



المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)

الرياض

رسالة

# التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد التاسع والثلاثون ردمد: ٤٠١١-١٠٢١ ذو الحجة ١٤٣٣هـ - أكتوبر/نوفمبر ٢٠١٢م







### أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور عبد الله بن عبد الرحمن المقوشي
نائباً	الأستاذ الدكتور بدر بن جويعد العتيبي
عضواً	الأستاذ الدكتور محمد بن راشد الشرقي
عضواً	الأستاذ الدكتور السيد بن محمد أبو هاشم
عضواً	الدكتور راضي بن سعد السرور
عضواً	الدكتور محمد بن إبراهيم الزكري

### سكرتير التحرير

الأستاذ/ راشد عبد الله السبيعي

### المحرر الفني

الأستاذ/ أحمد محمد عثمان

© ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب: ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes@gesten.org.sa - www.gesten.org.sa

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية



## المحتويات

الموضوع	الصفحة
المزاملة القائمة على أدوات التواصل الإلكتروني في التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.....٧	
الدكتور أحمد بن زيد آل مسعد	
الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعيننة السعودية ومعلمي الرياضيات للعيننة الكورية الجنوبية في اختبار	
TIMSS 2007 (دراسة مقارنة).....٢٥	
الدكتور إسماعيل بن سلامة البرصان والأستاذ الدكتور أحمد بن بوزيان تيغزة	
تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة	
العلم.....٥٥	
الدكتور سعيد بن محمد الشمراي	
الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما تناولتها البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية ودول	
الخليج العربي والدول العربية.....٨٩	
الدكتور عبد الرحمن بن عبد الله المالكي	
الوعي بثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية دراسة تطبيقية على المدارس الثانوية العامة في مدينة الرياض...١٢٧	
الدكتور علي بن عبد الله الحاجي	
أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة	
الرياض.....١٦٧	
الدكتور فهد بن عبد العزيز أبانمي	
إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات.....٢٢٣	
الدكتور ناعم بن محمد العمري	
بعض مشكلات عيننة من الطالبات المتفوقات بجامعة الملك سعود.....٢٦٧	
الدكتورة نوره إبراهيم السلیمان	
عرض كتاب نظرية الاستجابة للفقرة: النظرية والتطبيق.....٣٠٣	
الدكتور إسماعيل سلامة البرصان	

## أثر المزاملة القائمة على أدوات التواصل الإلكتروني في التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود

د. أحمد بن زيد آل مسعد

أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

**الكلمات الافتتاحية:** المزاملة، التواصل الإلكتروني، التعلم الإلكتروني، التحصيل الدراسي، التعليم العالي

مستخلص البحث. هدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية المزاملة في التحصيل الدراسي وفق التصميم شبه التجريبي لعينة قصدية مكونة من (٣٣) طالباً من طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرر ٢٥٠ نهج (الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس)، كما هدف إلى التعرف على تصورات الطلاب المتعلمين نحو تطبيق المزاملة في العملية التعليمية.

وقد توصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعة التجريبية التي تبنت المزاملة القائمة على التواصل الإلكتروني وبين المجموعة الضابطة التي تعلمت بطريقة المواجهة الصفية. ولمعرفة ما إذا كان للمزاملة القائمة على التواصل الإلكتروني أثر فاعل في التحصيل الدراسي، طُبّق اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بالمجموعة بالتجريبية، وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث تحقق للطلاب الذين استخدموا المزاملة الأهداف المرجوة في التحصيل الدراسي أسوة بزملائهم ممن استمروا في تطبيق أسلوب المواجهة الصفية (المجموعة الضابطة)، وأظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق في استجابات العينة وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، كما أظهرت النتائج أن (٩٠٪) من أفراد العينة أبدوا رضاهم عن المزاملة القائمة على التواصل الإلكتروني. وقد قدمت توصيات واقتراحات مستقبلية عدة بهذا الصدد.



## المقدمة

تتطلب العملية التعليمية المتابعة المستمرة لما يحدث من حولنا من تطور في جوانب متعددة، خاصة التقنية؛ وذلك للاستفادة منها في تحسين المخرجات التعليمية وتجويدها عند دمجها مع طرق التعلم المختلفة. وبرز في هذه الأيام التطور في تطبيقات الإنترنت وتقنية المعلومات لتيسر التواصل الإلكتروني، والتعاون عبر عدد من قنواته المباشرة وغير المباشرة: كالبريد الإلكتروني، والمنتديات، والمحادثات الفورية، ومؤتمرات الفيديو، والفيديو، والفيس بوك، والمدونات، والحوال، وغيرها. كما يواجه المعلم تحديات متعددة، تتطلب من التربويين البحث عن استراتيجيات تدريسية تتلاءم مع الواقع والظروف الحالية، وتستفيد من التطورات التقنية الحديثة فيها، وذلك للاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية. وبما أن استراتيجيات التدريس بالأقران (المزاملة) التي تتم بين فئة الطلاب الذين لديهم معرفة، وبين الذين أقل منهم معرفة قد حققت النفع للعملية التعليمية (Ryan, Reid & Epstein, 2004)، وذلك بدون استخدام التقنيات، فكيف إذا طبقت هذه الطريقة مستعينة بهذه التقنيات الحديثة؟ فلا شك عندما تبرز التقنية مع المزاملة سيكون الأثر في العملية التعليمية أكثر مما نتوقع، حيث إنها ستعزز إتقان المحتوى التعليمي، وستكون لدى المعلمين القدرة على احترام الذات (Coote-Thompson, 2007)، كما تحفزهم وتساعدهم على بناء المهارات المعرفية العليا (Eamon, 2004). ويؤدي هذا النوع من التعلم كذلك إلى التعاون

والتواصل؛ لدعم عملية التعلم الفردية والتعاون المجتمعي، وهذا يتوافق مع ما أكد عليه الجمعية الوطنية لتقنية المعلومات (ISTE, 2009)، حيث نصت في المعيار الثاني على ذلك، وهذا الأمر يتحقق عبر الاستخدام الأمثل للتقنية، والمتمثل بالتعاون البناء بين الأقران. وتظهر التوقعات في المستقبل القريب أن تؤدي التغيرات في التقنيات الحديثة والأوضاع الاجتماعية إلى المزيد من المطالبة بالتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد والمستمر، مما يستدعي أهمية دمج استراتيجيات المزاملة في المناهج التعليمية عن طريق التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد (Smet, 2008)؛ إذ إن تأثير التعلم الإلكتروني يكمن في استخدام تقنية المعلومات والاتصال بتوسيع فرص التعلم، ومساعدة الطلاب بزيادة مهاراتهم؛ لتحقيق النجاح المستقبلي (إسترات، ٢٠٠٩م). وبما يعضد ذلك أن الفائدة المرجوة ليست قاصرة على المتعلمين فقط؛ بل تتعدى إلى القائم بدور المعلم، فأفضل طريقة لتعلم شيء ما هو تدريسه لشخص آخر (السرطاوي؛ وآخرون، ٢٠٠٠م).

## مشكلة البحث

يتطلب من القائمين على العملية التعليمية في ظل وجود المطالب المتعددة التي تواجه المعلمين، والتنوع في احتياجات المتعلمين تبني استراتيجيات تتناسب مع الواقع الحالي، وتساعد في التغلب على العوائق، ومنها استراتيجيات المزاملة التي أظهرت نتائج البحث أثرها في مكتسبات الطلاب الأكاديمية (Rayan,

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث وفقاً لمتغير المستوى الدراسي والتخصص.
- التعرف على تصورات الطلاب المتعلمين نحو تطبيق المزاملة في العملية التعليمية.

### أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الأمور التالية:

- المساعدة في التغلب على الصعوبات التي يواجهها معلم الحاسب الآلي في تدريس التطبيقات الحاسوبية.
- الاستفادة من التقنيات الحديثة؛ لتعزيز العملية التعليمية.
- قد يساعد البحث في علاج بعض الصعوبات التي تواجه التعليم العام على وجه العموم، والتعليم العالي على وجه الخصوص.
- قد يساعد البحث في علاج العجز في المعلمين المتخصصين في مجال تطبيقات الحاسب الآلي في التعليم.
- الإسهام في بناء العلاقات الإيجابية والتعاون بين المتعلمين في مستويات مختلفة.

### تساؤلات البحث

- ولتحقيق الأهداف المرجوة من البحث، صاغ الباحث عدداً من التساؤلات، وهي:
- ما أثر المزاملة باستخدام أدوات التواصل الإلكتروني في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر

(Reid, & Epstein, 2004)، كما تؤكد دراسات عدة على أهمية إجراء المزيد من البحوث حول هذه الاستراتيجية (الحارثي، ١٤٢٨هـ؛ سمت، ٢٠٠٨م)، مع التركيز على التي تربط التعلم بالأقران باستخدام التعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد لجميع المراحل الدراسية في التعليم العام والعالي (Smet, 2008)؛ إذ إن التعلم عبر المزاملة باستخدام أدوات التواصل الإلكتروني نادر جدا ومحدود، خاصة في الدراسات الجامعية ( de Vries et al., 2005; Jones et al., 2006)، على الرغم من أن تبني هذه الاستراتيجية غير مكلف مادياً، وسهل التنفيذ (Cready, 2006).

إن ما سبق ذكره شجع الباحث على محاولة التعرف على أثر التعلم بالأقران (المزاملة) في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، إضافة إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب المتعلمين نحو تطبيق المزاملة في العملية التعليمية.

### أهداف البحث

ولتحقيق أهداف البحث، صاغ الباحث عدداً من التساؤلات، وهي:

- التعرف على أثر المزاملة باستخدام أدوات التواصل الإلكتروني في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر ٢٥٠هـج- الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس.

(tutees) (Topping, 1998)، وفي هذا البحث كان أحد طلاب الدراسات العليا الدارس في برنامج مسار الحاسب الآلي في مقرر (٥٧١ نهج) التعليم بمساعدة الحاسب الآلي هو المعلم، في حين كان المتعلم أحد طلاب البكالوريوس في مقرر (٢٥٠ نهج)، وذلك تحت إشراف من معلم المقررين.

#### التواصل الإلكتروني: يعرف الباحث التواصل

الإلكتروني إجرائياً بأنه: عملية نقل واستقبال للمعلومات بين طالب البكالوريوس (المتعلم) وبين طالب الماجستير (المعلم)، والقائمة على الوسيلة المباشرة وغير المباشرة، عبر أدوات التواصل (البريد الإلكتروني، والمنتديات، والمحادثات الفورية، ومؤتمرات الفيديو، والفيس بوك، والمدونات، والجوال).

#### التحصيل الدراسي: يعرف اللقاني والجميل

(٢٠٠٣م) التحصيل الدراسي بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لها" ص ٤٦.

#### ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً

بأنه: المعلومات والمهارات التي يحصل عليها الطالب من خلال عملية التعليم والتعلم، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطالب المتعلم في الاختبار المعد لهذا الغرض في مقرر ٢٥٠ نهج (الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس)، وحدة عروض البوربوينت.

٢٥٠ نهج - الحاسب الآلي واستخداماته في

التدريس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص؟
- ما تصورات الطلاب المتعلمين نحو تطبيق المزاملة في العملية التعليمية؟

#### حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود التالية:

- حدود بشرية: طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ الموافق ٢٠٠٩/٢٠١٠م.
- حدود موضوعية: مقرر ٢٥٠ نهج (الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس)، وحدة عروض البوربوينت.

#### مصطلحات البحث

المزاملة (استراتيجية تدريس الأقران): ويعنى بها اتخاذ زميل محدد لأداء دور تربوي مباشر (McLuckie & Topping, 2004)؛ فهي عملية تتكون من شخصين: أحدهما أكثر معرفة وخبرة، يدعم ويساند زميله، ويسمى معلماً خاصاً (Tutor)، والآخر أقل خبرة منه، وهو الذي يحصل على المساعدة، ويسمى متعلم

## أدبيات البحث

- يمثل همزة وصل بين الطالب المتعلم والمعلم.
- ومن هذا المنطلق يعد الطالب المعلم في المزملة مصمماً، ومديراً، ومتعلماً متعاوناً، وباحثاً (Denis, et. al. 2004)، لذلك فهو يحتاج إلى امتلاك المعارف والفهم الواسع في مجاله، وينبغي أن يكون مؤثراً في التواصل، والتدريب، والتسهيل، والمتابعة، وتوفير المعلومة، كما ينبغي أن يكون قادراً على الإنصات، وتوفير التغذية الراجعة، والدافعية، والتقدير الواسع؛ ليكون مطوراً ومساعداً في حل المشكلات (Lentell, 2003).
- وللمزملة فوائد عدة، تعود على الطالبين المعلم والمتعلم، فمن فوائدها للطالب المتعلم ( National Tutoring Association, 2010):
- تحسين ثقته بنفسه.
  - تحسين ثقته بذاته، بحيث يجعله أكثر نجاحاً.
  - تحسين التحصيل الدراسي لديه.
  - تحسين اتجاهه نحو الموضوعات الدراسية والمدرسية عموماً.
  - تعزيز الاستمرار في المقررات وتشجيعه، وإنهاء المهام المطلوبة.
  - تشجيع استخدام طرق التدريس والتعلم المناسبة والفاعلة.
  - توفير الفرص للتعلم الذاتي.
  - توفير إمكانية طرح الأسئلة، وتوضيح المفاهيم الغامضة.
  - توفير مراجعات إضافية، وتطبيق الموضوعات الصعبة.

لقد برزت تعريفات عدة يمكن أن تندرج ضمن خصائص طبيعة المزملة المعتمدة على حال المجموعات: كالأعمار المتساوية والمختلفة، أو المجموعات الصغيرة والكبيرة، أو وجهها لوجه أو عن بعد إلكترونياً، أو متدربين وغير متدربين ( Smet, 2008)، فالمزملة الإلكترونية استراتيجية تعلم تعاوني، وتتطلب من الطلاب العمل معاً؛ لتشجيعهم على إيجاد المعارف المكتسبة (Heron, et. al., 2006).

ومن الأسباب التي دعت الباحثين إلى الاهتمام بالمزملة (Gardner, A., et. al., 2010):

- وجود صعوبات لدى بعض الطلاب عند دراستهم بعض موضوعات المقرر.
- تسهيل فهم الطلاب للأدوار الأساسية المناطة بهم.
- تساعد الطلاب على التأقلم مع المتطلبات التخصصية، وتعزز ثقتهم ومهاراتهم إزاء الأدوار المعقدة.
- وتقوم استراتيجية المزملة على ثلاثة محاور: المعلم الأساس، والطالب المعلم، والطالب المتعلم، ولكل واحد دور يقوم به؛ لإنجاح هذه الاستراتيجية، فالطالب المعلم لديه ثلاث وظائف (Sobral, 2002) على النحو التالي:
- يساعد الطالب المتعلم في أداء المهام المطلوبة منه.
- يساعد المعلم في تدريس المهام التي تتوافق مع معارفه وقدراته.

- ويضيف كوكاسي (١٩٩٥م) بعض المنافع التي منها: تعلم مهارات أكاديمية، وتعزيز العلاقات مع الطالب المعلم.
- كما أن للمزاملة عدداً من الفوائد التي تعود على الطالب المعلم ( National Tutoring Association, 2010)، ومنها:
  - تشجيع مهارات التفكير العليا.
  - تطوير لبعض الموضوعات المعرفية، وتسهيل الفهم العميق لها.
  - زيادة المعرفة العامة.
  - تطوير القدرات المعرفية.
  - زيادة الدافعية إلى التعلم.
  - تطوير مهارات التواصل.
  - تبني الثقة بالنفس، والإحساس بالفخر لخدمة الآخرين.
  - تساعد في امتلاك مهارات مهمة لبناء المستقبل الوظيفي.
  - زيادة الإحساس العاطفي نحو الآخرين.
  - تحقيق الاتجاه الإيجابي نحو الموضوعات المطروحة
  - زيادة الإحساس بالمسؤولية.
- كما تتحقق للمؤسسة التعليمية فوائد من تطبيق المزاملة ومنها ( National Tutoring Association, 2010)
  - زيادة احتفاظ الطلاب بالمحتوى.
  - تقليل الحذف والانسحاب من المقررات.
- توفير دعم مناسب للمتعلمين، بحيث يساعدهم في تحقيق التعلم الذاتي.
- كما أن التغيرات التقنية والاجتماعية المتسارعة التي تتطلب الاستزادة من التعليم عن بعد والمستمر تستدعي اهتمام المعلم بالمزاملة الإلكترونية الممزوجة في المناهج على جميع المستويات والمراحل (Smet, 2008).
- ومن هذا المنطلق، كان من المناسب إعداد الطلاب المعلمين، وتدريبهم على الأساسيات المهمة في المزاملة، ويمكن الاستفادة من المبادئ السبعة التي تتعلق بتصميم التدريب (Chickering & Gamson, 1999)، وهي:
  - تشجيع التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
  - تطوير التعاون بين الطلاب.
  - تحقيق التوقعات العالية.
  - تعريض الطلاب لأساليب التعلم النشط بأنواعها.
  - تلقي الطلاب تغذية راجعة وفورية حول أدائهم.
  - تمكين الطلاب من قضاء أوقات محددة مخصصة لمهام متعددة.
  - التدريب لمساعدة الطلاب على تعلم احترام المواهب المتنوعة، وطرق التعلم.

### التواصل الإلكتروني

- يوفر التواصل الإلكتروني إمكانية التواصل مع الطلاب باختلاف فصولهم وأوضاعهم (الخان،

المعلومة في الوقت والمكان المناسب دون أن تترتب على هذا التواصل في الغالب أعباء إضافية.

### الدراسات السابقة

دلت الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث على النتائج الإيجابية لأسلوب المزاملة مقارنة بالطرق العادية، وذلك بدون استخدام أدوات التواصل الإلكتروني. ومن تلك الدراسات ما تمت في جامعة سدني حول دراسة أثر التعلم بالأقران، وقد اتضح من نتائجها وجود زيادة في معدل درجات الطلاب المشاركين في برنامج التعلم بالأقران مقارنة بأقرانهم الذين لم يشاركوا فيه (University of Sydney, 2007).

وهدفت دراسة بريتش ووليان (2009م) إلى معرفة تأثير برنامج المزاملة في درجات طلاب السنة الأولى بجامعة وسترن بأستراليا، وتبين من نتائجها وجود تأثير إيجابي في الطلاب الذين كانت معدلات دخولهم للجامعة منخفضة، كما أظهرت النتائج زيادة معدل درجات الطلاب المشاركين في البرنامج مقارنة بأقرانهم الذين لم يشاركوا فيه. وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسة لم توضح الرابط بين درجات الطلاب عند دخولهم الجامعة وبين الدرجات التي حصلوا عليها بعد تطبيقهم البرنامج (Brich, Willian, 2009).

أما دراسة (Hannah, 2008) فقد سعت إلى التعرف على تأثير استراتيجية التعلم بالأقران في التحصيل الدراسي واتجاه الطلاب الأمريكيين الأفاقة في مقرر الرياضيات. وبلغ عدد الطلاب المشاركين فيها

٢٠٠٥م)، كما يوفر مرونة عالية في الاستفادة من وقت التعلم؛ لتحقيق الأهداف والغايات (Aycock, Garnham, & Kaleta, 2002)، ومما يعضد ذلك إبداء الطلاب رغبتهم الزائدة في التواصل عبر الوسائل الإلكترونية (Beisser & Steinbronn, 2002; Johnson, 2002).

وتوجد أدوات للتواصل الإلكتروني يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية، ومنها: (البريد الإلكتروني (E-mail)، والماسنجر (Messenger)، ومنتديات الإنترنت (Internet forum)، والفيس بوك (Facebook)، واليوتيوب (YouTube)، والجوال (Mobile)، وغيرها). ويمكن أن يتواصل عبر هذه الأدوات مباشرة، أو ضمن نطاق نظم إدارة التعلم (Learning Management System- LMS)، مثل: جسور (Jusur)، أو بلاك بورد (Blackboard)، أو مودل (Model).

فيمكن عبر اليوتيوب تحميل مقاطع الفيديو، ومشاهدتها، ومشاركتها مع الآخرين، كما يتم تبادل الأحاديث الفورية الكتابية عبر الماسنجر، وإرسال الملفات بأنواعها، واستقبالها عبر البريد الإلكتروني، أو التواصل عبر الرسالة النصية (SMS)، أو المحادثة المباشرة عبر الجوال، فهذه الأدوات تقدم للمعلم كل ما يخدم العملية التعليمية بسهولة، وبتكلفة قليلة، بصفة مباشرة أو غير مباشرة، حيث تمكن المتعلم من الوصول إلى

وتتبني دراسة (Sulcic & Sulcic, 2007) المزاملة الإلكترونية بكونها حلاً للحدوة في التعلم الإلكتروني، كما استعرضت بعض الأدوار في المزاملة الإلكترونية والمهارات اللازمة للنجاح في تحقيق هذه الأدوار. وقد قدمت المزاملة للطلاب في مقررات التعلم الإلكتروني لمعرفة التأثير في مدى نجاحهم في دراستهم وأنشطتهم، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير في مخرجات التعلم، وأن الأنشطة كانت مقبولة من المتعلمين، كما قدمت الدراسة نموذجاً لأهم المهارات والعناصر التي تساعد على النجاح، وتحقيق الأهداف المطلوبة في التعلم الإلكتروني.

أما دراسة كوت ثمبسون (٢٠٠٧م)، فقد شملت ١٥٢ معلم من معلمي التعليم في جميع المراحل نحو المزاملة مع دمج التقنية التعليمية باستخدام الاستبانة لقياس الاتجاه. وأظهرت نتائجها عدم وجود أثر في العوامل الشخصية للجنس، والعمر، والخبرة التدريسية، ومستوى المرحلة التدريسية. كما أن التصورات كانت متشابهة لمعلمي الحاسب ومعلمي دمج تقنيات التعليم.

ويتضح مما سبق وجود عدد دراسات عدة التي تتحدث عن المزاملة، وأنها في الغالب تركز على غير الإلكترونية، مثل: دراسة كل من: (الحارثي، ١٤٢٨هـ)، و(Cheng, 2006)، و(Brich, William, 2009)، كما أنه من الملاحظ قلة الدراسات العربية في هذا المجال، وتركيز المتوفرة منها على المزاملة مع طلاب التربية الخاصة في التعليم قبل الجامعي (الحارثي، ١٤٢٨هـ). ولعل هذا يؤكد على أهمية دراسة أثر

١٣٨ طالباً، وبينت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاستبانة القبلي، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ولكن لم تظهر فروق في الاتجاه بين المجموعتين عند مستوى ٠,٥.

وهدف دراسة تشنج (٢٠٠٦م) إلى التعرف على تأثير التعلم بالأقران في التحصيل الدراسي والدافعية والاتجاه لطلاب البكالوريوس بجامعة وسترن بالولايات المتحدة. وقد توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي درست باستخدام التعلم بالأقران وبين المجموعة التي لم تدرس عبر البرنامج في التحصيل الدراسي والدافعية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٥ في الإنجاز لصالح المجموعة التجريبية (Cheng, 2006).

وهدف دراسة الحارثي (١٤٢٨هـ) إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التدريس بالأقران في إكساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة. وقد أظهرت نتائجها وجود علاقة وظيفية إيجابية بين التدريس بالأقران وبين اكتساب الكلمات الوظيفية للتلاميذ المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة، كما استطاع التلاميذ الاحتفاظ بجميع الكلمات التي اكتسبوها، حيث ساعدت هذه الاستراتيجية على تعميم الكلمات التي اكتسبوها.

### منهجية البحث

اتبع الباحث منهج التصميم شبه التجريبي (Quasi-experimental design)؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (المزاملة) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، باستخدام برنامج SPSS لإجراء العمليات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لتحليل البيانات الأولية.
- اختبار (T-test)؛ لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار (ANOVA)؛ لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفقاً لمتغيري التخصص، والمستوى الدراسي.
- اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين Paired – Sample T Test –؛ لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.
- معامل ألفا كرونباخ (Gronbach's Coefficient Alpha)، لقياس ثبات الاختبار.

### إجراءات تنفيذ البحث

طبقت التجربة على مقرر ٢٥٠مخ لعلاقته بالحاسب الآلي وتطبيقاته، ومناسبة محتواه لظروف تطبيق التجربة مقارنة بالمقررات الأخرى. وقد درست المجموعة التجريبية في الأسبوع الأول عبر المواجهة الصفية، ثم تلا ذلك الاعتماد على

المزاملة القائمة على أدوات التواصل الإلكتروني، والتي لم تركز عليها الدراسات السابقة، كما أن أغلب الدراسات قامت على أساس وجود المواجهة الصفية في التعليم في العينة التجريبية مع عامل مساند آخر يتمثل في المزاملة، في حين اعتمد على المزاملة كبديل للمواجهة الصفية بعد نهاية الأسبوع الأول من التدريس، حيث أكمل المحتوى المقرر عبر المزاملة القائمة على التواصل الإلكتروني.

### مجتمع وعينة البحث

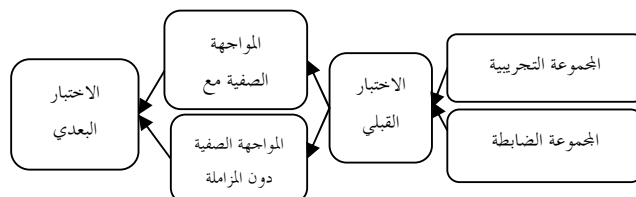
تكون مجتمع البحث من جميع طلاب مقرر ٢٥٠مخ - الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ الموافق ٢٠١٠/٢٠٠٩م بمدينة الرياض، والبالغ عددهم ٢٧٥ طالباً، حسب كشوف التسجيل المتوفرة في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

أما عينة البحث، فهي عينة قصدية بلغت (٣٣ طالباً)، وتكونت من شعبتين: مثلت إحداهما المجموعة الضابطة (١٨) طالباً، والأخرى المجموعة التجريبية (١٥) طالباً، درسها الباحث، وقد تؤكد من تكافؤهما، كما اختبرت العينة بطريقة مقصودة وتحت إشراف الباحث؛ للمساعدة في ضبط التجربة ضبطاً أفضل، إضافة إلى إمكانية تسهيل مهمة الطالبين المعلم والمتعلم في التطبيق التجريبي للبحث.



المزاملة ولمدة ثلاثة أسابيع في متابعة وتسهيل المحتوى المقرر، وذلك عبر وسائل التواصل الإلكتروني (الجوال، والمنتدى، والبريد الإلكتروني، والمحادثة الفورية)، في حين بقيت المجموعة الضابطة على الطريقة المتبعة في

التدريس بأسلوب المواجهة الصفية لمدة ثلاثة أسابيع أيضاً. ويوضح الشكل رقم (١) الآلية التي تم بها البحث.



شكل رقم (١)

• استعراض آلية التواصل باستخدام أدوات التواصل الإلكتروني عن بعد بين الطلاب المعلمين والمتعلمين.

• عقد اجتماع أسبوعي خاص مع أستاذ المقرر، لمناقشة الصعوبات والنجاحات التي حققت، واستعراضها.

وقد قام كل طالب معلم عبر أدوات التواصل الإلكتروني بالتالي:

- التعرف بنفسه للمجموعة، وبما يؤدي من دور معهم.

- التعرف على الوسائل المفضلة لدى الطلاب المتعلمين للتواصل إلكترونياً معهم.

- الإجابة عن استفساراتهم حول محتوى المقرر.

- تزويدهم بالمرجع والأمثلة المفيدة ذات الصلة بالمحتوى.

وتوضح الخطوات التالية تفاصيل حول الإجراءات اتبعت في تطبيق التجربة:

أولاً: فيما يتعلق بالطلاب المعلمين (طلاب الدراسات العليا)، قام الباحث بما يلي:

• التعرف بالمزاملة وآلياتها، وأدوار الطالب المعلم والمتعلم.

• تحديد المحتوى المطلوب للمزاملة، والتعرف بالأهداف المطلوب منه تحقيقها.

• التعرف بالأدوات المستخدمة في المزاملة، والتدريب عليها، واستعراض نماذج للكيفية التي ستنجز بها.

• توزيع الطلاب المعلمين في مجموعات عشوائياً، بحيث كل مجموعة تحوي ثلاثة طلاب على الأكثر.

### أدوات البحث

استخدم الباحث الاختبار التحصيلي العملي المعد منه؛ لتحقيق الهدف المرجو من البحث الحالي، حيث يتضمن عدداً من المهارات المهمة في استخدام البوربوينت في العملية التعليمية كجزء من مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس، وقد جعل زمن محدد لهذا الاختبار يتناسب مع طبيعته، حكم من بعض المختصين في المجال، حيث اشتمل على عشر فقرات. وللتحقق من صدقه حله بحساب معامل الارتباط بيرسون، وتراوحت قيم معامل الارتباط ما بين (٠,٦٧ - ٠,٧٦)، وهذه النتائج مقبولة لمثل هذه الحالات. كما تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأفراد البحث، فبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠,٨٠٤)، كما تراوحت درجات الطلاب في الاختبار البعدي ما بين (٧٥ - ١٠٠).

### وصف عينة البحث

يظهر الجدول رقم (١) أن ٦٩,٧٪ من العينة يستخدمون الإنترنت بمعدل أقل من ساعة في اليوم، وبلغت نسبة من يستخدمونها من ساعة إلى أربع ساعات قرابة ١٥,٢٪ من عينة البحث، وهي تساوي عدد من يستخدمونها أكثر من أربع ساعات، حيث بلغت نسبتهم (١٥,٢٪)، في حين لم تظهر النتائج عدم استخدام أفراد العينة الإنترنت، وهذا مؤشر إيجابي

- طرح أسئلة واستفسارات تثير الدافعية للتعلم حول المحتوى المقرر.

- الاطلاع على الأعمال التي قام بها الطلاب المتعلمون وتقويمها، وتوفير التغذية الراجعة لهم.

أما فيما يتعلق بالطالب المتعلم (طالب البكالوريوس)، فقد قام الباحث بما يلي:

- التعرف على مستويات الطلاب عبر الأداتين: الاستبانة، والمقابلة الشخصية.
- التعريف بالمزاملة وآلياتها، وأدوار الطالب المعلم والمتعلم.
- التعريف بالأدوات المستخدمة في المزاملة، والتدريب عليها، واستعراض نماذج للكيفية التي تنتجها المزاملة.
- عقد اجتماع أسبوعي مع أستاذ المقرر، لمناقشة الصعوبات والنجاحات التي حققت، واستعراضها.
- تحديد بداية التواصل مع الطالب المعلم من الأسبوع الثاني.
- لا يقدم مدرس المقرر لطلاب المجموعة التجريبية أي مساعدة أو شرح في وحدة البوربوينت خلال الفترة المحددة.
- بعد نهاية الأسبوع الرابع تم تطبيق الاختبار البعدي للمجموعتين، كما قام الباحث بطرح سؤال مفتوح عن تصورات الطلاب حول المزاملة عبر أدوات التواصل الإلكتروني عن بعد.

### نتائج البحث ومناقشتها

يساعد في تبني أنشطة وأعمال ذات ارتباط بالإنترنت، والتي يمكن أن تعزز العملية التعليمية في المستقبل.

يشير الجدول رقم (٣) إلى نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ لحساب الفروق في الاختبار القبلي.

جدول رقم (٣)

تحليل بيانات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في

#### الاختبار التحصيلي القبلي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
غير دالة	0.76	20.93	58.80	15	تجريبية
		19.84	45.56	18	ضابطة

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الاختبار التحصيلي القبلي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي القبلي قبل البدء بالتجربة. في حين يشير الجدول رقم (٤) إلى نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ لحساب الفروق في الاختبار لتحصيلي البعدي.

جدول رقم (٤)

تحليل بيانات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في

#### الاختبار التحصيلي البعدي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات
غير دالة	0.69	9.22	87.0	15	تجريبية
		10.46	82.8	18	ضابطة

جدول رقم (١)

#### نسبة استخدام الإنترنت في اليوم

النسبة (%)	التكرار	معدل الاستخدام
69.7	23	أقل من ساعة
15.2	5	من ساعة إلى ٤ ساعات
15.2	5	أكثر من ٤ ساعات
100.0	33	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ٤٨,٥٪ من العينة يمتلكون جهاز حاسب آلي مكتبي، أما من يمتلكون جهازاً محمولاً فبلغت نسبتهم ٣٩,٤٪، في حين لم يمثل من لا يملك جهاز حاسب آلي من العينة سوى ١٢,١٪، وعلى الرغم من وجود أفراد من العينة لا يملكون جهاز حاسب آلي فإن هذه النتيجة لم تؤثر في تواصل أفراد العينة؛ لأنهم استخدموا طرُقاً وأساليب مختلفة للتواصل الإلكتروني، وذلك عبر مكتبة الجامعة، وأجهزة بعض المقربين منهم، إضافة إلى وجود جهاز عام أحياناً في المنزل لجميع أفراد العائلة.

جدول رقم (٢)

#### امتلاك حاسب آلي

النسبة (%)	التكرار	نوع الجهاز
48.5	16	جهاز مكتبي
39.4	13	جهاز محمول
12.1	4	لا يمتلك جهاز حاسب آلي
100.0	33	المجموع

المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب المزاملة في الاختبار البعدي؛ إذ بلغ (٥٨,٨) للقبلي، في حين بلغ للبعدي (٨٧,٠)، وهذا الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بعد تطبيق اختبار "ت" للعينتين المرتبطتين، ويعني ذلك أن المزاملة القائمة على التواصل الإلكتروني كان لها أثر فاعل في التحصيل الدراسي لعينة البحث.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الطلاب الذين استخدموا المزاملة تحققت لهم الأهداف المرجوة في التحصيل الدراسي أسوة بزملائهم ممن استمروا في تطبيق أسلوب المواجهة الصفية (المجموعة الضابطة) طيلة فترة التجربة، ولعل من أسباب الوصول إلى هذه النتيجة أن الطالب المتعلم يستطيع أن يصل إلى المعلومة التي يريدتها عن بعد دون التقييد بزمان أو مكان معينين، إضافة إلى تمكنه من طرح الأسئلة والاستفسارات المختلفة؛ ليجد الإجابة والمساندة التي يحتاجها بطرق مختلفة تناسب معه، حيث إن المزاملة أدت دوراً مشابهاً للدور الذي تؤديه الطريقة العادية في التحصيل الدراسي؛ مما يشجع مستقبلاً على تبني مثل هذا الأسلوب.

وتتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (Cheng, 2006) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل الدراسي، كما تتوافق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة (Sulcic & Sulcic, 2007) في بيانها الأثر الإيجابي لهذا الأسلوب في المتعلمين.

يظهر من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام أسلوب المزاملة كان أكثر من المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة الضابطة التي درست بأسلوب المواجهة الصفية دون المزاملة، إذ بلغ (٨٧,٠) بالنسبة للمجموعة التجريبية، في حين بلغ للمجموعة الضابطة (٨٢,٨)، وهذا الفرق غير دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بعد تطبيق اختبار "ت" للعينتين المستقلتين، وهذه النتيجة على الرغم من أنها غير دالة، بمعنى أن المزاملة لم تحقق نتائج أفضل من نتائج المواجهة الصفية، إلا أنها تدل على أن المزاملة يمكن أن تقوم بدور بديل عن المواجهة الصفية، يحقق نتيجة مشابهة في التحصيل الدراسي للمتعلمين.

ولمعرفة مدى فاعلية المزاملة في التحصيل الدراسي طبق الباحث اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بالمجموعة التجريبية. كما هو موضح في الجدول التالي:

#### جدول رقم (٥)

##### اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين بالمجموعة التجريبية

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	المجموعة التجريبية
دالة	6.51	58.80	15	القبلي
		87.00		البعدي

يظهر من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لأداء أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي كان أقل من المتوسط الحسابي لأداء أفراد

ويشير الجدول رقم (٦) إلى دلالة الفروق وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص.

جدول رقم (٦)

دلالة الفروق وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص

المستوى الدلالة	قيمة (ف)	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	مجموع المربعات	المجموعات	الفروق وفقاً لمتغير
غير دالة	2.293	1005.402	4	4021.609	بين المجموعات	المستوى الدراسي
		438.406	28	12275.361	داخل المجموعات	
			32	16296.970	الكلية	
غير دالة	.931	479.105	5	2395.527	بين المجموعات	التخصص
		514.868	27	13901.442	داخل المجموعات	
			32	16296.970	الكلية	

استخدامه مستقبلاً في العملية التعليمية، وقد عبر بعضهم عن ذلك. وقد رأى عويضة أنها أسلوب تعليمي جيد وجدير بالاهتمام، في حين أكد سليمان على أن المزاملة فعالة؛ ولذلك تمنى استمرارها، خاصة في مقرر الحاسب الآلي. كما أشار راشد إلى أهمية تطبيق هذه الاستراتيجية على جميع المقررات؛ لما تحققه من فائدة علمية، إضافة إلى كونها تعد الطالب لمستقبله التعليمي. أما عبدالله وحمود فيريان أن المزاملة طريقة تدريس جيدة ومناسبة لأغلب الطلاب، حيث الاستفادة منها كانت كبيرة، كما أكد حسان على أنها طريقة فعالة في تبادل المعلومات والثقافات والآراء. في حين رأى سعد أن المزاملة تساعد في تحفيز الطلاب على المنافسة في طرح موضوعات جديدة ومتميزة. أما سعد وعادل فقد أشارا إلى أهمية اشتغالها على علامات إضافية للطلاب في المادة؛ لتحفيزهم على المشاركة،

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في استجابات عينة البحث وفقاً لمتغيري المستوى الدراسي والتخصص، وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير المستوى الدراسي والتخصص باستخدام استراتيجية المزاملة في التحصيل الدراسي لطلاب مقرر ٢٥٠ (الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس)، ولعل ذلك يكمن في أن شروط القبول بالأقسام متقاربة، وعدم وجود اشتراطات ذات علاقة باستخدام التقنية عند التقدم للقبول فيها، إضافة إلى عدم وجود مفردات أو أنشطة ذات صلة بالتطبيقات التقنية الحديثة في المستويات الدراسية المتعددة ذات أثر فاعل على المتعلمين.

