوسطة	11
11	أؤدي أعمالي في وقتها ولا أؤجلها	3.47	0.97	متوسطة	12

يتضح من الجدول (9) وجود فقرتين بدرجة ممارسة متوسطة، أما باقي الفقرات وعددها عشر فقرات، فقد جاءت بدرجة ممارسة مرتفعة، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.84-3.47)، حيث جاءت الفقرة (1) في الرتبة الأولى، بينما جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (11).

ويلاحظ أن القيم التالية: كسب المال الحلال، احترام العمل المثمر، تقدير العمل والجهد، الجدية في العمل، عدم الإسراف والتبذير، الإتقان، تحصلت على المراتب الأولى بالتوالي، ثم تلتها قيمة: الحد من الاستهلاك المادي، الانضباط، استثمار الوقت، تشغيل رأس المال في مشاريع مفيدة، أداء العمل في وقته، على المراتب الموالية بالتوالي. وما يمكن قوله في هذا الصدد؛ أن العولمة الثقافية دفعت الشباب بقوة إلى الاستهلاك المادي، وتعزيز التوجه نحو الميكيافيلية، الاستهلاك، المادية، والفردانية (صالح، 2007؛ زقاوة، 2015). وفي رأي الباحث فإن هذه النتائج تعكس مدى تشرب الطلاب للقيم السلوكية باعتبارها قيما أصيلة في المجتمع الجزائري والعربي عموما، كما توحي لنا بثبات القيم الإسلامية حتى ولو على المستوى المعرفي والاعتقادي للشباب، وهو ما يعطي أملا للبحث عن أساليب جديدة لمساعدة الشباب على ممارسة القيم على مستوى واقعهم. إلا أن الترتيب الذي جاءت به النتائج؛ يعكس حالة الاضطراب والتأثير الذي يتعرض له الشباب نتيجة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، التي تعصف بالمنطقة العربية عموما، فلا يزال الاستهلاك المادي وعدم القدرة على استغلال الوقت، يطغى على حياة الشباب. وفي المقابل نرى تراجعا ولو نسبياً لقيم سلوكية ذات أهمية بالغة كالإيثار وتقبل الرأي الآخر والشورى والمشاركة الاجتماعية وتقدير المعلم والأستاذ.

عرض نتائج السؤال الثاني: وينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تعزى إلى متغير الجنس (الذكور والإناث) في ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب؟ وللتحقق من التساؤل تم حساب المتوسطات

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والانحرافات المعيارية لأفراد العينة واختبار "ت".

الجدول (10)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث

	العينة	الذكور		الإناث		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
المجال الشخصي	248	56.89	6.93	58.40	6.02	246	-1. 76	0. 078
المجال الاجتماعي	248	64.44	6.49	66.09	5.85	246	-2. 11	0. 035
المجال الاقتصادي	248	47.77	5.74	48.07	6.53	246	-0. 37	0. 705
الأداة ككل	248	169.15	15.44	172.56	15.16	246	-1. 75	0. 081

يتضح من الجدول (10) أن مستويات الدلالة تساوي 0.07، 0.70، 0.08 لكل من المجال الشخصي، المجال الاقتصادي والدرجة الكلية على التوالي، وهذه القيم أكبر من القيمة المحددة (0.05)، لذلك يمكن القول أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05)، في ممارسة القيم السلوكية تعزى إلى متغير الجنس. بينما جاءت قيمة مستوى الدلالة للمجال الاجتماعي 0.03، وهي أصغر من القيمة المحددة (0.05)، مما يعني وجود فروق بين الذكور والإناث في ممارسة القيم السلوكية لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع دراسة امطانيوس (2001) ودراسة الجعفري (2004)، حيث وجدت كلها فروقا دالة لصالح الطالبات اللائي تفوقن في مجال القيم الاجتماعية، وهذا ما يعطي دلالة واضحة على نزعة الإناث نحو القضايا الاجتماعية التي تتضمن خدمة الآخر والاهتمام به. كما أن ارتفاع المستوى التعليمي للفتاة ودخولها معترك الحياة، لتشارك بقوة في العمل والتنمية الاقتصادية، جعلها لا تختلف كثيراً عن الرجل من حيث تبنيها وممارستها للقيم الاقتصادية، مثل الجدية في العمل، والاستثمار، واستغلال الوقت في مشاريع مفيدة. بل هي تخوض اليوم تجربة مشروع العمل المقاولاتي الذي يتطلب هو الآخر مهارات عالية مثل التخطيط والصرامة والجدية.

عرض نتائج السؤال الثالث: وينص على: هل توجد فروق دالة إحصائياً تعزى إلى متغير المستوى الأكاديمي (ليسانس–ماستر) في ممارسة القيم السلوكية لدى الشباب؟ وللتحقق من السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لأفراد العينة واختبار "ت".

الجدول (11)

اختبار "ت" لدلالة الفروق بين فئات المستوى الأكاديمي (ليسانس وماستر)

	العينة	ليسانس		ماستر		درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع			
المجال الشخصي	248	57.58	6.32	57.73	6.93	246	-0.17	0.863
المجال الاجتماعي	248	65.58	5.84	64.63	6.82	246	1.12	0.262
المجال الاقتصادي	248	48.07	6.19	47.65	6.02	246	0.52	0.598
الأداة ككل	248	171.23	14.43	170.01	16.84	246	0.58	0.560

يتضح من الجدول (11) أن مستويات الدلالة تساوي 0.86، 0.26، 0.59، 0.56 لكل من المجال الشخصي، المجال الاجتماعي، المجال الاقتصادي، والدرجة الكلية على التوالي، وهي أكبر من القيمة المحددة في السؤال

(0.05)، لذلك فإنه يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05)، بين طلبة الليسانس وطلبة الماستر في ممارسة القيم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجعفري (2004)، حيث لم يكن للمستوى الدراسي أي تأثير في ممارسة القيم السلوكية، وهذا يعني أن منظومة القيم لدى الطلاب متقاربة ولا تتأثر بالمستوى التعليمي، سواء كانوا من طلبة الليسانس أو من طلبة الماستر. كما أن عينة الدراسة تنتمي إلى كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، وبالتالي فهم يشتركون في تصوراتهم ويقتربون أكثر في ممارسة القيم السلوكية نظرا للمساقات التي درسوها ولنوع التكوين والمعارف التي تلقونها.