وبالاستناد إلى نتائج استطلاع تصورات الطلاب حول المزاملة، نجد أن حوالي (٩٠٪) من أفراد العينة أبدوا رضاهم عن هذا الأسلوب، ورغبتهم في

- والاستفادة من هذه المزاولة الرائعة المثمرة. وفي المقابل أبدى بعض الطلاب المتعلمين الذين مثلوا حوالي ١٠٪ عدم رضاهم عن استخدام المزاولة، علل بعضهم ذلك بسبب عدم ظروفهم الأسرية، كما يمكن تفسير ذلك بعدم وجود أجهزة حاسب آلي لديهم تسهل تواصلهم مع زملائهم في المقرر، حيث اعتمد بعضهم في الغالب على ما توفره الجامعة من أجهزة حاسوبية متصلة بالإنترنت محدودة للطلاب، أو الاستعانة بأجهزة الآخرين.
- إن أسلوب المزاولة يمكن أن يساعد في توفير الوقت والجهد للمعلم؛ لتغطية نقاط إضافية في المقرر، كما يمكن أن يكون مكملاً لما يتلقاه المتعلم في المواجهة الصفية، أو معالجة لجوانب القصور التي تكون خارج قدرة المعلم، إضافة إلى معالجة النقص في أعداد المعلمين.
- التوصيات والمقترحات**
- في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث، فيمكن التوصية واقتراح ما يلي:
- الاستزادة من الدراسات والبحوث حول أسلوب المزاولة، ومراعاة ما يلي:
    - حجم العينة.
    - الفئة المستهدفة.
    - مدة المزاولة.
    - تنوع أدوات المزاولة.
    - علاقته وأثره على التفكير.
    - مقررات مختلفة.
  - توفير أجهزة حاسب آلي متصلة بالإنترنت، تتناسب مع أعداد الطلاب، وتتسم بالمرونة في زمن الاستخدام.
  - ضرورة نشر الوعي باستخدام التطبيقات الحديثة في التعليم.
  - توفير التدريب المفتوح والمتنوع للطلاب وبما يتناسب مع طبيعة دراستهم.
  - مساعدة الطلاب في تأمين أجهزة حاسب آلي خاصة بهم.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- الحارثي، منى بنت فيحان. "فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في إكساب بعض الكلمات الوظيفية للناמיד المتخلفين عقلياً بدرجة متوسطة". رسالة ماجستير، قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود. ١٤٢٨هـ.
- الخان، بدر. استراتيجيات التعلم الإلكتروني. (ترجمة علي الموسوي، وسالم الوائلي، ومنى التيجي). حلب: شعاع للنشر والعلوم. ٢٠٠٥م.
- السرطاوي، زيدان. العبد الجبار، عبد العزيز. الشخص، عبد العزيز. الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة. وتطبيقاته التربوية. العين، الإمارات، دار الكتاب الجامعي. ٢٠٠٠م.
- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد. معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط ٣. القاهرة: عالم الكتب. ٢٠٠٣م.
- بونس، كمال. تحديد الاحتياجات التدريبية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الأول للتدريب وتنمية الموارد البشرية- رؤية مستقبلية، عمان، ٢٧-٢٩/٦/٢٠٠٦م.

### ثانياً: المراجع الأجنبية

- Wombel, Joy.** E-leaning: Relationship among learner satisfaction, Self-efficacy, and usefulness. (Doctoral Dissertation , 2007).  
[http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS\\_for\\_Students\\_2007\\_Standards.pdf](http://www.iste.org/Content/NavigationMenu/NETS/ForStudents/2007Standards/NETS_for_Students_2007_Standards.pdf). 2009.
- Birch, E. R., & Williams, A.** Do peer-to-peer learning programs improve the academic performance of poor-performing first year university students? Paper presented at the Teaching and Learning Research Colloquium. Retrieved 2 May 2009.
- Cheng, Yi-chia.** The effectiveness of peer tutoring on student achievement motivation and attitudes.2006.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F.** Development and Adaptations of the Seven. Principles for Good Practice in Undergraduate Education. New Directions for Teaching & Learning, 80, 75-82. 1999
- Coote-Thompson, C. N.** Attitudes of Western Pennsylvania teachers towards peer tutoring in technology instruction and integration. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2007.
- de Vries, F., Kester, L., Sloep, P. B., van Rosmalen, P., Pannekeet, K, & Koper, R.** Identification of critical time-consuming student support activities in e-learning. [Available online]. Retrieved May, 2, 2010, from: <http://www.scribd.com/doc/14986/Online-Learning-Supportthrough-Peer-Tutoring-OpenUniversiteitNederland-2006>. 2005.
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N.** Roles and Competencies of the e-Tutor. Paper presented at the Networked Learning Conference 2004, 5-7 April 2004,Lancaster: Lancaster University. 2004.
- Eamon, M.K.** Digital divide in computer access and use between poor and non-poor youth. Journal of Sociology and Social Welfare, 21(2), 91-112. 2004.
- Gardner, A; Tiwari, A; Davies, H & Margaret.** Peer Tutoring. A. Retrieved Dec, 15, 2010, from: [http://ltrc.edc.polyu.edu.hk/student02\\_1.html](http://ltrc.edc.polyu.edu.hk/student02_1.html).2010.
- Heron, T. E., Villareal, D. M., Yao, M., Christianson, R. J., & Heron, K. M.,.** Peer tutoring systems: Applications in classrooms and specialized environments. Reading and Writing Quarterly, 22, 27-45. 2006.
- ISTE.** NETS for Students (2007). National Educational Technology Standards (NETS•T). and Performance Indicators for Teachers. ISTE. [Available online]. Retrieved March, 24, 2010, from:
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D., & Lock, D.** Interactional dynamics in on-line and face-to-face peer-tutoring sessions for second language writers. Journal of Second Language Writing, 15, 1-23. 2006.
- Lentell, H.** The Importance of the Tutor in Open and Distance Learning. In A. Tait & R. Mills (Eds.), Rethinking Learner Support In Distance Education, pp. 64-76. London: Routledge Falmer Press. 2003.
- McLuckie, J. & Topping, K. J.** Transferable skills for online peer learning. Assessment & Evaluation in Higher Education, 29, 563-584. 2004.
- National Tutoring Association.** Peer Tutoring Factsheet. [Available online]. Retrieved Dec, 15, 2010, from: [http://crossroadsoflearning.com/nta-tutorpalooza/pdf/NTA\\_Peer\\_Tutoring\\_Factsheet\\_020107.pdf](http://crossroadsoflearning.com/nta-tutorpalooza/pdf/NTA_Peer_Tutoring_Factsheet_020107.pdf). 2010.
- Ryan, J., Reid, R., & Epstein, M.** Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD. Remedial & Special Education, 25(6), 330-341. 2004.
- Smet, Marijke.** Online peer tutoring behaviour in a higher education context. [Available online]. Retrieved April, 15, 2010, from: [http://www.peersupport.nl/Media/view/35111/proefscrifft\\_8jan8%20MdeSmet.pdf](http://www.peersupport.nl/Media/view/35111/proefscrifft_8jan8%20MdeSmet.pdf). 2008
- Sobral, D.** Cross-year peer tutoring experience in a medical school:Conditions and outcomes for student tutors. Medical Education, 36, 1064-1070. 2002.
- Sulcic, Viktorija, & Sulcic, Alja.** Can Online Tutors Improve the Quality of E-Learning?. Informing Science and Information Technology. V(4), 201-210. 2007.
- University of Sydney.** 'Peer assisted study sessions'. [Available online]. Retrieved April, 10, 2010, from: <http://www.econ.usyd.edu.au/pass/> . 2007.
- Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R.** Lessons learned from the hybrid course project. Teaching with Technology Today, 8(6). [Available online].Retrieved Oct 20,2007, from: <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm>. March, 2002

**Beisser, S. R., & Steinbronn, P.** EHybrid online coursework to enhance technology competencies of school principals. *Computers in the Schools*, 19(3/4), 191-205. 2002.

Teaching with Technology Today, 8 (6). [Available online]. Retrieved November 15, 2004 from <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/jjohnson.htm>. March, 2002.

**Johnson, J.** Reflections on teaching a large enrollment course using a hybrid format. [Electronic version].



## **The Effect of Online Peer Tutoring on Academic Achievement of Students, at King Saud University, College of Education**

**Ahmad Z. Almassaad**  
*Assistant Professor, College of Education*  
*King Saud University*

**Keywords:** Online Peer Tutoring, e-learning, Higher Education

**Abstract:** The purpose of the study is to determine the effect of online peer tutoring on academic achievement of students in a computer education course (250CI) at King Saud University, college of education. Furthermore, the study aim is to identify the perceptions of the students about the application of online peer tutoring on their educational process and development. A pretest and posttest of quasi-experimental design with a control group was used with a convenience sample of (33) students.

Results from the study found that there is no difference between posttest achievement level means of the experimental group, that adopted online peer tutoring and the control group that learned with face to face. To find out whether online peer tutoring had an effective on academic achievement, Paired – Sample T-Test was applied for the experimental group (pretest & posttest). Results indicated that online peer tutoring had positive effects on academic achievement at the level of (0.01). Students who used online peer tutoring achieved their objectives in school like their colleagues who continued to practice a method of face to face (control group).

Further, about ninety percent of participants agreed upon the importance of online peer tutoring. Many students stated that using online peer tutoring had enhanced their learning experience. Some appropriate recommendations and suggestions were proposed.

## الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للبيئة السعودية ومعلمي الرياضيات للبيئة الكورية الجنوبية في اختبار TIMSS 2007 (دراسة مقارنة)

إسماعيل بن سلامة البرصان\*

أحمد بن بوزيان تيغزة\*

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات

بجامعة الملك سعود

**مستخلص الدراسة.** هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، ومقارنتها بالممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات في العينة الكورية الجنوبية كإحدى الدول ذات الأداء العالي في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم، وتحديد العلاقة بين الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم، وتحصيل الطلبة في الاختبار التحصيلي.

تم تحليل البيانات المأخوذة من استجابات ١٧١ معلم ومعلمة رياضيات للصف الثاني متوسط شكلوا العينة السعودية في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٧، و٢٤٢ معلماً ومعلمة رياضيات للصف الثامن شكلوا العينة الكورية الجنوبية والذين أتموا تعبئة استبانة المعلم في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007). وتبين من خلال النتائج أن هناك اختلافات في ممارسات تقويمية عديدة بين معلمي العينة السعودية ومعلمي العينة الكورية في الواجبات البيتية من حيث عدد الواجبات الذي كان لصالح العينة السعودية، ومدة تنفيذها بالنسبة للطلبة، والتي كانت لصالح العينة الكورية الجنوبية، والأسئلة الصفية واستراتيجياتها، من حيث استقلالية إجابة الطالب لها، والتي أفادت بعناية معلمي العينة الكورية الجنوبية بصورة أكثر من نظرائهم معلمي العينة السعودية، والاختبارات من حيث نوعية الأسئلة كونها ذات إجابة منتقاة، أو ذات إجابة مُنشأة، وكذلك من حيث المستويات التي تقيسها، فهي أسئلة تتناول مهارات عقلية عليا

\* قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

أم مهارات عقلية دنيا؟ حيث كان نسبة أسئلة معلمي العينة الكورية الجنوبية أكبر في حالة الأسئلة التي تتناول البحث عن أنماط وعلاقات أو الأسئلة التي تتطلب تفسيرات وتبريرات، يضاف إلى ذلك الاختلاف في ممارسة التقويم الواقعي الذي لا يعتمد على الاختبارات، حيث كانت الفروق لصالح نسبة معلمي العينة الكورية الذين يستخدمون التقويم الواقعي.

وقد أوصت الدراسة بتدريب معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية على استراتيجيات التقويم الواقعي، وبناء الأسئلة التي تتناول مهارات التفكير العليا، وكذلك تدريب المعلمين والطلبة على الأسئلة المعلنه من أسئلة الرياضيات في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم.

التشخيصي والتقويم التكويني، وكذلك تقويم التعلم (Assessment of learning) في إشارة للتقويم الختامي.

ومن المعلوم أن النظريات الحديثة في التدريس مثل النظرية البنائية تؤكد على الدور النشط للمتعلم في بناء المعرفة وتوظيفها الأمر الذي يتطلب أن تتكامل أساليب التقويم مع أساليب التدريس، مع التأكيد على الدور الإيجابي للطلاب ومشاركته في التقويم، كذلك نظرية الذكاءات المتعددة التي أظهرت أن امتلاك المتعلمين لأنماط تعلم مختلفة يستدعي تقديم المعرفة لهم بأساليب متنوعة، وكتيجة لذلك يجب تقويمهم بأساليب متنوعة (Brualdi, 1996, Davies and Wavering, 1999) ولذلك ينفق المعلمون على الأقل ثلث وقتهم المهني على النشاطات التقييمية، وذلك بهدف اتخاذ قرارات مهمة تؤثر في تعلم الطلبة وخبراتهم اليومية، وبذلك فهي جزء مهم من التعليم (Stiggins, and Conklin, 1992).

تعد الاختبارات الدولية واسعة النطاق إحدى الحلقات التقييمية التي تزود الدول ببيانات تمكنها من مقارنة أداء طلبتها بأداء الطلبة في بلدان أخرى، وتعد الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم من أهم الدراسات التي يتم إجراؤها بشكل واسع في العالم؛ إذ إنها تتناول التحصيل في الرياضيات والعلوم إضافة إلى جمعها بيانات عن الأنظمة التربوية بما في ذلك خصائص المدارس من حيث إدارتها ومعلمي مادتي الرياضيات والعلوم، والأنشطة التي ينفذونها، وكذلك الطلبة وما يرتبط بهم من بيانات مؤثرة في العملية التعليمية التعليمية.

وتعد العملية التقييمية جزءاً من العملية التعليمية؛ إذ إنها تبدأ قبل بداية العملية التدريسية وتستمر أثناءها، ولا تنتهي بنهايتها، وذلك عبر التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي (Brown, 1983)، والذي أصبح يطلق عليه الآن التقويم من أجل التعلم (Assessment for learning) في إشارة لكل من التقويم

وتتناول هذه الدراسة المقارنة بين المملكة العربية السعودية وكوريا الجنوبية في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، حيث يعد الأداء الوطني في المملكة العربية السعودية في الرياضيات للصف الثامن واحداً من أقل الدول المشاركة، فقد كان متوسط أداء الطلبة يساوي ٣٢٩ (المتوسط الدولي = ٥٠٠)، الأمر الذي وضع المملكة العربية السعودية في الترتيب ٤٦ الذي يحتوي ٤٨ دولة.

إن تحليل الممارسات التقييمية لدى معلمي العينة السعودية ربما يساعد على فهم علة تدني الأداء، وفهم كيف تختلف الممارسات التقييمية بين الدول ذات الأداء المرتفع والدول ذات الأداء المتدني تمت مقارنة استجابات معلمي العينة السعودية الخاصة بالعملية التقييمية مع استجابات معلمي العينة الكورية الجنوبية، وقد تم اختيار كوريا الجنوبية؛ لأنها كانت من بين أعلى الدول أداءً، حيث كان متوسط الأداء في الرياضيات يساوي ٥٩٧، الأمر الذي وضع كوريا الجنوبية في المركز الثاني بعد تايوان التي كان متوسط أداؤها يساوي ٥٩٨، وقد جرى اختيار كوريا الجنوبية من بين الدول ذات الأداء المرتفع؛ لأنها الأقرب إلى المملكة العربية السعودية من حيث الدخل القومي للفرد، حيث تحتل كوريا الجنوبية المركز الرابع والثلاثون عالمياً، بينما تحتل السعودية المركز السابع والثلاثين عالمياً (Wikipedia, 2011).

وقد أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في أمريكا (NCTM) وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات إلى تكامل عملية التقويم مع التدريس، بحيث يصبح جزءاً من النشاط في غرفة الصف يعمل على دعم وتوجيه تعلم الطلبة، ويساعدهم على تحمل مسؤولية تعلمهم وتقييم أنفسهم، والتأمل في عملهم، وأن يسهم التقويم في توفير معلومات ضرورية للمعلم لتوجيه عملية التعلم والتعليم، ويتطلب ذلك من المعلم البحث عن استراتيجيات وأدوات متعددة لجمع المعلومات عن الطلبة منتقلاً بذلك من التقويم السطحي لأداء الطلبة إلى التركيز على طرق تفكير الطلبة (NCTM, 2000).

وتتضمن العملية التقييمية عدة عمليات فرعية منها الواجبات الصفية والواجبات البيتية وإدارة كل منهما، والاختبارات، وتصحيحها، والمناقشة الصفية، وهي جميعاً من حيث طريقة تنفيذها وتوقيتها تؤثر في تحصيل الطلبة، هذا إلى جانب أمور أخرى تعنى بها الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات (TIMSS) والعلوم مثل الوضع الاقتصادي للطلبة، والثقافة، سواء للطلبة أو لوالديهم، والمناهج وطرق التدريس وغيرها.

وتعد المقارنة مع دول ذات أداء مرتفع في الدراسة الدولية (توجهات في الرياضيات والعلوم) أمراً مفيداً يساعد على محاولة استقصاء البيئة التعليمية بمكوناتها، والأسباب التي أدت لتفوق تلك الدول، وبالتالي تطبيق المناسب منها في المدارس، خصوصاً ما يتعلق بالعملية التدريسية.

سالباً وضعيفاً (ر= -٠,١٦)، وكذلك وجد أن الارتباط بين تكرار كل من الاختبارات المكونة من أسئلة قصيرة الإجابة، والمشروعات، وتقديم الملاحظات قريبة من الصفر (على الترتيب: ر= ٠,٠٤، ر= -٠,٠١، ر= -٠,٠٦).

ويؤكد سيزك (Cezic,2009) على أن تقارير الاختبارات واسعة النطاق التي تحتوي أدلة عن تحصيل الطلبة هي تقارير ذات حكم كلي بينما ينتج التقييم الصفي معلومات نوعية، وهي ليست مضمونة دائماً، كما أن اختبارات المعلم من نوع الأسئلة ذات الاختيار المتعدد التي تهدف للتشخيص مهمة حرجة، ولا تضمن دائماً ارتفاع تحصيل الطلبة؛ لكنها إذا كانت ذات محتوى مناسب يمكن أن تحسن التحصيل في الاختبارات واسعة النطاق.

وبالنسبة للتغذية الراجعة التي يمكن تعريفها بأنها جزء من المحادثة المستمرة المحددة والبناءة حول التعلم، والتي تتصل مباشرة بنتائج المتعلم (Alberta Assessment Consortium, 2005)، فهي ذات أثر إيجابي على أداء الطلبة في الاختبارات بشكل عام بما فيها الاختبارات واسعة النطاق.

وبالنسبة للواجبات البيتية كأحد الأنشطة التقييمية فهي تسهم في تسهيل التعلم، وبمعنى آخر فإنها ذات أثر على العملية التعليمية التعلمية، وهذا القول يرد في كثير من الدراسات (Mikk, 2006)، والواجبات البيتية ليس لها أثر فقط على تحصيل الطلبة؛ بل لها أثر على

وقد أجرى رودريجوز (Rodreguz,1999) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين تحصيل الطلبة في الرياضيات في اختبار (TIMSS 1995)، وعدد مرات استخدام التقييم، وسبب استخدام أدوات التقييم مثل تقديم التغذية الراجعة والتشخيص التربوي، وذلك إضافة إلى الربط بين خبرات المعلمين التقييمية وتحصيل الطلبة في الرياضيات في الاختبارات واسعة النطاق باستخدام بيانات استبانة الطلبة، وبيانات استبانة المعلمين، ودرجات الطلبة في اختبار (TIMSS 1995)، حيث قسم أدوات التقييم إلى وجهين (Two Facets) أحدهما الواجبات البيتية الذي يحتوي بعدين (Two dimensions) أحدهما نوع المهمة والآخر تكرار الاستخدام إما لهدف تقديم التغذية الراجعة أو لهدف تدريج الطلبة، والوجه الآخر هو الأدوات الأخرى وله بعدان أيضاً هما (أسئلة الاختيار من متعدد والأسئلة ذات الإجابة القصيرة، والمشاريع)، إضافة لتكرار الاستخدام إما لهدف تقديم التغذية الراجعة أو لهدف التشخيص التربوي، ودرس رودريجوز الارتباطات بين تكرار تعيين الواجبات البيتية بهدف تقديم التغذية الراجعة والتحصيل في اختبار الرياضيات، فكان معامل الارتباط موجباً وضعيفاً (ر= ٠,١٢)، بينما كان معامل الارتباط بين تكرار تعيين الواجبات البيتية بهدف تدريج الطلبة والتحصيل في اختبار الرياضيات موجباً وضعيفاً جداً (ر= ٠,٠٦)، أما الارتباط بين عدد مرات استخدام اختبارات الاختيار من متعدد، والأسئلة ذات الإجابة القصيرة، والتحصيل في الرياضيات، فكان

الواجبات التي يستغرق حلها ما بين (١٠-٦٠) دقيقة، فهي ذات أثر إيجابي في التحصيل.

### الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم:

تعد الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات و العلوم (TIMSS 2007) أكبر دراسة دولية في الرياضيات والعلوم من حيث عدد الدول المشاركة فيها، وهي تتناول طلبة ثلاثة صفوف هي: الرابع، والثامن، والثاني عشر، لكن الصف الأكثر مشاركة من حيث الدول الصف الثامن، فقد شاركت ٤٨ دولة في دراسة ٢٠٠٧م، بينما كان عدد الدول التي شاركت في دراسة الصف الرابع ٣٦ دولة.

وتطبق الدراسة في كل أربعة أعوام مرة، قد أجريت في الأعوام ١٩٩٥م، ١٩٩٩م، ٢٠٠٣م، ٢٠٠٧م، وذلك من قبل الجمعية الدولية لتقويم التحصيل التربوي (The International Association for The Evaluation of Educational Achievement (IAE))، وهدف الدراسة الرئيس هو تزويد صانعي السياسة التربوية ببيانات موثوقة ودورية تعد أساساً لفهم أفضل لأنظمتهم التربوية (Mullis, 2003).

وتتكون أدوات الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS2007) مما يلي:

تطور الطلبة بشكل عام، فهي عادات التعلم المستقبلية، والقوة العلمية الإيجابية، والدافعية، ولها أثر على الفاعلية الذاتية، وإدراك المسؤولية، والخصائص الشخصية الأخرى المرتبطة بالتحصيل Zimmerman ,and (Kitsantas, 2005).

ففي دراسة مسحية تناولت الواجبات البيتية والتحصيل لكل من كوبر، وروبينسون، وباتال (Cooper, Robinson, and Patall, 2006) بلغ المتوسط الحسابي لمعاملات الارتباط بين الفترة الزمنية لحل الواجبات البيتية والتحصيل (ر=٠,٢)، وذلك من خلال مراجعة ٦٩ بحثاً ودراسة. وتعلق كمية الواجبات البيتية وارتباطها بالتحصيل بعمر الطالب، ففي المرحلة الابتدائية كان مقدار الارتباط بين كمية الواجبات البيتية والتحصيل صفرًا، أما في المرحلة المتوسطة فقد كان مقدار معامل الارتباط (ر=٠,٠٧)، أما في حالة المرحلة الثانوية كان مقدار معامل الارتباط (ر=٠,٢٥).

وفي دراسة لكوبر وفالانتين (Cooper, and Ventine,2001) تبين أن الواجبات البيتية التي يستغرق حلها أقل من ١٠ دقائق ليس لها علاقة دالة مع التحصيل، وكذلك لم يكن للواجبات التي يستغرق حلها بين ساعة وساعتين علاقة دالة مع التحصيل، أما

الكورية الجنوبية لاستبانة معلم الرياضيات في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS 2007) تهدف الدراسة إلى:

(١) تحليل الممارسات التقييمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم.

(٢) مقارنة الممارسات التقييمية لمعلمي الرياضيات في العينة السعودية بمعلمي الرياضيات في العينة الكورية الجنوبية كإحدى الدول ذات الأداء العالي في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم.

(٣) تحديد العلاقة بين الممارسات التقييمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم، وتحصيل الطلبة في الاختبار التحصيلي.

(٤) الاستفادة من عملية المقارنة بين الممارسات التقييمية لدى معلمي كل من العينتين السعودية والكورية الجنوبية في تحديد بعض أسباب تدني أداء طلبة المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم.

(١) اختبار في الرياضيات والعلوم يتكون من ١٤ كراسة، حيث يتقدم الطالب للاختبار باستخدام أحد الكراسات الاثني عشرة، ويتناول اختبار الرياضيات موضوعات الأعداد، الجبر، الهندسة، تحليل البيانات.

(٢) استبانة الطالب، وتحتوي أسئلة تتناول البيئة الثقافية والاجتماعية، وأسئلة حول دراسة الطالب الرياضيات العلوم والبيئة المدرسية، وأسئلة تتناول استخدام التكنولوجيا.

(٣) استبانة معلم الرياضيات، وتتضمن أسئلة تتناول معلومات عامة عن المعلم وطلبه ومدرسته ونموه المهني، إضافة لأسئلة تتناول تدريسه للموضوعات المختلفة في الرياضيات، والواجبات البيتية، والتقييم.

(٤) استبانة معلم العلوم، وهي مشابهة من حيث أبعادها لاستبانة معلم الرياضيات.

(٥) استبانة المدرسة، وتتضمن خصائص المدرسة، ودور المدير ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين، وتدريس الرياضيات والعلوم والناحية التكنولوجية، بالإضافة لسلوك الطلبة.

(Mullis, Martin, Pierre Foy Olson, Preuschoff, Erberber, Arora, Galia, 2009)

### أفراد الدراسة

تم تحليل البيانات المأخوذة من استجابات معلمي الرياضيات للعينة السعودية في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠٠٧م، حيث تكونت

### أهداف الدراسة

باستخدام استجابات معلمي العينة السعودية لاستبانة معلم الرياضيات واستجابات معلمي العينة

الممارسات التقييمية لمعلمي الرياضيات في العينة السعودية بمعلمي الرياضيات في العينة الكورية الجنوبية كإحدى الدول ذات الأداء العالي في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم، ومن ثم تحديد العلاقة بين الممارسات التقييمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية (توجهات في الرياضيات والعلوم)، وتحصيل الطلبة في الاختبار التحصيلي عن طريق تحليل بيانات معلمي كل من العينتين السعودية والكورية الجنوبية، وسيجري عرض النتائج في ثلاثة أقسام هي الواجبات البيتية، والأسئلة الصفية، والاختبارات.

#### أولاً: الواجبات البيتية

فيما يتعلق بالمعلومات العامة عن الواجبات البيتية وبالنسبة للعينة السعودية كانت نسبة المعلمين الذين يطلبون من الطلبة تنفيذ واجبات بيتية ٩٩,٤٪، مقابل ٩٥٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية وعند مقارنة النسبتين باستخدام اختبار مربع كاي فإن النسبتين لا تختلفان ( $p=0.012$ ) باستخدام ( $\alpha=0.01$ )، لكن يلاحظ أن هناك ٥٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية ينهون أعمالهم التدريسية داخل الغرفة الصفية، ولا يوجد لها امتداد في بيوت الطلبة الأمر الذي يفيد ربما بوجود مدارس تعتمد اليوم الدراسي الطويل.

عينة الدراسة من ١٧١ معلماً ومعلمة من بينهم ٨٨ معلمة بنسبة ٥٢٪، و٨٣ معلماً بنسبة ٤٨٪، وهم جميع المعلمون الذين أكملوا تعبئة الاستبانة الخاصة بمعلم الرياضيات، حيث تم اختيارهم عبر اختيار مدارسهم بواسطة الجمعية الدولية للتقويم التربوي من بين مدارس المملكة العربية السعودية التي تدرس الصف الثاني متوسط، وقد بلغ المتوسط الحسابي لعدد سنوات خبرة المعلمين بشكل عام ١١ سنة، وقد كان ٩٦٪ منهم يحمل الدرجة الجامعية الأولى، بينما ١٪ يحمل دراسات عليا، ٣٪ يحمل مؤهل دون الدرجة الجامعية الأولى.

وبالنسبة للعينة الكورية الجنوبية فقد بلغ عدد معلمي الرياضيات المشاركين في الدراسة ٢٤٢ معلماً ومعلمة بينهم ١٥٣ معلمة بنسبة ٦٣٪، و٨٩ معلماً بنسبة ٣٧٪، وكان متوسط عدد سنوات الخبرة لهم يساوي ١٤ سنة، وقد كان ٦٩٪ منهم يحمل الدرجة الجامعية الأولى، ٣١٪ يحمل دراسات عليا، ولا يوجد بينهم من يحمل درجة دون الدرجة الجامعية الأولى.

#### النتائج

هدفت الدراسة إلى تحليل الممارسات التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية (توجهات في الرياضيات والعلوم)، ومقارنة

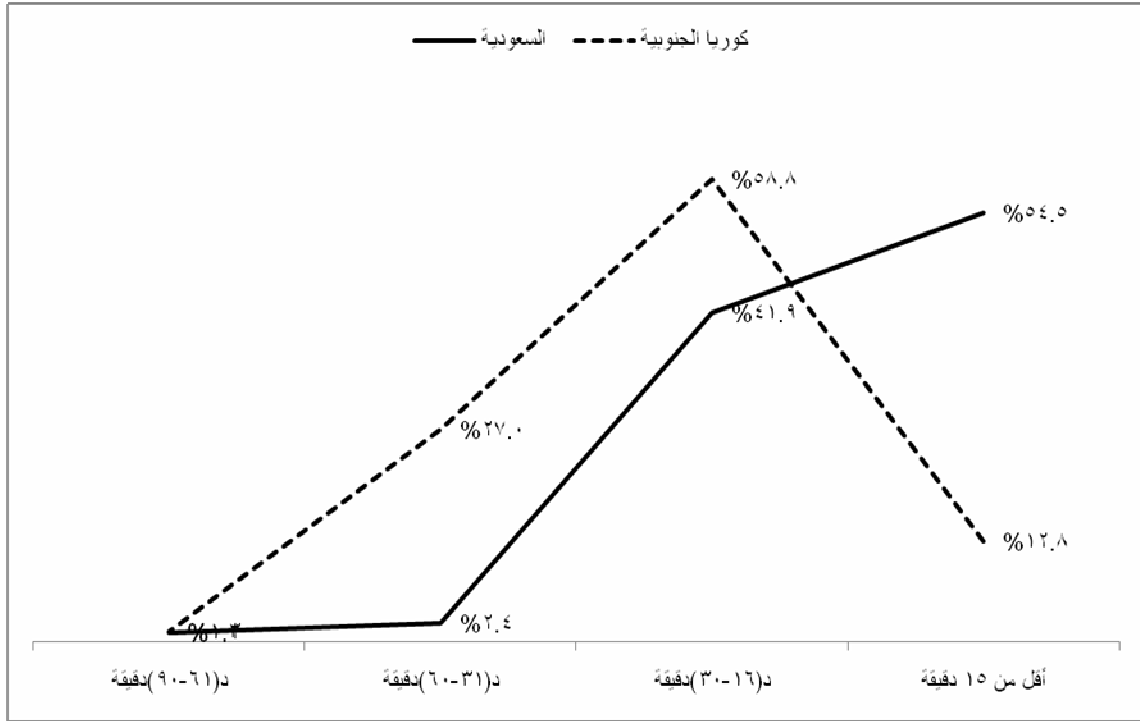


وقت الحصص الصفية في مراجعة الواجبات، في حين كان ٩٧,٦٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية ينفقون ١٠٪ فما دون من وقت الحصص الصفية في مراجعة الواجبات الأمر الذي يفيد بأن ٢٢,٩٪ من معلمي العينة السعودية يقضون ١٠٪ من وقت الحصص الصفية في مراجعة الواجبات مقابل ٢,٤٪ في حالة كوريا الجنوبية، أما المتوسط الحسابي للوقت المنفق في مراجعة الواجبات البيئية داخل الحصص الصفية في حالة العينة السعودية فقد كان يساوي ١١,٨٪، بينما كانت في حالة كوريا الجنوبية ٥,٦٤٪، ومما يلاحظ هنا أن نسبة الوقت في حالة العينة الكورية الجنوبية أقل من نصف نسبة الوقت في حالة العينة السعودية.

وبالنسبة للإجابة عن السؤال الخاص بتكرار إعطاء واجبات بيتية للطلبة أجاب ٨١,٢٪ من معلمي العينة السعودية بأنهم يكلفون الطلبة بحل واجبات بيتية في أكثر من نصف الحصص الدراسية لمادة الرياضيات، أما نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين يكلفون الطلبة بحل واجبات بيتية في بعض الحصص (أقل من النصف) فكانت ١٨,٨٪، في حين يطلب من ٦٤,٦٪ معلمي العينة الكورية الجنوبية القيام بحل واجبات بيتية في أكثر من نصف الحصص الدراسية لمادة الرياضيات مقابل ٣٥,٤٪ يطلبون من الطلبة حل واجبات بيتية في بعض الحصص (أقل من النصف)، الأمر الذي يشير إلى أن نسبة إنهاء الدروس وما يتعلق بها كانت أكبر لدى معلمي العينة الكورية.

ومن حيث الوقت الذي ينفقه الطالب في حل الواجب البيئي في البيت فالشكل رقم (١) يبين النسبة المئوية المقدرة من قبل المعلمين للوقت الذي يقضيه الطلبة في مراجعة الواجبات البيئية وذلك لكل من العينتين السعودية والكورية الجنوبية.

يتعلق بالسؤال السابق سؤال للمعلم عن النسبة التي يقضيها الطالب في مراجعة الواجبات البيئية داخل الحصص الصفية، فقد كانت إجابة ٦٧,١٪ من معلمي العينة السعودية بأنهم ينفقون ١٠٪ فما دون من



الشكل (١) النسبة المئوية المقدرة من قبل المعلمين للوقت الذي يقضيه الطلبة في مراجعة الواجبات البيتية للعينتين السعودية والكورية الجنوبية.

معلميهم، لكن أكثر هؤلاء يقضون أكثر من خمس عشرة دقيقة في حل الواجب، خلاف أغلبية الطلبة السعوديين الذين يقضون ربع ساعة فأقل في حل الواجب، وهناك ٢٨,٣٪ من الطلبة الكوريين الجنوبيين يقضون أكثر من نصف ساعة في حل واجب الرياضيات مقابل ٣,٦٪ من الطلبة السعوديين ممن يقضون أكثر من نصف ساعة في حل واجباتهم.

ويبين الجدول رقم (١) البيانات الأخرى الخاصة بأنواع الواجبات وعملية إدارة الواجب البيتي لكل من حسب إجابات عينة المعلمين السعودية وعينة المعلمين الكورية الجنوبية .

ويبين الشكل أنه ولجميع الفئات ينفق الطلبة الكوريون الجنوبيون وقتاً أكبر على حل واجباتهم البيتية، فأكثر من نصف الطلبة (٥٤,٥٪) في العينة السعودية. وحسب رأي معلميهم يقضون خمس عشرة دقيقة فأقل لحل واجباتهم، ويقضي النصف الآخر تقريباً (٤١,٩٪) ما بين ست عشرة دقيقة وثلاثون دقيقة لحل واجب الرياضيات، وبمعنى آخر يقضي ٩٦,٤٪ من الطلبة السعوديين حسب رأي معلميهم نصف ساعة فأقل في حل واجب الرياضيات، هذا مقابل ٧١,٦٪ من الطلبة الكوريين الجنوبيين الذين يقضون نصف ساعة فأقل في حل واجب الرياضيات حسب رأي

الجدول ١: البيانات الخاصة بأنواع الواجبات وعملية إدارتها حسب إجابات عينة المعلمين السعودية وعينة المعلمين الكورية الجنوبية.

الفقرة	السعودية			كوريا الجنوبية		
	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)	غالباً (٣)	أحياناً (٢)	نادراً (١)
تدريس الرياضيات	حل مجموعة من المسائل، والأسئلة	٦١,٠٪	٣٦,٠٪	٣,٠٪	٦٠,٤٪	٠,٤٪
	جمع البيانات وإعداد التقارير	٥,٧٪	٥٠,٦٪	٤٣,٧٪	١,٤٪	٥١,٢٪
	إيجاد تطبيق أو أكثر للمحتوى	٢٢,٨٪	٤٨,١٪	٢٩,١٪	٤,٧٪	٣٥,٨٪
إدارة الواجبات	متابعة ما إذا كانت الواجبات أُجرت أم لا	٩١,١٪	٧,٧٪	١,٢٪	٨١,٧٪	٠,٠٪
	تصحيح الواجبات للطلبة وتقديم التغذية الراجعة	٨٣,٩٪	١٤,٣٪	١,٨٪	١٢,٨٪	١٩,٨٪
	تكليف الطلبة بتصحيح الواجبات بأنفسهم في الصف	٣١,٠٪	٤٨,٨٪	٢٠,٢٪	٣٧,٦٪	٤٩,١٪
	الاستفادة من الواجبات كمنطلق للنقاش داخل الصف	٣٢,٧٪	٥٩,٩٪	٧,٧٪	٦,٧٪	٤٩,٨٪
	احتساب الواجبات البيئية ضمن درجات الطلبة	٥٧,١٪	٣٨,١٪	٤,٨٪	٢٧,٣٪	٤٨,٠٪

وهنا يبدو أن هناك ثمة فرق بين النسبتين، حيث كان الفرق دالاً ( $p=0.04$ ) باستخدام القيمة الاحتمالية ( $\alpha=0.05$ ) في اختبار مربع كاي.

أما السؤال الذي يختص بتكليف الطلبة بجمع البيانات وإعداد التقارير فنلاحظ أن إجابات معلمي العينة السعودية أفادت بأن ٥,٧٪ منهم غالباً ما يكلفون الطلبة بجمع بيانات وإعداد التقارير، مقابل ١,٤٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية، وهناك ٥٠,٦٪ من معلمي العينة السعودية أحياناً يكلفون الطلبة بجمع بيانات وإعداد تقارير، مقابل ٤٧,٤٪ من

ويظهر من الجدول فيما يخص لأنواع الواجبات من حيث إعطاء أسئلة أو مسائل للطلبة كواجب بيئي فإن استجابات المعلمين كانت متشابهة في العينتين إلى حد كبير فنجد أن ٦١٪ من المعلمين في العينة السعودية غالباً ما يعطون واجبات تتكون من مسائل أو أسئلة، مقابل ٦٠,٤٪، وكان هناك ٣٦٪ من المعلمين في العينة السعودية يعطون أحياناً واجبات تتكون من مسائل أو أسئلة مقابل ٣٩,١٪ من المعلمين في العينة الكورية، لكن نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين أفادوا بأنهم نادراً ما يعطون واجبات تحتوي مسائل وأسئلة كانت تساوي ٣٪ مقابل ٠,٤٪ من معلمي العينة الكورية الذين أفادوا الشيء ذاته.

٩١,١٪ من معلمي العينة السعودية أهم غالباً ما يتابعون فيما إذا أُنجزت الواجبات أم لا، مقابل ٨١,٧٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين غالباً ما يتابعون فيما إذا كانت الواجبات قد أُنجرت أم لا، أما نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين يتابعون إنجاز الواجبات أحياناً، فقد كانت ٧,٧٪، مقابل ١٨,٣٪ من معلمي العينة الكورية، وما يُلاحظ في إجابة هذا السؤال أن هناك ١,٢٪ من معلمي العينة السعودية نادراً ما يتابعون الواجبات البيتية مقابل ٠,٠٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية، بمعنى أنه لا يوجد معلمون كوريون جنوبيون لا يتابعون الواجب البيت في الوقت الذي يوجد معلمون في العينة السعودية لا يتابعون الواجبات البيتية.

وبالنسبة لتصحيح واجبات الطلبة وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، فقد أجاب ٨٣,٩٪ من معلمي العينة السعودية بأنهم غالباً ما يفعلون ذلك، مقابل ١٣,٨٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين غالباً ما يفعلون ذلك، كذلك أجاب ١٤,٣٪ من معلمي العينة السعودية بأنهم يصححون واجبات الطلبة ويقدمون التغذية الراجعة للطلبة أحياناً مقابل ٦٧,٤٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يصححون واجبات الطلبة، ويقدمون التغذية الراجعة للطلبة أحياناً، وهذا يدل على أن هناك نوعاً من توفير الوقت بالنسبة للكوريين الجنوبيين الذي ربما يستغلونه في

معلمي العينة الكورية، أما بقية المعلمين والذين نادراً ما يكلفون طلبتهم بجمع بيانات وإعداد التقارير فكانت نسبتهم في العينة السعودية ٤٣,٧٪، وفي العينة الكورية الجنوبية ٥١,٢٪، وكما هو ملاحظ فإن استجابات معلمي العينة السعودية تفيد بأنهم أكثر تطبيقاً للأساليب غير الاختبارية في الواجبات البيتية.

وبالنسبة للسؤال الثالث في الجدول (عن إيجاد تطبيق أو أكثر للمحتوى من خلال الواجب البيت) فقد كان بادياً عند العينة السعودية أكثر من العينة الكورية الجنوبية، حيث كان ٢٢,٨٪ من معلمي العينة السعودية غالباً ما يفعلون ذلك، مقابل ٤,٧٪ من معلمي العينة الكورية الأمر الذي يشير إلى فرق واسع بين العيتين، وكان ٤٨,١٪ من معلمي العينة السعودية أحياناً ما يفعلون ذلك، مقابل ٥٩,٤٪، أما بالنسبة للمعلمين الذين نادراً ما يكلفون طلبتهم بواجب بيتي يتمثل في إيجاد تطبيق أو أكثر للمحتوى فقد كانوا ٢٩,١٪ من العينة السعودية، مقابل ٣٥,٨٪، الأمر الذي يشير إلى تفوق واضح في النسب لصالح العينة السعودية، وذلك بغض النظر عن نتائج طلبة كلا الدولتين الأمر الذي يحتاج تفسيراً.

وبالنسبة لإدارة الواجبات البيتية من قبل المعلم، فقد تمثلت في أربعة أسئلة أولها كان يخص متابعة الواجبات فيما إذا كانت قد أُنجرت أم لا؟ حيث أفاد

ومن حيث توظيف الواجب البيتي كمنطلق للنقاش فقد أجاب ٣٦,٧٪ من معلمي العينة السعودية أنهم غالباً ما يفعلون ذلك، مقابل ٦,٧٪ من معلمي العينة الكورية الذين يفعلون الشيء ذاته، أما نسب المعلمين الذين أحياناً ما يفعلون ذلك، فقد كانت ٥٩,٩٪ بالنسبة لمعلمي العينة السعودية مقابل ٤٩,٨٪ بالنسبة لمعلمي العينة الكورية الجنوبية، وهذا يعني أن ٩٦,٦٪ من المعلمين في العينة السعودية يعتمدون بشكل كبير على الواجب البيتي كمنطلق للنقاش داخل الصف، وهذه نسبة مرتفعة، وذلك في مقابل ٥٦,٥٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يعتمدون بشكل كبير على الواجب البيتي كمنطلق للنقاش داخل الصف، وهذه نسبة متوسطة، ولاكتمال الصورة تشير إجابات المعلمين أن ٧,٧٪ من المعلمين في العينة السعودية نادراً أو أنهم لا يستخدمون الواجب البيتي كمنطلق للنقاش داخل الصف، وذلك مقابل ٤٣,٥٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يعتمدون بشكل كبير على الواجب البيتي كمنطلق للنقاش داخل الصف، وهنا نلاحظ الفرق الكبير بين معلمي العينة السعودية والكورية الجنوبية.

وأما من حيث احتساب الواجبات ضمن درجات الطلبة فقد أجاب ٥٧,١٪ من معلمي العينة السعودية أنهم غالباً ما يفعلون ذلك، مقابل ٢٧,٣٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يحتسبون الواجبات البيتية ضمن درجات الطلبة، كذلك أفاد

العملية التدريسية للطلبة ربما يكون أكثر إنتاجية بالنسبة للطلبة!، أما نسبة المعلمين الذين نادراً ما يتابعون الواجب البيتي في العينة السعودية فقد كانت ١٢,٨٪، مقابل ١٩,٨٪ في العينة الكورية الجنوبية.

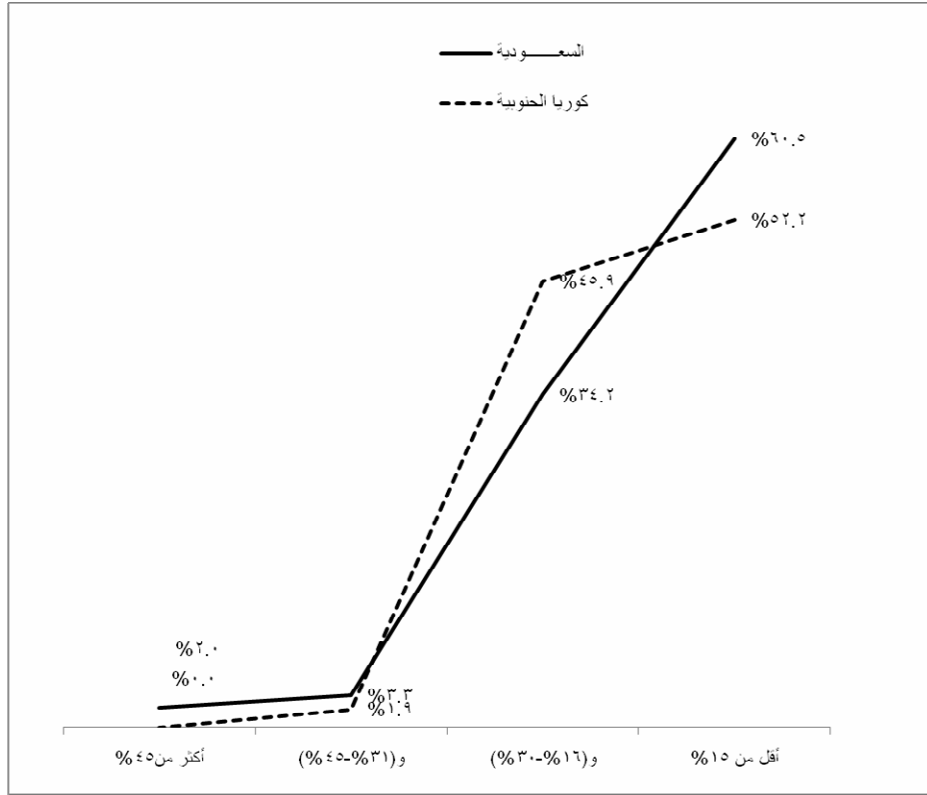
أما السؤال الذي كان يتناول عملية الاستفادة من الطلبة في تصحيح الطلبة لواجباتهم في الصف فيظهر هنا أن النسب للعينة السعودية تقل عن مثيلاتها في العينة الكورية الجنوبية، فقد كانت نسبة المعلمين في العينة السعودية الذي غالباً ما يفعلون ذلك ٣١,٠٪، مقابل ٣٧,٦٪ من معلمي العينة الكورية الذين غالباً ما يفعلون الشيء ذاته، وكان ٤٨,٨٪ من معلمي العينة السعودية يفعلون ذلك أحياناً، مقابل ٤٩,١٪ من معلمي العينة الكورية الذين غالباً ما يفعلون الشيء ذاته. بمعنى أن ٧٩,٨٪ من معلمي العينة السعودية يثقون بالطلبة لمراجعة واجباتهم البيتية في الصف مقابل ٨٦,٧٪ من معلمي العينة الكورية الذين يثقون بطلبتهم لمراجعة واجباتهم البيتية في الصف، واستكمالاً للصورة فإن هناك ٢٠,٢٪ من معلمي العينة السعودية لا يثقون بالطلبة لمراجعة واجباتهم البيتية في الصف، أو أنهم لا يعدون هذا الأمر، مما يسهم في دعم العملية التعليمية التعليمية مقابل ١٣,٣٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية لا يثقون بالطلبة لمراجعة واجباتهم البيتية في الصف، أو أنهم كذلك يعتبرون هذا الأمر لا يساهم في دعم العملية التعليمية التعليمية.

ضمن درجات الطلبة أو نادراً ما يحتسبون الواجبات البيتية ضمن درجات الطلبة، فقد كانوا يشكلون ٤,٨٪ من العينة السعودية، و٢٤,٢٪ من العينة الكورية الجنوبية والفرق هنا واضح.

### ثانياً: حل الأسئلة الصفية:

يبين الشكل رقم (٢) النسبة المئوية المقدرة من المعلمين للوقت الذي يقضيه الطلبة في حل المسائل تحت إشراف المعلم.

٣٨,١٪ من معلمي العينة السعودية أنهم أحياناً يحتسبون الواجبات البيتية ضمن درجات الطلبة، مقابل ٤٨,٠٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يحتسبون الواجبات البيتية أحياناً ضمن درجات الطلبة، وجمع النسبتين السابقتين نجد أن ٩٥,٤٪ من معلمي العينة السعودية أنهم أحياناً أو غالباً ما يحتسبون الواجبات البيتية ضمن درجات الطلبة مقابل ٧٥,٣٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يفعلون مثل ذلك. أما المعلمون الذين لا يحتسبون الواجبات البيتية

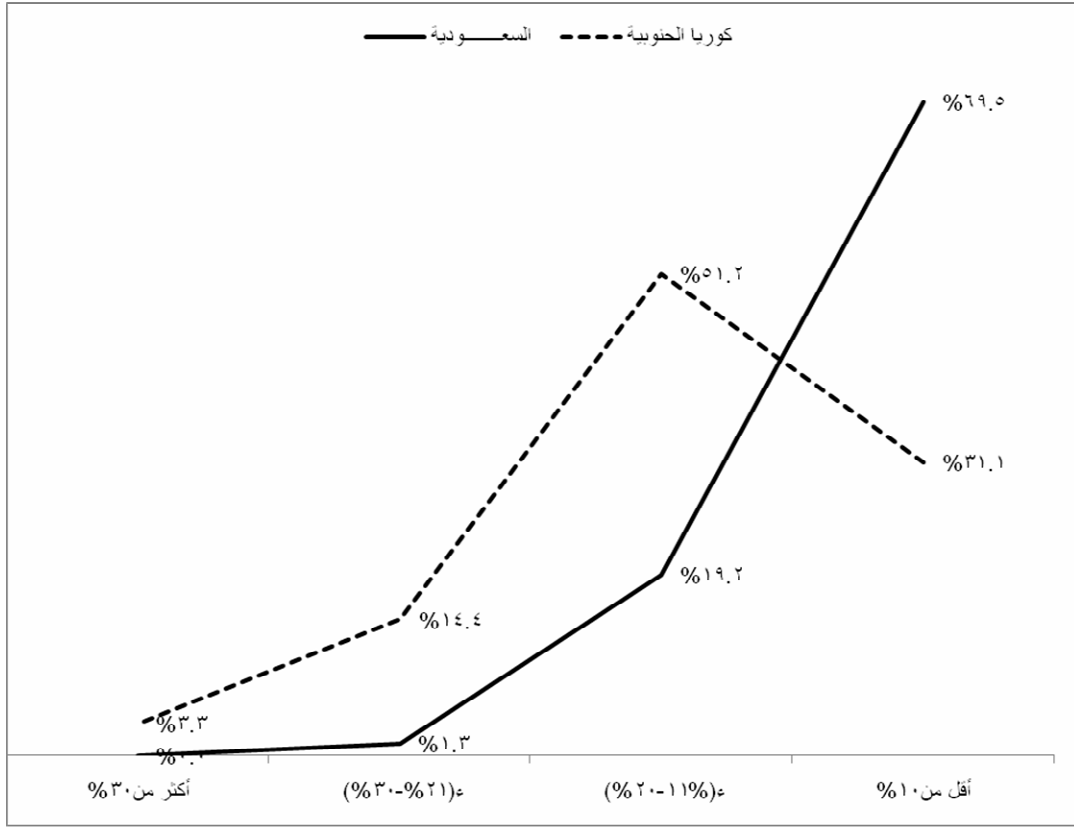


الشكل ٢: النسبة المئوية المقدرة من المعلمين للوقت الذي يقضيه الطلبة في حل المسائل تحت إشراف المعلم.

٤٥,٩٪، ويلاحظ الفرق الكبير هنا، ويمكن استخلاص أمر مهم هنا، وهو أنه لا يوجد معلمون كوريون جنوبيون ينفقون أكثر من ٤٥٪ من وقت الحصص الصفية على حل المسائل تحت إشرافهم، بينما يوجد ٢٪ من معلمي العينة السعودية ينفقون أكثر من ٤٥٪ من وقت الحصص الصفية على حل المسائل تحت إشرافهم، وبالنسبة للمتوسط الحسابي، فقد كان المتوسط الحسابي بشكل عام لما يقضيه معلمي العينة السعودية في عملية حل الطلبة للمسائل تحت إشرافهم ١٦,٨٩٪، مقابل ١٦,٩٧٪ بالنسبة للعينة الكورية الجنوبية.

ويبين الشكل (٣) النسبة المئوية لمعلمي العينة السعودية ومعلمي العينة الكورية الجنوبية حسب مقدار نسبة وقت الحصص الذي يعطى للطلبة كي يحلوا المسائل باستقلالية دون إشراف المعلم.

ويظهر من الشكل أن معلمي العينة السعودية ينفقون الذين ينفقون أقل من ١٥٪ من وقت الحصص الصفية في حل المسائل تحت إشرافهم يشكلون ٦٠,٥٪، بينما يشكل معلمو العينة الكورية الذين يفعلون الشيء ذاته ٥٢,٢٪، وبالنسبة للمعلمين الذين ينفقون أكثر من ٣٠,٠٪ من وقت الحصص الصفية في حل المسائل تحت إشرافهم في العينة السعودية، فقد كانت نسبتهم ٥,٣٪، بينما كانت نسبة نظرائهم من العينة الكورية الجنوبية ١,٩٪، ويلاحظ في الحالتين السابقتين زيادة النسبة في حالة السعودية عنها في حالة كوريا الجنوبية، لكن بالنسبة للمعلمين الذين ينفقون ما بين (١٦٪ - ٣٠٪) من وقت الحصص الصفية في حل المسائل تحت إشرافهم، فقد كانوا في حالة العينة السعودية أقل منهم في حالة العينة الكورية الجنوبية، حيث بلغت نسبة المعلمين في حالة العينة السعودية ٣٤,٢٪، بينما في حالة العينة الكورية الجنوبية



الشكل ٣: النسبة المئوية لمعلمي العينة السعودية ومعلمي العينة الكورية الجنوبية حسب مقدار نسبة وقت الحصة الذي يعطى للطلبة كي يحلوا المسائل باستقلالية دون إشراف المعلم.

الجنوبية ينفقون أقل ما بين (١١٪ - ٢٠٪) من وقت الحصة الصفية على حل الطلبة للمسائل باستقلالية دون إشرافهم، وبالنسبة لإنفاق ما بين (٢١٪ - ٣٠٪) من وقت الحصة الصفية على حل الطلبة للمسائل باستقلالية دون إشراف المعلمين، فقد كانت النسبة بالنسبة للسعودية ١,٣٪ ولكوريا الجنوبية ١٤,٤٪، أما نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين ينفقون أكثر من ٣٠٪ من وقت الحصة الصفية على حل الطلبة للمسائل

ويظهر من الشكل أن ٦٩,٥٪ من معلمي العينة السعودية ينفقون أقل من ١٠٪ من وقت الحصة الصفية على حل الطلبة للمسائل باستقلالية دون إشرافهم، مقابل ٣١,١٪ من معلمي العينة الكورية الذين يفعلون الشيء ذاته، وهناك ١٩,٢٪ من معلمي العينة السعودية ينفقون أقل ما بين (١١٪ - ٢٠٪) من وقت الحصة الصفية على حل الطلبة للمسائل باستقلالية دون إشرافهم، مقابل ٥١,٢٪ من معلمي العينة الكورية

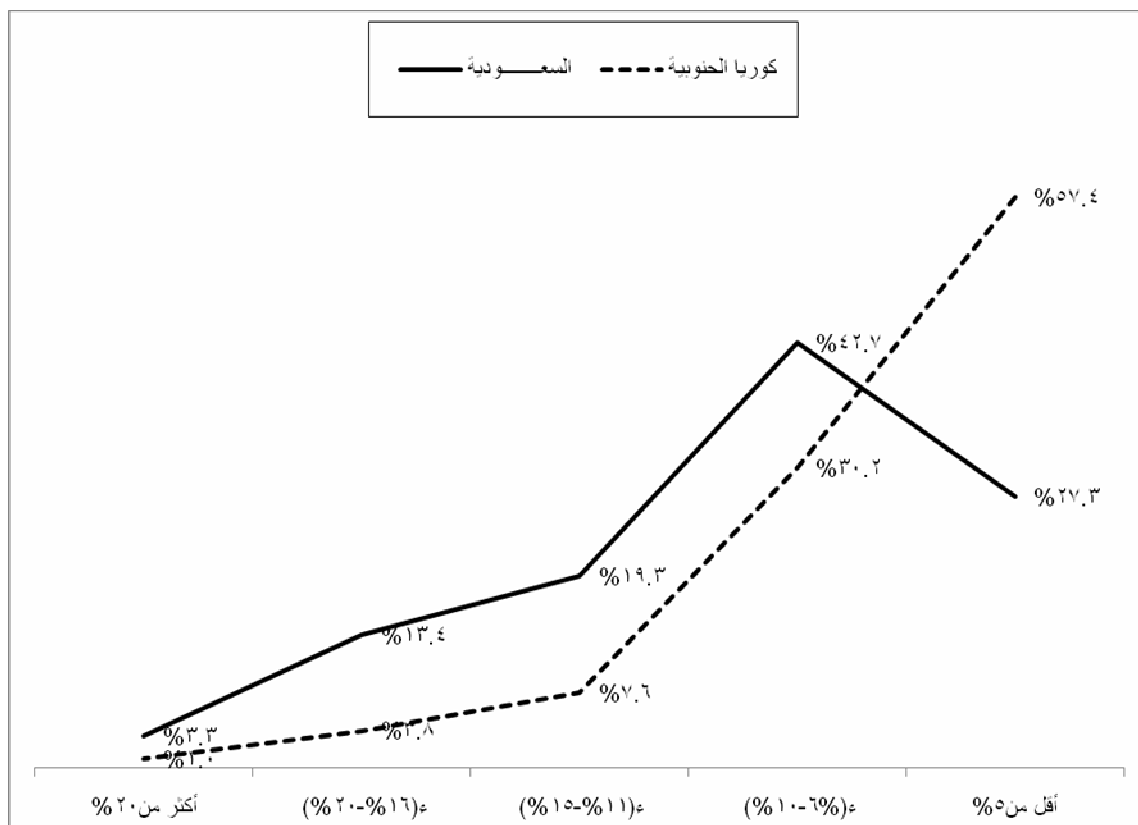


مقابل ١٧,٢١٪ بالنسبة للعينة الكورية الجنوبية، وهنا يلاحظ الفرق الكبير.

باستقلالية دون إشرافهم فقد كانت ٣,٣٪، مقابل ٠,٠٪ من معلمي العينة الكورية الذين يفعلون الشيء ذاته، ويلاحظ من الشكل أنه كلما زاد الوقت المنفق على جعل الطلبة يحلون المسائل باستقلالية كلما كانت نسبة المعلمين الكوريين الجنوبيين أعلى، وبالنسبة للمتوسط الحسابي فقد كان المتوسط الحسابي بشكل عام لما يقضيه معلمي العينة السعودية في عملية حل الطلبة للمسائل باستقلالية بدون إشرافهم ١٠,٨٨٪،

### ثالثاً: الاختبارات.

يبين الشكل (٤) النسبة المئوية لمعلمي كل من العينة السعودية والعينة الكورية مصنفة حسب الوقت الذي ينفقه المعلمين في إجراء الاختبارات



الشكل ٤: النسبة المئوية لمعلمي كل من العينة السعودية والعينة الكورية مصنفة حسب الوقت الذي ينفقه المعلمين في إجراء الاختبارات.

بكل المقاييس على إجراء الاختبارات من معلمي العينة الكورية.

ويبين الجدول (٢) النسبة المئوية للمعلمين في العينتين السعودية والكورية الجنوبية الذين يركزون على كل من الاختبارات الصفية، والاختبارات الوطنية، والدولية، والتقويم بغير الاختبارات على مقياس رباعي.

ويلاحظ من الرسم أن نسبة المعلمين في العينة السعودية أعلى من نظرائهم في العينة الكورية الجنوبية حينما يكون الوقت كبيراً نسبياً، ولكن عندما ينخفض الوقت المنفق على إجراء الاختبارات فإن النسبة تفضل لتكون أعلى بالنسبة للعينة الكورية الجنوبية، الأمر الذي يعني أن المعلمين في العينة السعودية ينفقون وقتاً أكثر

الجدول (٢) النسبة المئوية للمعلمين في العينتين السعودية والكورية الجنوبية الذين يركزون على كل من الاختبارات الصفية، والاختبارات الوطنية، والدولية، والتقويم بغير الاختبارات على مقياس رباعي

كوريا الجنوبية				السعودية				الفقرة
تركيز كبير	تركيز متوسط	تركيز قليل	لا يوجد تركيز	تركيز كبير	تركيز متوسط	تركيز قليل	لا يوجد تركيز	
٥٥,٩%	٣٩,٥%	٤,٠%	١,٠%	٦١,٣%	٢٨,٢%	٥,٥%	٤,٩%	الاختبارات الصفية (اختبارات يضعها المعلم، أو مقترحة من الكتاب)
١٧,٨%	٥٨,٤%	١٨,٨%	٥,١%	٢٦,١%	٢٤,٨%	٢٢,٣%	٢٦,٨%	اختبارات وطنية أو إقليمية (دولية)
١٩,١%	٦٤,٩%	١٢,٤%	٣,٦%	٣٣,٥%	٤٣,٢%	١٣,٥%	٩,٧%	تقييم بغير الاختبارات (مثل ملاحظة المعلم للطالب)

الكتاب أو يركزون عليها بدرجة قليلة، هذا مقابل ٥,٠% من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين لا يركزون على الاختبارات الصفية من وضع المعلم أو تلك الموجودة في الكتاب، أو يركزون عليها بدرجة قليلة.

وبالنسبة للاختبارات الوطنية والدولية فنسبة الذين يركزون عليها تركيزاً كبيراً متماثلة تقريباً في حالتي السعودية وكوريا الجنوبية، لكننا إذا ما جعلنا المقياس ثنائياً بمعنى ضم فئتي التركيز الكبير والتركيز

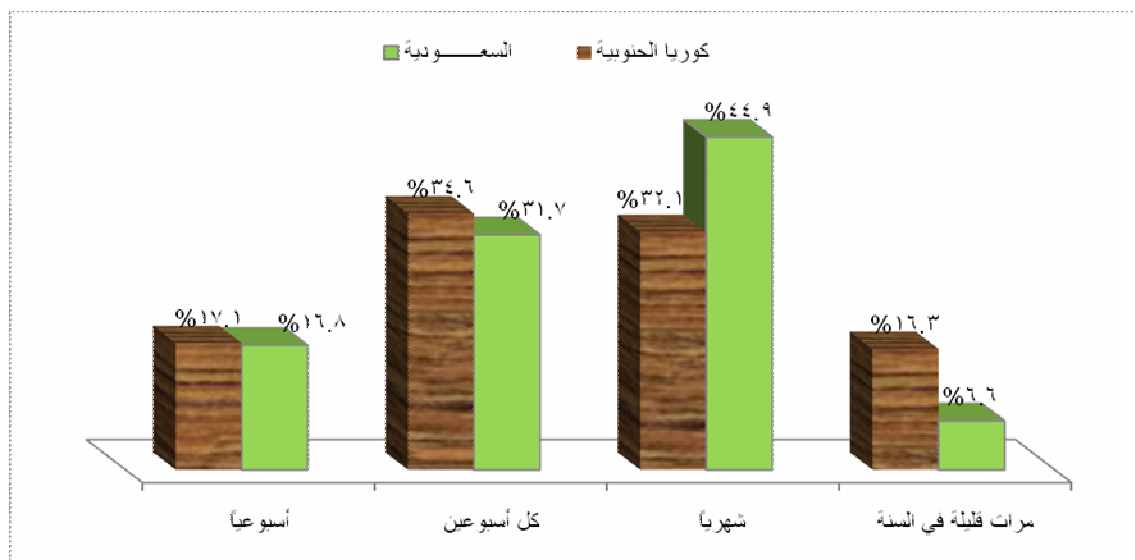
ويظهر من الجدول أن نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين يركزون بشكل كبير على الاختبارات الصفية كانت ٦١,٣%، وهي أكبر من نسبة معلمي العينة الكورية المماثلة التي بلغت ٥٥,٩%، بينما في حالة التركيز المتوسط على الاختبارات كانت نسبة المعلمين في العينة السعودية ٢٨,٢% مقابل ٣٩,٥% في حالة معلمي العينة الكورية الجنوبية، ومما يلفت الانتباه هنا أن ١٠,٤% من معلمي العينة السعودية لا يركزون على الاختبارات الصفية من وضع المعلم أو تلك الموجودة في

فقد كانت تساوي ٧٦,٧٪ لمعلمي العينة السعودية مقابل ٨٤,٠٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يفعلون الشيء ذاته، ولدى تطبيق اختبار مربع كاي فإن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية ( $p=0.007$ ) باستخدام ( $\alpha=0.01$ ). أما الجهة المعاكسة وهم المعلمون الذين يعطون تركيزاً قليلاً أو أنهم لا يركزون على أساليب التقييم بغير الاختبارات أو ما يسمى بالتقييم الواقعي، فقد كانت تساوي ٢٣,٢٪ في حالة العينة السعودية مقابل النسبة ١٦,٠٪ في حالة العينة الكورية الجنوبية.

وبالنسبة لتردد الاختبارات من الناحية الزمنية فالشكل رقم (٥) يبين التردد الزمني لإجراء الاختبارات بالنسبة للعينتين السعودية والكورية الجنوبية.

المتوسط ليشكلا فئة واحدة، وضم فئتي التركيز القليل وعدم التركيز ليشكلا فئة أخرى، فيظهر الفرق جلياً فنسبة الذين يركزون تركيزاً كبيراً أو تركيزاً متوسطاً على الاختبارات الوطنية والدولية في حالة معلمي العينة السعودية تساوي ٥٠,٩٪ مقابل ٧٧,٢٪، أما نسبة الذين يركزون تركيزاً قليلاً أو لا يركزون في حالة معلمي العينة السعودية فتساوي ٤٩,١٪ مقابل ٢٣,٩٪ في حالة العينة الكورية الجنوبية، ويظهر هنا أن معلمي العينة الكورية يولون الاختبارات الوطنية والدولية اهتماماً أكبر.

أما التقييم بغير الاختبارات (مثل ملاحظة المعلم للطالب) فإن نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين يعطون تركيزاً كبيراً أو متوسطاً على أساليب التقييم بغير الاختبارات أو ما يسمى بالتقييم الواقعي،

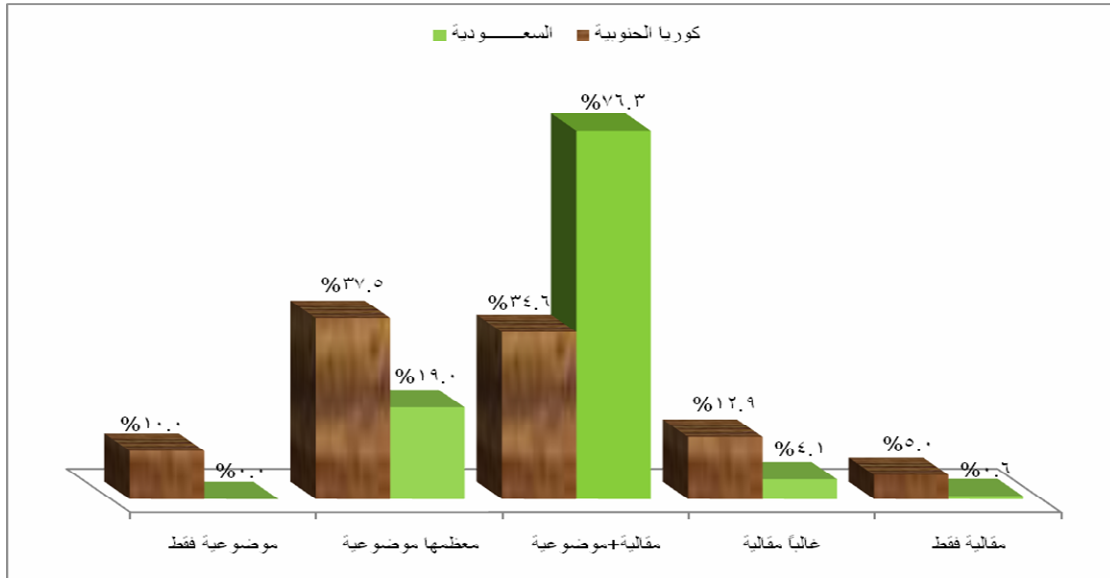


الشكل رقم ٥: التردد الزمني لإجراء الاختبارات بالنسبة للعينتين السعودية والكورية الجنوبية

في حالة كوريا الجنوبية، ويلاحظ أن معلمي العينة السعودية يميلون لزيادة عدد الاختبارات أكثر من معلمي العينة الكورية الجنوبية، فمثلاً نسبة الذين يعطون لطلبتهم اختبار مرة شهرياً أو مرتين تساوي ٧٦,٦٪ مقابل ٦٦,٧٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يعطون لطلبتهم اختبار مرة شهرياً أو مرتين.

أما أنواع الأسئلة التي يستخدمها معلمو العينة السعودية ومعلمو العينة الكورية الجنوبية فالشكل رقم (٦) يبين نسبة كل أنواع الأسئلة في الاختبارات بالنسبة لمعلمي كل من العينتين السعودية والكورية الجنوبية.

ويظهر من الشكل أن نسبة المعلمين في العينة السعودية الذين يجرون الاختبارات أسبوعياً متقاربة جداً مع نسبة المعلمين في العينة الكورية الجنوبية، فقد بلغت ١٦,٨٪ في حالة السعودية، وفي حالة كوريا الجنوبية ١٧,١٪، ويتسع الفارق بين النسبتين في حالة إجراء الاختبارات كل أسبوعين، ففي حالة السعودية كانت نسبة المعلمين الذين يكررون الاختبارات كل أسبوعين ٣١,٧٪، بينما كانت في حالة كوريا الجنوبية ٣٤,٦٪، لكن الفارق يبدو واسعاً حينما يتم النظر للذين يجرون الاختبارات أسبوعياً فالنسبة في حالة السعودية ٤٤,٩٪، وفي حالة كوريا الجنوبية ٣٢,١٪، أما الذين يجرون الاختبارات لمرة قليلة في السنة فهم يشكلون ٦,٦٪ في حالة السعودية، ويشكلون ١٦,٣٪



الشكل ٦: النسب المئوية للمعلمين في العينتين السعودية والكورية الجنوبية موزعة حسب نوع الأسئلة التي يستخدمونها في الاختبارات

كورية الجنوبية كانت تساوي ٥,٠٪، ومن حيث الاختبارات التي تتكون من أسئلة موضوعية فقط، فقد كانت نسبة المعلمين في حالة السعودية ٠,٠٪، مقابل ١٠,٠٪، وبإمكاننا أن نلاحظ أن التوزيع على أنواع الأسئلة كان أكثر انتشاراً في حالة كورية الجنوبية.

أما من حيث محتوى الأسئلة كونها أسئلة تذكر حقائق وإجراءات، أو تطبيق إجراءات رياضية، البحث عن أنماط وعلاقات جبرية، أو الأسئلة التي تتضمن تفسيرات أو تبريرات فالجدول رقم (٣) يبين النسب المئوية للمعلمين في كل من العينة السعودية والعينة الكورية الجنوبية حسب تركيزهم على أنواع الأسئلة المذكورة.

ويظهر من الشكل أن النسبة الكبرى من معلمي العينة السعودية يقسمون اختباراتهم مناصفةً بين الأسئلة المقالية (ذات الإجابة المنشأة)، والأسئلة الموضوعية (ذات الإجابة المنتقاة)، حيث بلغت النسبة ٧٦,٣٪، بينما كانت النسبة المماثلة في حالة معلمي العينة الكورية الجنوبية ٣٤,٦٪، وهي أقل من نصف النسبة في حالة العينة السعودية، ويلاحظ أن نسبة معلمي العينة السعودية الذي يضعون اختبارات تتكون في غالبيتها من أسئلة مقالية تساوي ٤,١٪ مقابل ١٢,٤٪ في حالة معلمي عينة كوريا الجنوبية، وينسحب هذا على نسبة المعلمين الذين يضعون اختبارات تتكون من أسئلة مقالية فقط، فقد كانت النسبة في حالة السعودية أقل من ١٪، بينما في حالة

الجدول ٣: النسب المئوية لمعلمي العينتين السعودية والكورية الجنوبية حسب تركيزهم على مستويات محتوى الأسئلة الرياضي

الفقرة	السعودية			كوريا الجنوبية		
	غالباً	أحياناً	نادراً	غالباً	أحياناً	نادراً
أسئلة مبنية على تذكر الحقائق والإجراءات	٥٧,١٪	٤١,٢٪	١,٧٪	٥٧,٣٪	٤١,٤٪	١,٣٪
أسئلة تتضمن تطبيق إجراءات رياضية	٦٨,٣٪	٣٠,٥٪	١,٢٪	٦٦,٢٪	٣٣,٣٪	٠,٤٪
أسئلة تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات	١٠,٩٪	٦٢,٤٪	٢٦,٧٪	٣٥,٣٪	٥٩,٧٪	٥,٠٪
أسئلة تتطلب تفسيرات أو تبريرات	١٤,٣٪	٦٦,٧٪	١٩,٠٪	٢٠,٦٪	٦٠,٩٪	١٨,٥٪

ويظهر الاختلاف جلياً عند إجابة السؤال الذي يسأل عن احتواء الاختبارات أسئلة تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات، فكانت نسبة الذين غالباً ما يفعلون ذلك من معلمي العينة السعودية ١٠,٩٪، مقابل ٣٥,٣٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية، الأمر الذي يفيد أن نسبة المعلمين في كوريا الجنوبية كانت تزيد عن ثلاثة أضعاف مثلتها في السعودية، أما الذين نادراً ما يضمنون اختباراتهم أسئلة تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات فقد كانت نسبتهم في العينة السعودية ٢٦,٧٪ أي ما يقرب من ربع المعلمين، مقابل ٥,٠٪ من المعلمين الكوريين الجنوبيين، وهم يساؤون نصف عشر معلمي العينة، أما البقية وهم الذين أحياناً ما يستخدمون ذلك النوع من الأسئلة فقد كانت نسبتهم في العينة السعودية ٦٢,٤٪، مقابل ٣٥,٣٪ في حالة معلمي عينة كوريا الجنوبية.

وعند سؤال المعلمين عما إذا كانوا يضمنون اختباراتهم أسئلة تتطلب تفسيرات أو تبريرات أفاد ١٤,٣٪ من معلمي السعودية أنهم غالباً ما يفعلون ذلك مقابل ٢٠,٦٪ من معلمي عينة كوريا الجنوبية الذين يفعلون الشيء ذاته، أما نسبة الذين يفعلون ذلك أحياناً في حالة معلمي العينة السعودية فكانت ٦٦,٧٪، مقابل ٦٠,٩٪، أما الذين نادراً ما كانوا يضمنون اختباراتهم أسئلة تتطلب تفسيرات أو تبريرات فقد كانوا في حالة السعودية ١٩,٠٪، مقابل ١٨,٥٪

ويلاحظ من الجدول بالنسبة لاستخدام المعلمين للأسئلة المبنية على تذكر الحقائق والإجراءات تشابه نسب المعلمين في العينة السعودية مع نسب المعلمين في العينة الكورية الجنوبية إلى حد التطابق، حيث كانت نسبة الذين غالباً ما يستخدمون أسئلة تتضمن تطبيق إجراءات رياضية في حالة العينة السعودية ٥٧,١٪، مقابل ٥٧,٣٪، ونسبة الذين يستخدمونها أحياناً تساوي ٤١,٢٪ في حالة السعودية، مقابل ٤١,٤٪ في حالة كوريا الجنوبية، أما الذين يستخدمونها نادراً فكانت نسبتهم ١,٧٪ من معلمي العينة السعودية، مقابل ١,٣٪ من معلمي العينة الكورية.

ومن حيث الأسئلة التي تتضمن تطبيق إجراءات رياضية فقد كان هناك تقارب في النسب، حيث شكل المعلمون الذين غالباً ما يستخدمون في اختباراتهم أسئلة تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات في العينة السعودية ٦٨,٣٪، مقابل ٦٦,٢٪، أما نسبة الذين يستخدمون في اختباراتهم أسئلة تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات أحياناً، فقد كانت نسبتهم في العينة السعودية ٣٠,٥٪، مقابل ٣٣,٣٪ في العينة الكورية الجنوبية، أما الذين نادراً ما يستخدمون هذا النوع من الأسئلة فقد كانت نسبتهم في العينة السعودية ١,٢٪، مقابل ٠,٤٪ في العينة الكورية الجنوبية.

في حالة كوريا الجنوبية، ويظهر الفرق جلياً في الفئة الأولى، وكنتيجه لذلك كان الفرق في الفئة الثانية مماثلاً لكن بالاتجاه المعاكس؛ وذلك لأن الفئة الثالثة متماثلة تقريباً في حالتي السعودية وكوريا الجنوبية.

### مناقشة النتائج:

تأخذ العملية التقييمية بجميع مظاهرها وأدائها حيزاً مهماً في العملية التعليمية التعلمية خصوصاً في مادة الرياضيات، وهي بالمعنى الكمي تستهلك وقتاً طويلاً من وقت العملية التعليمية، وذلك عبر الأسئلة الصفية بنوعها الشفوية والكتابية، والواجبات البيتية بعدها البيتي وبعدها الصفية، وذلك عبر متابعة المعلم الفردية والجماعية لها، يضاف إلى ذلك الاختبارات بأنواعها القصيرة والفصلية.

لذلك لا بد دائماً من مراجعة العملية التقييمية وأساليبها من خلال الدراسات التي تتم في مجال التقييم في ضوء تحصيل الطلبة، ومن هذه الدراسات دراسات المقارنة بين أداءات الدول في الاختبارات واسعة النطاق مثل توجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم.

وسيجري هنا مناقشة النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة مع التركيز على الحالات التي أظهرت فروقاً في النسب أو في المتوسطات بين استجابات معلمي العينة السعودية ومعلمي العينة الكورية الجنوبية.