ما يمكن قوله في نهاية الجزء الأول من نتائج هذا البحث؛ أن الشباب عينة الدراسة يتمتعون بتمثلات ايجابية نحو القيم السلوكية سواء في بعدها الشخصي، أو الاجتماعي، أو الاقتصادي، ولديهم نزعة نحو ممارسة هذه القيم في حياتهم اليومية؛ وهو ما يعكس قوة الانتماء لديهم وارتباطهم بدينهم وأصولهم الثقافية. غير أنه ينبغي التنبيه إلى أن القيم ورغم ما تتمتع به من ثبات نسبي، إلا أنها معرضة إلى العديد من الصدمات والهزات لأسباب عديدة، قد تكون اقتصادية، أو سياسية، أو ثقافية، ونتائج الدراسة الحالية تثبت ذلك، حيث ظهر تراجع لبعض القيم الأصيلة والمهمة مثل الإيثار، والشورى، وتقدير العلم، وتقبل الرأي الآخر، إلى ترتيب متأخر، وهو مؤشر على قوة الضغط الممارس على الشباب واضطراب السلوك لديه. وعلى هذا الأساس، كان الدافع إلى البحث عن الأساليب الفعالة التي استخدمها الرسول الأعظم عليه السلام في غرس القيم، والتي كانت سببا في تطوير المجتمع الإسلامي واستمراريته في التاريخ. وهذا ما تحاول الدراسة الإجابة عنه في جزئها الثاني الخاص بالاستراتيجية التي جاء بها المنهج النبوي، من أجل تفعيل القيم السلوكية لدى الشباب في وقتنا المعاصر.

عرض نتائج السؤال الرابع: وينص على: ما السبيل إلى استراتيجية لتفعيل القيم السلوكية لدى الشباب على ضوء المنهج النبوي؟ للإجابة عن هذا السؤال اعتمد الباحث على تحليل المحتوى لبعض الأحاديث ذات العلاقة بالموضوع، ومحاولة اكتشاف الاستراتيجية الفعالة في واقعنا المعاصر لترسيخ القيم السلوكية في نفوس الشباب.

إن الأصل في الرؤية الإسلامية للقيم، قائم على مبدأ ثنائية الإيمان والعمل الصالح، والتي يستحيل الفصل بينهما، باعتبار أن الإيمان هو الأفق الواسع لمعارف الوحي، بينما العمل الصالح (السلوك) هو نتيجة التفاعل الإيجابي (الصالح، الخير) مع واقع الحياة، حيث يصبح الإيمان موجها للعمل، ويأخذ العمل حيويته وتطوره من قوة الإيمان، وفهم كنه معارف الوحي. وقد جسد وترجم هذه الرؤية بحق الرسول عليه السلام في كل مراحل الدعوة المكية، ومرحلة بناء الدولة في المدينة. وطيلة هذه المسيرة الربانية كان النبي عليه السلام يعيد تشكيل موارده البشرية لتكون من بعده في مستوى معارف الوحي، فهما وإدراكا، وفي مستوى تحديات الواقع، من خلال التفاعل الإيجابي مع واقعهم. وقد كشفت لنا تجربة صدر الإسلام، نماذج حية من صحابة رسول الله، الذين اتسموا بالريادية والأداء المتميز، والجودة العالية في الإنجازات الاجتماعية، والحضارية، نتيجة تبنيهم للقيم السلوكية النابعة من القيم الإيمانية، التي كانت تحركهم وتعطيهم الطاقة والفعالية، فكانوا بحق نموذجا استطاع أن يحدث التغيير، وأصبح كل واحد من صحابة رسول الله مشروع عمل قائما بذاته.

إن المزاوجة بين الإيمان والعمل الصالح يثمر عنصر الفعالية في حياة الفرد، ويشعره بوجود معنى في حياته وإقبالاً على التغيير والبناء. فقد بعث النبي عليه السلام إلى مجتمع متحكم في البلاغة وحسن الكلام ونظم الشعر، وكان العرب يتباهون بذلك ويتفاخرون؛ بل جعلوا من الشعر سلاحا للهجاء وإعلان الحرب وصنع السلام، ولكن كان ولابد على النبي، أن يضع حدا لهذا المسار الخاطئ في حياة العرب، ويحدث القطيعة المعرفية مع هذا الواقع، لأن مهمة إنقاذ الإنسان وبناء الحضارة، تتطلب منطقا آخر غير منطق الكلام، وحسن البيان، يسميه مالك بن نبي، بالمنطق العملي (بن نبي، 1985: 95)، وما كانت الرسالة النبوية والقيم السامية التي حملتها؛ أن تحقق انتصاراتها وتشق طريقها نحو التغيير؛ لتعيد بناء إنسان ما بعد الجاهلية؛ لو حافظت على الوضع الراهن ومنطق الحياة السكوني السائد، وهو منطق قائم على فصل بين ما يعتقده ويتصوره، وبين ما يفعله في حياته. وللأسف، هذا المنطق المميت الذي قضى عليه الرسول الكريم؛ عاد من جديد مباشرة بعد انسحاب المسلمين من الساحة التاريخية وانهيار الحضارة الإسلامية، ودخولهم إلى عصر التخلف والتيه. يقول مالك بن نبي في هذا الشأن" قد يقال إن المجتمع الإسلامي يعيش طبقا لمبادئ القرآن، فمن الأصوب أن نقول: انه يتكلم تبعا لمبادئ القرآن، لعدم وجود المنطق العملي في

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

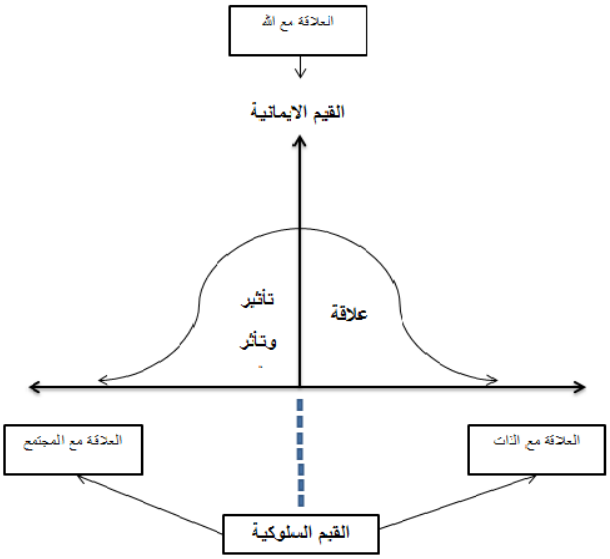
سلوكه الإسلامي "والمسلم حسب بن نبي لا تنقصه الفكرة ولكن منطق العمل والحركة، فهو لا يفكر ليعمل، بل ليقول كلاما مجرد" (بن نبي، 1985: 96)