فبالنسبة للواجبات البيتية يُلاحظ أن المعلمين السعوديين والكوريين متفقين على أهمية الواجب البيتي

في العملية التعليمية التعلمية لكنهم يختلفون في طريقة توظيف الواجب البيتي، حيث يظهر من النتائج أن معلمي العينة السعودية يعطون كماً أكبر من الواجبات، فمثلاً يعطي ٥٧,٦٪ من معلمي العينة السعودية الواجبات كل حصة صفية، بينما يعطي ١٩,٠٪ من معلمي عينة كوريا الجنوبية واجبات بيتية كل حصة، وإذا ما قرأنا النتائج بطريقة أخرى فإن ٨١,٢٪ من معلمي العينة السعودية يعطون واجبات بيتية في أكثر من نصف الحصص مقابل ٦٤,٦٪ في حالة معلمي كوريا الجنوبية، الأمر الذي يفيد أن المعلمين السعوديين يعطون واجبات لطلبتهم أكثر من المعلمين الكوريين الجنوبيين بشكل واضح، لكن الغريب هنا أن الوقت الذي يستغرقه الطلبة السعوديون في حل الواجب كان أقل بشكل واضح من الطلبة السعوديين، حيث إن غالبية الطلبة السعوديون (٥٤,٥٪) يقضون أقل من ١٥ دقيقة في حل الواجب البيتي، بينما يقضي غالبية الطلبة الكوريين (٥٨,٨٪) ما بين ١٥ إلى ٣٠ دقيقة في حل الواجب البيتي، إذا ما ربط هذا بالتحصيل فيظهر أن الفائدة كانت محدودة من الواجب البيتي في حالة طلبة العين السعودية، ويؤيد ذلك دراسة كوبر وفالانتين (Cooper, and Ventine,2001) التي بينت أن الواجبات البيتية التي يستغرق حلها أقل من ١٠ دقائق ليس لها علاقة دالة مع التحصيل، ويدعم هذا الاستنتاج السابق بمحدودية فائدة الواجبات في حالة العينة السعودية في التحصيل دراسة كوبر، وروبسون، وباتال (Cooper, Robinson, and Patall,2006) التي

يختزل وقت التعلم، ويقود بشكل غير مباشر لتحسين التعلم، وحسب بليك، وهاريسون، ومارشال، وويليام (Black, Harrison, Marshall & William, 2004) فإن التقويم الذاتي يُعد أمراً ضرورياً للتعلم.

أما بالنسبة لأنواع الواجبات المسندة للطلبة من حيث أنها مجموعة أسئلة أم جمع بيانات وإعداد تقارير، أم هي تطبيقات جديدة للمحتوى، فبالنسبة لحل للواجب المكون من مسائل كان هناك اتفاق بين النسب في حالي معلمي العينة ومعلمي عينة كوريا الجنوبية، ولكن السؤال المطروح هنا: ما نوعية المسائل المطروحة في الواجبات عند كل من العينتين، أي أسئلة روتينية بمعنى أنها نسخة عما تم التطرق له في الحصة الصفية؟ أم هي أسئلة جديدة؟ وهل هي أسئلة تتناول مهارات التفكير العليا أم لا؟ والواضح أن هناك اختلافاً في نوعية المسائل التي تطرح من قبل معلمي العينتين.

ويلاحظ من خلال إجابات كل من معلمي العينتين أن هناك فرقاً لصالح معلمي العينة السعودية في قضيتين هما جمع البيانات وإعداد التقارير، إضافة إلى إيجاد تطبيق أو أكثر للمحتوى، حيث كان الفرق كبيراً في القضية الثانية وهي إيجاد التطبيقات للمحتوى الرياضي؛ إذ إن ٢٢,٨٪ من معلمي العينة السعودية غالباً ما يفعلون ذلك، مقابل ٤,٧٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية، وإذا ما تجاوزنا المرغوبة التربوية التي ربما كانت حاضرة لدى معلمي العينة

أفادت بوجود ارتباط إيجابي بين المدة الزمنية لحل الطلبة للواجب البيتي مع التحصيل، خصوصاً في المرحلتين المتوسطة والثانوية، يضاف إلى هذا أن مجرد تكرار الواجبات لا يدعم عملية التعلم إذا لم تراعى جودة الواجبات ففي هذا المجال وجد رودريجوز (Rodreguz, 1999) أن الارتباط ضعيف جداً بين عدد مرات الواجب والتحصيل (ر=٠,٠٦)، وهنا لا بد من الإشارة إلى العوامل الأخرى التي تؤثر في التحصيل في الاختبارات بأنواعها مثل دافعية الطلبة.

وبالنسبة لمتابعة الواجب نجد أن المعلمين في العينة السعودية يقضون وقتاً أكبر في متابعة الواجب البيتي في الحصة الصفية حيث يقضي ١٣,٨٪ منهم أكثر من ١٥٪ من وقت الحصة الصفية في ذلك، مقابل أقل من ١٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين يفعلون ذلك، وتشير النتائج أن نسبة المعلمين الكوريين الجنوبيين تزيد كلما نقص الوقت المخصص من الحصة الصفية لمراجعة الواجبات البيتية، يؤيد ذلك نسبة المعلمين الذين غالباً ما يتابعون الواجب البيتي حيث كانت في حالة العينة السعودية ٩١,١٪، مقابل ٨١,٧٪.

ويفسر ذلك إجابة السؤال الذي يسأل عن توظيف التصحيح الذاتي للواجب البيتي، حيث كان معلمي العينة السعودية أقل اعتماداً على التصحيح الذاتي للواجبات البيتية من نظرائهم في العينة الكورية الجنوبية، وحسب جتنجر (Gettinger, 1989) فإن هذا



بشكل متكامل للبناء المعرفي بشكل أكبر عند معلمي العينة السعودية، لكن هذا لا يعني إهمال المتطلبات القبلية للموضوعات الرياضية عند معلمي العينة الكورية الجنوبية إذ إنهم ربما يبحثون عن مواقف مبتكرة يبدوون نقاشهم من خلالها.

أما احتساب الواجبات ضمن درجات الطلبة فنسبة الذين غالباً ما يفعلون ذلك من معلمي العينة السعودية ١,٥٧٪، مقابل ٣,٢٧٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية، وهذا يقودنا إلى أن المعلم في العينة الكورية لديه أنشطة تقييمية أخرى يستخدمها في التقييم مثل أنشطة التقييم الواقعي التي تستمر أثناء العملية التعليمية التعليمية، في حين أن معلم العينة السعودية يميل إلى الأساليب التقليدية في التقييم، واستخدام التقييم الواقعي من قبل المعلم يزيد من مدى مشاركة الطالب في عملية التعلم الصفي ويحدث أثراً إيجابياً لدى المعلم. (Zessoules, & Gardner, 1991)

وبالنسبة لحل المسائل الصفية فيلاحظ من خلال النتائج أن حل الأسئلة الصفية تحت إشراف المعلم كما يبين الشكل (١) أن هناك توافقاً بين النسب عند معلمي كلتا العينتين، ويبقى السؤال عن نوعية الأسئلة المطروحة، لكن بالنسبة لحل الأسئلة بدون إشراف المعلم فهناك اختلاف واضح في النسب لصالح عينة كوريا الجنوبية، الأمر الذي يعني ثقة المعلم بتعلم

السعودية، فإنه - وبالتأكيد - إما أن طريقة أو أسلوب تقدم هذه التطبيقات كان غير مناسب بمعنى أنه لم يحدث أثراً إيجابياً في التعلم، أو أن التطبيقات المطروحة كانت بديهية، والتفسير هو الأكثر احتمالاً، وبالنسبة للقضية الأولى، وهي تكليف الطلبة بواجبات تحتوي جمع بيانات وإعداد تقارير، فبالرغم من أن الفارق كان في اتجاه معلمي العينة السعودية، إلا أن تفسير ذلك يذهب إلى كون الطلبة يعتمدون على غيرهم كوالدين، أو المدرسين الإضافيين، أو مكاتب الخدمات؛ لمساعدتهم في هذا الأمر الذي ينفي الفائدة من تطبيق هذا الأسلوب في بناء معرفة الطالب.

أما في عملية إدارة الواجبات البيتية فيلاحظ الاختلاف في الاعتماد على الطلبة في تصحيح الواجب البيتي، والتي تمنح الطالب استقلالية في اتخاذ القرارات إضافة لتنمية التفكير الناقد لديه، وقد سبقت لإشارة إلى عملية توفير الوقت في الحصة الصفية بالنسبة للمعلم وأثرها على التعلم، والأميرين الآخرين في عملية إدارة الواجب البيتي يتمثلان في الاستفادة من الواجب البيتي كمنطلق للنقاش فنجد أن هناك فرقاً واضحاً في هذا الأمر باتجاه معلمي العينة السعودية الذين نجد منهم ٦,٩٢٪ غالباً ما يفعلون ذلك أو أنهم أحياناً ما يفعلون، مقابل ٥,٥٦٪ من معلمي العينة الكورية الجنوبية الذين غالباً ما يفعلون ذلك أو أنهم أحياناً ما يفعلون، ومرة أخرى إذا ما تم تجاوز المرغوبة التربوية في إجابات معلمي العينة السعودية فإن ذلك يصب في خانة عدم إهمال المتطلبات القبلية للدروس، وانظر

العينة السعودية أكثر، بمعنى اهتمام معلمي العينة السعودية أكثر بالأساليب التقليدية في التقويم والتي على رأس أدواتها الاختبارات.

لكن بالنسبة للتركيز على الاختبارات الوطنية والدولية نجد أن المعلمين في العينة الكورية يركزون أكثر على الاختبارات ذات النطاق الواسع (الوطنية أو الدولية)، وهذا يفيد أنه ربما كان هناك تدريب للمعلمين والطلبة على أسئلة مشابهة لأسئلة الدراسة الدولية توجهات في العلوم والرياضيات في حالة كوريا الجنوبية، وذلك بالاستفادة من الأسئلة المعلنة في اختبارات TIMSS؛ إذ إنه وفي كل مرة يتم الاستغناء عن ٥٠٪ من الأسئلة، وتطرح للاطلاع عبر شبكة الإنترنت، علماً بأن أنظمة الجمعية الدولية للتقويم التربوي المسؤولة عن الدراسة الدولية توجهات في العلوم والرياضيات TIMSS تسمح بتدريب المعلمين والطلبة على الأسئلة المعلنة، بشرط أن يكون التدريب عاماً بحيث يشمل جميع الطلبة والمعلمين في الدولة، وأن لا يقتصر على طلبة ومعلمي عينة الدراسة فقط.

أما التقييم بغير الاختبارات فنرى أن ٧٦,٧٪ من معلمي العينة السعودية يركزون عليه مقابل ٨٤,٠٪ من معلمي عينة كوريا الجنوبية، وهو ما يدعم ما توصلنا إليه سابقاً من تركيز معلمي عينة كوريا الجنوبية كان أكبر على الأساليب غير الاختبارية من خلال التقويم الواقعي باستراتيجياته وأدواته. ويتبع هذا تردد إعطاء الاختبارات عند كل من معلمي العينة

طلبه، وينطبق هنا على حل الأسئلة باستقلالية دون إشراف المعلم ما ينطبق على عملية تصحيح الواجب ذاتياً، والتي أعطت نتائج متشابهة، حيث ينمي هذا التقويم الذاتي الذي يُعد ضرورياً لعملية التعلم حسب بليك، وهاريسون، ومارشال، وويليام (Black, Harrison, Marshall & William, 2004)، وهو كذلك يختزل وقت التعلم، ويقود بشكل غير مباشر لتحسين التعلم (Getting, 1989).

أما الوقت الذي ينفقه المعلم في إجراء الاختبارات فمن خلال الشكل المرسوم يظهر أن معلمي العينة السعودية ينفقون وقتاً أكثر على الاختبارات من معلمي العينة الكورية الجنوبية، وهذا يدل على أن هناك أساليب تقويم أخرى غير اختبارية يعتد عليها معلمي العينة الكورية الجنوبية تنتمي إلى التقويم الواقعي أو التقويم البديل الذي أكدت بعض الدراسات على فاعليته في تعلم الرياضيات مثل دراسة (البدور، ٢٠١٠) التي أكدت على أنه زيادة إتقان تعلم الرياضيات بزيادة التركيز على ممارسة التقويم الواقعي.

وبالنسبة للتركيز على الاختبارات بأنواعها نجد أن المعلمين في العينة السعودية يركزون بشكل أقل من نظرائهم الكوريين على الاختبارات المكونة من أسئلة من صنع المعلم أو من تلك المأخوذة من الكتاب المدرسي، ويبدو هذا متناقضاً مع الوقت المستغرق في إعداد الاختبارات؛ إذ إن الوقت المستغرق عند معلمي

يكن المعلم مدرباً على صياغة الأسئلة الموضوعية التي تتناول مهارات التفكير العليا، ويدعم هذا ما وجدته رودريجوز (Rodreguz,1999) في دراسته من ارتباط ضعيف وسالب بين عدد الاختبارات المكونة من أسئلة موضوعية والتحصيل في معرض تحليله لنتائج الدراسة الدولية توجهات في العلوم والرياضيات TIMSS.

وأخيراً فمن حيث المستويات التي تقيسها أسئلة المعلمين فنجد أن هناك تماثلاً بين النسب في حالة العينتين السعودية والكورية الجنوبية في كل من الأسئلة المبينة على تذكر الحقائق والإجراءات والأسئلة التي تتضمن تطبيق إجراءات رياضية أي في الناحية التقليدية للأسئلة، بينما الأسئلة التي تتضمن البحث عن أنماط وعلاقات فيظهر تفوق معلمي العينة الكورية الجنوبية من حيث النسبة التي تبلغ ٩٥٪ لمعلمي عينة كوريا الجنوبية الذين غالباً أو أحياناً ما يهتمون بذلك، مقابل ٦٣,٣٪ من معلمي العينة السعودية الذين غالباً أو أحياناً ما يهتمون بذلك، وهذا يفسر جزءاً - ولو يسيراً- من تفاوت التحصيل في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم TIMSS بينة طلبة العينة السعودية وطلبة عينة كوريا الجنوبية، وبالنسبة للأسئلة التي تتطلب تفسيرات أو تبريرات نجد أن النسب تختلف في المعلمين الذين غالباً ما يستعملون هذا النوع من الأسئلة لصالح معلمي عينة كوريا الجنوبية، مع الإشارة إلى أن هذا النوع يتكرر كثيراً في أسئلة الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم TIMSS.

السعودية ومعلمي العين الكورية الجنوبية؛ إذ إنه من الشكل الخاص بهذا يظهر أن تردد أو تكرار الاختبارات بشكل عام هو أكبر عند معلمي العينة السعودية، علماً بأن نظام التقويم في المملكة العربية السعودية- والمتبع في المرحلة الابتدائية، وهو التقويم المستمر- يستلزم من المعلم أن يكون على دراية باستراتيجيات التقويم الواقعي المتمثلة في استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Performance Based Assessment)، واستراتيجية الملاحظة (Observation Strategy)، واستراتيجية مراجعة الذات (Reflection Strategy)، واستراتيجية التواصل (Communication Strategy) وأدواتها المتمثلة في قائمة الرصد (Check List)، ومقياس التقدير (Rating Scale)، والسجل القصصي (Anecdotal Record)، وسجل وصف سير التعلم (Learning Log)، أما من حيث أنواع الأسئلة في الاختبارات فهي أسئلة ذات إجابة منتقاة أم أسئلة ذات إجابة مُنشأة فيظهر من خلال قراءة الشكل الخاص بذلك أن معلمي العينة السعودية يميلون نحو الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (الموضوعية) أكثر من الأسئلة ذات إجابة المُنشأة (المقالية)، بينما يميل معلمي العينة الكورية الجنوبية نحو الأسئلة ذات الإجابة المُنشأة أكثر من الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة، علماً بأن هناك نسبة كبيرة من أسئلة الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم TIMSS هي من النوع المقالي ذي الإجابة المُنشأة، يضاف إلى ذلك صعوبة قياس النواتج التعليمية المعقدة أو المركبة باستخدام الأسئلة ذات الإجابة المنتقاة (عودة، ٢٠١٠م)، خاصة إذا لم

## التوصيات

توجهات في الرياضيات والعلوم باستخدام الأسئلة التي يتم تركها بعد كل اختبار TIMSS، وذلك عبر برنامج تدريبي عام يشارك فيه كل معلمي الرياضيات المشمولين وغير المشمولين في عينة الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم.

٥) تنظيم زيارة دراسية للأشخاص المفتاحيين (Key Persons) في وزارة التربية والتعليم المختصين في الرياضيات والذين لهم علاقة بإدارات الاختبارات والمناهج والتدريب إلى بعض الدول ذوات التحصيل الأعلى في الدراسة الدولية توجهات في الرياضيات والعلوم، والعمل على نقل الخبرات التي لديها في تدريس الرياضيات وتقويمها، وتنفيذ تلك الخبرات والتجارب.

١) تدريب معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية على استراتيجيات تعيين الواجبات البيتية ومتابعتها وتصحيحها.

٢) تدريب معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية على بناء الأسئلة التي تتناول مهارات التفكير العليا (higher order thinking).

٣) تدريب معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية على استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته.

٤) تدريب معلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية على نوعيات أسئلة الدراسة الدولية

## المراجع العربية:

عودة، أحمد. (٢٠١٠م). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار الأمل، الطبعة الثالثة، إربد، الأردن.

البدور، أحمد. (٢٠١٠م). درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم الحقيقي وعلاقتها بإتقان تعلم الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات الرياضية واتجاهاتهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

## المراجع الأجنبية:

Alberta Assessment consortium. (2005). **conference Handbook**, editors: Robert Hogg, Dale Armstrong ,Margaret Sanders,& Miranda leeder

Brown, F. G., (1983). Principles of Educational and Psychological Testing. New York: Rinehart and Winston.

Black, P. Harrison, C., Marshall, L. B. , & William, D. (2004). Working Inside the black box: assessment for learning in the classroom. **Phi Delta Kappan**, 8(1), 8-21.

Brualdi, A. C. (1996). Multiple Intelligences: Gardner Theory. ERIC clearinghouse on Assessment and Evaluation, The Catholic University of America, Washington. Article Retrieved from <http://biblioline.nisc.com/scripts/Login.dll>

- Cizek, G. (2009). Reliability and validity of information about student achievement: comparing large-scale and classroom testing contexts. **Theory Into Practice**, 48(1).
- Cooper, H., Robinson J. C., and Patall E. A., (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987 – 2003. **Review of Educational Research**, Vol. 76, Issue 1
- Cooper, H., Valentine J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. **Educational Psychologist**, Vol. 36, Issue 3, pp. 143 – 153.
- Davies, M. A., and Wavering, M. (1999). Alternative Assessment: New Directions in Teaching and Learning. *Contemporary Education*, 71(1). Retrieved from <http://search.epnet.com/direct.asp?an=3440662&db=aph>.
- Gettinger, M. (1989). Effects of maximizing time spent and minimizing time needed for learning on pupil achievement. **American Educational Research Journal**, 26(1),pp. 73-91
- House D. (2004). The effects of homework activities and teaching strategies for new mathematics topics on achievement of adolescent students in Japan: results from the TIMSS 1999 assessment. **International Journal of Instructional Media**, Vol. 31, Issue 2,pp. 199-210
- NCTM. (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**. National Council of Teachers of Mathematics, Reston: VA.
- Mikk, J. (2006). **Students homework and TIMSS 2003 mathematics results**. Paper presented at the International Conference “Teaching Mathematics: Retrospective and Perspectives,” Tartu, Estonia.
- Mullis, V. S. (2003). **TIMSS 1999 international mathematics report**. Retrieved August 4, 2010 from <http://timss.bc.edu/timss1999i/publications.html>
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E. , Arora, A., & Galia, J.). (2008). **TIMSS 2007 International Mathematics Report**. IEA, Boston College.
- Murray L., Woolgar M, Martins C., Christaki A., Hipwell A., and Cooper P. (2006). Conversations around homework: Links to parental mental health, family characteristics and child psychological functioning. **British Journal of Developmental Psychology**, Vol. 24, pp. 125–149.
- Rodriguez, M. (1999). **Linking classroom assessment practices to large-scale test performance**. Ph.D. dissertation. East Lansing: University of Michigan. Retrieved from ProQuest Digital Dissertations.
- Stiggins, R. & Conklin, F. (1992). **In teachers' hands: investigating the practices of classroom assessment**. Albany: State University of New York Press.
- Wikipedia.(2011).[http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%84%D8%AD%D9%82:%D9%82%D8%A7%D8%A6%D9%85%D8%A9\\_%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84\\_%D8%AD%D8%B3%D8%A8\\_%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%AA%D8%AC\\_%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D9%85%D9%8A\\_%D9%84%D9%84%D9%81%D8%B1%D8%AF](http://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%85%D9%84%D8%AD%D9%82:%D9%82%D8%A7%D8%A6%D9%85%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D8%AF%D9%88%D9%84_%D8%AD%D8%B3%D8%A8_%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%A7%D8%AA%D8%AC_%D8%A7%D9%84%D9%82%D9%88%D9%85%D9%8A_%D9%84%D9%84%D9%81%D8%B1%D8%AF)
- Zessoules, R. and Gardner, H. (1991) Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. In Parone, v.(Ed) Expanding student assessment. Alexandria, VA: ASCD.
- Zimmerman B. J., Kitsantas A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. **Contemporary Educational Psychology**, Vol. 30, pp. 397–417.

## The Assessment Practices of Mathematics Teachers for the Saudi and the South Korean Samples in TIMSS 2007 (A comparative Study)

Ismael Salameh Al-Bursan\*

Mohamad Bozian Tiegazza\*

*The Excellence Center of Science and Mathematics Education at  
King Saud university*

**Abstract.** This study aimed at analyzing the evaluation activities which was implemented by the mathematics teachers of the Saudi Arabian sample in the international study "Trends In Mathematics and Science Study (TIMSS) 2007", and comparing it with the evaluation activities which was implemented by the mathematics teachers of the Republic of Korea sample in that study, and to determine the relationship between the evaluation activities and the students achievement in the Achievement tests.

The analyzed data in this study consisted of the responses of 171 8th grade mathematics Saudi Arabian teachers and the responses of 242 8th grade mathematics South Korean teachers who filled the Teacher Background Questionnaire related to TIMSS study.

The results indicated that there are differences in the evaluation between the teachers of the Saudi Arabia sample, and the teachers of Republic of Korea sample in the frequency of the home works and its implementation times . The Saudi teachers indicated that they give more home works. However, the Korean sample indicated that their students' implementation time of the home works is longer. In terms of classroom questions and their strategies, the Korean teachers indicated that they allow students to answer questions independently more than their Saudi counterparts. There are also differences between the two samples in terms of the questions types (selected response VS constructed Response), and the cognitive levels which they measure. The Korean teachers appear to focus more on higher order thinking than lower order thinking questions.

In addition to that, there are differences in using the authentic assessment strategies and its tools. The present study recommends training of Saudi Arabian mathematics teachers on authentic assessment strategies, construction of questions tapping on higher order thinking, the released versions of the TIMSS questions.

---

\*Psychology Department - Faculty of Education - King Saud university

## تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم

د. سعيد بن محمد الشمراي  
sshamrani@ksu.edu.sa

كلية التربية ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات - جامعة الملك سعود

**مستخلص الدراسة.** هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات طلاب التخصصات العلمية والهندسية في السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم، وتم جمع بيانات الدراسة من عينة مقدارها ٢٠٤ طالباً باستخدام أداة تحوي أسئلة مفتوحة "استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج-C- Views of Nature of Science Questionnaire-Form C (VNOS-C)، حيث تم تبنيها من دراسة سابقة. كما تم إجراء مقابلات بعدية مع ١٣ طالباً للتأكد من صدق استجابات العينة لأسئلة الأداة. وتم التركيز في الدراسة على المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي حددها عبدالحالق وبيبل وليدرمان (Abd-El-Khalick, bell, & Lederman, 1998)، والتي تشمل: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير (Tentativeness and subjectivity)، واعتماد المعرفة العلمية على الحواس (empirical-based)، واعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط، والخيال، والإبداع الإنساني، تداخل المعرفة العلمية وتأثرها بالثقافة والمجتمع (socially and culturally embedded)، وجود علاقة بين القانون والنظرية مع وجود فرق بينهما، وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية، عدم وجود طريقة علمية بخطوات محددة (The scientific method) يتبعها جميع العلماء للوصول للمعرفة العلمية. وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور كبير لدى العينة في تصوراتهم عن مفاهيم طبيعة العلم، كما توصلت الدراسة إلى وجود تأثير للبيئة الثقافية والاجتماعية للعينة على تصوراتهم عن بعض المفاهيم مثل نسبية المعرفة العلمية. كما قدم الباحث في نهاية الدراسة بعض التوصيات والمقترحات.

### مقدمة

الثقافة العلمية الوسيلة التي تركز عليها التربية العلمية لتحقيق تلك التهيئة، لذا يرى بايي (Bybee, 1997) أن السعي لتحقيق الثقافة العلمية يعد من أوضح الأصوات

تعد هئية الطالب للحياة من أهم الأدوار التي تقوم بها التربية العلمية في الوقت الحاضر، كما تعد

الطبيعية والإنسانية، والاختلاف بين التقنية والعلوم. وحدد شاموس (Shamos, 1995) ثلاث مستويات للثقافة العلمية، هي: (١) المستوى الثقافي: ويمثل المستوى البسيط للثقافة العلمية والذي يشير إلى الخلفية العلمية التي تمكن الفرد من الاتصال مع الآخرين في القضايا العلمية التي تهم المجتمع، (٢) المستوى الوظيفي: ويمثل المستوى الذي يستطيع الفرد من خلاله القراءة والكتابة والتخاطب باستخدام المفردات والمفاهيم العلمية، (٣) المستوى الحقيقي، وهو المستوى الأعلى، والمتمثل في فهم معظم المفاهيم العلمية وكيفية الوصول إليها، ولماذا تم قبولها بين مجتمع العلماء ودور التجربة العلمية في الوصول للعلم؟! مع تقدير أهمية الاستقصاء العلمي، وطرح الأسئلة العلمية المناسبة، وهذا المستوى يمثل فهم طبيعة العلم. كما قدم تروبريدج وزملاؤه (Trowbridge, Bybee, & Powell, 2004) تصنيفاً آخر لمستويات الثقافة العلمية، إلا أنهم يتفقون مع شاموس على أن طبيعة العلم تمثل أحد مكونات المستوى الأعلى للثقافة العلمية الذي أطلقوا عليه "الثقافة العلمية متعددة الأبعاد".

وتكمن أهمية تعلم طبيعة العلم في كونها تمثل أحد مكونين لبنية العلم، فقد أشار شواب (Schwab, 1978) إلى أن أي تخصص معرفي يتكون من جزين أساسيين، هما: (١) مجمل المعرفة في ذلك التخصص

وأعلاها في الجولة الحالية والمستقبلية من إعادة بناء التربية العلمية، وبالتالي أصبحت الثقافة العلمية الموجه لمناهج العلوم في كثير من دول العالم (Mc Eneaney, 2003)، فعلى سبيل المثال أكدت المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية (National Science Education Standards) أن الهدف من تصميمها هو قيادة المجتمع الأمريكي للثقافة العلمية (National Research Council (NRC), 1996). ويورد المتخصصون في التربية العلمية مبررات عدة لتبنيهم الثقافة العلمية، ومن هذه المبررات: إمكانية أن تساعد الثقافة العلمية في رفع المستوى المعيشي للفرد، والارتقاء بالدخل الوطني العام، كما أنها تحفز تعلم العلوم، وتحفز المشاركة الفاعلة والواعية في قرارات المجتمع تجاه القضايا ذات الصلة بالعلوم (Laugksch, 2000).

ويرى المجلس الوطني الأمريكي للبحث (NRC, 1996) أن الثقافة العلمية تشمل فهم المحتوى العلمي للعلوم، وفهم طبيعة العلم، ودور العلوم في المجتمع وحياة الفرد. وأشار ويلكينسون (Wilkinson, 1999) إلى أن أوهيرن وجيل O'Hearn و Gale قاما في عام ١٩٦٦م بمراجعة المئات من الوثائق للوصول إلى تعريف للاعتبارات التي يمكن من خلالها الحكم على الفرد بأنه مثقف علمياً، حيث توصلوا إلى أن تلك الاعتبارات تشمل: الإلمام بالمفاهيم الأساسية في العلوم، وطبيعة العلم، وأخلاقيات العلم التي تحكم عمل العالم، والعلاقة التبادلية بين العلوم والمجتمع، والعلاقة التبادلية بين العلوم



إلى أربع مستويات، وقدمت توصيات محددة لجوانب طبيعة العلم التي ينبغي أن يتم تدريسها لكل مستوى من تلك المستويات (American Association for the Advancement of Science (AAAS), 1993). وأشار توصيف مناهج العلوم في سنغافورة إلى ضرورة تعلم التلاميذ كيفية التواصل العلمي مع الآخرين، ودور الإبداع في الوصول إلى المعرفة العلمية (Ministry of Education in Singapore, 2008). أما معايير العلوم في قطر فقد أدرجت مجموعة من مفاهيم طبيعة العلم، مثل: التطور التاريخي للأفكار العلمية، وكيفية التواصل العلمي، ومقدرة العلم ومحدوديته في التعامل مع المسائل والقضايا (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٤م). كما أكد تلك الأهمية العديد من الدراسات مثل (Chen, 2006; Abd-El-Khalick, 2006; Lederman & Lederman, 2004; McComas, 2004; Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004; Osborne et al., 2003; Toa, 2003; Liu & Lederman, 2002; Clough, 2000; Lederman, 1998; Abd-El-Khalick et al., 1998). ومع كل هذا التأكيد إلا أن الباحث لم يلاحظ إجراء دراسة تستكشف تصورات الطلاب الذين أتموا مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم حسب منظور المتخصصين في التربية العلمية، وبالتالي يرى الباحث ضرورة التعرف على تصورات طلاب التعليم العام لتلك المفاهيم.

(Substantive Knowledge)، وتمثل في مجموعة المفاهيم، والقوانين، والنظريات ضمن النموذج المقبول (Accepted Paradigm) في ذلك التخصص، حسب تعبير كون (Kuhn, 1962). (٢) المعرفة التكوينية للعلم (Syntactic Knowledge)، والمتمثلة في الأدلة التي يستخدمها الممارسون للتخصص، وطرق تقديم المعرفة العلمية، وكيفية قبولها. وبالنسبة للعلوم الطبيعية فالمكون الأول تمثله المعرفة العلمية التي تم التوصل إليها من مفاهيم ونظريات وقوانين علمية، أما المكون الثاني فتمثله طبيعة العلم؛ وبالتالي فلا يكفي وحده تعلم المفاهيم، والنظريات، والقوانين العلمية، بل لابد من تعلم كيفية الوصول إلى تلك المعرفة العلمية وقبولها.

### مشكلة الدراسة

أشارت معايير تعليم العلوم في كثير من الدول إلى ضرورة تعلم تلاميذ التعليم العام مجموعة من المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم، حيث أكدت المعايير الوطنية الأمريكية ضرورة تعلم التلاميذ كيفية عمل العلماء، وأن الثقافات المختلفة شاركت في بناء المعرفة العلمية، وأن المعرفة في العلوم الطبيعية تختلف عنها في العلوم الأخرى، وأن المعرفة العلمية معرفة نسبية قابلة للتغير (NRC, 1996). كما قسمت معايير الثقافة العلمية (Benchmarks for science literacy) مراحل التعليم العام

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها:

١. تناولت طبيعة العلم الذي يعد مكوناً من مكونات بنية العلم، كما أشار إلى ذلك شواب (Schwab, 1978).

٢. تناولت المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم اللازم دراستها خلال مراحل التعليم العام، كما أوصت بها الدراسات في التربية العلمية.

٣. شملت عينة الدراسة الطلاب الذين أتموا مراحل التعليم العام، وبالتالي يمكن أن تقدم الدراسة الحالية تصوراً عن مدى إسهام تلك المراحل في تزويد الطلاب بالتصورات الصحيحة حول مفاهيم طبيعة العلم التي ينبغي تعلمها في تلك المراحل، مما قد يسهم في تعزيز أو إعادة النظر في محتوى طبيعة العلم في مناهج العلوم في التعليم العام.

٤. شملت عينة الدراسة طلاب تخصصات الهندسة والعلوم في السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، وبالتالي يمكن أن تقدم هذه الدراسة تصوراً عن مدى فهم أولئك الطلاب لطبيعة العلم، مما قد يساعد المسؤولين في السنة التحضيرية أو كليات العلوم والهندسة في تقديم برامج أو مبادرات قد

وركز الباحث على طلاب السنة التحضيرية في الجامعة كونهم أتموا مراحل التعليم العام حديثاً، كما تم اختيار الطلاب الذين سيتوجهون إلى تخصصات علمية وهندسية كونهم أكثر التصاقاً بالعلوم في مستقبلهم العلمي والعملية، وبالتالي تتأكد الحاجة للتعرف على تصوراتهم لمفاهيم طبيعة العلم. وعليه فإن الدراسة الحالية ترى الحاجة للتعرف على تصورات طلاب السنة التحضيرية الذين سيتخصصون في تخصصات علمية وهندسية للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي يفترض تعلمها في مراحل التعليم العام.

### هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات طلاب السنة التحضيرية الذين سيتخصصون في تخصصات علمية وهندسية للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي يفترض تعلمها في مراحل التعليم العام.

### سؤال الدراسة

ما تصورات طلاب السنة التحضيرية تخصص (العلوم والهندسة) للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي يفترض تعلمها في مراحل التعليم العام؟

كما يتفق مع (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998) على أن طبيعة العلم التي ينبغي أن يتعلمها الطلاب في التعليم العام يمكن وصفها من خلال سرد المفاهيم الأساسية لها، وتشمل هذه المفاهيم: أن المعرفة العلمية قابلة للتغير (Tentative)، وأنها معتمدة على الحواس (Empirically-based)، ولها منطلقات نظرية (Theory-laden)، وأنها نتاج للخيال، والإبداع، والاستنتاج الإنساني، وأنها ذات طبيعة متداخلة، ومتأثرة بالنواحي الاجتماعية والثقافية (Socially and Culturally embedded)، كما يتأكد الفرق فيها بين الاستنتاج والملاحظة (Inference and Observation)، وكذلك بين القانون والنظرية (Law and Theory)، كما يوجد طرق متعددة وليست طريقة واحدة للوصول لتلك المعرفة.

تصورات الطلاب لمفاهيم طبيعة العلم الأساسية: من خلال مراجعة الدراسات السابقة في المجال يتضح أنه يوجد رؤية مشتركة بين المختصين في التربية العلمية حول المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم، والتي تمت الإشارة لها في تعريف تلك المفاهيم ضمن مصطلحات الدراسة، كما تناولت دراسة (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz; 2002) مقارنة بين التصورات الناضجة والدقيقة لتلك المفاهيم، والتصورات غير الدقيقة التي تعبر عن رؤية غير

تسهم في تعزيز نقاط القوة، والقضاء على نقاط الضعف لدى أولئك المتعلمين.

### مصطلحات الدراسة

**المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم:** يرى عبدخالق وييل وليدرمان (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998) أن طبيعة العلم تطلق على العلم كطريقة للمعرفة، أو على القيم والمعتقدات اللازمة لتطور تلك المعرفة. إلا أن بييل (Bell, 2011) يرى صعوبة إيراد تعريف بسيط لطبيعة العلم؛ ويعزو ذلك إلى كون طبيعة العلم ذات أبعاد متعددة تاريخية وفلسفية واجتماعية، وقد يكون هذا السبب الذي دعى غيس-نيوسوم (Gess-Newsome, 2002) إلى أن يورد تعريفاً تفصيلياً لطبيعة العلم، حيث يرى أنها الخصائص ذات الطابع الاستيمولوجي (Epistemological) للعلم، والتي يمكن أن تشمل اعتماد المعرفة العلمية على النظرية، ونسبيتها، وعدم اتصافها بالموضوعية المطلقة، واعتمادها على خيال العلماء، وتداخلها مع القيم الثقافية والاجتماعية، كما يرى أن الفرد المستوعب لطبيعة العلم لديه المعرفة وفهم الأدوار التي تقوم بها الملاحظة والاستقراء، والحقيقة، والقانون، والنظرية العلمية.

والباحث في هذه الدراسة يتفق مع (Bell, 2011) من أن الأسهل وصف طبيعة العلم لا تعريفها،

ناضجة "naïve"، وأكدت هذه الدراسة أن الأداة المستخدمة وظيفتها التفريق بين هاتين الرؤيتين.

وبالتالي فإن الباحث في دراسته الحالية يرى أن تصورات الطلاب لمفاهيم طبيعة العلم الأساسية تمثل رؤاهم لهذه المفاهيم، وهذه الرؤى نتيجة لمستوى فهمهم لتلك المفاهيم. ويمكن لهذه الرؤى أن تكون مطابقة للرؤية الدقيقة التي يعبر عنها المختصون، أو مقارنة، أو بعيدة، أو مناقضة لها بشكل كامل. ويمكن التعرف على تصورات الطلاب من خلال تحليل استجاباتهم للأسئلة المفتوحة التي تحويها الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، ويعزز القدرة على التعرف على تلك التصورات الأمثلة التي يمكن أن يقدمها الطلاب لتوضيح رؤاهم.