والمتتبع لسيرة الرسول عليه السلام، يجد أن منهجه في التربية قائم على المنطق العملي في أرقى أشكاله وصوره، فالقيم السلوكية منبعها القيم الإيمانية، التي تظهر على سلوكه في شكل مهارات ومواقف إيجابية. والرسول الكريم بهذا المعنى؛ كان قرآنا يمشي بين الناس، فعندما سئلت السيدة عائشة عن خلق رسول الله، قالت: كان خلقه القرآن (البخاري في الأدب المفرد رقم 308، و ابن حنبل في مسنده 24774). وطبقا للمنهج النبوي هناك خط واصل بين الإيمان والعمل، ولا يمكن الفصل بينهما، وأي توتر أو خلل أو انقطاع في مسار هذا الخط، سيفقد المسلم الفعالية، ويفقد بذلك مبرر التغيير، يقول النبي عليه السلام "الإيمان بضع وسبعون أو بضع وستون شعبة، فأفضلها قول: لا إله إلا الله وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان" (مسلم في باب الإيمان، رقم 153، النسائي في ذكر شعب الإيمان 11735)، وعن أبي هُريرة رضيَ اللّه عنه قال: سُئِلَ رسول الله صلى الله عليه وسلم عن أكثر ما يدخل الناس الجنة ؟ قال: «تقوى اللّه وحسن الخلق» (الترمذي، في باب ما جاء في حسن الخلق رقم 2122، وأحمد في مسنده 9403، وابن ماجه في كتاب الزهد 3443). إن القلب المفعم بالإيمان بوحدانية الله تعالى في الوجود يكسب صاحبه قيما سلوكية تجعله في خدمة الآخرين ولو بإماطة الأذى عن الطريق.

وعن أبي ذر الغفاري رضي الله عنه أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "اتق الله حيثما كنت، واتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن" (الترميذي، رقم 2102، أحمد في مسند الانصار 20847، الدارمي في باب حسن الخلق 2791). فهذا الحديث يترجم بحكمة بالغة المنطق العملي، فهو يحدد لنا ثلاث علاقات، توجهها ثلاثة مؤشرات ضرورية لاستقامة الحياة وبناء المجتمع السليم:

1. العلاقة مع الله: تقوم على مؤشر التقوى وهو يختزل كل معاني القيم الإيمانية.
2. العلاقة مع الذات: تقوم على مؤشر التوبة والمراجعة وهي تختزل الشطر الأول من القيم السلوكية.
3. العلاقة مع الناس: تقوم على مؤشر الأخلاق والمعاملة، وهي تختزل الشطر الثاني من القيم السلوكية.

وعليه؛ فإن العلاقة مع الله تقع في قمة الهرم، باعتبارها مصدر الطاقة الايجابية، وبتعبير آخر؛ تمثل البعد الثالث العميق، وظيفتها تغذية القيم الإيمانية، وهي بدورها تحرك سلوك المسلم نحو قاعدة الهرم، في اتجاه العلاقة مع الذات والمجتمع. وبالتالي تصبح القيم السلوكية هي ثمار للقيم الإيمانية، فكلما ارتفع مستوى القيم الإيمانية ارتفع معه مستوى أداء القيم السلوكية، والعكس كذلك صحيح. الشكل رقم 1 يوضح هذه العلاقات.



الشكل (1)
نظام فعالية القيم في المنهج النبوي

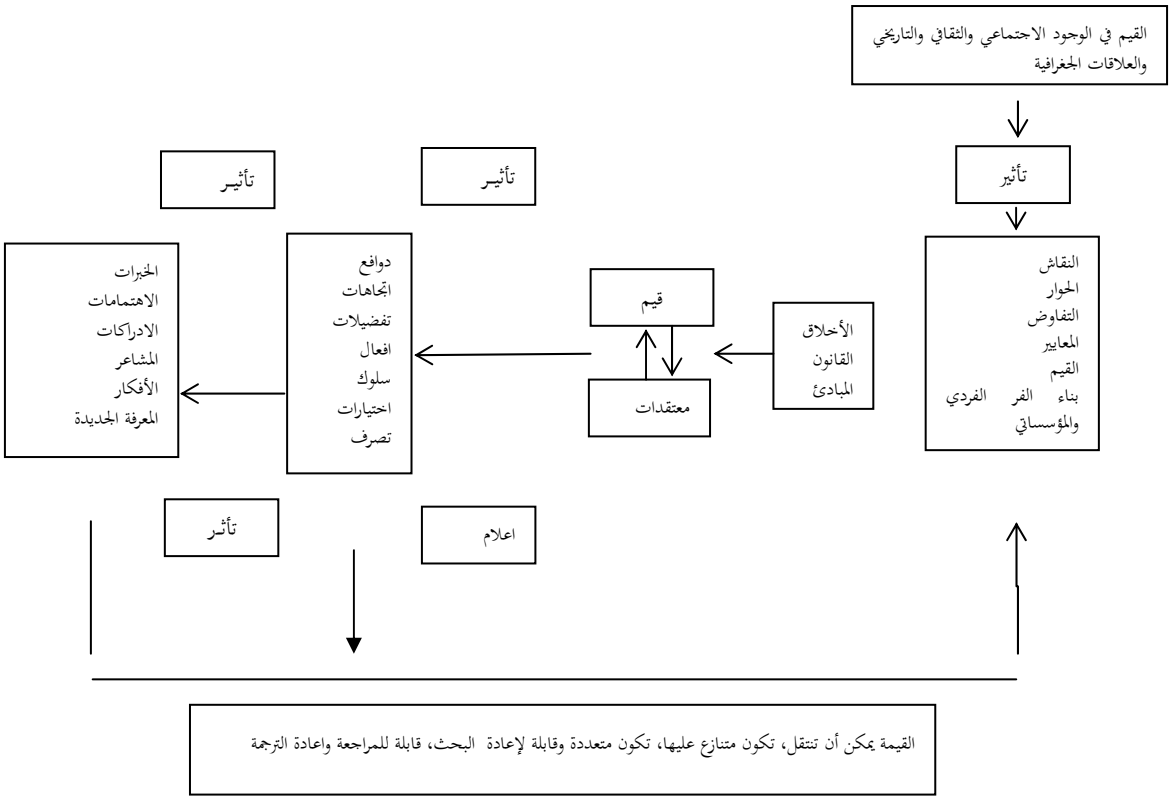
إن نظام الفعالية الناتج عن المنطق العملي، وتفاعل العلاقات أفقيا وعموديا، يمكننا من رسم إستراتيجية ثلاثية الأبعاد، لتعزيز القيم السلوكية في الفرد والجماعة.