السنة التحضيرية: السنة الأولى في المرحلة الجامعية في جامعة الملك سعود والجامعات السعودية الأخرى، وفيها يتم إعداد الطالب للمرحلة الجامعية من خلال تقديم مقررات متخصصة في مهارات اللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسب الآلي، والجوانب الشخصية. كما يتم توزيع الطلاب فيها حسب التخصصات المستقبلية لهم، وتشمل تخصصات السنة التحضيرية: التخصصات الطبية، والعلمية والهندسية، والإنسانية. ويتم تقديم برامج متباينة التركيز على المهارات المستهدفة حسب التخصص.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

يعد تدريس مفاهيم طبيعة العلم هدفاً أساسياً للتربية العلمية في التعليم العام (Abd-El-Khalick, Bell, 1998 & Lederman, 1998)، كما أكدت وثائق معايير التربية العلمية هذا التوجه، وقدمت تصوراً عن مفاهيم طبيعة العلم التي يفترض تدريسها لطلاب تلك المرحلة، فقد قام ماكوماس وأولسون (McComas & Olson, 1998) بتحليل ثمان وثائق للمعايير في خمس دول شملت: الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، ونيوزلندا، وبريطانيا، وكندا، وقد لاحظ الباحثان ثلاثين مفهوماً لطبيعة العلم تم إدراجها بشكل متباين في تلك الوثائق. وعلى الرغم من عدم وجود معايير للتربية العلمية في المملكة العربية السعودية، إلا أن كتب العلوم التي تم تبنيها حديثاً حوت مجموعة من المفاهيم المتصلة بطبيعة العلم، فعلى سبيل المثال، احتوى كتاب العلوم للفصل الدراسي الأول للصف الأول المتوسط على فصل كامل تم تخصيصه لتقدم مجموعة من مفاهيم طبيعة العلم (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١هـ). ويرى المتخصصون في التربية العلمية أهمية تعلم الطلاب لطبيعة العلم لعدة اعتبارات، حيث يرى بيل (Bell, 2011) أن تعلم طبيعة العلم يساعد الطلاب على استيعاب التصور الصحيح للعلم، من حيث معرفة طبيعة الأسئلة التي يمكن أن يجيب عنها العلم، وكيف

أثير في دراسته تم بناؤها من خلال سؤال المتخصصين في فلسفة العلم عن أشد القضايا التي يختلفون فيها وتتعلق بطبيعة العلم دون التركيز على قضايا الاتفاق بينهم، (٢) أن بعض الفقرات التي تم إدراجها في الأداة تحوي تحيزاً يقود لعدم اتفاق بين عينة الدراسة، (٣) كما أشاروا إلى تحيز في تفسير النتائج، حيث تم تضخيم نقاط الاختلاف، (٤) أنه من المتوقع أن لا يتم التوافق بين عينة الدراسة؛ بسبب أن الفلاسفة لديهم القدرة على الجدل والاختلاف مع بعضهم بعضاً. ويلاحظ كذلك على دراسة أثير الخلط بين مفهوم طبيعة العلم لدى المتخصصين في التربية العلمية ومفهوم طبيعة العلم لدى الفلاسفة، وبالتالي توصله إلى اختلاف الفلاسفة قاده إلى الجزم بوجود اختلاف بين المتخصصين في التربية العلمية. إلا أن القضايا المرتبطة بطبيعة العلم التي يناقشها الفلاسفة تختلف كثيراً عن القضايا التي يرى المتخصصون في التربية العلمية تدرسيها، ويؤكد ذلك ما أشار إليه مكاوماس وألسون (McComas & Olson, 1998) من أن كتب معايير العلوم تتحاشى طرح القضايا الجدلية التي تهم المتخصصين في فلسفة العلوم، فعلى سبيل المثال، لم تتناول أي من وثائق المعايير التي تم تحليلها في دراستيهما مسألة الدحض (falsification) التي قال بها كارل بوبر (Karel Popper)، والتي يوصي من خلالها العلماء بالانشغال بالدحض للوصول إلى

يختلف العلم عن غيره من الأنشطة المعرفية، ونقاط القصور والقوة في العلم. في حين أن (Mathews, 1997) ينظر إلى تعلم طبيعة العلم أنها الحل لمجموعة من المشاكل التي تواجه تعلم العلوم، مثل: الفاصل بين ما هو علمي وغير علمي، والعلاقة بين العلم والدين. في حين أن غروسمان وزملاءه (Grossman, Wilson, & Shulman, 1989) يرون أن أهمية تعلم طبيعة العلم تكمن في كونها جزءاً من المعرفة العلمية ينبغي على الطلاب فهمه، وبالتالي فلا يمكن تقديم المعرفة العلمية كمحتوى دون التعرض إلى كيفية الوصول إلى ذلك المحتوى، وكيفية قبوله لدى مجتمع العلماء. ومع تباين الأسباب التي تدفع المتخصصين في التربية العلمية لتأكيد أهمية تعلمه إلا أن الدراسات في التربية العلمية تؤكد إجماع المتخصصين على أهمية تعلمه في مراحل التعليم العام (Abd-El-Khalick, 2006).

وعلى الرغم من أن أثير (Alter, 1997) أشار إلى عدم وجود اتفاق بين المتخصصين في فلسفة العلم حول مفاهيم طبيعة العلم التي يفترض تدرسيها في مراحل التعليم العام، وذلك من خلال سؤالهم عن مدى اتفاقهم حول أشد ١٥ قضية جدلية فلسفية حول طبيعة العلم، إلا أن مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية (Smith et al., 1997) أوصوا بتجاهل النتيجة التي توصل إليها أثير لأسباب أربعة: (١) أن الأداة التي استخدمها

٢. اعتماد المعرفة العلمية على الحواس (empirical-based).
٣. اعتماد معرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط، والخيال، والإبداع الإنساني.
٤. تداخل المعرفة العلمية وتأثرها بالثقافة والمجتمع (socially and culturally embedded).
٥. وجود علاقة بين القانون والنظرية مع وجود فرق بينهما.
٦. وجود تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية.
٧. عدم وجود طريقة علمية بخطوات محددة (The scientific method) يتبعها جميع العلماء للوصول للمعرفة العلمية.
- كما أكدت مجموعة من الدراسات - بتفاوت يسير - ضرورة تدريس مفاهيم طبيعة العلم السابقة (Abd-El-Khalick, 2006; Abd-El-Khalick et al., 1998; Chen, 2006; Liu & Lederman, 2002; Schwartz, Lederman, & Crawford, 2004; Toa, 2003; Bell, 2004; Clough, 2000; Lederman, 1998; Lederman & Lederman, 2004; McComas, 2004; Osborne et al., 2003)، وتراوحت نسبة الاتفاق بين هذه الدراسات على أهمية تدريس مفاهيم طبيعة العلم السابقة بين الإجماع التام كحد أعلى وخمس دراسات كحد أدنى، فعلى سبيل المثال، أجمعت الدراسات السابقة على أهمية تدريس الطلاب "اعتماد معرفة العلمية بشكل جزئي (Tentativeness and subjectivity).
١. نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير
- معرفة علمية صادقة وموثوقة، خلافاً للواقع الممارس من قبل العلماء الذين يسعى للتأكيد لا للدحض.
- ويؤكد ليدرمان (Lederman, 1998) على أن كثيراً من قضايا الاختلاف حول مفاهيم طبيعة العلم بين المتخصصين في فلسفة وتاريخ العلم ليس لها علاقة بالتربية العلمية، حيث يشير إلى وجود اتفاق بين المتخصصين في التربية العلمية حول مفاهيم طبيعة العلم المفترض تدريسها لطلاب التعليم العام. كما يشير إلى نفس المعنى مكاوماس وزملاؤه (McComas, Clough, & Almazroa, 1998) بعد مراجعتهم لمجموعة من الدراسات التي تناولت طبيعة العلم، حيث أكدوا أن الدراسات التي تمت مراجعتها أجمعت بشكل واضح على مفهوم طبيعة العلم، وأوصت بتدريس مجموعة مشتركة من مفاهيم طبيعة العلم. ولذلك ينفي عبدالحالقي (Abd-El-Khalick, 2006) وجود اختلاف بين المختصين في التربية العلمية حول مفاهيم طبيعة العلم المفترض تدريسها. كما يقدم عبدالحالقي وبل وليدرمان (Abd-El-Khalick, Bell, & Lederman, 1998) مجموعة من المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي يرون إجماع المتخصصين في التربية العلمية على تدريسها، وتشمل تلك المفاهيم:

وتعد الدراسات العربية التي تناولت فهم الطلاب لطبيعة العلم محدودة بالرغم من وفرة الدراسات التي تناولت فهم طبيعة العلم لدى المعلمين أو تناولت طبيعة العلم لدى الطلاب بعد تدريسهم بطريقة معينة أو محتوى معين. وسيتم التركيز على الدراسات التي تناولت فهم طبيعة العلم لدى المعلمين أو الطلاب على حد سواء. ومن خلال استعراض هذه الدراسات نجد أنها لا تختلف نتائجها عن غيرها في البلدان الأخرى، إلا أن هذه الدراسات تباينت في الجوانب التي تناولتها والتي عرفت طبيعة العلم من خلالها، فركز بعض هذه الدراسات على المفاهيم المتعلقة بعمليات العلم وأخلاقياته، ومسلماته، ونواتجه. ومنها دراسة الشرقي (١٤١٤هـ) التي هدفت إلى بناء اختبار لقياس مستوى فهم طبيعة العلم، وحوث الأداة في صورتها النهائية على أربعة محاور هي: نواتج العلم، وعمليات العلم، ومسلمات العلم، وقيم العلم. وتم تطبيق هذه الأداة في دراسة أخرى (الشرقي، ١٩٩٥م) على عينة من معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار انخفاض فهم المعلمين لمحاور طبيعة العلم التي ركزت عليها أداة الدراسة. ودراسة الشعيلي (٢٠٠٨م) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فهم معلمي الكيمياء في سلطنة عمان لطبيعة العلم، واستخدمت الدراسة اختبار تم بناؤه في دراسة سابقة

على الاستنباط، والخيال، والإبداع الإنساني"، في حين أجمعت خمس منها على أهمية تدريس "التباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية".

ويشير ليدرمان ووايد وبيبل (Lederman, Wade, & Bell; 1998) إلى أن كثيراً من الدراسات تناولت مستوى استيعاب الطلاب لمفاهيم ذات صلة بطبيعة العلم منذ الستينات الميلادية، إلا أن كل الدراسات التي أجريت تؤكد أن الطلاب لا يمتلكون فهماً كافياً لطبيعة العلم وما يتصل به من مفاهيم. كما أجرى عبدالحالق (Abd-El-Kalick, 2006) ومورسيا وسشيبيسي (Murcia and Schibeci; 1999) دراستين هدفتا إلى التعرف على مستوى فهم طلاب الجامعة لمفاهيم طبيعة العلم في الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا على التتابع، واتفقت الدراستان على أن طلاب الجامعة يمتلكون تصورات سطحية، أو فهماً غير دقيق عن مفاهيم طبيعة العلم. وفي دراستين تمت أولاهما في تايوان، وثانيهما في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث ركز فيها ليو وتساي (Liu and Tsia; 2008) وميلر وزملاؤه (Miller, et. al., 2010) على محاولة التعرف على مدى وجود فروق بين طلاب الجامعة المتخصصين في العلوم الطبيعية وغير المتخصصين فيها، إلا أن كلتا الدراستين توصلتا إلى أن الطلاب باختلاف تخصصاتهم أظهروا فهماً سطحياً لمفاهيم طبيعة العلم.

نتائج الدراسة ضعفاً في فهم مجالات طبيعة العلم التي تناولتها الدراسة لدى المعلمين قبل الخدمة أثنائها. ودراسة أمبوسعيدي (٢٠٠٩م) التي حاول فيها استقصاء رؤية الطلبة المعلمين في تخصصات العلوم في سلطنة عمان لطبيعة العلم من خلال الأحداث الحاسمة في سلطنة عمان، وحوث أداة الدراسة سبعة أحداث تتمحور حول الجوانب التالية لطبيعة العلم: الأساس التجريبي، التأثيرات الثقافية والاجتماعية على المعرفة العلمية، ودور النظرية العلمية، والملاحظة، والاستدلال. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فهم جيد للمحاول التي تناولتها أداة الدراسة. وبالتالي، فعلى الرغم من الاتفاق بين المتخصصين في التربية العلمية على ضرورة تدريس مفاهيم طبيعة العلم لطلاب التعليم العام، إلا أن أغلب الدراسات أظهرت ضعفاً واضحاً في استيعاب تلك المفاهيم لدى أولئك الطلاب.

### مجتمع الدراسة وعينتها

يتمثل مجتمع الدراسة في طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود تخصص (علوم وهندسة) للعام الدراسي ١٤٣٠ / ١٤٣١هـ، وعددهم ٢٩٠٠ طالباً، أما العينة فقد تم اختيارها من خلال الخطوات التالية:

١. تم بشكل عشوائي اختيار عشر شعب مقرر "مهارات الاتصال"، وعشر شعب "مهارات التعلم،

(جابر، ١٩٩٧م)، وركز هذا الاختبار على أربعة مكونات أساسية للعلم هي: افتراضات العلم، ونواتج العلم، وعلميات العلم، وأخلاقيات العلم. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى أداء معلمي الكيمياء على اختبار فهم طبيعة العلم ومجالاته الفرعية. ودراسة عدس وعوض (٢٠٠٩م) التي هدفت للتعرف على مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس جنوب الخليل في فلسطين، وقد قام الباحثان ببناء أداة لتحقيق هدف الدراسة حوت خمسة محاور هي: افتراضات العلم، ونواتج العلم، وطرق العلم، وأخلاقيات العلم، وتاريخ المعرفة العلمية. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى فهم الطلاب لطبيعة العلم يقع ضمن المستوى المتوسط.

كما ركزت مجموعة أخرى من الدراسات على طبيعة العلم من خلال الأبعاد التي يتناولها المتخصصون في التربية العلمية في الوقت الحاضر، مثل: نسبية المعرفة العلمية، والنظرية والقانون العلمي، وطرق الوصول للمعرفة العلمية، ومنها دراسة حيدر (Haidar, 1999) باللغة الإنجليزية، والتي تناولت فهم معلمي العلوم قبل الخدمة وأثنائها في الإمارات العربية المتحدة لطبيعة العلوم، حيث بنت الدراسة أداة حوت خمسة محاور، هي: النماذج والقوانين العلمية، ودور العلماء، والمعرفة العلمية، والطريقة العلمية، والقوانين العلمية. وأظهرت



### مسلمات الدراسة

- تم إجراء الدراسة الحالية وفقاً للمسلمات التالية:
١. أهمية تعلم طلاب التعليم العام المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم.
  ٢. أن المفاهيم التي أشار لها عبد الخالق، وبيبل، وليدرمان (Abd-El-Khalick, bell, & Lederman, 1998) تعبر عن المفاهيم الأساسية التي يفترض أن يتعلمها طلاب التعليم العام فيما يتعلق بطبيعة العلم.
  ٣. أن استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية للتعرف على تصورات الطلاب لمفاهيم طبيعة العلم يقدم معلومات ثرية وعميقة وذات مصداقية أعلى عن تلك التصورات.

### حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة على التالي:
١. التعرف على تصورات الطلاب للمفاهيم الأساسية لطبيعة العلم واللازم دراستها خلال مراحل التعليم العام كما حددها عبد الخالق، وبيبل، وليدرمان (Abd-El-Khalic, Bill, and Lederman; 1998).

والتفكير، والبحث"، وبلغ عدد طلاب هذه الشعب

٤٠٠ طالباً.

٢. تم تطبيق أداة الدراسة على جميع الطلاب في الشعب التي تم اختيارها أثناء وقت المحاضرة بعد أخذ الإذن من أساتذتهم، وتم الحصول على استجابات من ٣٢٨ طالباً يمثلون (٨٢٪) من المجموع الكلي للطلاب في تلك الشعب.
٣. تم بعد ذلك النظر في الأدوات التي تم استلامها، وتم استبعاد مجموعة منها نظراً لوجود نقص شديد في استجاباتهم، حيث تم استبعاد الأدوات التي لم يجب أصحابها على ٥٠٪ أو أكثر من الأسئلة، وبالتالي بلغ العدد النهائي لعينة الدراسة ٢٠٤ طالباً (٥١٪) من العينة المستهدفة، ونسبة ٧٪ من مجتمع الدراسة المستهدف.

٤. بالنسبة للمقابلات البعدية، تم ترك الخيار للطلاب لتقديم رقم هاتفه المحمول ضمن البيانات في الأداة على أن يتواصل معه الباحث لإجراء المقابلة البعدية، وحصل الباحث على أرقام هواتف ٧٦ طالباً، إلا أنه لم يتمكن من إجراء مقابلة بعدية إلا مع ١٣ طالباً؛ نظراً لتقديم البعض أرقاماً غير صحيحة، أو عدم ردهم على اتصالات الباحث، أو اعتذارهم عن إجراء المقابلة البعدية.

٢. عينة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود للعام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ والذين سيتخصصون في تخصصات العلوم والهندسة.
- تفصيلات وأمثلة أكثر، مما يعين في الوصول إلى فهم أعمق لرؤية المستجيب حول الظاهرة المراد دراستها.

### أداة الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة قام الباحث بتبني النسخة العربية من أداة "استفتاء الآراء حول طبيعة العلم نموذج-C" Views of Nature of Science (VNOS-C) Questionnaire-Form C، وتم إعداد هذه الأداة من قبل مجموعة من الباحثين في التربية العلمية والمهتمين بطبيعة العلم (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz; 2002). وتتكون هذه الأداة من عشرة أسئلة مفتوحة النهاية تركز على مفاهيم طبيعة العلم التالية: نسبة المعرفة العلمية وقابليتها للتغير (Tentativeness)، واعتمادها على الحواس (Empirically-based)، وأن تطويرها معتمد على النظرية (Theory-laden)، وأنها نتاج للخيال، والإبداع، والاستنتاج الإنساني، وأنها ذات طبيعة متداخلة ومتأثرة بالنواحي الاجتماعية والثقافية (Socially and Culturally embedded)، ويتأكد الفرق فيها بين الاستنباط والملاحظة (Inference and Observation)، وبين القانون والنظرية (Law and Theory)، كما يوجد طرق متعددة وليست طريقة واحدة للوصول للمعرفة العلمية (Abd-El-Khalick, 2006). وتتطلب الإجابة عن أسئلة

### منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على رصد الظاهرة ووصفها، وفهمها، وذلك من خلال استخدام طرق بحثية نوعية (Qualitative Research Methods) لجمع بيانات الدراسة، حيث قام الباحث بتبني أداة تحوي أسئلة مفتوحة النهاية (Closed-ended questions)، ومن ثم تطبيقها على عينة الدراسة، ثم إجراء مقابلات شبه منظمة (Semi-Structured Interviews) لمجموعة من تلك العينة.

وقد فضل الباحث استخدام الطرق النوعية لجميع بيانات الدراسة؛ نظراً لكونها تتلافى مشكلة الإجابات الموجهة (forced-choice items) التي قد لا تنسجم مع الإجابة التي تعبر عن فهم المستجيب، كما أن الإجابة عن أسئلة مفتوحة النهاية تقدم بيانات ثرية يمكن من خلالها الوصول إلى فهم أعمق للظاهرة، بحيث يمكن أن يقدم المستجيب الإجابة التي يراها والتبريرات التي تؤيدها. كما يمكن للباحث من خلال المقابلة تقديم بعض الأسئلة التي يمكن أن تقود المستجيب إلى تقديم

أخرى إلى اللغة الإنجليزية (ترجمة عكسية) للتأكد من صدق الترجمة العربية، واتساق النسخة العربية مع النسخة الإنجليزية.

وللتأكد من صدق استجابات الطلاب للأداة في الدراسة الحالية قام الباحث باستخدام جمع البيانات بطرق متعددة (Triangulation)، حيث قام الباحث باستخدام المقابلة كوسيلة أخرى لجمع البيانات للتأكد من كون استجابات الطلاب في أداة البحث تمثل وجهة النظر الحقيقية لهم. وقام الباحث بإجراء مقابلات مع ١٣ طالباً بعد أكثر من أسبوعين من تاريخ استجابتهم لأسئلة الأداة، حيث كرر عليهم الباحث نفس أسئلة الأداة، ومقارنة استجاباتهم للأداة مع استجاباتهم لأسئلة المقابلة توصل الباحث إلى وجود انسجام كبير بين الاستجابتين.

كما أن الباحث قام مع باحث آخر بتحليل استجابات مجموعة من الطلاب للتأكد من صدق تحليل استجابات الطلاب، حيث قام الباحث بتحليل استجابات ١٣ طالباً، وبشكل مستقل قام باحث آخر متخصص في التربية العلمية بتحليل نفس استجابات نفس الطلاب، وقد بلغت نسبة التوافق بين الباحث والمختص الآخر ٩٧٪.

الأداة تقديم توضيح لتصور المستجيب، مع تبرير هذا التصور وتقديم الأمثلة المؤيدة لذلك التصور. ويشير ليدرمان، وعبدالحالق، وبيبل، وسشوارتز (Lederman, Abd-EI-Khalick, Bell, & Schwartz; 2002) إلى أنه تم التأكد من صدق المحتوى للأداة content validity من خلال فريق من الخبراء مكون من خمسة أساتذة جامعات؛ ثلاثة منهم متخصصون في التربية العلمية، وواحد المتخصصين في تاريخ العلم، وواحد العلماء الطبيعيين، وتم تعديل الأداة وفقاً لملاحظات هؤلاء المتخصصين. كما تم التأكد من صدق استجابات الطالب لأسئلة الأداة من خلال مقارنة تلك الاستجابات مع استجاباتهم لنفس الأسئلة أثناء إجراء مقابلة معهم، حيث تم الوصول إلى وجود انسجام كبير بين إجابات الطلاب المقدمة في الأداة وبين التفصيلات التي يقدمونها أثناء إجراء المقابلة -Lederman, Abd-EI-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002; Abd-EI-Khalick, 2006).

أما فيما يتعلق بالنسخة العربية التي تم استخدامها في جمع بيانات الدراسة الحالية، فقد تم ترجمتها لغرض تطبيقها في دراسة وهبه (Wahbeh, 2009)، حيث تمت الترجمة من خلال خطوتين: أولهما: إجراء الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى العربية للأداة من قبل أحد المختصين ثنائيي اللغة. وثانيهما: ترجمتها مرة

### الأساليب الإحصائية

تمت الاستفادة من التكرارات والنسب المتوية للإجابة عن سؤال الدراسة.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن سؤال الدراسة، سيرعرض الباحث إجابات العينة عن أسئلة الأداة معتمداً على المفاهيم الأساسية لطبيعة العلم التي تمت الإشارة لها في مسلمات الدراسة، حيث سيتم عرض إجابات الطلاب عن كل سؤال تحت مفهوم طبيعة العلم الذي يسهم السؤال في تكوين تصور عنه، ومن ثم سيناقش الباحث هذه النتائج وفقاً لورودها.

أولاً: نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير (Science is Tentative and subjective)

أشار المتخصصون في التربية العلمية إلى أن المعرفة العلمية تتميز بنسبيتها وقابليتها للتغير؛ وذلك لعدة اعتبارات، من أهمها: أن ما يتوصل إليه العلماء يعتمد بشكل أساس على تصوراتهم العلمية وعلى قدرتهم على الإبداع والخيال وعلى البيانات التي تتوفر لديهم، وبالتالي فالعلم يعد تصوراً إنسانياً قد يقارب الحقيقة أو يتعد عنها، وهذه التصورات قد يحدث لها تغييراً في المستقبل بشكل كلي أو جزئي. ويعد التحول الذي أحدثه أنشتين بطرحه النظرية النسبية كبديل

لفيزياء نيوتن أبرز الأمثلة التي يمكن أن يتم تقديمها لتأكيد أن المعرفة العلمية قابلة للتغير؛ فقوانين نيوتن لم تستطع الصمود أمام تعامل العلماء مع الجسيمات الصغيرة والسرعات المقاربة لسرعة الضوء (Okasha, 2002). كما توصل كون (Kuhn, 1962) - من خلال تحليله لتاريخ العلم - إلى أن ممارسات العلماء للعلم تتأثر بالثورات العلمية والنظرية السائدة (Paradigm) التي يحملها العلماء في أذهانهم، ولذلك فحدوث ثورة علمية وبروز نظرية سائدة جديدة يؤدي إلى بروز تصورات علمية جديدة لنفس الظاهرة. ويؤكد ولبرت (Wolpert, 1992) أن العالم ميليكان (Millikan) في تجربة قطرة الزيت الشهيرة التي سعى فيها لتحديد مقدار شحنة الإلكترون كان يحمل في ذهنه قيمة محددة مسبقاً عن مقدار هذه الشحنة، ولذلك تم رصد عبارات في كراسة تسجيله للنتائج، مثل: القيمة أقل، أو أعلى، أو أن التجربة يوجد بها خطأ؛ وهذه العبارات تدل على أن ميليكان كان يحاول تصوراً مسبقاً عن قيمة شحنة الإلكترون، وأن هذه التجربة لم تكن سوى محاولة لتأكيد هذا التصور.

ويحاول السؤالان الرابع والثامن في أداة الدراسة التعرف على تصورات الطلاب لمفهوم نسبية المعرفة العلمية وقابليتها للتغير، حيث يركز السؤال الرابع على محاولة التعرف على تصور الطلاب عن

ومن ضمن من صرح بأن النظرية العلمية يمكن أن تتغير والذين بلغ عددهم ١٣٧ طالباً (٦٧٪) من عينة الدراسة، استطاع ٣٠ طالباً (١٤,٧٪) تقديم أمثلة يرون أنها تدعم إجاباتهم. وقد ركز ٢٠ طالباً (٩,٨٪) منهم على أن تطور نظرية الذرة يمكن أن يدعم وجهة نظرهم، في حين أشار أحدهم إلى تغير التصور لدى العلماء عن كيفية رؤية العين للأجسام، كما أن سبعة طلاب قدموا أمثلة عامة لا تعبر عن نظرية محددة "نعم أعتقد مثل الذي حدث في الفيزياء القديمة والحديث" (الطالب ٢٢). في حين قدم طالبان تطور الحاسب وصغر حجمه كمثال لإمكانية تغير النظرية العلمية. وبالتالي فعلى الرغم من أن معظم عينة الدراسة ترى تغير النظرية وتتفق مع نظرة العلماء إلا أنهم لم يتمكنوا من تقديم أمثلة تدعم إجاباتهم.

ولم يستطع سوى ٢٤ طالباً (١١,٨٪) ممن يعتقدون أن النظرية العلمية يمكن أن تتغير تقديم ما يمكن أن يعد سبباً وراء تغير النظرية العلمية؛ حيث أشار سبعة طلاب (٣,٤٪) إلى أن السبب وراء تغير النظريات العلمية ظهور اكتشافات جديدة دون تحديد نوع هذه الاكتشافات أو ماهيتها، في حين حصر ثلاثة طلاب (١,٥٪) تلك الاكتشافات في زيادة المعلومات، ولكنهم أيضاً لم يقدموا تصوراً دقيقاً عن تلك

إمكانية تغير النظرية العلمية مستقبلاً، كما أن السؤال الثامن يركز على محاولة التعرف على تصورات الطلاب حول أن المعرفة العلمية التي يتوصل إليها العلماء يتم بناؤها على خلفيات مسبقة لديهم (Science is theory-laden)، أي أن المعرفة العلمية ليست مستقلة بشكل كلي عن شخصية الباحث. وفيما يلي استعراض لنتائج هذين السؤالين:

من خلال تحليل نتائج الطلاب للسؤال الرابع يتضح أن ٢٠ طالباً (٩,٨٪) لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال أو أنهم صرحوا بعدم معرفتهم للإجابة. كما أن أحد الطلاب (٠,٥٪) قدم إجابة غير واضحة لهذا السؤال، أما ١٣٧ طالباً (٦٧٪) فيرون أن النظرية العلمية يمكن أن تتغير. أما ١٧ طالباً (٨,٣٪) فيرون أن النظرية العلمية تتطور ولكن لا تتغير، أي أنه يوجد جزء ثابت من النظرية العلمية، ولكن يمكن الزيادة عليه وتطويره "أعتقد أنها لا تتغير، فقط تتطور ولكن يبقى الشيء الأساسي" (الطالب ١١٦). كما أن خمسة طلاب (٢,٥٪) يرون أن بعض النظريات يمكن أن تتغير في حين أن البعض الآخر لا يتغير "هناك نظريات قد تتغير. وهناك نظريات لا تتغير" (الطالب ٢١). أما من أكد بأن النظريات لا يمكن أن تتغير، فقد بلغ عددهم ٢٤ طالباً (١١,٨٪).

المعلومات، إلا أن طالبين (١٪) حدها في ظهور أدلة جديدة، وأربعة طلاب (٢٪) حدها في ظهور أجهزة جديدة. كما عزا طالبان (١٪) تغير النظرية العلمية إلى كون تلك النظريات تعتمد على تصورات العلماء، وطالبان آخران (١٪) إلى إمكانية حدوث الأخطاء من العلماء، وأحد الطلاب (٥,٠٪) إلى اختلاف وجهات نظر العلماء، وطالبان (١٪) إلى محدودية علم الإنسان، في حين عزاها طالبان (١٪) إلى أن كل شيء يتطور دون تقدم مثال محدد وصريح. وبالتالي فعلى الرغم من قلة الطلاب الذي ذكروا أسباباً وراء تغير النظرية العلمية إلا أنهم قدموا أسباباً يمكن اعتبارها مقبولة، رغم عدم وضوح بعضها.

وعلى الرغم من أن معظم عينة الدراسة (٦٧٪) يرون أن النظرية يمكن أن تتغير إلا أن نسبة قليلة منهم استطاعت أن تقدم أمثلة على هذه النظريات، كما أن هذه الأمثلة تركزت بشكل كبير على "نظرية الذرة" التي تمت الإشارة إليها في نص السؤال، كما أن معظم الأمثلة الأخرى لم تقدم تأكيداً على فهم الطلاب لنسبية المعرفة العلمية المتصلة بمفهوم النظرية العلمية. كما أن النسبة التي أشارت إلى إمكانية تغير النظرية العلمية لم تستطع أن تقدم مبررات لأسباب

هذه الرؤية، حيث لم يقدم أسباباً سوى ٢٤ طالباً (١١,٨٪) فقط. ويمكن عزو هذا التباين بين الرؤية بأن النظرية العلمية يمكن أن تتغير وبين عدم القدرة على تقديم أمثلة أو أسباب تبرر هذه الرؤية إلى مفهوم النظرية العلمية لدى عينة الدراسة، والتي تناولها السؤال الخامس في أداة الدراسة، حيث يرى أكثر من ٥٢٪ من عينة الدراسة أن النظرية تتسم بعدم الثبات، في حين أنهم يرون ثبات القانون العلمي، وبالتالي فإن تصورهم عن النظرية العلمية انعكس على إجاباتهم عن السؤال الرابع، وبالتالي فليس بالضرورة أن يكون هذا انعكاساً لفهم نسبية المعرفة العلمية. كما قد يعزى وجود هذا التباين إلى خلفية عينة الدراسة الدينية، حيث يشير أحد الطلاب الذين تمت مقابلتهم إلى أن المعرفة الدينية هي الثابت، أما غيره فيتسم بعدم الثبات "كل بشر نأخذ من كلامه ونرد، فالرسول صلى الله عليه وسلم لا نرد كلامه، ولكن البشر الذي مثلنا لم يتزل عليه الوحي وهو يقوم بالتجارب، ولذلك تأخذ من كلامه وترد؛ لأنه معرض للخطأ" (الطالب ١٩٨)، كما جاءت هذه الإشارة لدى العديد من الطلاب في إجاباتهم عن أسئلة الأداة.

أما تحليل إجابات السؤال الثامن فأظهر أن ٩١ طالباً (٤٤,٦٪) لم يقدموا إجابة، أو صرحوا بعدم

التي حصلت قبل ٦٥ مليون سنة" عن طريق الخيال؛ لأنه لا يوجد شخص من ٦٥ مليون سنة يعيش إلى اليوم) ط٧٣، "المعلومات الموجودة غير كافية فلا بد من التخمين" (الطالب ٤٩). كما عزي ١٢ طالباً (٥,٩٪) السبب وراء هذا الاختلاف إلى كون هذه النظريات مجرد فرضيات غير مؤكدة؛ "لأنها فرضيات قابلة للخطأ والصواب" (الطالب ١١٣). أما ١٦ طالباً (٧,٨٪) فأظهروا فهماً مقبولاً لسبب اختلاف العلماء، حيث أشاروا إلى أن هذا الاختلاف حدث بسبب وجود تصور مسبق لدى هؤلاء العلماء، وبالتالي فإن جمع البيانات وقراءتها تمت من خلال تلك التصورات المسبقة "النظرية العلمية لا تتبع قانون فكل عالم له نظريته علمية ويدافع عنها باستنتاجات. فمن الطبيعي أن يختلف العلماء في النظريات" (الطالب ٥٩)، "الإنسان بطبيعته ميال لما يناسب هواه أو الذي يعتقد أنه حقيقة، فتجده يبحث عن أي معلومة لتؤكد صحة نظريته" (الطالب ١٨٤). وهذه النتيجة تشير إلى وجود قصور في تصورات الطلاب حول اعتماد العلم على الخلفيات المسبقة لدى العلماء أو ما يطلق عليه (Science is theory-laden)، حيث يرى معظم عينة الدراسة أن العلماء يبدؤون من البيانات التي لديهم، وليس من خلال التصورات المسبقة لديهم عن هذه البيانات.

معرفتهم للإجابة، في حين قدم ٧٧ طالباً (٣٧,٨٪) إجابات حاولت تأييد إحدى النظريات الواردة في السؤال من خلال توضيح أدلتها بشكل أكبر، وركزت إجابات هذه المجموعة من الطلاب على توضيح وجهة نظرهم تجاه هاتين النظريتين ولم تركز على الجانب الأهم من السؤال وهو: لماذا حصل هذا الاختلاف "أعتقد أن الأصح هو الثوران البركاني، فبدوره قسم الأرض إلى محيطات، وخليجان، وأنهار، وتباعدت أطراف الأرض حتى أصبح لدينا قارات" ط ٨١. كما تناول الطلاب كذلك محاولة تأكيد نوعية البيانات التي استخدمها العلماء دون الخوض في سبب الاختلاف بين العلماء "بالرجوع إلى مكونات الأرض مما تحتويه التربة من مكونات كيميائية قد يتضح بعض المركبات مثل الرماد البركاني وغير ذلك" (الطالب ١٢٣). وحاول بعض الطلاب توضيح سبب الاختلاف من خلال توضيح التشابه بين الآثار التي يمكن أن تنجم عن البراكين أو سقوط المذنبات "أظن أن هناك تشابه بين النظريتين؛ لأن المذنب إذا ارتطم بالأرض سيحدث انفجار كبير وتموت الدينصورات محروقة، وإذا كان هناك انفجار بركاني فإن طريقة انقراض الدينصورات واحدة وهي الموت محروقة" (الطالب ١٣٠). وأرجع ثمانية طلاب (٣,٩٪) السبب وراء الاختلاف إلى خيال العلماء لاستكمال النقص في البيانات عن هذه الحادثة

### ثانياً: اعتماد المعرفة العلمية على الحواس (Science is empirical-based).

على الرغم من عدم وجود تعريف دقيق للعلم "science" إلا أن ليدرمان وليدرمان (Lederman and Lederman, 2004) والجمعية الأمريكية للتقدم في العلم (AAAS, 1990) يؤكدون على أن العلم يتصف بكونه يعتمد أو يُستمد من ملاحظة العالم الطبيعي (Empirical-based)، كما أكدت المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية أن الإمبريقية (Empiricist) تعد أبرز صفة تميز العلم عن غيره من المعارف الأخرى. ويرى عبدالحالقي (Abd-El-Khalck, 2006) أن هذا المفهوم يمكن أن يعبر عنه من خلال وصف العلم بأنه يعتمد على أو يبحث عن الأشياء الملموسة، أو المحسوسة، أو المادية، أو المشاهدة، أو القابلة للقياس، أو الحقائق الفيزيائية، أو البيانات، أو الدليل.

ويركز السؤال الأول في أداة الدراسة على محاولة التعرف على مصطلح العلم "Science" لدى عينة الدراسة والفرق بين العلم والحقول المعرفية الأخرى، وهذا يتطلب من الطالب تقديم بعض الخصائص التي تميز العلم عن غيره من الجوانب المعرفية الأخرى. ومن خلال تحليل استجابات عينة الدراسة لهذا السؤال، أظهر ١٨٨ طالباً (٩٢,٢٪) عدم القدرة على تقديم تعريف للعلم أو قدموا تعريفات غير دقيقة عنه، حيث

أظهرت النتائج أن ٤٤ طالباً (٢١,٦٪) لم يقدموا أي إجابة عن هذا السؤال أو أنهم صرحوا بعدم معرفتهم للإجابة، وقدم ٨٢ طالباً (٤٠,٢٪) إجابات عامة أو غير واضحة تماماً، مثل: "هي المعلومات المتخصصة في غرض معين، بحيث تشرحه شرحاً تفصيلياً؛ لكي يستطيع القارئ أن يفهم" (الطالب ٢). وتوجهت مجموعة من هذه الإجابات العامة إلى تعريف العلم بعموميته في اللغة العربية، حيث يشير حيدر (Haidar, 1999) إلى أن كلمة العلم في اللغة العربية تطلق على المعرفة والتي يمكن أن تقابل كلمة (Knowledge) في اللغة الإنجليزية، ويمكن أن يشمل مفهوم المعرفة من هذا المنطلق أي جانب معرفي، سواء في العلوم الطبيعية أو غيرها من الحقول المعرفية الأخرى، مثل: العلوم السياسية أو الاجتماعية. فعلى سبيل المثال، عرف أحد الطلاب العلوم بأنها: "هي جمع علم، وهو كل ما يكتسبه الإنسان في حياته من معلومات" (الطالب ٩٨). كما قدمت مجموعة من عينة الدراسة تعاريفاً تشير إلى أنها الجوانب المعرفية المفيدة في حياة الناس، مثل: "هي كل علم يستفاد منه" (الطالب ١٢٠). كما أن ٢٩ طالباً (١٤,٢٪) من الطلاب اقتصر تعريفاتهم للعلوم على أنها المقررات الدراسية التي تم تقديمها لهم في مراحل التعليم (فيزياء، كيمياء، أحياء...)، وحددها بعضهم بأنها: "مادة في المتوسطة" (الطالب ١٨٨)، أو



على التفريق بين العلوم وغيرها من المجالات المعرفية الأخرى. حيث بلغ عدد الطلاب الذين لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال ٤٩ طالباً (٢٤٪)، كما أن ٥٠ طالباً (٢٤,٥٪) قدموا إجابات عامة أو غير واضحة تماماً، مثل: (...لأن كل حقل يختلف عن الآخر على حسب تخصصه فالدين والفلسفة يمكن أن يجتمعان لكن ليس مع العلمية) ط ١١. كما أشار ٢٥ طالباً (١٢,٢٥٪) إلى أن العلوم تختلف عن غيرها في أنها تتطلب مقداراً من الفهم والتفكير، أما المجالات الأخرى فتتطلب الحفظ فقط. وركز خمسة طلاب (٢,٥٪) على الاختلاف بين العلوم والدين، حيث أشاروا إلى أن العلوم جهود بشرية، في حين أن الدين يعتمد على الوحي. كما أشار ثلاثة طلاب (١,٥٪) إلى نفس المعنى دون الإشارة إلى الدين، حيث أكدوا أن العلوم تعد جهوداً بشرية. أما أربعة طلاب (٢٪) فيرون أن الغاية من العلوم هي التطبيق في الحياة، في حين أن الغاية من الدين هي الآخرة. كما رأى أحد الطلاب (٠,٥٪) أن العلوم تتميز بالصعوبة في حين أن غيرها يتسم بالسهولة. كما أن طالباً آخر (٠,٥٪) أشار إلى أن العلوم يمكن إثبات الحقائق فيها خلافاً لباقي المجالات المعرفية الأخرى، وصرح أحد الطلاب (٠,٥٪) بأنه لا يوجد فرق بين العلوم وغيرها من الحقول المعرفية، كما

هي مادة علمية تدرس في المرحلة الابتدائية" (الطالب ٨٥). أما ١٣ طالباً (٦,٤٪) فعرفوا العلوم من خلال استعراض محتوى العلوم مثل دراسة الكائنات الحية، أو أنها تحوي نظريات، وقوانين، وفرضيات محددة. كما أن ستة طلاب (٢,٩٪) رأوا أن العلوم تعد المجال الذي يمكن أن يتم فيه إثبات الحقائق والنظريات. وثلاثة طلاب (١,٥٪) عرفوا العلم من خلال كونه نشاطاً بشرياً، كما أن ستة طلاب (٢,٩٪) استخدموا ألفاظاً شرعية دينية، حيث يرون أن العلم نشاط ديني وليس أخروي. وثلاثة من الطلاب (١,٥٪) ميزوا العلوم من خلال ارتباطها بالفهم والتفكير حسب رؤيتهم. أما أحد الطلاب (٠,٥٪) فعرف العلوم بأنها التقنية.