البعد المعرفي: يتعلق ببناء المعرفة القيمية وتصحيح التمثلات والتصورات نحوها، وهذا يتطلب تحديد الغايات وأهداف القيم ومركزيتها في حياة الفرد والجماعة.

البعد الوجداني: هي مرحلة ثانية تهتم بشحن الطاقة الانفعالية للفرد وتوجيهها نحو الأهداف المرسومة.

البعد الإجرائي (السلوكي): وهي مرحلة متقدمة يكون فيها الفرد قادرا على ممارسة القيم في حياته اليومية، ويظهر ذلك في شكل كفاءات ومهارات جاهزة للتطبيق.

وقد مارس الرسول عليه السلام هذه الأبعاد في تربية صحابته على القيم، عبر أزمنة وأمكنة مختلفة، وباختلاف الوضعيات والسياقات والحالة التي يكون فيها الشخص، مستعملا أثناءها جملة من الأساليب ذات فاعلية تمثلت في: النقاش والحوار، الموعظة، التذكير بتجارب الأقوام الماضية، الترغيب والترهيب، ضرب الأمثال، الملاحظة بالمشاركة. وتذهب دراسات نفسية حديثة، إلى التأكيد على فعالية هذه الأساليب في التربية وتعزيز السلوك الايجابي، نذكر منها دراسة اوبراين (O'Brien)، الذي قدم نموذجا، حدد فيه العوامل الاجتماعية المساهمة في تعزيز وتكوين النسق القيمي للفرد كالحوار والنقاش، والتفاوض، وهي العمليات المتأثرة بالعلاقات الاجتماعية والثقافية والتاريخية والجغرافية للمجتمع والفرد.



الشكل (2)

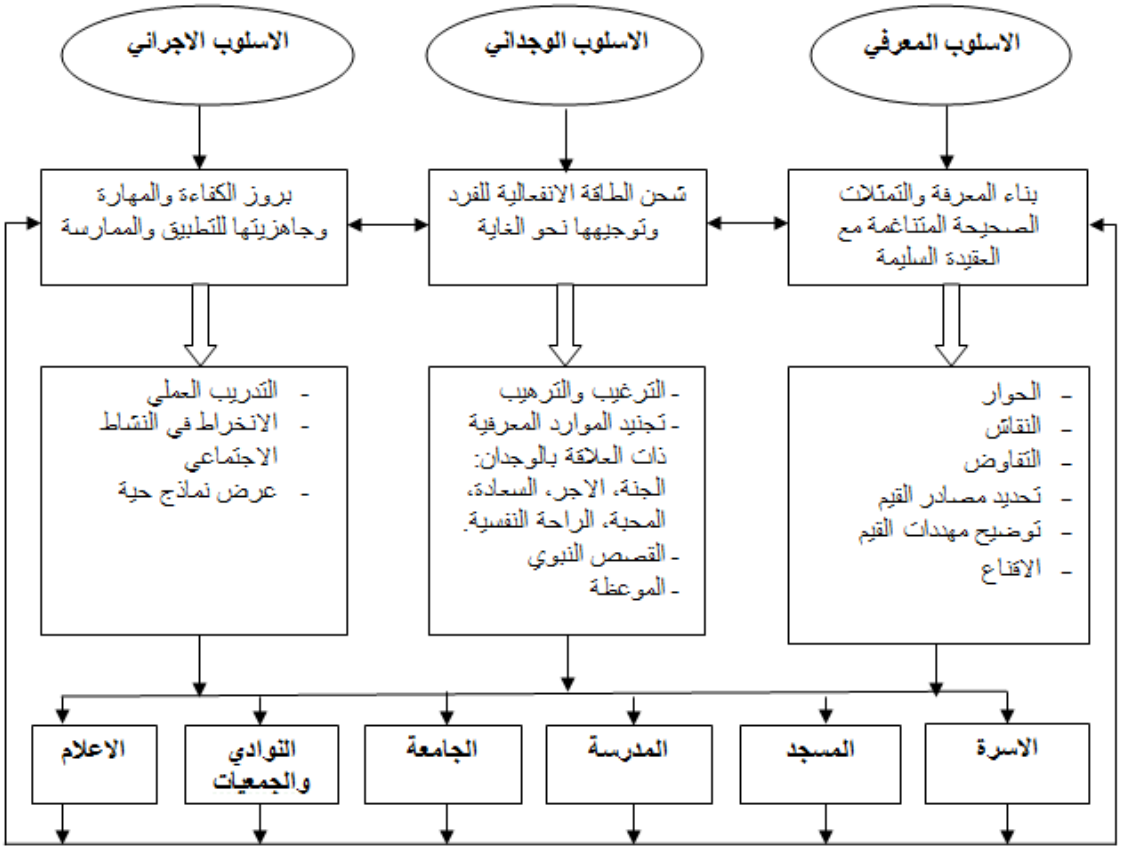
نموذج اوبراين لتكوين وتعزيز القيم (Garforth and Rehman, 2005)

الجدير بالذكر، أن جميع هذه الأساليب لن تكون ذات فعالية كبيرة بالمستوى المطلوب، إذا كانت تفتقد إلى عنصر القدوة، فالمنهج النبوي قائم على نموذج القدوة ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ أَللهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللهَ واليوم الآخر وَذَكَرَ اللهَ كَثِيرًا﴾ (الأحزاب، الآية: 21) فكل الأساليب والطرق التي استعملها الرسول الكريم في تبليغ رسالته وتعليم القيم، كان فيها النموذج الحي أمام المجتمع، وكل مشاهد حياته تشير إلى ذلك؛ ولنضرب مثلا مشهد صلح الحديبية، بعدما فرغ الرسول الكريم من قضية الكتاب، قال لأصحابه " قوموا فانحروا، ثم احلقوا، قال: فوالله ما قام منهم رجل، حتى قال ذلك ثلاث مرات، فلما لم يقم منهم أحد، دخل على أم سلمة، فذكر لها ما لقي من الناس، فقالت أم

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

سلمة: يا نبي الله أتحب ذلك؟ أخرج ثم لا تكلم أحدا منهم كلمة حتى تنحر بدنك، وتدعو حالقك فيحلقك، فخرج فلم يكلم أحدا حتى فعل ذلك، نحر بدنه ودعا حالقه فحلقه فلما رأوا ذلك، قاموا فنحروا، وجعل بعضهم يحلق بعضا حتى كاد بعضهم يقتل بعضا غما" (البخاري، باب الشروط في الجهاد، رقم 2731-2732، أحمد في مسنده 18441، البيهقي في السنن الكبرى 9854، سنن ابي داود 2765). تبرز لنا هذه الحادثة فعالية المنهج النبوي، القائم على القدوة والمشاركة الفعلية للقائد، كما توحي؛ إلى قيمة التفاوض والبحث عن المشترك مع الآخر.

غير أن البحث عن تفعيل هذه القيم في الناشئة يتطلب بالدرجة الأولى، أن تتجند كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية لتأخذ دورها الوظيفي في استنبات القيم وتكريسها في حياة الشباب، ويمكن توضيح الأدوار التجديدية لهذه المؤسسات، وتفاعلها في سياق تطبيق استراتيجية تعزيز القيم من خلال الشكل (3).



الشكل (3)
استراتيجية بناء القيم السلوكية في المنهج النبوي

خاتمـة:

رغم أن هذا البحث محدود بحدود موضوعه وعينة مجتمعه الذي أجريت فيه الدراسة، إلا أنه يفتح آفاقا جديدة، للإبحار في أعماق المنهج النبوي الشريف، لاستخراج أسراره، والوقوف على إعجازه صلى الله عليه وسلم. وتبقى مهمة الباحثين في شتى التخصصات القيام بحفريات معرفية في السيرة النبوية، لدراسة كل حركة خطاها الرسول الأعظم، وكل سلوك وموقف وقفه، فكان فيه عبرة وحل لمشكلة. والمنهج النبوي يختصر كل القيم الإنسانية التي جاء بها الأنبياء والمصلحون من قبل، واستطاع بفضل هذه القيم، ان يبث الفعالية في نفوس المسلمين، وينزع عنهم مركب النقص أمام الحضارة الفارسية والرومانية آنذاك. ولقد أدركت السيدة خديجة رضي الله عنها منذ أول لحظة نزل فيها الوحي؛ أن هذا النبي سيتحقق على يديه الإنجاز

الإنساني العظيم، بفضل القيم التي كان يحملها ويمارسها في حياته، وبين قومه، فلما أخبر النبي خديجة بخبر الوحي قال: "لقد خشيت على نفسي، قالت له خديجة: كلا أبشر فوالله ما يخزيك الله أبدا، والله إنك لتصل الرحم، وتصدق الحديث، وتحمل الكل، وتكسب المعدوم، وتقري الضيف، وتعين على نوائب الحق" (مسلم في كتاب الإيمان، رقم 403 والبخاري في كتاب التعبير رقم 4953، احمد في مسنده 25337، البيهقي في السنن الكبرى 17164). ويبقى مسؤولية الباحثين اليوم تطوير أساليب وآليات مستوحاة من المنهج النبوي ومستفيدة من أدوات العصر لتربية الشباب على القيم السامية وممارستها في كل نشاطاتهم اليومية لتفتح بذلك أمل التنمية والنهوض الحضاري. وبناء على نتائج الدراسة وتساؤلاتها الأربعة يمكن صياغة مجموعة من التوصيات العملية التالية:

- بناء برامج إرشادية لتنمية القيم السلوكية لدى الشباب.
- تضمين البرامج والمقررات في مختلف المراحل التعليمية لمصفوفة القيم السلوكية وفق أطر وأساليب حديثة.
- رصد القيم السائدة لدى الشباب من مختلف الفئات في المجتمع العربي.

المراجع
References

ابن حنبل، ابو علي الشيباني. (1993). **المسند**، إحياء التراث العربي، بيروت.

ابن ماجه، ابي عبد الله محمد بن يزيد القزويني. (1997). **صحيح سنن ابن ماجه**، تحقيق ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف، الرياض.

أبو دف، محمود. (2006). **منهج الرسول في تقويم السلوك وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر**، ورقة بحث مقدمة إلى مؤتمر تطوير برامج كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، 8–9 فبراير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

أبي داود، الحافظ سلمان بن الاشعث السجستاني. (1998). **صحيح سنن ابي داود**، تعليق ناصر الدين الالباني، المجلد 2، مكتبة المعارف، الرياض.

زقاوة، أحمد. (2015). انعكاسات العولمة الثقافية على القيم الاسرية، **مجلة الكلمة**، 86 (22)، 117–133.

البخاري، محمد. (2002). **صحيح البخاري**، دار ابن كثير، بيروت.

البخاري، محمد. (2000). **الأدب المفرد**، تعليق: ناصر الدين الألباني، دار الصديق، المملكة العربية السعودية.

البيهقي، أبي بكر. (2003). **الجامع لشعب الايمان**، مكتبة الرشد، ط1، الرياض.

الترمذي، أبي عيسى. (2009). **الصحيح الجامع**، دار الرسالة العالمية، دمشق.

الجعفري، غصن. (2004). **المنظومة القيمية لطلبة جامعة السلطان قابوس**، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن.

الحولي، عليان. (2004) . **القيم المتضمنة في أفلام الرسوم المتحركة:دراسة تحليلية**، بحث مقدم إلى مؤتمر التربوي الأول، الجامعة الإسلامية، غزة.

الخرابشة، عمر. (2007). درجة ممارسة طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للقيم التربوية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 8 (3)، 188–212.

الدارمي، عبد الله. (1987). **سنن الدارمي**، دار الكتاب العربي.

الشهري، حنان (2013). **أثر استخدام شبكات التواصل الالكترونية على العلاقات الاجتماعية "فيس بوك وتويتر نموذجا"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز.

الصعيدي، فواز. (2009). **الأساليب النبوية المتبعة في التوجيه وتعديل السلوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

العباسي، مفيدة (2010). **أثر التقنيات الحديثة على العلاقات الاجتماعية والاتصالية للأسرة العربية**، بحث مقدم إلى مؤتمر الاسرة والاعلام العربي، 2–3 مايو، المجلس العربي للطفولة، قطر.

المخزومي، ناصر. (2004). **دراسة تحليلية للقيم المدعاة لدى طلبة جامعة الزرقاء**، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن.

النسائي، احمد. (1991). **سنن النسائي**، تحقيق: عبد الغفار سلمان البنداري وسيد كسروري حسن، دار الكتب العلمية، بيروت.