في حين أن ١٦ طالباً (٧,٨٪) أشاروا في تعريفاتهم إلى بعض الجوانب التي يمكن اعتبارها مرتبطة بالعلوم مثل: أن العلوم تركز على دراسة الطبيعة (٣,٤٪)، وأنها تعتمد على المحسوس (٠,٥٪)، وأنها تعتمد على التجارب (١,٥٪)، وأنها إحدى طرق المعرفة (١٪)، وأنها تتميز بعدم الثبات (١,٥٪).

وفيما يتعلق بالفرق بين العلوم وغيرها من الحقول المعرفية الأخرى، فأظهر تحليل نتائج الطلاب لهذا الجزء من السؤال أن ١٥٠ طالباً (٧٣,٥٪) لم يقدموا إجابات أو قدموا إجابات تنم عن عدم قدرتهم

ومن خلال استجابات الطلاب للسؤال الأول يتضح أن معظم الطلاب لا يمتلكون تصورات دقيقة للمقصود من العلوم، كما أنهم لم يظهروا القدرة على توضيح الفرق بين العلوم وغيرها من مجالات المعرفة الأخرى. وهذه النتيجة في مجملها تتفق مع ما أكده ليدرمان ووايد وبيل (Lederman, Wade, & Bell; 1998).

ثالثاً: اعتماد المعرفة العلمية بشكل جزئي على الاستنباط والخيال والإبداع الإنساني.

يؤكد هولتون (Holton, 1995) على أن استخدام العلماء للاستنباط، والخيال، والإبداع هو ما يميزهم عن غيرهم، كما يؤكد أنه في حال عدم ممارسة العلماء للإبداع والخيال فيمكن الاستعاضة عنهم بأجهزة الحاسب الآلي التي تسير وفق الخطوات المحددة لها سلفاً. ويشير كرومير (Cromer, 1993) إلى أنه لم يكن لنيوتن أن يتوصل إلى العلاقة بين القوى والأجسام بمجرد النظر إلى تفاحة تسقط باتجاه الأرض لولا أنه أعمل خياله في هذا السقوط، كما أن وصول العالم كيكولي (Kekule) إلى التصور الحالي لترتيب ذرات الهيدروجين والكربون في مركب البنزين يؤكد أهمية الخيال والإبداع في تطور العلم. ويتأكد وجود الإبداع

أن أحد الطلاب (٥,٠٪) أشار إلى أنه غير متأكد من وجود فرق بين العلوم وغيرها.

أما ٤١ طالباً (٢٠٪) فقدموا إجابات تركز على الفرق بين العلوم والدين دون غيره من المجالات الأخرى، وذلك من خلال التركيز على جانبي التغير والثبات، وإمكانية الاختبار للعلوم. حيث أشار ٣٦ طالباً (١٧,٧٪) إلى أن الفرق بين العلوم والدين ينحصر في أن العلوم متغيرة والدين ثابت؛ لأن الدين يُستقى من الوحي، في حين أكد خمسة طلاب (٢,٥٪) أن الفرق بين العلوم والدين يكمن في أن العلوم يمكن نقاشها واختبارها في حين أنه لا يمكن ذلك في الدين.

في حين أن الباحث أثناء المقابلة ركز على محاولة التعرف على أسباب الاختلاف بين العلوم والمجالات المعرفية الأخرى، إلا أن إجابات الطلاب ركزت على إبراز الفرق بين العلوم والدين من خلال تأكيد أن العلوم نتاج بشري قابل للتغير في حين أن الدين يعتمد على الوحي المتسم بالثبات. كما أشار مجموعة من الطلاب الذين تمت مقابلتهم إلى التجربة العلمية، حيث يرون أن ما يفرق العلوم عن غيرها من المجالات المعرفية الأخرى هو استخدام التجربة في العلوم. وبالتالي يتضح قصور تصورات الطلاب لمفهوم العلم وسبب اختلافه عن المجالات المعرفية الأخرى.

ومن ضمن من يرى عدم استخدام العلماء للخيال والإبداع، قدم ستة منهم أسباباً دفعتهم لتبني هذا الرأي، وشملت هذه الأسباب: أن البحوث التي يجريها العلماء تعتمد بشكل كلي على الكتب، وبالتالي فلا مجال لاستخدام الخيال والإبداع، وأنهم يستخدمون طرقاً علمية أو يجرون أبحاثاً علمية أو يجيبون عن أسئلة علمية، وأن بياناتهم ونتائجهم تعتمد على الواقع المحسوس وليس الخيال. أما من رأى أن العلماء يستخدمون إبداعهم وخيالهم، فقد قدم أربعة منهم فقط أسباباً تبرر تبنيهم لهذا الرأي، وشملت هذه الأسباب: إمكانية وجود تباين في وجهة نظر عالين حول نفس النظرية، وهذا يرجع إلى تباين القدرة على الإبداع والتخيل لديهما، وأن مكونات النواة لا يمكن رؤيتها ولكن خيال العلماء هو من صورها بالشكل المقبول لدى العلماء، وكون المخرج العلمي للعالم يتأثر بالقيم الثقافية والاجتماعية، مما يجعل خيال الإنسان متأثراً بهذه القيم.

وفيما يتعلق بالمراحل التي يمكن أن يستخدم فيها الخيال والإبداع لدى العلماء، فلم يقدم إجابة لذلك سوى ٢٢ طالباً ممن يرون أن العلماء بالفعل يستخدمون الخيال والإبداع في ممارستهم العلمية، ومن هؤلاء يرى ١٥ منهم أن العلماء لا يستخدمون إبداعهم وخيالهم إلا حين التخطيط والتصميم، في حين يرى

والخيال العلمي في مراحل ممارسة العلم كلها بدءاً من تحديد السؤال البحثي؛ ووصولاً إلى تفسير النتائج.

وركز السؤال العاشر في أسئلة أداة الدراسة على محاولة التعرف على تصورات الطلاب لدور خيال العلماء وإبداعهم في ممارستهم العلمية. وأظهر تحليل نتائج هذا السؤال أن ٨٤ طالباً (٤١,٢٪) لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال، أو صرحوا بعدم معرفتهم بها، في حين قدم ثلاثة طلاب (١,٥٪) إجابات غير واضحة لم يتبين من خلالها موقفهم من هذا السؤال، كما رأى ٣٢ طالباً (١٥,٧٪) أن العلماء لا يستخدمون خيالهم وإبداعهم في ممارستهم العلمية، ورأى ٨٥ طالباً (٤١,٦٪) أن العلماء بالفعل يستخدمون الخيال والإبداع. وأكدت نتيجة المقابلة رؤية عينة الدراسة أن العلماء يستخدمون الإبداع والخيال، حيث أشار بعض من تمت مقابلتهم إلى هذا ما يمكن أن العالم هو من يستطيع استخدام الإبداع والخيال في عمله" القدرة على اكتشاف هذا الشيء يحتاج إلى إبداع. فليس أي إنسان يمكنه الاكتشاف" (الطالب ٢٠٣)، كما يرى بعضهم أن الإبداع والخيال جزء من الممارسة العلمية؛ لأنهم لا يملكون شيئاً، لديهم نتيجة فقط، ويحاولون البحث عن السبب، ويستخدمون الخيال في ذلك" (الطالب ١٩٩).

توصلت إلى أن العينة التي تحمل تصورات غير دقيقة عن استخدام الخيال والإبداع في العلم ترى أنهما لا يدخلان في جميع مراحل ممارسات العالم للعلم.

رابعاً: المعرفة العلمية متداخلة ومتأثرة بالثقافة والمجتمع (socially and culturally embedded).

يشير ماكوماس (McComas, 2004) إلى ممارسة العلم يتم تشجيعها، أو تثبيطها، أو تحريمها من خلال المعتقدات التي يحملها المجتمع. ولذلك تتم معارضة إجراء بحوث ذات علاقة مثلاً بالاستنساخ للجنس البشري في المجتمعات المحافظة، كما أن الأبحاث ذات العلاقة بتصنيع الأسلحة يتم تشجيعها في العديد من الدول ذات الاهتمام العسكري. وبالتالي فإن ممارسة العلم أو تفسير نتائجها وقبولها يتأثر بالحيط الاجتماعي، والثقافي، والسياسي، ويؤكد بيل (Bell, 2004) أن ثقافة المجتمع لها تأثير على كيفية كتابة النتائج وقبولها، أو حتى على رسم الصورة النهائية للنتائج التي يتبادلها الوسط العلمي، ويؤكد ذلك بقصة قمع العالم جاليليو من قبل الكنيسة الكاثوليكية عندما تحدث عن دوران أقمار المشتري حوله.

ويحاول السؤال التاسع في أداة الدراسة التعرف على تصورات الطلاب عن إمكانية التداخل بين العلوم والقيم الثقافية الاجتماعية للمجتمع، ويظهر

ثلاثة منهم أن العلماء يستخدمون خيالهم فقط حين تتعدد البيانات ولا يمكن إجراء تجارب علمية، ولم يحددون مرحلة بعينها، كما أن اثنين منهم يرون أن دور الخيال والإبداع يتم بعد جمع البيانات، في حين يرى أحدهم أن ذلك يتم في مرحلة بناء التفسيرات، وآخر يرى أن ذلك يتم في المراحل النهائية للوصول إلى المعرفة العلمية.

وعلى الرغم من أن معظم الطلاب لم يقدموا إجابة عن هذا السؤال أو قدموا إجابات غير دقيقة إلا أن نسبة كبيرة منهم (٤١,٦%) يرون أن العلماء يستخدمون الإبداع والخيال في التوصل إلى المعرفة العلمية، ولم يستطع دعم هذا التصور إلا عدد قليل منهم، مما قد يشير إلى هشاشة هذا التصور وإمكانية تحولهم إلى تصورات مناقضة لأدنى حجة، ويدل على تشوه هذا التصور وهشاشته كذلك إجابات الطلاب عن مرحلة استخدام الخيال والإبداع العلمي، حيث لم يقدم سوى طالب واحد تصوراً صحيحاً عن ذلك.

وهذه النتائج تشير إلى أن الطلاب لديهم تصورات غير دقيقة عن إمكانية استخدام العلماء للخيال والإبداع العلمي، وكذلك تصورهم عن المراحل التي يمكن أن يدخل فيها ذلك الخيال والإبداع، حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz; 2002) التي

للنقاش. في حين قدم ٩ طلاب (٤,٤٪) من عينة الدراسة الذين يرون أن العلوم متداخلة مع القيم الثقافية الاجتماعية أسباب اعتقادهم بوجود هذا التداخل، وشملت هذه الأسباب: أن قيم المجتمع وثقافته تنعكس على أي نشاط يمارسه الإنسان ضمن ذلك المجتمع، ورفض المجتمعات والدول المتدنية لنظرية التطور أو لبعض التجارب مثل تجارب استنساخ الإنسان، وأن العلوم مجرد انعكاس لنظرة الإنسان إلى الحياة، تغير عادات المجتمعات مع انفتاحهم على النواحي العلمية.

ومن خلال هذه الاجابات يتضح أن معظم الطلاب لا يمتلكون تصورات دقيقة عن مدى تداخل العلم وتأثره بالثقافة والمجتمع، كما أن من قدم تصوراً جيداً عن ذلك لم يستطع تقديم تبريرات مقنعة تؤيد تصوره، وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي توصلت لها دراسة (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz; 2002).

**خامساً: يوجد علاقة بين القانون والنظرية كما يوجد فرق بينهما.**

يؤكد رودز وشايل (Rhodes and Schaible, 1989) أن القانون العلمي يعد وصفاً لسلوك الحقائق العلمية من خلال تعميمات أو قواعد أو أنماط، في حين أن النظرية تحاول تفسير هذا السلوك، ويؤكد

تحليل نتائج الطلاب لهذا السؤال أن ٨٦ طالباً (٤٢,٢٪) لم يقدموا إجابة عن السؤال أو صرحوا بعدم معرفتهم بالإجابة، في حين لم يقدم ١٥ طالباً (٧,٤٪) إجابة واضحة تبين موقفهم من هذا السؤال "نعم أعتقد أنها سبب نقل الثقافات من دول أخرى" (الطالب ١١). وصرح ٤٩ طالباً (٢٤٪) بأنهم يعتقدون أنه لا يوجد أي تداخل بين العلوم والقيم الثقافية الاجتماعية، كما أكد ٥٤ طالباً (٢٦,٥٪) أنهم يعتقدون بوجود التداخل بين العلوم والقيم الثقافية المجتمعية.

ومن ضمن من يرى عدم وجود التداخل بين العلوم والقيم الثقافية الاجتماعية للمجتمع، قدم ١٥ طالباً (٧,٤٪) من عينة الدراسة أسباباً توضح سبب تبنيهم لهذه الرؤية، وشملت تلك الأسباب اعتقادهم بأن العلوم لا تعتمد على دين، أو ثقافة، أو مجتمع، والعلم ليس محصوراً بالحدود السياسية، والثقافية، والاجتماعية، وأن العلماء في أي بلد يستفيدون من بعضهم بعضاً، وإن اختلفت انتماءاتهم الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، وأن العلوم موجودة قبل وجود البشر، وأن العلوم مستقلة ومختلفة عن القيم الثقافية الاجتماعية، أن العلوم ثابتة في حين أن الثقافات والعادات الاجتماعية متباينة، أن العلوم تفرض نفسها على المجتمعات بالصورة التي تم إثباتها، وغيرها قابلة

ممکن" (الطالب ١٤٤). أما ٩١ طالباً (٤٤,٦٪) فأرجعوا الاختلاف إلى كون القانون العلمي يتسم بالثبات بعكس النظرية العلمية التي يمكن أن تتغير" النظرية يمكن التعديل عليها، والقانون ثابت وغير قابل للتغير" (الطالب ١٦٣). كما أن ١٦ طالباً (٧,٨٪) أرجعوا هذا الفرق إلى العلاقة التتابعية الهرمية (Hierarchal)، حيث يرون أن النظرية العلمية يمكن أن تصبح قانوناً علمياً" النظرية العلمية تبقى خاطئة حتى يتم التأكد منها. وعندها يتم استخراج القانون العلمي بعد النظرية" (الطالب ٢١)، وهذه الإجابة، وإن كانت ترى أن النظرية غير مؤكدة، إلا أنها ترى كذلك أن النظرية بعد تأكيدها يمكن أن تصبح قانوناً. أما ستة طلاب (٣٪) فيرون أن القانون العلمي يمكن التعبير عنه بصيغة رياضية، في حين أن النظرية هي الصيغة اللفظية له "نعم النظرية العلمية تعريف نصي، أما القانون العلمي يكون رياضي مثل قانون "المميز" في الرياضيات" (الطالب ٢٣).

أما بالنسبة للأمثلة التي تم تقديمها لتوضيح الإجابة، فلم يقدمها سوى ١٩ طالباً (٩,٣٪) منها ١١ مثلاً ليس لها صلة بالقوانين والنظريات العلمية، حيث تناولت تلك الأمثلة قوانيناً رياضية مثل: نظرية فيثاغورس، ومعادلة خط المماس، وقانون المميز، وكذلك أمثلة عددية مثل:  $(٢=١+١)$ ، كما تناولت

مكاوماس (McComas, 2003) على وجود علاقة بين النظرية والقانون في العلوم، رغم كونهما يعبران عن مفهوميين مختلفين، كما يؤكد على أنه رغم وجود هذه العلاقة فإن القانون لا يمكن أن يصبح نظرية والنظرية لا يمكن أن تصبح قانوناً على أية حال.

ويتناول السؤال الخامس من أسئلة أداة الدراسة الفرق بين النظرية العلمية والقانون العلمي، ومن خلال تحليل استجابات الطلاب لهذا السؤال اتضح أن ٥٠ طالباً (٢٤,٥٪) لم يقدموا إجابة، أو أنهم صرحوا بعدم معرفته فيما إذا كان هناك فرق بين النظرية والقانون العلميين، في حين رأى ١٥ طالباً (٧,٤٪) أنه لا يوجد فرق بينهما، فعلى سبيل المثال ذكر أحد الطلاب أنه "لا يوجد فرق؛ لأن النظرية نفس القانون، كلاهما تطبيق في حل المسائل" (الطالب ١٢). في حين أن بقية الطلاب وعددهم ١٣٩ طالباً (٦٨,١٪) يرون وجود فرق بين النظرية والقانون العلميين، إلا أنهم تباينوا في توضيح الفرق بينهما. ففي حين لم يقدم ثلاثة طلاب (١,٥٪) من العينة أي فرق بين النظرية والقانون، قدم ٢٣ طالباً (١١,٣٪) إجابات غير واضحة لهذا التباين بينهما، ومثال ذلك: "نعم، النظرية مثل نظرية أي عالم، أما القانون العلمي فقانون استنتجه عالم من تجربة، وينتج لهدف ما" (الطالب ٣٧)، "نعم ولا في نفس الوقت.

إدراكه من خلال الحواس، فعلى سبيل المثال فإن الجدار الخلوي في الخلية الحيوانية يمكن مشاهدته من خلال المجاهر، في حين أن الذرة لا يمكن مشاهدتها، ولذلك تم وصف الجدار الخلوي، في حين تم بناء تصور عن الذرة من خلال عمليات عقلية منطقية تفسر البيانات التي تم جمعها عنها.

ويستخدم العلماء الملاحظة والاستنباط للوصول إلى المعرفة العلمية كما يؤكد ذلك دونبر (Dunbar, 1995)، حيث يرى أن العلماء يمارسون خطوتين أساسيتين مستقلتين، وهما: الملاحظة والإبداع، في تفسير هذه الملاحظة، فالخطوة الأولى تركز على وصف ما الذي حدث، والثانية تركز على استنباط لماذا حدث.

يركز هذا السؤال السادس من أسئلة الأداة على التعرف على مدى فهم الطلاب أن المعرفة العلمية يمكن أن يتوصل لها من خلال الاستنباط، وتحديدًا عن مدى فهم الطلاب لكيفية توصل العلماء لمكونات الذرة، حيث يمكن أن يستنبط العالم معرفة علمية معينة عندما لا يتمكن من الوصول لها بملاحظة معتمدة على الحواس بشكل مباشر، حيث يعمل خياله في بناء التصور العلمي للبيانات التي يتوصل إليها.

ومن خلال تحليل نتائج الطلاب للشق الأول لهذا السؤال، والذي يركز على مدى تأكد العلماء من

تلك الأمثلة إشارات عامة إلى القوانين الرياضية أو قانون المحاكم. في حين تم تقديم أمثلة لقوانين ونظريات علمية من قبل سبعة طلاب، وتركزت تلك الأمثلة على قوانين نيوتن، ونظرية الذرة، والقانون العام للطاقة، والذي يمكن أن يكون المقصود به قانون حفظ الطاقة.

وقد يعزى هذا الخلط بين النظرية والقانون لدى عينة الدراسة إلى ضعف تناول هذين المفهومين بشكل محدد في كتب العلوم في المملكة، والتي قد لا تختلف عن كتب العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية من حيث مستوى تناول هذين المفهومين، حيث أشارت دراسة مكوماس (McComas, 2003) ودراسة الشمراني (Alshamrani, 2008) إلى ضعف تناول معنى النظرية والقانون العلميين في كتب العلوم في أمريكا على الرغم من أن تلك الكتب تزخر بأمثلة عديدة لقوانين ونظريات علمية.

**سادساً: يوجد تباين بين الاستنباط والملاحظة في المعرفة العلمية.**

يرى بيل (Bell, 2004) أن الملاحظة وصف للعالم الطبيعي الذي يمكن إدراكه من خلال الحواس، في حين أن الاستنباط عبارة عن خطوات منطقية للتحوّل من البيانات التي تم جمعها إلى شيء ما لا يمكن

قد تتغير في المستقبل" (الطالب ١٢٠)، "أعتقد أن نسبة صحتها ٤٠٪" (الطالب ٥)، في حين أن بعضهم أظهروا عدم ثقة في المعرفة العلمية من خلال وصفها بأنها عبارة عن فرضيات وتخيلات" ليسوا متأكدين؛ لأنها مبنية على فرضيات وتخيلات" (الطالب ٩٦)، "أتوقع أنها مجرد توقع" (الطالب ١٨٦).

أما فيما يتعلق بالدلائل التي قادت العلماء لبناء التصور الحالي للذرة فبين تحليل النتائج أن أغلب عينة الدراسة (١٨٧ طالباً) ٩٢٪ لم يقدموا إجابة عن هذا الجزء من السؤال أو ذكروا كلمات عامة لا تقدم مؤشراً لتصوير دقيق عن كيفية توصل العلماء لهذا الفهم، مثل: إجراء التجارب أو إجراء الاختبارات. في حين ذكر ١٣ طالباً (٦,٤٪) أن العلماء استخدموا المناظير والمجاهر الإلكترونية"، وبعضهم استطاع تحديد شكل الذرة عن طريق المجاهر الإلكترونية" (الطالب ١٠). أما طالبان (١٪) فقد أشاروا إلى التجربة التي أجراها رادرفورد باستخدام جسيمات ألفا، إلا أنهما لم يشارا إلى كيفية بناء التصور نفسه. في حين أن طالبان (١٪) ذكرا أن ذلك تم من خلال الخيال، إلا أنهما كذلك لم يشارا إلى كيفية منشأ ذلك الخيال.

تصورهم للذرة ومكوناتها، أظهرت النتائج أن ٧٣ طالباً (٣٥,٨٪) لم يقدموا إجابة، أو صرحوا بعدم معرفتهم بالإجابة، في حين قدم ٣٠ طالباً (١٤,٧٪) إجابات غير واضحة لم يتبين من خلالها نظرهم كون العلماء متأكدون أم لا، حيث انتقل بعضهم إلى ضرب الأمثلة دون تقديم إجابة واضحة، أو قدموا إجابة تتسم بالغموض "اكتشفوا أنها أصغر ذرة أو أصغر جزيء" (الطالب ٢٠). أما ٦٢ طالباً (٣٠,٤٪)، فأظهروا إجابات تدل على يقينهم بأن المعرفة العلمية تم تأكيدها بشكل قاطع أو إثباتها من قبل العلماء، فقد أثبت العلماء أن الذرة مكونة من بروتونات، ونيوترونات، وإلكترونات عن طريق التجارب، ولكن شكل الذرة الدائري أثبت عن طريق المنطق" (الطالب ١١٢)، "بنسبة ١٠٠٪، من الدلائل دوران الأرض في المحرة" (الطالب ٧). في حين أن بقية الطلاب ٣٩ طالباً (١٩,٢٪) يرون أن العلماء غير متأكدون، ويمكن التعديل على تصوراتهم مستقبلاً" العلماء إلى الآن لم يتأكدوا ولذلك هم يدرسون هذه النظرية الآن؛ لأن أقوى تغيير ظهر لشكل الذرة هو ما عليه الآن" (الطالب ١٤٩). إلا أن ١٠ طلاب (٥٪) من ضمن هذه المجموعة جزموا بنسب محددة لمستوى تأكد العلماء من المعرفة العلمية" حالياً متأكدين بنسبة ٨٠٪، لكن



حيث يشير عكاشه (Okasha, 2002) إلى ضرورة استخدام المشاهدة (الملاحظة) في بعض الحالات التي لا يمكن فيها التحكم بالمتغيرات، فتطور علم الفلك - على سبيل المثال - في كثير من جوانبه يعتمد على الملاحظة وليس التجربة، كما أن عملية تصنيف الحيوانات والنباتات يعتمد كذلك على الملاحظة. ويمكن للعلماء ممارسة طرق رياضية للوصول إلى نتائج علمية كما في بعض أجزاء النظرية النسبية في الفيزياء، كما قد تقودهم المصادفة أو الخيال إلى ظاهرة علمية كما في اكتشاف الأشعة السينية وتصور شكل حلقة البترين. ولذلك تؤكد الجمعية الأمريكية للتقدم في العلوم (AAAS, 1993) ضرورة عدم الاختصار على تدريس طلاب التعليم العام كيفية إجراء التجارب العلمية، بل لابد من دراسة كيفية إجراء الملاحظة العلمية وتنظيم بياناتها.

حاول السؤال الثاني في أداة الدراسة التعرف على تصورات الطلاب للتجربة العلمية، وذلك من خلال صيغة عامة للسؤال تطلب من المستجيبين تقديم ما يعرفونه عن التجربة العلمية. ويعد التحكم في بعض المتغيرات وعزل بعضها الآخر أهم ما يميز التجربة العلمية عن غيرها، إلا أن أياً من عينة الدراسة لم يشر إلى هذه الميزة، حيث لم يقدم ٢٢ طالباً (٨، ١٠٪) إجابة عن هذا السؤال أو صرحوا بعدم معرفتهم

سابعاً: عدم وجود طريقة علمية بخطوات محددة (The scientific method) يتبعها جميع العلماء للوصول للمعرفة العلمية.

يؤكد عبد الخالق (Abd-El-Khalick, 2004) أن العلماء لا يمارسون طريقة واحدة بخطوات محددة عندما يستكشفون المشكلات العلمية، ولذلك يشير مكومس (McComas, 2004) إلى ضرورة أن يدرك الطلاب أن ممارسات العلماء تتشابه في مجموعة من الخصائص والعادات العقلية، إلا أنهم ينبغي أيضاً أن يدركون أنه لا يوجد طريقة واحدة بخطوات محددة يمارسها كل العلماء.

وتعد التجربة العلمية من أهم الطرق التي يمارسها العلماء، ويعد التحكم في بعض المتغيرات وعزل بعضها الآخر أهم ما يميز التجربة العلمية عن غيرها، ولذلك يعرفها ثومبسون (Thompson, 2001) بأنها موقف مصطنع يتم التحكم فيه من خلال عزل تأثير المتغيرات الدخيلة، ويرى دونبار (Dunbar, 1995) أن العلماء يستهدفون من إيجاد الموقف المصطنع محاولة ربط بعض المتغيرات ببعضها البعض، كما يشير أوزيرن وزملائه (Osborn et al., 2003) إلى أن العلماء يجرون التجارب العلمية، ويقومون بإعادة إجرائها للتوصل للمعرفة العلمية. ومع أهمية إجراء التجارب العلمية، إلا أنها ليست الطريقة الوحيدة للوصول إلى المعرفة العلمية،

أما السؤال الثالث في أداة الدراسة فركز على محاولة التعرف على أهمية التجربة العلمية في تطور المعرفة العلمية، ومدى اعتماد تطور العلم عليها دون غيرها من الطرق التي يمكن للعلماء ممارستها للوصول إلى نتائج علمية. وأظهر تحليل استجابات الطلاب لهذا السؤال أن أربعة منهم (٢٪) لم يتمكنوا من تقديم إجابة عنه، وأن أحد الطلاب (٥,٠٪) لم يقدم رؤية واضحة يمكن تصنيفها ضمن من يرى أن تطور المعرفة العلمية يتطلب إجراء التجارب أو لا يتطلبها، في حين أكد أحد الطلاب (٥,٠٪) أنه غير متأكد من الإجابة، كما أن ١٩٢ طالباً (٩٤٪) يرون أن تطور المعرفة العلمية يتطلب إجراء تجارب. وهذه النتيجة قد تشير إلى أن أغلب عينة الدراسة لا تملك تصوراً سليماً عن الطرق التي يمكن أن يمارسها العلماء للوصول للمعرفة العلمية.

أما بقية عينة الدراسة (٩,٢٪) فقد أكدت أن المعرفة العلمية لا تتطلب إجراء تجارب، ومع أن هذه الإجابة تتفق مع التصور الصحيح عن دور التجربة في تطور المعرفة العلمية، إلا أن هذا العدد من العينة فشل في تدعيم إجابته بأمثلة توضح سبب اختيارهم لهذه الإجابة.

بالمقصود بالتجربة العلمية، في حين قدم ٨٤ طالباً (٤١,٢٪) إجابات عامة وغير مركزة لا تقدم معناً مفهوماً للقارئ "هي خوض أو الدخول لمعرفة وتحري العلوم المعرفية" (الطالب ١١). كما أن ثمانية طلاب (٣,٩٪) قدموا إجابات ركزوا فيها على المعنى اللغوي العام لكلمة التجربة، وابتعدوا عن المعنى الخاص بها في العلوم "هي خبرات سابقة للفرد" (الطالب ١١٥). في حين استخدم ٧٤ طالباً (٣٦,٣٪) ألفاظاً مثل: تأكيد، أو إثبات، أو اختبار، أو دحض المعرفة العلمية. كما أشار تسعة طلاب (٤,٤٪) إلى أن التجربة العلمية تستخدم لتطبيق ما تمت دراسته، أو لتحويل الموضوع النظري إلى عملي. وأشار ثلاثة طلاب (١,٥٪) إلى أنها عبارة عن إجراءات محددة. وعرفها طالبان (١٪) بأنها تستخدم للإجابة عن أسئلة محددة. في حين أشار طالب واحد (٥,٠٪) إلى أنها ما يتم القيام به في المختبر. وبشكل عام فإن نتيجة استجابات الطلاب لهذا السؤال تختلف بشكل كبير عن النتيجة التي توصل لها عبدالحالق (Abd-El-Kalick, 2006)، فعلى الرغم من أن عبدالحالق يرى ضعف مستوى معرفة عينة دراسته لمعنى التجربة العلمية، إلا أن (١٢٪) من العينة لديه أشاروا إلى أن التجربة العلمية تتضمن التحكم والضبط للمتغيرات.

الملاحظة؛ وذلك للوصول للمعرفة العلمية. وأظهر تحليل إجابات الطلاب لهذا السؤال أن ٩٩ طالباً (٤٨,٥%) يرون أن العلماء متأكدون من التصنيف، في حين أن ١٦ طالباً (٧,٨%) يرون أن العلماء غير متأكدين، ومنهم خمسة طلاب (٢,٥%) قدموا نسباً مئوية لمدى تأكد العلماء من هذا التصنيف تراوحت بين (٥٠%) و(٩٨%) مع عدم وجود مبررات لاختيار هذه النسب الدقيقة للتقدير. كما أن ٨٥ طالباً (٤١,٧%) لم يقدموا إجابة أو صرحوا بعدم معرفتهم إجابة هذا السؤال، في حين قدم أربعة طلاب إجابات غامضة وغير واضحة لم يتمكن الباحث من تصنيفها.

ولم يقدم سوى ٤٩ طالباً (٢٤%) من عينة الدراسة إجابة للشق الثاني من السؤال والذي يتطلب تقديم الدلائل التي استخدمها العلماء لتحديد ماهية الأنواع التي توصلوا لها. حيث رأى أغلبهم ٢٩ طالباً (١٤%) من العينة أن العلماء استخدموا التجارب، في حين أن ثمانية منهم (٤%) من عينة الدراسة قدموا تصورات متعددة شملت استخدام البحوث والكتب، والوسائل العلمية والجينات التي تم طرحها بشكل عمومي، وتجربة مندل. أما ١٢ طالباً (٦%) من العينة الدراسة فأشاروا إلى استخدام العلماء للملاحظة.

وفيما يتعلق بالأمثلة التي تم إدراجها لتبرير الإجابة، فلم يقدم أمثلة سوى ٥٠ طالباً (٢٤,٥%) ممن أجاب بأن المعرفة العلمية تتطلب إجراء تجارب، وعلى الرغم من عدم أهمية تحليل الأمثلة التي تم إيرادها لغرض الإجابة عن السؤال الحالي؛ نظراً لأن أصل الإجابة عنه غير سليم، إلا أن الباحث يرى ضرورة إيراد بعض هذه الأمثلة للتعرف على مستوى ضبابية فهم التجربة العلمية لدى المتعلمين. فقد أورد مجموعة من الطلاب أمثلة تقنية وليست علمية، مثل تجارب أديسون لاختراع المصباح، وصناعة الأدوية، وصناعة السيارات، وصناعة الطائرات. كما أن مجموعة من الأمثلة الأخرى اشتملت على أمثلة أخرى ليست علمية، مثل: نظرية فيثاغورس، والتعرف على اتجاهات الطلاب نحو بعض القضايا من خلال استفتاء معين. في حين أن مجموعة أخرى من الطلاب أوردوا أمثلة تتعارض مع الإجابة التي قدموها، ففي حين يرون أن تطور المعرفة العلمية يتطلب إجراء تجارب علمية، إلا أنهم أكدوا هذا التصور من خلال تأكيد أن تشريح الحيوانات أمر ضروري لتطور علم الحيوان، حيث إن تشريح الحيوانات في كثير من الأحيان يعتمد على الملاحظة دون التجربة.

أما السؤال السابع في أداة الدراسة فركز على محاولة التعرف على مدى معرفة أن العلماء يستخدمون

الدراسات (الشعيلي، ٢٠٠٨م؛ Lederman, 2007؛  
Hidar, 1999؛ الشرقي، ١٩٩٥م).

### التوصيات والمقترحات

- في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يرى تقديم التوصيات التالية:
١. تدريس العلوم من خلال مكوناتها الأساسية:
  - (١) المحتوى العلمي، (٢) طريقة الوصول إلى هذا المحتوى وكيفية قبوله (طبيعة العلم).
  ٢. زيادة تضمين مفاهيم طبيعة العلم في مناهج العلوم في التعليم العام، وذلك في ضوء ما وصلت إليه الدراسات في التربية العلمية عن تلك المفاهيم على المستوى العالمي.
  ٣. رفع مستوى كفاءة المعلمين في تدريس مفاهيم طبيعة العلم من خلال تقديم دورات لهم تتضمن جوانب تطويرية لتصوراتهم عن تلك المفاهيم وكيفية تدريسها.
  ٤. تناول مفاهيم طبيعة العلم، واستكشاف تصورات التلاميذ عنها، وتطوير تلك التصورات من خلال النقاش المفتوح الذي يديره معلمي العلوم مع تلاميذهم.

والنتائج السابقة تظهر أن معظم الطلاب لا يمتلكون تصوراً دقيقاً لمفاهيم طبيعة العلم التي تناولتها أداة الدراسة، وهذه النتيجة في مجملها تتفق مع ما أكده ليدرمان ووايد وبيل (Lederman, Wade, & Bell; 1998) إلى أن كثيراً من الدراسات حاولت التعرف على تصورات الطلاب لمفاهيم طبيعة العلم منذ الستينات الميلادية، وكلها أجمعت على عدم دقة تصورات الطلاب لتلك المفاهيم، وقد تعزى عدم دقة تلك التصورات إلى ضعف تركيز مناهج العلوم على مفاهيم طبيعة العلم، وبالتالي ضعف تركيز المعلمين على تدريس تلك المفاهيم، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه دراسة الشمراني (Alshamrani, 2008) من أن كتب الفيزياء الأكثر استعمالاً في الولايات المتحدة الأمريكية في المرحلة الثانوية أظهرت ضعفاً في تضمين مفاهيم طبيعة العلم التي يفترض أن يتم تدريسها لطلاب التعليم العام، وكذلك دراسة عبدالحالق وزملائه (Abd-El-Khalick, Waters, & Le, 2008)، والتي توصلت إلى ضعف تضمين مفاهيم طبيعة العلم في كتب الكيمياء الأكثر انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الأربعين سنة الماضية. كما قد تعزى عدم دقة تصورات الطلاب لمفاهيم طبيعة العلم إلى عدم دقة تصورات معلمهم لها، كما أشارت إلى ذلك العديد من

المشروع، وكون هذه المقررات الجديدة تتناول بشكل صريح بعض مفاهيم طبيعة العلم.

٣. دراسة مماثلة للدراسة الحالية، وذلك لعينة من طلاب التخصصات العلمية المتوقع تخرجهم من مرحلة البكالوريوس في الجامعة؛ وذلك لتتبع تطور تصوراتهم أثناء المرحلة الجامعية.

٤. دراسة مماثلة لعينة من معلمي العلوم في التعليم العام.

٥. مستوى تضمين مفاهيم طبيعة العلم في مقررات العلوم في التعليم العام.

٥. تقديم برامج إثرائية ضمن أنشطة المدرسة غير الصفية تتناول تطوير تصورات الطلاب عن مفاهيم طبيعة العلم.

كما يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١. تتبع تطور تصورات الطلاب عن مفاهيم طبيعة العلم خلال مراحل التعليم العام.

٢. دراسة مماثلة لهذه الدراسة بعد اكتمال تطبيق مقررات العلوم ضمن مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية؛ نظراً لكون عينة الدراسة الحالية تمثل مخرج المقررات السابقة لمقررات هذا

### المراجع العربية:

الشعيلي، علي. (٢٠٠٨م). مستوى فهم معلمي الكيمياء بسلطنة عمان لطبيعة العلم في ضوء بعض المتغيرات. دراسات تربوية واجتماعية- مصر، ١٤(٣)، ٧١-٩٢.

عديس، محسن؛ ومنال عوض. (٢٠٠٩م). مستوى فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدراس جنوب الخليل. مجلة جامعة الخليل للبحوث، ١(٤)، ١٣٩-١٦٥.

الجلس الأعلى للتعليم في قطر. (٢٠٠٤م). معايير تعليم العلوم. تم استرجاعه في تاريخ ١٤٣١\٩\٤هـ من [http://www.education.gov.qa/section/sec/educat.ion\\_institute/cso/science](http://www.education.gov.qa/section/sec/educat.ion_institute/cso/science)

وزارة التربية والتعليم. (٥١٤٣١). كتاب العلوم للفصل الأول للصف الأول المتوسط (النسخة التجريبية).

أمبوسعيد، عبدالله. (٢٠٠٩م). استقصاء رؤية الطلبة المعلمين تخصص العلوم بكلية التربية/جامعة السلطان قابوس لطبيعة العلم باستخدام الأحداث الحاصلة. مجلة التربية العلمية، ١٢(١)، ٢٠٥-٢٢٥.

تربريج، وبيبي وبول (٢٠٠٤م). تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية، ترجمة: عبد الحميد، محمد جمال الدين وآخرون، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات، ٢٠٠٤م.

جاير، رنا. (١٩٩٧م). مستوى معرفة معلمي العلوم المتحقيين ببرنامج تأهيل المعلمين في جامعة اليرموك للمفاهيم الأساسية في الأحياء وعلاقته بفهمهم لطبيعة العلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشرقي، محمد. (١٩٩٥م). مدى فهم طبيعة العلم وعلاقته بكل من المؤهل الأكاديمي والخبرة لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الرياض. مجلة كلية التربية - الإمارات، ١٠(١١)، ٢٠٧ - ٢٣٢.

الشرقي، محمد راشد. (١٤١٤هـ). بناء اختبار فهم طبيعة العلم. مركز البحوث التربوية، ع ٧٤، جامعة الملك سعود.

### المراجع الأجنبية:

- Abd-El-Khalick, F. (2006). Over and over again: College students' view of nature of science. In L. Flick & N. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 389-425). Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publishers.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R., & Lederman, N. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417-436.
- Abd-El-Khalick, F., Waters, M., & Le, A. (2008). Representations of nature of science in high school chemistry textbooks over the past four decades. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(7), 835-855
- Alshamrani, S. (2008). Context, accuracy, and level of inclusion of nature of science conceptions in current high school physics textbooks. *Dissertation Abstracts International*, 69 (09), (AAT 3329145)
- Alters, B. (1997). Whose nature of science? *Journal of Research in Science Teaching*, 34(1), 39-55.
- American Association for the Advancement of Science. (1990). *The Liberal Art of Science*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for scientific literacy*. New York: Oxford University Press.
- Bell, R. L. (2004). Perusing Pandora's box: Exploring what, when, and how of the nature of science instruction. In L. Flick & N. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 427-446). Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publishers.
- Bell, R. (2011). *Teaching the nature of science: Three critical issues*. Retrieved on 16-04-2011 from: [http://www.ngsp.com/Portals/0/downloads/SCL22-0449A\\_AM\\_Bell.pdf](http://www.ngsp.com/Portals/0/downloads/SCL22-0449A_AM_Bell.pdf)
- Bybee, R. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chen, S. (2006). Development of an instrument to assess views on nature of science and attitudes toward teaching science. *Science Education*, 90, 803-816.
- Clough, M. (2000). The nature of science: Understanding how the game of science is played. *The Clearing House*, 74(1), 13-17.
- Cromer, A. (1993). *Uncommon sense*. New York: Oxford University Press.
- Dunbar, R. (1995). *The trouble with science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gess-Newsome, J. (2002). The Use and Impact of Explicit Instruction about the Nature of Science and Science Inquiry in an Elementary Science Methods Course. *Science & Education*, 11, 55-67
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. In M. Reynolds, *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Oxford, MS: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Haidar, A. H. (1999). Emirates pre-service and in-service teachers' views about the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21, 807-822.
- Holton, G. (1995). *Einstein, history and other passion*. New York: Addison-Wesley.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84, 71-94.
- Lederman, N. (1998, December). The state of science education: Subject matter without context. *Electronic Journal of Science Education*, 3(2). Retrieved August 13, 2010, from <http://wolfweb.unr.edu/homepage/jcannon/ejse/lederman.html>
- Lederman, N. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell and N. G. Lederman, *Handbook of research on science education* (pp. 831-880). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Association, Publishers.
- Lederman, N., & Lederman, J. (2004). Revising instruction to teach nature of science. *The Science Teacher*, 71(9), 36-39.
- Lederman, N., Abd-El-Khalick, F., Bell, R., & Schwartz, R. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 497-521.
- Lederman, N., Wade, P., & Bell, R. (1998). Assessing understanding of the nature of science: A historical perspective. In W. F. McComas, *The nature of science in science education: Rational and strategies* (pp. 331-350). Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publishers.
- Liu, S., & Lederman, N. (2002). Taiwanese gifted students' views of nature of science. *School Science and Mathematics*, 102(3), 114-123.
- Liu, S., and Tsai, C. (2008). Differences in the scientific epistemological views of undergraduate students. *International Journal of Science Education*, 30, 1055-1073
- Mathews, M. R. (1997). Editorial. *Science & Education*, 6, 3232-329.

- Mc Eneaney, E. H. (2003). The worldwide cachet of scientific literacy. *Comparative Education Review*, 74, 217-237.
- McComas, W. (2003). A Textbook case of the nature of science: Law and theories in the science of biology. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1, 141-155.
- McComas, W. (2004). Keys to teaching the nature of science. *The Science Teachers*, 71(9), 24-27.
- McComas, W., & Olson, J. (1998). The nature of science in international science education standards documents. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education: Rationales and strategies* (pp. 41-52). Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publishers.
- McComas, W., Clough, M., & Almazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas, *The nature of science in science education: Rational and strategies* (pp. 3-39). Dordrecht, Germany: Kluwer Academic Publishers.
- Miller, M., Montplaisir, L., Offerdahl, E., Cheng F., and Ketterling G. (2010). Comparison of views of the nature of science between natural science and nonscience majors. *Life Sciences Education*. (9)1: 45-54.  
<http://www.lifescied.org/cgi/content/full/9/1/45#SEC1>
- Ministry of Education (Singapore). (2008). *Science syllabus*. Retrieved August 13, 2010, from <http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/sciences/>.
- Murcia, K., Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 21: 1123-1140.
- National Research Council. (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academic Press.
- Okasha, S. (2002). *Philosophy of science: A very short introduction*. New York: Oxford University Press.
- Osborne, J., Collins, S., Ratcliffe, M., Millar, R., & Duschl, R. (2003). What "ideas-about-science" should be taught in school science? a Delphi study of the expert community. *Journal of Research in Science Teaching*, 40, 692-720.
- Rhodes, G. and Schaible (1989). "Fact, law, and theory: Ways of thinking in science and literature." *Journal of College Science Teaching*, 18, 228-232 & 288.
- Schwab, J. (1978). Education and the structure of the disciplines. In I. Westbury & N. Wilkof (Eds.), *Science curriculum and liberal education* (pp. 229-272). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schwartz, R., Lederman, N., & Crawford, B. (2004). Developing views of the nature of science in an authentic context: An explicit approach to bridging the gap between nature of science and scientific inquiry. *Science Education*, 88, 610-645.
- Shamos, M. H. (1995). *The myth of scientific literacy*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Smith, M., Lederman, N., Bell, R., McComas, W., & Clough, M. (1997). How great is the disagreement about the nature of science: A response to Alert. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 1101-1103.
- Tao, P. (2003). Eliciting and developing junior secondary students' understanding of the nature of science through a peer collaboration instruction in science stories. *International Journal of Science Education*, 25, 147-171.
- Thompson, M. (2001). *Teach yourself philosophy of science*. New York: McGraw Hill.
- Wahbeh, N. (2009). The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on inservice teachers' views and practices related to nature of science. *Dissertation Abstracts International*, 71 (01), (AAT 3395527)
- Wilkinson, J. (1999). A Quantitative Analysis of Physics Textbooks for Scientific Literacy themes. *Research in Science Education*, 29, 385-399.
- Wolpert, L. (1992). *The unnatural natural of science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Perceptions of King Saud University Preparatory Year Scientific and Engineering Students' of Essential Nature of Science Concepts

Saeed M. Alshamrani, Ph.D

*sshamrani@ksu.edu.sa*

*College of Education & The Excellence Research Center of Science and Mathematics Education  
King Saud University*

### **Abstract.**

This study aimed to identify the perceptions of science and engineering students in the preparatory year in King Saud University of the main concepts of the Nature of Science (NOS). The data was collected through a questionnaire with open-ended questions from 204 students. This questionnaire was adopted from a previous study and called " Views of Nature of Science Questionnaire-Form C (VNOS-C)". 13 students were interviewed to identify the validity of the students' answers. On this study the focus was on six concepts of NOS suggested by (Abd-El-Khalick, bell, & Lederman, 1998); these concepts are that science is tentative and subjective, empirically-based, socially and culturally embedded, and partly the results of scientists' creativity and imagination, there is a distinction between laws and theories and there is a distinction between observations and inferences. This study revealed that students have naïve views of NOS; it also revealed that the students' views of some concepts of NOS are affected by their culture. At the end of this study, the researcher provided some recommendations and suggestions.



## الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما تناولتها البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الله بن محمد المالكي

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

كلية التربية - جامعة أم القرى

**مستخلص الدراسة.** تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما تناولتها البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية . وباستخدام طريقة تحليل المحتوى تم إعداد استمارة لمؤشرات الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تم التحقق من صدقها وثباتها وتطبيقها على عينة قوامها ٣٠٦ أبحاث . وتوصلت الدراسة إلى ضعف تناول البحوث التربوية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية مع حلولها تماماً من بعض الاتجاهات مثل الاتجاه الاتصالي. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق البحوث التجريبية في تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية على البحوث الوصفية، وتفوق البحوث التي أجريت خلال الفترة (٢٠٠٦-٢٠١٠) في تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية على البحوث التي أجريت خلال الفترة (٢٠٠٥-٢٠٠٠). وانتهت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات.

### مقدمة البحث

الإسلامية نظرية وتطبيقاً . لذا فإن تدريس التربية الإسلامية في ضوء أهميته الكبرى التي يحتلها ، ومزلتها العظمى التي يتبوأها يعد رائداً وسبباً للأخذ بجميع الاتجاهات الحديثة في التدريس انطلاقاً من طبيعته التي يتحلى بها، ومبادئه ومقوماته الأصيلة التي يعتمد عليها، في ضوء طبيعة وخصائص الدين الإسلامي الحنيف الذي جعله الله تعالى ديناً صالحاً لكل زمان ومكان ، كما يقول تعالى: ﴿ إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ ﴾

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على صفوة المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد : فإن تدريس التربية الإسلامية يمثل جزءاً مهماً من أجزاء المنظومة التربوية والتعليمية في جميع مراحل التعليم العام؛ وهو الأمر الذي يؤكد على أن ما ينطبق على منظومة التدريس عموماً بجميع عناصرها ومكوناتها من تطوير وتحديث ينطبق حتماً على تدريس التربية

واقف الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في مجتمعنا المحلي ومجتمعاتنا العربية عموماً من واقع ما توصلت إليه الدراسات والأبحاث التي أجراها الباحثون المختصون في تدريس التربية الإسلامية .

### مشكلة الدراسة

يمثل التدريس جانباً على قدر كبير من الأهمية في الأنظمة التعليمية في كافة المجتمعات العالمية بلا استثناء ؛ الأمر الذي يجعل تطويره وتحديثه هاجساً مهماً وهدفاً قوياً لكل أمة من أمم العالم تنشده الرقي والتقدم . فالقراءة والكتابة لم تعد وحدها أهداف العملية التدريسية في عالم اليوم ؛ ولم تعد أمية المتعلم في عالم اليوم عند حدود الكلمات المفتاحية للدخول إلى عالم العلم والمعرفة بقدر ما تكون معرفة مفاتيح الدخول كقيلة بالدخول إلى المجتمع العالمي الكبير من أدناه إلى أقصاه . إن المتعلم المعاصر يعيش عصر الكمبيوتر الشخصي ، والبريد الإلكتروني ، والمناقشات الإلكترونية ، وقراءة المتطلبات الأساسية ، والتفاعل مع الحاضر والاستعداد للمستقبل بأدوات الحاضر والمستقبل. ( Cook,Hijirida& Tahara, 1997 ) . كما يعيش المتعلم المعاصر عصرًا متعدد المتغيرات بعيد الغايات ، متنوع الوسائل ، متشعب الطرقات ؛ يعيش في عصر يفرض عليه فرضاً بأن لا يبقى خاملاً ، ولا أن يظل في مكانه جامداً ؛ لا بد أن ينقل فكره من عالمه المعلوم إلى معلومات عن العولمة ، ومن استلام يصحبه استسلام للمعرفة إلى تسليم يصحبه حسن تقديم وإنتاج

(آل عمران : ١٩) وقال تعالى : ﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَسِرِينَ ﴾ ( آل عمران : ٨٥). والذي جعله الله أيضاً ديناً كاملاً شاملاً لكل ما فيه مصلحة وخير للمخلوقين دنيوية كانت أو أخروية ، كما يقول تعالى: ﴿ أَلْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتَمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا ﴾ (سورة المائدة، الآية ٣)، ويقول تعالى : ﴿ مَا قَرَّطْنَا فِي الْكِتَابِ مِنْ شَيْءٍ ﴾ (سورة الأنعام ، الآية ٣٨) . وفي ضوء كل ما سبق يمكن القول أن تدريس التربية الإسلامية يعد ميداناً فسيحاً لاستيعاب كافة الاتجاهات الحديثة تأسيساً على كافة الدواعي والأسباب التي تبرر ذلك ؛ سواء كانت هذه الأسباب منبثقة عن طبيعة تدريس التربية الإسلامية التي تنبثق عن قدرته على مواكبة المتغيرات وصلاحيته للزمان والمكان ، أو كانت الأسباب ناتجة عن المبررات التي تفرض على أن يكون تدريس التربية الإسلامية — شأنه في ذلك شأنه تدريس جميع المواد الأخرى — مواكباً ومطبقاً لكافة الاتجاهات الحديثة ، كالتحديات التي يواجهها تدريس التربية الإسلامية ، و بروز عدد من المتغيرات المتعلقة بالتربية الإسلامية ، والسعي إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة في النظم التعليمية عموماً والتدريس على وجه التحديد ، وتحول المجتمع العالمي اليوم إلى مجتمع معرفي ، إلى غير ذلك من المبررات التي تفرضها طبيعة عصرنا الحاضر وتستوجبها ملامح المستقبل القادم . لذا يعد من الضرورة بمكان فحص

وتجارب وعطاءات بشرية، أو ما شاكل هذا الاعتقاد من رؤية ضيقة وأفكار مغلقة لا تتفق شكلاً ولا مضموناً مع هوية التربية الإسلامية وطبيعتها النقية الصافية. إنها مشكلة تؤكد وجودها المنظمات الدولية؛ فقد صدر عن المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم "ISESCO" (٢٠٠٨) تقريراً يؤكد على ضرورة تطوير تدريس التربية الإسلامية بما يتناسب مع الاتجاهات العالمية الحديثة من خلال تطوير تقنيات التعليم وتحديث تصميم مناهج التربية الإسلامية، وتدريب المعلمين .

كما تتضح مشكلة الدراسة في بروز عدد من المتغيرات العالمية المعاصرة ذات تأثير كبير على مستوى المعلم وتحصيله وتطبيقه لما اكتسبه من مهارات والتزامه لما جناه من قيم واتجاهات : كالعولمة ، و بروز عدد من المفاهيم المستحدثة في مجال العلوم الشرعية ، والسعي إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة ، والتحول إلى إنتاج المعرفة ؛ هذا فضلاً عن بروز عدد من المتغيرات والقضايا الاجتماعية المحلية كالتربية الأمنية ، والتربية البيئية ، والتربية المهنية ، والتربية الصحية ، وحقوق الإنسان ؛ وما يصاحبها من مفاهيم الأمن الفكري ، والانتماء الوطني ، والحوار الوطني ، يضاف إليها أيضاً مراعاة الوحدة الموضوعية والتكامل بين أجزاء التربية الإسلامية وأشلائها المعثرة . كما يضاف إلى هذه المتغيرات : المتغيرات المتعلقة بالأداة التي تستخدم في معالجة التربية الإسلامية والمتفقة والمتناسبة مع طبيعتها كالتدريس بالأهداف ، والتدريس بالكفايات ، والتدريس بتحليل المهمة ، والتدريس كنظام ،

للمعرفة ؛ هذا المتعلم لا بد أن يعيش للجودة ومع الجودة وإلى الجودة في عصر يتحدث بلغة المعايير الشاملة للجودة العالية .

إن كل ذلك يشير بما لا يدع إلى شك أو ريب إلى أن التربية الإسلامية في عالمنا الإسلامي الكبير لا بد أن يكون لها كلمة ولا بد أن تشق طريقها في عالم التحولات لتعبر بذاتها عن ذاتها بأنها التربية التي أرادها الله أن تكون للعالم أجمع تربية صالحة لكل زمان ومكان تربية عامة لخلق الله أجمعين ، كما يقول تعالى :

﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴾ (سورة

الأنبياء ، الآية ٧ ) . إنه على الرغم مما تمتاز به التربية الإسلامية من مزايا ومما تختص به من خصائص وصفات إلا أن إبراز الدور الحضاري الكبير للتربية الإسلامية ، وتأثيرها الكامن والفاعل لا يزال ضعيفاً . إن مستوى إبراز حقيقة التربية الإسلامية وريادتها ومكانتها على مستوى البحث التربوي لا يزال عند مستوى التغيي بأجسادها ، والترديد لمحاسنها ، والتلذذ والنشوة بماضيها ؛ أما على سبيل الحاضر المنشود ، والمستقبل المأمول ؛ فلا زال البحث يسوّف للأيام القادمة ، والأجيال الحاملة ، وكأن الوقت الذي ولدت معه التربية الإسلامية لم يحن لنموها ؛ أو كأنما العالم الحاضر الذي يعيشه ناسها وأهل جلدتها ليس لها .

إن مشكلة الدراسة الحالية تتضح في الاعتقاد بأن مهمة التربية الإسلامية تنحصر في تنمية الجانب الروحي عند المتعلم؛ لذا لا علاقة لها بالاتجاهات الحديثة؛ وكل ما يتوصل إليه العقل البشري من إنجازات فكرية

تنفرد الدراسة الحالية بتصنيف الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية؛ وهو أمر لم يسبق به أحد — حسب علم الباحث — وهو ما يعد إضافة علمية نظرية مهمة في مجال التخصص. أما من الناحية العملية؛ فإن أهميتها قد تكون فاتحة خير لمختصي التربية الإسلامية وتدرسيها، وتساعدهم بما يلي :

١- قد تساعد الدراسة الحالية في إطلاع المختصين في مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها على المسارات الفكرية التي يسير تدريس التربية الإسلامية في ضوءها .

٢- قد تكون الدراسة الحالية فاتحة خير في إطلاع المختص بمجالات البحث الجديدة في ميدان تدريس التربية الإسلامية .

٣- قد تكون الدراسة الحالية فاتحة خير في إمداد المختص بنظرة شاملة وواسعة نحو تدريس التربية الإسلامية ؛ الأمر الذي قد يشكل منطلقاً مهماً في تنوير المختصين بكثير من المتغيرات المؤثرة في تدريس التربية الإسلامية .

٤- قد تساعد الدراسة الحالية بشكل أو بآخر المختصين على تقييم الفكر التربوي المعاصر في تدريس التربية الإسلامية .

٥- قد يفيد من نتائج الدراسة الحالية مختصو مناهج التربية الإسلامية وتدرسيها في الميدان من مشرفين تربويين ومعلمين في تطوير تدريس التربية الإسلامية.

والتدريس التكنولوجي ، والتدريس بالمساعة ، والتدريس الأنثوغرافي ؛ إضافة إلى المتغيرات التي تتناول الشكل الذي يجب أن تكون عليه التربية الإسلامية في المدرسة بين الجسم المحسوس والهيكلي الملموس إلى الكائن الحي الذي لا يفتر ولا يتوقف . هذه المتغيرات التي أضحت متغيرات علمية واضحة للعيان : أين مكان البحث التربوي في المملكة العربية السعودية ، ودول الخليج والدول العربية في تدريس التربية الإسلامية منها؟ وما هي الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية التي يجيب البحث التربوي عنها ؟ هذا ما ستجيب عنه الدراسة الحالية التي تتحدد مشكلتها في السؤال الرئيس التالي : ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ؟

### أهمية الدراسة

تنطلق أهمية الدراسة الحالية من أهمية موضوعها الذي يمثل موضوع الساعة؛ حيث تعد الاتجاهات الحديثة في التدريس مطلباً ضرورياً لكافة التخصصات، وللتربية الإسلامية على وجه التحديد. وتأتي هذه الدراسة في وقت تعد التربية الإسلامية وتدرسيها في أمس الحاجة إليها. وتبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين: الجانب الأول من الأهمية: الجانب النظري؛ حيث تعد الدراسة الحالية — حسب علم الباحث — أول دراسة تناولت الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. كما

## الخلفية النظرية للدراسة

تتم الدول في كافة أنحاء العالم بالاتجاهات الحديثة والاعتماد على المعايير الدولية ومراجعة النظم التعليمية وفق أحدث الاتجاهات العالمية مثل التخطيط الاستراتيجي وتطبيق برامج البحث النوعي ، وتطوير مهارات التفكير ؛ ففي باكستان يشير Shamim (٢٠٠٨) إلى ضرورة مراجعة النظم التعليم عموماً ، وتعليم اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات تحديداً على النحو الذي يلي القضايا والمتغيرات المحلية الملحة ، ويستجيب للاتجاهات الحديثة والمتغيرات العالمية ، وينتهج التخطيط الاستراتيجي على النحو المنشود. وفي الصين تشير النتائج التي توصلت إليها دراسة Barkhuizen (٢٠٠٩) إلى التأكيد على فاعلية الاتجاهات الحديثة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في التعليم في الصين من خلال الاعتماد على برنامج يركز على تطوير قدرات المعلمين على تطبيق البحث النوعي ، وتوظيف البيانات النوعية، وكتابة المشروع البحثي، والسعي إلى تطوير مهارات التفكير لدى المعلمين ، وتطوير قدراتهم نحو اقتراح الحلول والبدائل التي تساعد على حل المشكلات وتجاوز العقبات . وفي تايوان تشير الدراسة التي أجراها Ke (٢٠٠٨) حول تجارب المعلمين من ذوي الخبرة في تايوان وتصوراتهم حول التغيرات العالمية وثقافتهم نحو العالم الجديد من خلال استخدام البحث النوعي ، وتوصلت الدراسة إلى وعي المعلمين بعدد من القيم كالمساواة وزيادة الوعي نحو المجتمع العالمي وتعزي الدراسة السبب في ذلك إلى

تأثير الاتجاهات الاجتماعية والاتجاهات العالمية الحديثة على المعلمين . وفي مجال الإفادة من البحث النوعي كاتجاه مهم من الاتجاهات الحديثة في تطوير التعليم تفيد الدراسة التي أجراها كل من Scruggs; McDuffie (٢٠٠٨) أن من الاتجاهات الحديثة التي ينبغي الإفادة منها في التعليم عموماً وفي التربية الخاصة على وجه التحديد الاستفادة من اتجاه البحث النوعي الذي يعتبر تنفيذ الممارسات القائمة على الأدلة عنصراً حاسماً في التعليم المعاصر ، وتشير الدراسة إلى أن البحث النوعي قد يلعب دوراً مهماً في تطوير وتنفيذ وتعزيز الممارسات القائمة على الأدلة .

وتتجه معظم الدول في الوقت الحاضر إلى تطوير نظمها التعليمية عموماً ، وإعداد المعلمين على وجه الخصوص في ضوء الاتجاهات الحديثة من خلال الاتجاه نحو استخدام أدق الوسائل والأدوات التي تساعد على ذلك كدراسة الحالة ، وبناء المعلم من خلال تطوير أدائه في ضوء الحكم الذاتي والمساءلة الفردية ، والتحدي المهني ؛ حيث تشير الدراسة التي أجراها كل من Grossman ;Lai (٢٠٠٨) من خلال الوقوف على سياسة هونج كونج في تدريب المعلمين كدراسة حالة من أجل تفصي تدريب المعلمين بين الاتجاهات الدولية والسياسات المحلية وتوصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات العالمية الحديثة في إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة تمثل بعداً مهماً في سياسة إعداد المعلمين في هونج كونج . كما تشير النتائج التي أجريت في دراسة لـ Anne; Helgoy

والأبحاث تمثل مصدراً مهماً للاتجاهات الحديثة في التدريس، وهذا ما تؤكد عليه الدراسة التي أجراها كل من Gallant; Piotrowski (٢٠٠٩) التي دلت على أهمية الاعتماد على نتائج الأبحاث والدراسات في الوصول إلى الاتجاهات الحديثة في التدريس؛ حيث تشير الدراسة إلى فاعلية الاتجاهات الحديثة في التدريس التي أفرزها أدب البحوث النفسية .

ونصل من خلال جميع الدراسات السابقة إلى أن التعليم في شتى بقاع العالم يؤكد على أهمية الاتجاهات الحديثة؛ حيث نجد التأكيد على الاتجاهات الحديثة: فيما يتعلق بنوع المتعلم المنشود في عالمنا المعاصر كتأكيد الدراسات على نوع التعليم الذي يقدم للمتعلم، وتطوير مهارات المتعلم سواء فيما يتعلق بطريقة تفكيره أو مستوى تطبيقه لما تعلمه، أو علمه وفن تعامله مع الآخرين، وتنوير المتعلم بالقضايا العالمية والمحلية وزيادة وعيه بها، وتشكيل رؤية واحدة متكاملة للمتعلم. كما نجد التأكيد على الاتجاهات الحديثة فيما يتعلق بالأداة التي ينبغي على التدريس المعاصر أن يتجه إليها سواء كان منطلق هذه الأداة المنطق العلمي الصرف — كالتدريس في ضوء مبدأ المساءلة الفردية، والحكم الذاتي، وهو ما دلت عليه بعض الدراسات السابقة، وما جاء في حكم ذلك كالتدريس بالأهداف والتدريس بالنظام والتدريس بالأهداف السلوكية والتدريس بتحليل المهمة — أو كان منطلق الأداة المتعلم كإنسان كالاتتماد على البحث النوعي، وتنمية القيم وهو ما أشارت إليه الدراسات السابقة. ثم لا يفوت

(٢٠٠٧) حول المقارنة بين الاتجاهات المهنية الحديثة لدى المعلم في كل من النرويج والسويد أشارت الدراسة إلى أن الحكم الذاتي هو أحد الاتجاهات الحديثة في مجال الإصلاح في التعليم الإلزامي. كما أشارت الدراسة إلى عدد من الاتجاهات المتوازية مثل: المساءلة الفردية، والأداء، والرؤية، والحكم الذاتي، والتحدي المهني. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاه الاستقلال الذاتي لدى الفرد لدى المعلم السويدي أفضل من المعلم النرويجي؛ في حين يتميز المعلم النرويجي بالتقدم المهني، وفي كل الأحوال فإن الدراسة توصي بضرورة توفر معايير وطنية مضبوطة يتم الاعتماد عليها للتأكيد على المعرفة المهنية ومكانتها.

وفي دول منطقة الشرق الأوسط تشير الدراسة التي أجراها Neumann (٢٠١٠) إلى ضرورة تطبيق معايير الاعتماد الدولي في برامج إعداد المعلمين في دول منطقة الشرق الأوسط من خلال التركيز على المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعد على تحسين المخرجات من خلال الاعتماد على أحدث الاتجاهات في التعليم. وفي الكويت أشارت الدراسة التي طبقت على جامعة الكويت كدراسة حالة من قبل Al-Fadhli (٢٠٠٩) إلى فاعلية تطبيق الاتجاهات الحديثة في التعليم العالي وبخاصة في مجال استخدام الانترنت والتعليم الإلكتروني؛ فعلى الرغم من وجود بعض العقبات المتعلقة بالطلاب والموظفين؛ إلا أن الدراسة أثبتت جدوى استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني. وفي كل الأحوال فإن الدراسات

الأصيلة ؛ فهي بذلك تربية تنسم بالمرونة التي تعطيها سمة القدرة على التعايش مع الآخرين من جهة ، ومن جهة أخرى تمكنها من إبراز أصالتها ، والتأكيد على أن ما جاء فيها قبل أربعة عشر قرناً من الزمان صالح لعصر الناس اليوم ، وصالح إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها . وتزداد جدارة التربية الإسلامية بالأخذ بالاتجاهات الحديثة والاهتمام بها ؛ لأنها تربية واقعية ، جاءت تعاليمها واضحة بينة سهلة ، تتعامل مع الإنسان وفق حاجاته ، وتراعي خصائصه ، وتفهم ظروفه وظروف عصره الذي يعيش فيه ، فنجد فيها التيسير ، والتسامح ، ورفع الحرج والمشقة ، والتعامل مع المخلوق حسب قدرته وطاقته، كما يقول تعالى : ﴿ لَا تُكَلِّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ (البقرة ، ٢٣٣) وقال تعالى : ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ﴾ ( البقرة ، ٢٨٦).

وقال تعالى : ﴿ لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَاءً أَتْنَهَا ﴾ (الطلاق : ٧) . فهي تعيش حاضر الإنسان وتأخذ بكل ما هو مفيد وجديد ، وكل ما فيه خير ومصلحة للإنسان . والتربية الإسلامية بما تمتاز به من شمول - لكونها نظرت للإنسان نظرة شاملة روحه وعقله وجسمه ، نظرت له كفرد ، ونظرت له كفرد في جماعة ؛ كما أنها شملت جميع الميادين التي فيها مصلحة للإنسان ، فقد شملت الميادين الاجتماعية ، والاقتصادية، والسياسية ، والثقافية ، والصحية ، والتعليمية ... إلخ — فإنها حرّية بالأخذ بالاتجاهات الحديثة والعمل بها ؛ لأن الاتجاهات الحديثة تتناسب مع الميادين الشاملة ، والمجالات الرحبة الواسعة ، وهذا ما

أيضاً أن نشير إلى أن الدراسات السابقة تدل على أن من الاتجاهات العالمية المعاصرة أن يتجه التدريس إلى الحركة والدينامية والتفاعل .

وفي تدريس التربية الإسلامية تحتل الاتجاهات الحديثة مكاناً مهماً ومترلة كبيرة كمتزلة الرأس من الجسد لريادة التربية الإسلامية وسموها وشموحها وعالميتها التي لا يشك فيها أحد ، كما يقول تعالى : ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ ﴾ (الأنبياء: ١٠٧) . ويقول تعالى : ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَئِن كُنَّ النَّاسُ لَأَيُّكُمْ يَعْلَمُونَ ﴾ (سبأ : ٢٨) وما جاء عاماً للناس كافة هو أولى بأن يكون مدركاً لمصالح الناس الحاضرة، متفهماً لمتغيراتهم المعاصرة ، فهو يصلح لكل الناس وصلاحيته هذه تمنحه الجدارة بأن يستوعب كل جديد. فالتربية الإسلامية وفق هذا المنطوق هي تربية عالمية تربية صالحة لكل زمان ومكان ، كما يقول الحق تعالى : ﴿ إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللَّهِ الْإِسْلَامُ ﴾ ( آل عمران : ١٩) وقال تعالى : ﴿ وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ ﴾ ( آل عمران : ٨٥). والتربية الإسلامية هي سابقة على غيرها في الأخذ بالاتجاهات الحديثة والاهتمام بها ؛ لأنها ليست تربية جامدة ؛ فالثبات الذي هو سمة من سمات التربية الإسلامية لا يعني الجمود ولكنه الثبات الذي يسمح بالحركة ، يسمح بالأخذ بكل جديد ومفيد دون المساس بالثوابت

الدراسات البحوث في التربية الإسلامية في مفهومها الواسع إلى عدة أصناف من ضمنها أبحاث المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية . كما أجرى سالم والبشر (١٤٢٦هـ) دراسة استهدفت التعرف على توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود ، وتوصلت الدراسة إلى أن البحوث تناولت المقررات والكتب الدراسية ، ثم التدريس ثم الطالب ثم المشرف التربوي ثم المعلم ثم التقويم التربوي ثم الأنشطة التربوية وركزت على المنهج التجريبي والوصفي والاستبانات واستمارة تحليل المحتوى كأدوات . ولم يتطرق أي من هاتين الدراستين السابقتين للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .

وفي ضوء كل ما سبق من مؤشرات تؤكد على أن الاتجاهات الحديثة تمثل كل ما نتج عن الفكر البشري من رؤى أو نظريات أو نماذج أو توجهات ضمن سياق محدد يعطي تفسيراً لجانِب معين من جوانب العملية التعليمية في تدريس التربية الإسلامية ، وفي ضوء ما توصل إليه المالكي (١٤٢٨هـ) من حصر لمداخل التفكير في مناهج التربية الإسلامية وتدرسيها؛ فإنه يمكن إيجاز الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما يلي :

#### ١- اتجاهات حديثة في تدريس التربية الإسلامية في

##### ضوء طبيعة المتعلم :

وتتناول الاتجاهات المتعلقة بهذا الصنف الاتجاهات التالية :

تتميز به التربية الإسلامية ؛ لتكون مؤهلة للإفادة من جميع الاتجاهات الحديثة في التدريس . وقد اتجهت جهود المربين المعاصرة في تدريس التربية الإسلامية إلى التأكيد على الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ؛ لعل من أبرز هذه الجهود التي نذكرها هنا على سبيل المثال لا الحصر الجهد الذي قدمه العياصرة (٢٠١٠) حول تناول عدد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في مجال التربية الإسلامية . كما تناول موسى (٢٠٠٢) الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية ، وتناول عدداً من المتغيرات المؤثرة في تدريس التربية الإسلامية . وقدم الجلاد (٢٠٠٥) عدداً من استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس التربية الإسلامية . وتناول العمري وزملاؤه (٢٠٠٩) عدداً من الموضوعات التي تمثل أبرز الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية . واتجه ريان وزملاؤه (٢٠٠٩) إلى تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين كتدريب المعلمين على تحليل الوحدات الدراسية . ولا ريب أن هذه الجهود التي نذكرها هنا كأمثلة وغيرها الكثير ؛ لا شك أنها تمثل الوعي والاهتمام الكبير من لدن المختصين بأهمية الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية وضرورة إجراء دراسات حولها . وفي مجال الاهتمام بدراسة البحث التربوي في التربية الإسلامية أورد العمري وآخرون (٢٠٠٩) ، ص ٣٤٢ دراسة الجلاد (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تحليل وتقويم أدبيات التربية الإسلامية في الأردن في الفترة من (١٩٧٦ - ١٩٩٩) التي صنفت



بين جوانب الشخصية لدى المتعلم (الجسمية والعقلية والروحية ، والاجتماعية).

## ٢- اتجاهات حديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم :

وتتضمن الاتجاهات التي تقع ضمن هذا الصنف الاتجاهات التالية :

– **الاتجاه العلمي** ويقصد به : كل فكر يبنى أو كل إجراء ينفذ في تدريس التربية الإسلامية يتخذ من المنطق العلمي أو المنهج العلمي مساراً له : كالتدريس بالأهداف السلوكية ، والتدريس بالكفايات السلوكية، والتدريس بتحليل المهمة ، والتدريس كنظام ، والتدريس الإلكتروني ، والتدريس في ضوء نماذج ومعايير إدارة الجودة الشاملة .

– **الاتجاه الإنساني** ويقصد به : كل فكر يعتمد عليه تدريس التربية الإسلامية يهتم بالمتعلم كإنسان بعيد عن المنطق العلمي أو التعامل مع المتعلم كآلة ، ومن أمثلته : تدريس القيم ، وبناء الاتجاهات عند المتعلمين ، وتطبيق التقويم النوعي ، والمنهج الخفي .

– **الاتجاه العلمي الإنساني** ويقصد به الاتجاه الذي يجمع في خصائصه بين الاتجاهين السابقين : الاتجاه العلمي والاتجاه الإنساني ؛ مثل : الاتجاه المنظومي ، والاتجاه الاتصالي في تدريس التربية الإسلامية .

–**الاتجاه الأكاديمي** ويقصد به : الفكر التربوي الذي يعتمد عليه المربون نحو المعرفة المتخصصة في مواد التربية الإسلامية من حيث نوعها وطرق تنظيمها وكيفية تقديمها للمتعملم وفق أحدث ما توصلت إليه نتائج الدراسات والأبحاث التربوية.

–**الاتجاه المهاري** ويقصد به: كل فكر يقوم عليه أدب تدريس التربية الإسلامية يعتمد على تطبيق مهارات التدريس (تطبيق المهارات من قبل المعلم )، ومهارات التربية الإسلامية (تطبيق المهارات من قبل المتعلم) سواء كانت مهارات عقلية (بسيطة أو مركبة أو ما وراء معرفة)، أو كانت مهارات عملية (مهارات تلاوة أو تجويد أو حديث أو تفسير أو فقه أو عقيدة) ، أو كانت مهارات اجتماعية.

–**الاتجاه الاجتماعي** ويقصد به : الجوانب الفكرية التي ينطلق منها تدريس التربية الإسلامية المعاصر التي تهتم بالقضايا والمتغيرات الاجتماعية ومتغيرات الثقافة الإسلامية أو التي تهتم بالجانب الاجتماعي لدى التلميذ في المدرسة.

–**الاتجاه التكاملي** ويقصد به : كل فكر يقوم عليه تدريس التربية الإسلامية يعتمد على الربط بين عناصر الخبرة (المعلومات " مفاهيم - مبادئ - حقائق - تعميمات) ، والربط بين فروع التخصص (قرآن وعلومه ، عقيدة ، فقه ، حديث وعلومه .. ) ، والربط

\* زمن البحث : ( الفترة من ٢٠٠١ - ٢٠٠٥ ، الفترة من ٢٠٠٦ - ٢٠١٠ ) .  
\* المادة الدراسية: ( القرآن الكريم وتفسيره وتجويده ، الفقه ، الحديث ، التوحيد ، الثقافة الإسلامية ، جميع مواد التربية الإسلامية ) .

## ٢- المتغيرات التابعة :

تحدد متغيرات الدراسة التابعة على النحو

التالي:

١- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. وتتضمن المتغيرات التابعة التالية: (الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم، الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم ، الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المادة الدراسية) .

٢- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم . وتتضمن المتغيرات التابعة التالية ( الاتجاه الأكاديمي ، الاتجاه المهاري ، الاتجاه الاجتماعي ، الاتجاه التكاملي ) .

٣- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم. وتتضمن المتغيرات التابعة التالية (الاتجاه العلمي ، الاتجاه الإنساني ، الاتجاه العلمي الإنساني) .

## ٣- اتجاهات حديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة تدريس التربية الإسلامية:

ويتضمن هذا الصنف الاتجاهين التاليين :

- اتجاه التدريس كمجال دراسة : وينطلق من الرؤية التي تنطلق من التدريس كجسم ، أو كشيء محسوس ، أو كمجال معرفي منظم كالتركيز على عناصر التدريس ومصادرها أكثر من تطبيقات هذه العناصر والعمليات اللازمة لها .

- اتجاه التدريس كعملية : وينطلق من النظرة إلى التدريس من خلال عمليات التدريس مثل : اشتقاق الأهداف ، واختيار المحتوى ، واختيار طرائق التدريس، وتنفيذ أساليب التقويم... إلخ .

## متغيرات الدراسة

في ضوء الأدب النظري للدراسة الحالية ، تم

تحديد متغيرات الدراسة على النحو التالي :

## ١- المتغيرات المستقلة :

تم تحديد المتغيرات المستقلة للدراسة الحالية على

النحو التالي :

\*البلد : (المملكة العربية السعودية ، دول الخليج العربي، الدول العربية) .

\*منهج الدراسة : (التجريبي أو شبه التجريبي، الوصفي، التاريخي).

\*الباحث : (ذكر ، أنثى) .

\*نوع البحث: (بحث منشور في مجلة محكمة، رسالة دكتوراه ، رسالة ماجستير) .

جنس الباحث ، نوع البحث ، زمن البحث ،  
المادة الدراسية) .