امطانيوس، ميخائيل. (2001). دراسة التفضيلات القيمية لدى الطلبة في جامعة دمشق في ضوء عدد من المتغيرات، **مجلة جامعة دمشق**، 17 (3)، 9–52.

بن نبي، مالك. (1985). **شروط النهضة**، دار الفكر، سوريا.

بوضرسة، العلمي وأحمد فاضلي. (2004). **تشخيص وتحليل للقيم السائدة لدى طلاب الجامعة**، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن.

خليفة، عبد اللطيف. (2004). **التغير في نسق القيم لدى الشباب الجامعي**، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني، جامعة الزرقاء، الأردن.

خليفة، عبد الطيف. (1992). **ارتقاء القيم**، سلسلة عالم المعرفة رقم 160، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

خوالدة، عايد وذياب سلمان. (2007). درجة التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية فيممارسة التعلم، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية**

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

والاجتماعية والإنسانية، 19 (1)، 179-222.

دبابيش، منال. (2008). **منهج الرسول عليه السلام في التربية من خلال السيرة النبوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

سلطان، عماد الدين. (1998). **بحث في حاجات الطلاب**، مركز البحوث القومي، القاهرة.

صالح، محمد، وأمل سعد. (2007). عولمة الماكدونالية وأثرها على الأنماط الاستهلاكية لدى الأسرة المصرية، **مجلة البحوث كلية الآداب، جامعة المنوفية**، (71)، 131-191

عثمان، عبد الكريم، وحسن النيل. (2014). السياسة النبوية في اكتشاف القدرات وتنمية المهارات، **مجلة العلوم والبحوث الإسلامية**، 15 (2)، 1-24.

عشوي، مصطفى. (1992). **أسس علم النفس الصناعي والتنظيمي**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

غيات، بوفلجة وأحمد زقاوة. (2012). القيم السائدة لدى طلاب التعليم الثانوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13(2)، 153-181.

مسلم، ابن الحجاج النيسابوري. (2013). **صحيح مسلم**، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت.

مقداد، محمد. (2005). القيم الثقافية ودورها في نقل التكنولوجيا، **مجلة العلوم الاجتماعية**، عدد 2، 39-66.

مقدم، عبد الحفيظ. (2007). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

نجم، سعدون، وفاتن داود رمل. (2009). بناء منظومة قيم تربوية للتنشئة الاجتماعية في ضوء القران الكريم والحديث النبوي، **مجلة كلية التربية**، (4)، 229-302

وازي، طاوس وعامل يوسف. (2013). **وسائل التكنولوجيا الحديثة وتأثيرها على الاتصال بين الآباء و الأبناء**، بحث مقدم إلى الملتقى الوطني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، 9-10 أفريل، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

Abou Daff, M. (2006). Prophet Mohammad's Approach in Evaluating an Individual's Behavior, (in Arabic). Paper Presented at the **Conference of the Faculty of Education**, University of Zagazig.

Abu Dawud, A. (1998). **Sahih Sunan Abu Dawud**, (in Arabic). Al-Albânî (ED), V2, Maktabat al-Ma'ârif, Riyadh.

Achoui, M. (1992). **Foundations of Industrial and Organizational Psychology,** (in Arabic). Company of National Book, Algeria.

Al-Bayhaki, A. (2003). **Shu`ab Al-Iman,** (in Arabic). Alrushd Library, Riyadh.

Al-Bukhari, I. (2000). **Al-Adab Al-Mufrad**, (in Arabic). Al-Albânî (ED), Darseddiq, Saudi Arabia.

Al-Bukhari, I. (2002). **Sahih Al-Bukhari,** (in Arabic). Dar Ibn Kathir, Beirut.

Al-Darimi, S. (1987). **Sunan Al-Darimi,** (in Arabic). Dar Al-Kitab Al-Arabi.

Al-Hawli, A. (2004). Values in Children Cartoons: Analytical Study, (in Arabic). Paper presented at the **First Educational Conference, College of Education, Islamic University**, **Gaza.**

Al-Jaafari, G.H. (2004). **Students' Value System at Sultan Qaboos University**, (in Arabic). Unpublished MSc Thesis, Sultan Qaboos University, Oman.

Al-Kharabsheh, O.M. (2007). Adherence to Educational Values among Female Students at Princess Alia University College, Al-Balqa Applied University in Jordan, (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences JEPS**, 8 (3), 188-212.

Al-Khazaali, K.M. (2011). Educational Values in Light of Quran and Al-Hadith Al- Sharif Vision, (in Arabic). **Journal of Al-Quds Open University**, 25 (1), 55-102.

Al-Makhzoumi, N.M (2008). Analytical Study of Claimed Values amongst Students of Zarqa Private University, (in Arabic). **Damascus University Journal for Educational Sciences,** (24) 2, 359-397.

Al-Saeidi, F. (2009). **Prophetic Educational Methods Used in Guidance and Behavior Modification and How to Instill These amongst K12 Students: Proposed Perspective**, (in Arabic). Unpublished MSc Thesis, Um-Al-Qura University.

Al-Tirmidhi, A. (2009). **Sahih Al-Jami',** (in Arabic), Dar Al-Risalah Al-Alamiyah, Damascus.

An-Nasa'i, A. (1991) **Sunan An-Nasa'i,** (in Arabic). Dar Al-Kotob Al-Ilmiya, Beirut, Lebanon.

Appel, M., Holtz, P., Stiglbauer, B. and Batinic, B. (2012). Parents As a Resource: Communication Quality Affects the Relationship between Adolescents' Internet Use and Loneliness. **Journal of Adolescence,** 35, 1641-1648.

Binnabi, M. (1985). **Conditions of Renaissance,** (in Arabic). Dar Al-Fikr, Syria.

Boudarsa, A. and Fadli, A. (2004). Diagnostic and Analysis of Prevailing Values among University Students, (in Arabic). **College of Educational Sciences 2nd Conference**, Jordan.

Dababish, M. (2008). **Prophet Mohammad's Approach to Education: Biographic Study,** (in Arabic). Unpublished Master Thesis, Islamic University, Gaza.

Emtanuos, M.I. (2001) Preferential Values amongst Damascus University Students, (in Arabic). **Damascus University Journal**, 17 (3), 9-52.

Ferial, A. (2011). **A System of Social and Moral Values among High School Students**, (in Arabic).

Mokadem, A. (2007). **Statistics and Educational and Psychological Measurement,** (in Arabic). OPU, Algeria.

Mokdad, M. (2005). The Cultural Values and Their Role in Technology Transfer, (in Arabic). **Journal of Social Sciences**, No. 2, 39-66.

Muslim, A. (2013). **Sahih Muslim,** (in Arabic). Resalah Publishers, Beirut.

Najm, S. and Raml, F. (2009). Constructing a System of Educational Values for Socialization in Light of the Holy Qur'an and the Prophetic Hadith, (in Arabic). **Journal of College of Education**, No. 4, 229-302.

Otman, A. and Al-Nil, H. (2014). The Prophetic Polity in Discovering the Capacities and Developing Skills, (in Arabic). **Journal of Islamic Sciences and Research**, 15 (2), 1-24.

Salah, M. and Amel, S. (2007). MacDonald's Globalizing and Its Impact on the Consumption Styles of the Egyptian Family, (in Arabic). **Journal of the Faculty of Arts Research, Menoufia University**, 71, 131-191.

Sultan, I. (1998). **Search in Students' Needs**, (in Arabic). National Research Center (NRC), Cairo.

Thomas, E. (1997). Researching Values in Cross Cultural Contexts, Paper presented at the **Conference on Values Education and the Curriculum,** 10-11 April.

Zegaoua, A. (2015). Impact of Cultural Globalization on Family Values, (in Arabic). **Al-Kalemah Magazine**, 22 (86), 117-133.

Unpublished PhD Thesis, University of Damascus.

Garforth, C. and Rehmen, T. (2005). **Review of Literature on Measuring Farmers' Values, Goals and Objectives.** Project Report No. 2. August, University of Redding.

Ghiat, B. and Zegaoua, A. (2013). Prevailing Values among Secondary Education Students and Their Relationship with Achievement, Gender and Academic Specialization, (in Arabic). **Journal of Educational and Psychological Sciences JEPS**, 13 (2), 153-181.

Ibn Hanbal, A. (1993). **Musnad**, (in Arabic). Dar Ihya' Al-Turath Al-'Arabi, Beirut.

Ibn Mâja, A. (1997). **Sunan Ibn Mājah,** (in Arabic). Al-Albânî (Ed.), Maktabat Al-Ma'ârif, Riyadh.

Kasser, T. (2002). Ketches for a Self-determination Theory of Values, In: Deci, E. and Ryan, R.M. (Eds.). **Handbook of Self-determination Research**, University of Rochester Press, UK.

Khalifa, A.M. (2004). The Change in the Values System among the University Youth, (in Arabic). **Second Educational Sciences College Conference**, Jordan.

Khalifa, A.M. (1992). **Promote Values**. National Council for Culture, Arts and Letters, Kuwait, No. 160.

Khawaldeh, A. and Suleiman D.M. (2007). The Degree of Teachers' Compliance with Social Values in Practicing Education, (in Arabic). Umm Al-Qura University, **Journal of Education and Psychology Sciences**, 19 (1), 179-222.

© جامعة طيبة – كلية التربية – جميع الحقوق محفوظة.

The Extent to Which Youth Practice Behavioral Values and Strategies to Promote Them in Light of Prophet Mohammad's Teachings

Ahmed Zegaoua

Professor Lecturer, Psychology, Institute of Human and Social Sciences, University Center of Relizane, Algeria.

Abstract

This study was conducted to identify the current standing of behavioral values amongst youth and the possible strategies to activate and promote these values in light of Prophet Mohammad's Teachings. A survey comprising three major areas; namely: personal, social and economic areas, was developed and administered to a population sample of 248 students majoring in social and human sciences at the University Center of Relizane – Algeria. Findings revealed a high level of adherence to values amongst youth; in the following order: social, economic and personal areas. Results revealed no statistically significant differences that can be attributed to study level in all domains nor to the gender variable in the personal and economic domains. However, statistically significant differences in favor of females were found in the social domain. Findings revealed that Prophet Mohammad's strategy in fostering behavioral values was seemingly based on the integration of faith and good deeds. Interaction amongst these appeared to have generated the inclusive values of a Muslim and how these are geared towards and relate to the person himself and his relation with God and people. To promote behavioral values, Prophet Mohammad -Peace be Upon Him- appeared to have utilized diverse means and approaches; namely: Quran, negotiating, dialogue, preaching, raising people's awareness, adopting exemplary attitudes, observation, participation and sharing. The study offers a number of recommendations relevant to the subject in question

Keywords: Behavioral values, Youth, Prophet Mohammad's Teachings, Promoting strategies.

Contact

TaibahU Journal of Educational Sciences
Editor-in-Chief
Taibah University
P.O. Box 30003, Madinah
Kingdom of Saudi Arabia
Tel: +966-14-8618888

Extensions:

Editor-in-Chief: 5366
Office Manager: 5364
Executive Secretary: 5365
Fax: +966-14-7353748
Email: jtues@taibahu.edu.sa
Website: http://www.taibahu.edu.sa

b. The list of non-Arabic references (including translated ones) should be alphabetically listed using the English language alphabetical order according to the family name of the first author.
c. If data (e.g. author's name, title… etc.) relevant to an Arabic reference is available in an English journal, this reference should be left as is while adding the term (in Arabic) before the name of the journal. *Below is an illustration of an Arabic translated reference:*

الجبر، سليمان. (1991). 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 at Intermediate Schools in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). **Journal of King Saud University- Educational Sciences**. 3 (1), 143-170 .

9- Arabic equivalent terms and/or names must be included next to each non-Arabic one, e.g. University of Minnesota جامعة منيسوتا، Saint-Étienne مدينة سانتإتيان، (Kobow, 1997) (كوبو، 1997) UNICEF اليونيسيف.

Second: Procedures, Copyrights and Obligations

1- Research papers are to be submitted in both WORD and PDF formats along with the researcher's CV if he/she is contacting the Journal for the very first time.
2- Based on editorial board assessment and reviewers' reports, the Journal decides whether to accept or reject a paper until it complies with the required conditions.
3- Once a paper is accepted for publication, the Journal retains all copyrights to that article. It shall, therefore, not be permitted to publish this article by any means without prior written consent of the Journal's Editor in Chief.
4- Based on specific standards and technical considerations, the Journal retains the right to prioritize the publication timing of certain research papers.
5- The Journal retains the right to delete, alter, add and/or modify certain terms or expressions, so as to render the paper compatible with the Journal's standards.
6- Based on reviewers' reports, the Journal informs the author of rejecting his/her paper without expressing/providing the reasons for that rejection.
7- The author/s receives/receive two copies of the Journal edition in which his/her paper has been published along with 15 copies of the paper having been published in that edition.
8- All published research papers express the views and opinions of the author/s and do not reflect the Journal's vision and policies.

followed by page 2 which is dedicated solely to the Arabic version of the abstract, then page 3 for the English version of the abstract, then the body of the research.

B- Other Conditions: Structure, Design, Methodology, References… etc.

Research papers should adhere to the following conditions:

1- Papers must be well-documented, free of grammatical and spelling errors and written in academic language, illustrating a genuine idea investigated *via* the use of an efficient research methodology.
2- Papers should contribute to the development and advancement of the educational field; locally, regionally and/or internationally.
3- The author(s) should sign an agreement confirming that the paper was never published, that it is not under consideration for publication elsewhere and that it will not be submitted to other journals until the work in question is formally rejected by TaibahU Journal of Educational Sciences.
4- Research papers should be structured as follows:

a. Applied Research:
Papers should include an introduction exposing the nature of the paper, the need and the variables affecting the issue, background of the problem and research questions and objectives, population sample, research tools and procedures, data analysis, statistical analysis where applicable, findings, discussion and recommendations.
*(**Important:** See instructions for literature review and reference sections below).*

b. Theoretical Research:
Introducing the core idea while referring to review of literature, significance of the study and its added value, methodology, and then dividing the paper into inter-related sub-sections each of which focuses on a specific idea related to the core idea of the research, and finally, a comprehensive summary integrating key results.

c. For both genres of research, authors **must not** dedicate one separate section for literature review; instead, *Literature Review should* be integrated within the research whether in the introduction or in other parts, e.g. theoretical framework. Reference section should be at the end of the paper using American Psychological Association (APA) – 6th Edition. (See instructions below).

5- There must be a separate order for tables and another one for figures in the body of the article. Researcher/s must indicate their titles on top of each table and/or figure, as well as source – if any – below each table/figure.
6- Discussion and analysis of findings should be relevant to the research population and study sample while highlighting the variables impacting these and comparing them with previous related studies, if available.
7- Researchers must use American Psychological Association (APA) - 6th Edition.
8- Researchers should adhere to the following order of referencing style as approved by the Journal:

a. First, Arabic references should be alphabetically listed at the end of the study according to the family name of the first author; followed by references in other languages (including translated ones).

Taibah University Journal of Educational Sciences

Terms & Conditions:

Highly committed to research ethics and principles, TaibahU Journal for Educational Sciences is a professional refereed, peer-reviewed journal which offers the opportunity to researchers from all over the world to publish their scholarly genuine and innovative work in the field of education. The Journal welcomes the publication of original and previously unpublished manuscripts in English and/or Arabic. It publishes applied and theoretical research papers employing a variety of qualitative and/or quantitative methods and approaches. Published articles also include reports of educational conferences, conventions, symposia and distinguished dissertations in related domains.

First: Conditions & Regulations

A- Technical Instructions & Conditions:

1- Papers must be electronically submitted *via* the Journal website http://www.taibahu.edu.sa. Researchers can contact editorial staff *via* jtues@taibahu.edu.sa.
2- Abstracts must be bilingual (Arabic/English): a maximum of 200 words for the Arabic version and not less than 300 words and not more than 400 words for the English one.
3- A maximum number of 5 keywords which precisely describe and reflect the core elements of the research should be stated immediately after each abstract.
4- Words count for submitted articles should, by no means, exceed 8000 words.
5- Single space for line spacing; 4.2 cm of top and bottom margins; 3 cm of right and left margins of all pages.
6- Fonts: for the body of the paper, researchers must use (Simplified Arabic font) size 14 for the Arabic version and (Times New Roman font) size 12 for the English version. Main titles must be in bold.
7- For tables and figures, researchers must use (Simplified Arabic font) size 11 for the Arabic version and (Times New Roman) size 9 for the English version. Main titles must be in bold.
8- Researchers must employ Arabic numbers (1, 2, 3… etc.) in the body of their papers, as well as for tables, figures, references,… etc. Indian, Roman and/or other forms of numbers are not accepted.
9- Page numbers must be centered on the bottom of each page starting with the Arabic abstract followed by the English one, then the body of paper and reference pages at the end.
10- Whether implicit or explicit, nothing in the paper should reveal the identity of the researchers. The term “the researcher / researchers” should be used *in lieu* of specific name/names.
11- The research should start with 2 separate/independent pages: one in Arabic and the other in English. These pages must not be numbered. Each page should include: research title, researcher/s’ name/s, major or area of expertise, affiliation, position, academic degrees and addresses. Then, page number 1 of the research should contain the paper’s title only,

Editorial Board

Editor-in-Chief & Advisory Board Secretary General

Prof. Ali M. Z. Al-Ghamdi

Members of Editorial Board

Prof. Said F.A. Mousa
Prof. Ali N.A. Aal Mogbel
Prof. Aida A.A. Mohammad
Dr. Majed M.M. Al-Zyoudi
Dr. Zakaria M.Z. Haibah
Dr. Jamal M.M. Al-Qasem

Editorial Directors

Prof. Adel I. Al-Baz
Dr. Laila S. Al-Jahni

Editorial Board Secretary

Dr. Mohammad A. Al-Khatib

Language Review (English)

Dr. Safa M. Al-Hubaishi
Dr. Essam A. El-Najjar

Editorial Consultant

Dr. Jamal F. Al-Omari

Executive Secretary

Wael M. Al-Jahni

TaibahU Journal of Educational Sciences

Advisory Board

Head of Advisory Board

Prof. Mohammed Sh. Al-Khateeb

Dean, College of Education, Taibah University

Members of Advisory Board

Prof. Mahroos A. Al-Ghabban

Taibah University, Vice President

Prof. Ali S. Al-Garrni

King Saud University

Prof. Khaleel I. Shebber

Bahrain University

Prof. Hassen R. Al-Shehri

Taibah University

Prof. John P. Poggio

University of Kansas

Prof. Abdullah M. Al-Shaikh

University of Kuwait

Prof. Fahad S. Al-Shayeh

King Saud University

Prof. Ali N. Aal Zaher

King Khalid University

International Standard Book Number (ISBN):
1428 / 3613
International Standard Serial Number (ISSN):
1658 – 3663 – Print
(ISSN):
1658 – 7197 – Electronic

TaibahU Journal of Educational Sciences

Peer-Reviewed Journal Specialized in Educational Research and Studies

Published by

College of Education, Taibah University
Medina - Kingdom of Saudi Arabia

Volume (11) – Third Edition
October 2016

(ISSN): 1658-3663-Print
(ISSN): 1658-7197-Electronic