٤- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المادة الدراسية . وتتضمن المتغيرات التابعة التالية ( اتجاه المجال المحدد ، اتجاه العملية ) .

### أسئلة الدراسة

في ضوء ما تهدف إليه الدراسة الحالية تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :  
ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ؟  
واعتماداً على متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة تنفرع الأسئلة التالية :

١- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم ؟

٢- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم ؟

٣- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة تدريس التربية الإسلامية ؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية

### ٣- المتغيرات الدخيلة وضبطها :

تم حصر المتغيرات الدخيلة للدراسة الحالية وضبطها على النحو التالي :

١- جنس الباحث إذا اشتملت الدراسة على أكثر من باحث : وقد تم ضبط هذا المتغير بالاعتماد على جنس الباحث الرئيس .

٢- مادة الحديث والثقافة الإسلامية : تم ضبط هذا المتغير الذي اشتمل على متغير الحديث ، والثقافة الإسلامية بالاعتماد على متغير الحديث لكونه المتغير الرئيس .

### أهداف الدراسة

في ضوء أديبات الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة تم تحديد أهداف الدراسة كما يلي :

١. التعرف على درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .

٢. التعرف على الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة ( البلد ، منهج الدراسة،

الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة ( البلد ،  
منهج الدراسة ، جنس الباحث ، نوع البحث ،  
زمن البحث ، المادة الدراسية ) ؟  
لكون المسلمين يمثلون أقليات ، ولتعدد الأديان ،  
ولاختلاف ظروف و متغيرات دول العالم الإسلامي  
المتعلقة بالتربية الإسلامية .

٤- تقتصر الدراسة الحالية على الاتجاهات الحديثة في  
تدريس التربية الإسلامية وفقاً لما نصت عليه  
الدراسات التربوية في تدريس التربية الإسلامية في  
أهدافها الرئيسية خلال العقد الأخير ؛ والذي يتحدد  
في الفترة من ( ٢٠٠١ - ٢٠١٠ ) .

### مصطلحات الدراسة

تتناول الدراسة الحالية المصطلحات التالية :

#### ١- تدريس التربية الإسلامية :

يقصد الباحث بتدريس التربية الإسلامية في  
الدراسة الحالية : "العملية التي يتم من خلالها تعاهد  
الفرد بالتنمية والرعاية الشاملة من كل الجوانب  
الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية ، ليؤدي  
رسالته تجاه ربه وتجاه نفسه وتجاه مجتمعه على نحو  
سليم" ( وزان ، ١٤١٣هـ ، ٤٥ ) .

#### ٢- التربية الإسلامية :

يقصد الباحث بالتربية الإسلامية في الدراسة الحالية  
مادة التربية الإسلامية التي يتم تدريسها في مدارس  
التعليم العام في المملكة العربية السعودية ودول الخليج  
والوطن العربي ، وهي تعد النواة في تحقيق هدف التربية  
الإسلامية في معناها العام .

### حدود الدراسة

تعمم نتائج الدراسة الحالية في ضوء الحدود التالية :

١- تقتصر الدراسة الحالية على التربية الإسلامية في  
مفهومها العملي والذي ينتهي عند مواد التربية  
الإسلامية التي تدرس في مدارس التعليم العام ، ولا  
تتناول التربية الإسلامية في مفهومها العام .

٢- تقتصر الدراسة الحالية على الاتجاهات الحديثة في  
تدريس التربية الإسلامية كما تناولتها الأبحاث  
التربوية في تدريس التربية الإسلامية فقط دون  
الاتجاهات الحديثة في تدريس المواد الدراسية  
الأخرى لوجود ما يبرر دراسة الاتجاهات الحديثة  
في تدريس التربية الإسلامية، ولوجود تأثير مباشر  
أو غير مباشر للمتغيرات والقضايا العالمية المعاصرة  
على تدريس التربية الإسلامية .

٣- تقتصر الدراسة الحالية على الاتجاهات الحديثة في  
تدريس التربية الإسلامية في المملكة العربية  
السعودية ودول الخليج والدول العربية فقط دون  
الاتجاهات الحديثة في دول العالم الإسلامي ، لوجود  
وجه شبه في سياسات وأهداف تدريس التربية  
الإسلامية في هذه الدول ، واختلاف طبيعة  
تدريس التربية الإسلامية في دول العالم الإسلامية ،

### ٣- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية :

يقصد الباحث بالاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في الدراسة الحالية : كل ما نتج عن الفكر البشري من رؤى أو نظريات أو نماذج أو توجهات ضمن سياق محدد يعطي تفسيراً لجانب معين من جوانب العملية التعليمية في تدريس التربية الإسلامية .

### ٤- البحوث التربوية :

تقصد الدراسة الحالية بالبحوث التربوية: الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية ، أو الوصفية ، أو التاريخية التي أجراها المختصون في مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها المنشورة في المجالات العلمية المحكمة أو المقدمة في المؤتمرات العلمية أو غير المنشورة كرسائل الماجستير ورسائل الدكتوراه .

### ٥- دول الخليج العربي :

تقصد الدراسة الحالية بدول الخليج: العراق، الكويت، الإمارات، قطر، البحرين، عمان، اليمن.

### ٦- الدول العربية :

تقصد الدراسة الحالية بالدول العربية : مصر ، الأردن ، سوريا ، السودان ، تونس ، فلسطين .

### منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية طريقة تحليل المحتوى أو تحليل المضمون Content Analysis ، وهذه الطريقة كما

يشير عودة وملكاوي ( ١٤١٣هـ ، ص ١١٤ ) إحدى طرق الدراسات المسحية التي تجرى من أجل الوصول إلى استنتاجات أو تعميمات تتعلق بواقع الحال. وقد اتبع الباحث في استخدامه لهذا المنهج الخطوات العلمية التالية (ملحم ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٧٢):

- تحديد الفئات المستخدمة لتصنيف المحتوى Categories تحديداً واضحاً ومحدداً ؛ مما يساعد على استخدام تلك الفئات بواسطة الآخرين لتطبيقها على نفس المحتوى للتأكد من النتائج . وقد كانت فئات التحليل المستخدمة في الدراسة الحالية : الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ، وفق تعريف الباحث لها وتحديد محاورها ومؤشراتها في الدراسة الحالية .

- التصنيف المنهجي لكل المواد المتصلة بالموضوع في العينة التي تم اختيارها .

- تحديد الوحدة المستخدمة في تحليل المحتوى ، وقد استخدم الباحث وحدة " الفكرة " ، وقد تكون جملة مفردة تتكون من مبتدأ وخبر وقد تكون جملة مركبة .

- استخدام الأساليب الكمية في تحليل المحتوى من خلال رصد مؤشرات الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما نصت عليها الأهداف العامة للبحوث التربوية عينة التحليل .

## إجراءات التحليل

تم تحليل محتوى الدراسة الحالية وفق الإجراءات العلمية التالية :

### ١- مسح الدراسات :

انطلاقاً مما تهدف إليه الدراسة الحالية وهو التعرف على درجة تناول البحوث التربوية في تدريس التربية الإسلامية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ؛ فقد أجرى الباحث مسحاً موسعاً وشاملاً لجميع الدراسات التي أجريت في تدريس التربية الإسلامية خلال الفترة من ٢٠٠١ إلى عام ٢٠١٠ ، والمتوفرة في قواعد البيانات في الجامعات والمنشورة عبر أكثر وسائل النشر شيوعاً وأيسرها استخداماً (الإنترنت) ، واعتبر الباحث أن توفر هذين المحكين في الدراسات عينة التحليل كافيين لتعميم نتائج الدراسة على مجتمع التحليل للمبررين التاليين :

أولاً : الاقتصار على البحوث التربوية التي أجريت خلال العشر سنوات الأخيرة ، وعدم تضمين البحوث في السنوات التي تسبقها لتقتصر الدراسة على أحدث المتغيرات ، ولكون المتغيرات خلال فترة عشر سنوات متغيرات متشابهة تقريباً ؛ لأن لكل حقبة زمنية متغيراتها الخاصة بها ، ولضمان استمرار الدراسات التتبعية في حقل تدريس التربية الإسلامية ومعرفة مدى التقدم فيها .

ثانياً : الاقتصار على البحوث المنشورة عبر وسائل النشر الحديثة؛ لأن ذلك يتفق مع هدف الدراسة الحالية الذي يتناول الاتجاهات الحديثة، ويتفق مع المعايير العالمية المعاصرة للتعليم والتي تركز على معايير الاعتماد والجودة في التعليم؛ وهو ما يلزم جميع الجامعات في العالم العربي لترقى بتطوير قواعد المعلومات لتصل إلى كل فرد في العالم، مما يلزمها الرقي بنوع ومستوى البحوث التي يتم نشرها أو إعلانها من خلال المواقع الإلكترونية للجامعات؛ وهو الأمر الذي يضمن تطبيق الدراسة على نوعية متميزة من البحوث التربوية .

### ٢- مجتمع التحليل :

يتضمن مجتمع التحليل في الدراسة الحالية : بحوث المختصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية سواء نشرت في المجلات المحكمة أو المؤتمرات والندوات العلمية أو نوقشت علمياً في مرحلتي الماجستير والدكتوراه في المملكة العربية السعودية ، ودول الخليج، والدول العربية ( حسب تعريف الباحث لها في مصطلحات الدراسة ) .

### ٣- عينة التحليل :

اشتملت عينة التحليل على: ٣٠٦ أبحاث ، يمكن توضيحها وفق الجدول التالي:

الحديثة في تدريس التربية الإسلامية من واقع ما نصت عليه الأهداف العامة للبحوث التربوية في تدريس التربية الإسلامية .

#### ج- تحديد الأهداف الفرعية للاستمارة :

- في ضوء متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة تم تحديد أهداف الاستمارة الفرعية على النحو التالي :
- ١- جمع البيانات حول المتغيرات المستقلة للدراسة (البلد، منهج الدراسة ، جنس الباحث ، نوع البحث ، زمن البحث ، المادة الدراسية ) .
  - ٢- حصر الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم .
  - ٣- حصر الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم .
  - ٤- حصر الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المادة الدراسية .

#### د- تحديد المجالات العامة أو المحاور الرئيسة للاستمارة :

- في ضوء الأهداف الفرعية للاستمارة تم تحديد المحاور الرئيسة للاستمارة على النحو التالي :
- المحور الأول : الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم .
- المحور الثاني : الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم .

#### جدول رقم (١) يوضح عينة التحليل

م	نوع البحث	التكرار	النسبة
١	بحوث المجالات المحكمة	١١٤	٪ ٣٧,٣
٢	رسائل الدكتوراه	٣٦	٪ ١١,٨
٣	رسائل الماجستير	١٥٦	٪ ٥٠,٩
	جميع البحوث	٣٠٦	٪ ١٠٠

يشير الجدول السابق إلى أن عينة التحليل ٣٠٦ بحوث تضمن نصفها بحوث الدكتوراه والبحوث المنشورة في المجالات المحكمة ، والنصف الآخر لبحوث الماجستير . ويعد الباحث هذه النسبة طيبة لا بأس بها في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية .

#### ٤- أداة التحليل :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قام الباحث بإعداد استمارة بغرض تحليل الأهداف العامة للبحوث عينة التحليل ، وذلك وفق الخطوات العلمية التالية :

أ-تحديد مصادر بناء الاستمارة :

في ضوء خلفية الباحث العلمية والعملية السابقة وفي ضوء ما لديه من أدبيات في التربية عموماً وفي تدريس التربية الإسلامية على وجه الخصوص ، وما نتج عن ذلك من بناء علمي للخلفية النظرية للدراسة استطاع الباحث أن يحدد البنية النظرية العامة التي تم بناء الاستمارة في ضوءها .

#### ب- تحديد الهدف العام من الاستمارة :

في ضوء ما تهدف إليه الدراسة الحالية ؛ فقد حدد الباحث الهدف العام من الاستمارة : حصر الاتجاهات

المحور الثالث : الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المادة الدراسية.

– محاور الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم وتتضمن: ( الاتجاه العلمي ، والاتجاه الإنساني ، والاتجاه العلمي الإنساني ) .

– محاور الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المادة الدراسية وتتضمن : (اتجاه المجال المحدد ، واتجاه العملية ) .

هـ- تحديد المجالات التفصيلية أو المحاور الفرعية للاستمارة :

في ضوء المحاور العامة للاستمارة تم تحديد المحاور الفرعية على النحو التالي :

– محاور الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم وتتضمن : ( الاتجاه الأكاديمي ، والاتجاه المهاري ، والاتجاه الاجتماعي ، والاتجاه التكاملي ) .

– محاور الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء مجالات الاستمارة العامة والتفصيلية تم بناء المؤشرات الفرعية الدالة على كل اتجاه من الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. وقد اشتملت الاستمارة على ٥٣ مؤشراً، كما يلي :

#### جدول رقم (٢)

يوضح المجالات والمحاور الفرعية والمؤشرات لاستمارة الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية

الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية									المجالات العامة
في ضوء طبيعة المادة الدراسية		في ضوء طبيعة العلم			في ضوء طبيعة المتعلم				
اتجاه العملية	اتجاه المجال	الاتجاه العلمي الإنساني	الاتجاه الإنساني	الاتجاه العلمي	الاتجاه التكاملي	الاتجاه الاجتماعي	الاتجاه المهاري	الاتجاه الأكاديمي	المجالات الفرعية
٥٣-٤٩	٤٨-٤٥	٤٤-٤١	٤٠-٣٦	٣٥-٢٧	٢٦-٢٣	٢٢-١٨	١٧-٨	٧-١	المؤشرات
٥	٤	٤	٥	٩	٤	٥	١٠	٧	المجموع
العدد الكلي لجميع المؤشرات = ٥٣ مؤشراً									

١- صدق التحليل :

الباحث بعرض الاستمارة على عدد من المختصين في المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في جامعة أم القرى ، وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات قام الباحث بالتعديلات المناسبة .

تم التحقق من صدق التحليل باستخدام الطريقتين التاليتين :

صدق المحكمين Trustees Validity :

للتأكد من صدق التحليل وأن استمارة التحليل تحقق الغرض منها وتقيس ما وضعت لقياسه قام



## صدق الاتساق الداخلي للاستمارة :

تدل نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson بين كل مجال من مجالات الاستمارة، والاستمارة ككل على أن جميع مجالات الاستمارة تتميز بدرجة عالية من الصدق، كما يوضحها الجدول التالي:

## جدول رقم (٣)

يوضح صدق الاتساق الداخلي لمجالات استمارة تحليل المحتوى

الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية			المجالات
في ضوء طبيعة المتعلم	في ضوء طبيعة العلم	في ضوء طبيعة مادة التربية الإسلامية	
٧٣٦	٢٢٥	٤١٩	معامل الارتباط
دالة **	دالة **	دالة **	الدلالة

\*\* دالة عند مستوى : (  $\alpha \geq 0.01$  )

## التحليل عبر فارق الزمن (التحليل بين الباحث

ونفسه بفواصل زمني معقول) :

قام الباحث من خلال إعادة التحليل بعد مضي شهرين من إجراء التحليل الأول بحساب معامل الاتفاق وفق المعادلة السابقة، وتوصل إلى أن قيمة ثبات الاستمارة بلغت = ٩٨,١١٪ .

## التحليل عبر فارق المحلل ( التحليل بين الباحث وبين

محلل خارجي في نفس التخصص ) :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي لمعامل الاتفاق بين تحليل الباحث والمحلل الخارجي إلى قيمة ثبات الاستمارة = ٩٨,١١٪ .

وفي ضوء النتائج السابقة ؛ فإن الباحث يصل إلى ثبات استمارة التحليل وجاهزيتها للتطبيق .

## نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

بعد تطبيق استمارة تحليل المحتوى للبحوث التربوية عينة التحليل وجمع المعلومات بطريقة كمية حول المؤشرات الدالة على الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية توصل الباحث إلى عدد من النتائج يمكن حصرها وفق أسئلة الدراسة على النحو التالي :

١- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم؟

## ٢- ثبات التحليل :

تم التأكد من ثبات الاستمارة باستخدام معادلة معامل الاتفاق :

عدد مرات الاتفاق =

نسبة الاتفاق

$$100 \times \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق}}$$

وقام الباحث وفقاً لهذه المعادلة بتحليل المحتوى

بطريقتين :

كشفت نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بدرجة للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية طبيعة المتعلم عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

## جدول رقم (٥)

يوضح درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم

الجدالات	رقم المؤشر	المؤشرات	ت	%	ترتيب المجال
الاتجاه الأكاديمي	١	المعرفة المستمدة من القرآن أو السنة .	٣١	١٠,١٣ %	الأول
	٢	تنمية التحصيل الدراسي في مواد التربية الإسلامية.	٨٢	٢٦,٨ %	
	٣	المستجدات المعاصرة في التربية الإسلامية .	٥	١,٦٦ %	
	٤	معالجة مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء النظرية البنائية .	١٤	٤,٥٧ %	
	٥	معالجة مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية .	١٠	٣,٢٧ %	
	٦	تنمية مفاهيم التربية الإسلامية بوجه عام .	١٠	٣,٢٧ %	
	٧	تنمية مفاهيم كل فرع من فروع التربية الإسلامية .	١٤	٤,٥٧ %	
متوسط مجال الاتجاه الأكاديمي			٢٣,٧	٧,٧٥ %	
الاتجاه المهاري	٨	المهارات العقلية البسيطة في التربية الإسلامية .	٢٦	٨,٥ %	الثاني
	٩	المهارات العقلية المركبة في التربية الإسلامية .	٢٢	٧,١٩ %	
	١٠	مهارات ما وراء المعرفة في التربية الإسلامية .	٨	٢,٦١ %	
	١١	المهارات الفقهية .	١٣	٤,٢٥ %	
	١٢	مهارات التلاوة .	٢٧	٨,٨٢ %	
	١٣	مهارات التجويد .	٨	٢,٦١ %	
	١٤	مهارات الحديث .	٢	٠,٦٥ %	
	١٥	مهارات العقيدة .	٣	٠,٩٨ %	
	١٦	المهارات الاجتماعية في التربية الإسلامية .	١١	٣,٦ %	
	١٧	مهارات معلم التربية الإسلامية .	٨٤	٢٧,٤٥ %	
متوسط مجال الاتجاه المهاري			٢٠,٤	٦,٦٧ %	
الاتجاه الإحصائي	١٨	القضايا العالمية المعاصرة : كالعولمة ..	٨	٢,٦١ %	الثالث
	١٩	القضايا الاجتماعية : كالترية المهنية ، والتربية البيئية ، والتربية الأمنية ...	١٣	٤,٢٥ %	
	٢٠	متغيرات الحياة المعاصرة .	١٧	٥,٥٦ %	
	٢١	متغيرات الثقافة الإسلامية .	٥	١,٦٦ %	
	٢٢	تنمية الجانب الاجتماعي في المدرسة في التربية الإسلامية : كالأنشطة ، والتعلم التعاوني .	٨	٢,٦١ %	
	متوسط مجال الاتجاه الاجتماعي			١٠,٢	

البحوث	ت	%	ترتيب المجال
التكامل التخصصي بين أفرع التربية الإسلامية .	٣	٩٨,٠%	الرابع
التكامل التخصصي بين التربية الإسلامية والتخصصات الأخرى .	٢	٦٥,٠%	
التكامل التربوي بين المعلومات والمهارات والاتجاهات .	٣	٩٨,٠%	
التكامل التربوي بين الخبرات المعرفية والنفسية والجسمية والاجتماعية .	٦	٩٦,١%	
متوسط مجال الاتجاه التكامل	٣,٥	١٤,١%	

توضح نتائج الجدول السابق ؛ حيث أعطى مؤشر تناول مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء النظرية البنائية نسبة ٥٧,٠% . يضاف إلى ما سبق تركيز البحوث على التعرف على فاعلية الطرائق والاستراتيجيات والبرامج في تنمية التحصيل ؛ حيث بلغت نسبة مؤشر تناول تنمية التحصيل الدراسي في مواد التربية الإسلامية — وفقاً لما يوضحه الجدول — ٢٦,٨% . كل هذه الأسباب مجتمعة أدت إلى جعل الاتجاه الأكاديمي يحظى بالنسبة الأعلى من بين الاتجاهات الثلاثة الأخرى . ويشير الجدول إلى أن الاتجاه المهاري لم يبعد كثيراً عن الاتجاه الأكاديمي؛ وهو أمر له ما يبرره أيضاً نتيجة تركيز البحوث على مهارات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية من جهة ، وما تحتله مهارات التفكير بجميع أنواعها من أهمية كبرى من جهة أخرى مما دعا الباحثين إلى التأكيد عليها ، كما تشير نسب تناول المهارات العقلية ومهارات ما وراء المعرفة التي يوضحها الجدول السابق . في حين نجد تراجع البحث التربوي في تناول المهارات العملية في تدريس التربية الإسلامية فيما عدا مهارات التلاوة التي بلغ مؤشر تناولها

توضح نتائج الجدول السابق إلى أن أعلى نسبة تناول للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم كانت للاتجاه الأكاديمي الذي تم تناوله بنسبة ٧٥,٠%، يليه الاتجاه المهاري بنسبة تناول بلغت ٦٧,٠%، ثم الاتجاه الاجتماعي الذي بلغت نسبة تناوله ٣٣,٠% وأقل الاتجاهات تناولاً الاتجاه التكاملية الذي بلغت نسبة تناوله ١٤,٠% . ويفسر الباحث هذه النتيجة أن ذلك قد يعود إلى طبيعة مواد التربية الإسلامية التي تمثل المفاهيم فيها جانباً رئيساً التي تتسم كما يذكر فرج وطنطاوي (١٤٣١هـ ، ص ٤٨) بالشمول والاتساع والرؤية الكلية التي لا تعتبر الجزء إلا في إطار الكل ، يضاف إلى ذلك أن الاتجاه الأكاديمي يهتم ببناء وتنظيم المعرفة وبناء استراتيجيات تعتمد على النظريات الحديثة كالنظرية البنائية التي تعد الشغل الشاغل للباحثين في الآونة الأخيرة انطلاقاً من كونها — كما يقول عطية (٢٠٠٨) — تركز على " البنية المعرفية للمتعلم، وكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في ذاكرته ، وكيفية استخدامها في تحقيق المزيد من التعلم " ص ٢٣٧ . وهو ما كشفت عنه

٨٢, ٨٪. تجدر الإشارة إلى أن الاتجاه المهاري يمثل أهمية كبيرة في تدريس التربية الإسلامية كما تدلل على ذلك دراسة المالكي (١٤٢٦) التي تناولت في بحث موسع أنواع المهارات في التربية الإسلامية. وعلى الرغم من أن المتغيرات العالمية المعاصرة تبرز حجماً لأهمية الاتجاه الاجتماعي إلا أن نسبة تناوله في البحوث التربوية لم تكن عالية، كما تقل النسبة عند الاتجاه التكاملي الذي جاء كأقل الاتجاهات تناولاً في البحوث التربوية، وقد يرجع السبب في تقدير الباحث في كون هذين الاتجاهين من أقل الاتجاهات تناولاً لسببين: الأول قد يكون هذا الاتجاهان لا يمسان متغيرات التدريس بشكل مباشر، ولم يكونا السبب في إثارة الكثير من المشكلات العملية التي تمثل محل اهتمام الباحثين في تدريس التربية الإسلامية، ولكونهما أيضاً يتعلقان بالجوانب التي تهتم بمناهج التربية الإسلامية وتصميمها

٢- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم؟

توصلت نتائج التحليل الإحصائي المتعلقة بدرجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

#### جدول رقم (٦)

يوضح درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة العلم

المجالات	رقم المؤشر	المؤشرات	ت	%	ترتيب المجال
الاتجاه العلمي	٢٧	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الكفايات السلوكية .	١٣	٤,٢٥٪	الثاني
	٢٨	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الأهداف السلوكية أو حاجات المتعلمين .	٢٠	٦,٥٣٪	٩,٤٤
	٢٩	تدريس التربية الإسلامية في ضوء تحليل المهمة .	١	٠,٣٢٪	
	٣٠	تدريس التربية الإسلامية كتظام .	١	٠,٣٢٪	
	٣١	تدريس التربية الإسلامية في ضوء مبادئ ونماذج إدارة الجودة الشاملة .	٤	١,٣٪	
	٣٢	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الأداء التعاقدية أو المسؤولية ..	٨	٢,٦١٪	
	٣٣	استخدام الحاسب الآلي في تدريس التربية الإسلامية .	٢٢	٧,١٩٪	
	٣٤	التعليم الإلكتروني في تدريس التربية الإسلامية .	١٢	٣,٩٢٪	
	٣٥	استخدام الانترنت في تدريس التربية الإسلامية .	٤	١,٣٪	
	متوسط مجال الاتجاه العلمي			٩,٤٤	

المجالات	رقم المؤشر	المؤشرات	ت	%	ترتيب المجال
الاتجاه الإنساني	٣٦	تضمن القيم في كتب التربية الإسلامية .	١٧	٥,٥٦%	الأول
	٣٧	تنمية القيم أو الاتجاهات أو حقوق الإنسان في تدريس التربية الإسلامية .	٤٣	١٤,٠٥%	
	٣٨	السلوك الشخصي لدى المعلم أو المتعلم .	٨	٢,٦١%	
	٣٩	المنهج الخفي في مواد التربية الإسلامية .	٢	٠,٦٥%	
	٤٠	التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية .	٣	٠,٩٨%	
			متوسط مجال الاتجاه الإنساني	٢٠,٥٧	٦,٧٨%
الإنسان العلمي	٤١	المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية بوجه عام .	٢	٠,٦٥%	الثالث
	٤٢	المدخل المنظومي في كل فرع من فروع التربية الإسلامية .	٢	٠,٦٥%	
	٤٣	بناء موقف تدريس التربية الإسلامية في ضوء عناصر الاتصال .	-	-	
	٤٤	الاهتمام بالاتصال الإنساني في مواقف التربية الإسلامية .	٢	٠,٦٥%	
			متوسط مجال الاتجاه العلمي الإنساني	١,٥	٤٩%

حيث بلغت نسبة تناول مؤشر تنمية القيم أو الاتجاهات أو حقوق الإنسان في تدريس التربية الإسلامية في البحوث التربوية ١٤,٠٥%. وتعد القيم على اختلاف أصنافها، كما يذكر ريان وآخرون (٢٠٠٩، ص ٧٥): سواء كانت قيم مادية أو إنسانية أو روحية أو أخلاقية ضمن الاتجاه الإنساني لأن غاية القيمة في التربية الإسلامية هو الرقي بالسلوك الإنساني على النحو الذي يرضي الله عز وجل بخلاف الاتجاه العلمي الذي يقيس نتاج سلوك الإنسان في ضوء عدد من المؤشرات القريبة كبلوغ هدف معين أو تحقيق كفاية أو قبولية فكر المتعلم وسلوكه ضمن نموذج معين . ونجد أن هذا الاتجاه جاء بنسبة أقل في البحوث التربوية من الاتجاه الإنساني ، وجاءت نسبة تناول مؤشر استخدام الحاسب الآلي ، وتدريب التربية الإسلامية في ضوء الأهداف السلوكية

توضح النتائج التي يشير إليها الجدول السابق إلى أن نسبة تناول البحوث التربوية للاتجاه الإنساني بلغت ٦,٧٨% ، يليه الاتجاه العلمي الذي بلغت نسبة تناوله في البحوث التربوية ٣,٠٨%؛ في حين يأتي الاتجاه العلمي الإنساني بأقل نسبة تناول ؛ حيث بلغت نسبة تناوله ٤٩% . ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ذلك قد يعود إلى طبيعة تدريس التربية الإسلامية التي تهتم ببناء الإنسان من داخله ، وتركز على الجوانب الوجدانية التي تمثل أهمية كبيرة جداً لدى الفرد ، وإلى أهمية السمات الشخصية كجزء من الطبيعة البشرية التي لا تغفلها التربية الإسلامية. وقد يعود السبب في ذلك إلى أهمية القيم والاتجاهات في المنظومة التربوية ككل ، وسعي عدد من الباحثين في الآونة الأخيرة إلى التأكيد على أهمية تنمية القيم في تدريس التربية الإسلامية ؛

٣- ما درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة تدريس التربية الإسلامية؟

كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن النتائج التي يوضحها الجدول التالي:

من أعلى النسب تناولاً. كما نجد قلة تناول البحوث التربوية في تدريس التربية الإسلامية للاتجاه المنظومي، وعدم تناول الاتجاه الاتصالي مطلقاً كنموذجين يتسمان بالاتجاه العلمي والإنساني معاً، ويعد الباحث أن هذا يمثل قصوراً واضحاً في إهمال البحث التربوي في تدريس التربية الإسلامية المعاصر لهذين الاتجاهين على الرغم من أهميتهما.

#### جدول رقم (٧)

يوضح درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة مادة التربية الإسلامية

البحوث	المؤشرات	ت	%	ترتيب المجال
الاتجاهات المحددة	تناول تدريس التربية الإسلامية في نطاق عناصر التدريس .	٢٧	٨٢,٨%	الثاني
	تناول تدريس التربية الإسلامية في نطاق المصادر الثابتة .	٣	٩,٨%	
	وصف تدريس التربية الإسلامية في نطاق طرائق واستراتيجيات محددة .	٦	٩,٦%	
	الاعتماد على الدراسة النظرية كأساس لتدريس التربية الإسلامية .	٨	٢,٦%	
	متوسط اتجاه المجال المحدد	١١	٣,٦%	
الاتجاه العملية	الاعتماد على تشغيل عناصر تدريس التربية الإسلامية .	٢٩	٩٤,٨%	الأول
	الاهتمام بالمؤشرات العملية لعناصر تدريس التربية الإسلامية .	١٦	٥,٢٣%	
	الاعتماد على معايير تنفيذ عناصر تدريس التربية الإسلامية .	٥	١,٦٦%	
	الاعتماد على الجانب التجريبي أو الميداني كأساس لتدريس التربية الإسلامية .	٢٢	٧,١٩%	
	الاهتمام بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .	٨	٢,٦%	
متوسط اتجاه المجال العملية	١٤,٢	٤٦,٤%		

من عناصر محددة تدل على ذلك النسب التي يوضحها الجدول السابق؛ حيث بلغت نسبة تناول البحوث التربوية للاتجاه تدريس التربية الإسلامية كعملية ٤٦,٤%، في حين بلغت نسبة تناول البحوث التربوية

يشير الجدول السابق إلى أن المختصين في تدريس التربية الإسلامية يولون اهتماماً بتدريس التربية الإسلامية كعملية أو كإجراءات أو كتمارين عملية ميدانية أكثر من الاهتمام به كمجال أو كجسم يتكون

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (البلد ، منهج الدراسة، جنس الباحث ، نوع البحث ، زمن البحث، المادة الدراسية)؟

للإجابة عن هذا السؤال يمكن إنجاز نتائج الدراسة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة كما يلي:

#### أ- البلد :

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير البلد (المملكة العربية السعودية ، دول الخليج ، الدول العربية) إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

لاتجاه تدريس التربية الإسلامية كمجال ٣,٦٪. ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن ذلك قد يعود إلى أن أهداف تدريس التربية الإسلامية المختارة ، وأهداف تدريس التربية الإسلامية المنفذة المحققة تأتي في اهتمام الباحثين قبل أهداف تدريس التربية الإسلامية كشكل أو كجسم موجود ، ومحتوى تدريس التربية الإسلامية المختار وفق المعايير والمنظم والمحتوى المنفذ يأتي في اهتمام الباحثين قبل المحتوى الموجود كشكل أو كجسم، وهكذا بقية العناصر ، فتشغيل تدريس التربية الإسلامية في البحث التربوي يأتي قبل تنميته أو وصفه أو تمجيده ؛ لذا فإن كل المؤشرات التي تشير إلى حركة تدريس التربية الإسلامية وحياته جاءت بنسب تناول أعلى في البحوث التربوية مثل الاهتمام بالبحوث الميدانية ، والاعتماد على المعايير ، والإفادة من تطبيقات تكنولوجيا التعليم . وعلى الرغم من هذه النتيجة فإن كلا الاتجاهين يتعلقان ببعض وكل مجال يرتبط بالآخر ولا ينفصل عنه ، كما أكد ذلك المالكي (١٤٢٨هـ) في دراسته .

#### جدول رقم (٨)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة

في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير البلد

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
غ.دالة	١,٦٥	٣,٢١	٢	٦,٤١	بين المجموعات	بحسب طبيعة المتعلم
		٩,٤٠	٣٠٣	٥٨٧,٨١٦	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	٥٨٨,٤٥٨	المجموع الكلي	
غ.دالة	٢,٢٩٥	١,٢٩٩	٢	٢,٥٩٨	بين المجموعات	بحسب طبيعة العلم
		٥,٦٦	٣٠٣	١٧١,٥٠٦	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	١٧٤,١٠٥	المجموع الكلي	

الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية	بين المجموعات	٥٨٠,	٢	٢٩٠,	٤٧٧,	غ.دالة
	داخل المجموعات	١٨٤,١٤٣	٣٠٣	٦٠٨,		
	المجموع الكلي	١٨٤,٧٢٢	٣٠٥	-		
بحسب جميع الاتجاهات	بين المجموعات	٤,٥٣٩	٢	٢,٢٦٩	٩٨٤,	غ.دالة
	داخل المجموعات	٦٩٨,٤٣٢	٣٠٣	٢,٣٠٥		
	المجموع الكلي	٧٠٢,٩٧١	٣٠٥	-		

ميدان تدريس التربية الإسلامية حول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية ، وقد يعود ذلك إلى أن البلاد العربية تمر في ظروف ومتغيرات متشابهة تقريباً ، أو إلى تأثر الباحثين ببعضهم في تناول الموضوعات البحثية ، وقد يكون من الأسباب عدم مبادرة البحوث في طرق موضوعات جديدة ، واللجوء إلى الموضوعات المستهلكة المعروفة في بعض الأحيان . كما تشير النتيجة إلى عدم وجود مقاييس لمؤشرات البحث التربوي المستقبلية في البلاد العربية بشكل عام وفي تدريس التربية الإسلامية على وجه التحديد . كما أن موضوع الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية وهو موضوع محوري مهم جداً لم يحظ بالقدر المطلوب من الاهتمام البحثي . كما قد يعود السبب إلى تناثر الموضوعات البحثية في تدريس التربية الإسلامية وتشتتها وعدم قياس مقدار التقدم فيها ؛ وهذه النتيجة أشار إليها سالم والبشر (١٤٢٦هـ) في دراستهما .

#### ب- منهج الدراسة :

توضح نتائج التحليل الإحصائي تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA للفروق بين متوسط

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير البلد (المملكة العربية السعودية ، دول الخليج ، الدول العربية) ؛ حيث بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب جميع الاتجاهات: ٩٨٤,٠. كما بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم ١٦٥,٠ ، وبلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة العلم ٢,٢٩٥ ، أما الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية فقد بلغت ٤٧٧,٠ . وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً . وتدل هذه النتائج — في رأي الباحث — إلى أن ثمة اتفاق في وجهات نظر الباحثين في البلاد العربية في



درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية لمتغير منهج الدراسة ( تجريبي / أو شبه تجريبي ، للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً وصفي، تاريخي ) :

## جدول رقم (٩)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة

في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير منهج الدراسة

الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بحسب طبيعة المتعلم	بين المجموعات	٤٤,٤٩٥	٢	٢٢,٢٤٨	١٢,٣٩٢	دالة
	داخل المجموعات	٥٤٣,٩٦٢	٣٠٣	١,٧٩٥		
	المجموع الكلي	٥٨٨,٤٥٨	٣٠٥	-		
بحسب طبيعة العلم	بين المجموعات	٣,٧٠٢	٢	١,٨٥١	٣,٢٩١	غ.دالة
	داخل المجموعات	١٧٠,٤٠٣	٣٠٣	,٥٦٢		
	المجموع الكلي	١٤٧,١٠٥	٣٠٥	-		
بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية	بين المجموعات	٨,٧٨٨	٢	٤,٣٩٤	٧,٥٦٨	دالة
	داخل المجموعات	١٧٥,٩٣٤	٣٠٣	,٥٨١		
	المجموع الكلي	١٨٤,٧٢٢	٣٠٥	-		
بحسب جميع الاتجاهات	بين المجموعات	١٢٧,١١٦	٢	٦٣,٥٥٨	٣٣,٤٤٣	دالة
	داخل المجموعات	٥٧٥,٨٥٥	٣٠٣	١,٩٠١		
	المجموع الكلي	٧٠٢,٩٧١	٣٠٥	-		

يشير الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير منهج الدراسة ( تجريبي / أو شبه تجريبي ، وصفي ، تاريخي ) ؛ حيث بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم ١٢,٣٩٢ ، وبلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية ٧,٥٦٨ . كما توضح نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق بين متوسط درجة تناول

البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في البحوث التربوية الإسلامية بحسب طبيعة العلم بلغت قيمة ف: ٢٩١, ٣. ولمعرفة جهة هذه الفروق فقد استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية وتوصل إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

## جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار شافيه Scheffe لتحديد الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير منهج الدراسة

التاريخي	الوصفي	التجريبي / شبه التجريبي	منهج الدراسة	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
	* ,٨٤٤٧		التجريبي / شبه التجريبي	بحسب طبيعة المتعلم
			الوصفي	
			التاريخي	
			التجريبي / شبه التجريبي	بحسب طبيعة العلم
			الوصفي	
			التاريخي	
	* ,٣٨٢١		التجريبي / شبه التجريبي	بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية
			الوصفي	
			التاريخي	
	* ,١,٤٥٢١		التجريبي / شبه التجريبي	بحسب جميع الاتجاهات
			الوصفي	
			التاريخي	

\* دالة عند مستوى ( $\alpha \geq 0,05$ )

التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية في البحوث التربوية في البلاد العربية لصالح البحوث التجريبية على البحوث الوصفية. بمتوسط فرق قدره ٣,٨٢١, عند دلالة إحصائية قدرها ( $\alpha \geq 0,05$ ). بصورة عامة فإن الجدول السابق يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في البحوث التربوية في البلاد العربية لصالح البحوث التجريبية على البحوث الوصفية. بمتوسط فرق قدره ١,٤٥٢١ عند دلالة إحصائية

تشير نتائج الجدول السابق التي كشف عنها اختبار شيفيه للمقارنات البعدية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم في البحوث التربوية في البلاد العربية لصالح البحوث التجريبية على البحوث الوصفية. بمتوسط فرق قدره ٨,٤٤٧, عند دلالة إحصائية قدرها ( $\alpha \geq 0,05$ )، كما دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس

المجموعات ، وضبط المتغيرات الخارجية . ويضيف ملحم (٢٠٠٢ ، ص٣٩٠) أن البحث التجريبي يساعد على الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة من أية طريقة أخرى في البحث ، تعيين دليل كمي للتعبير عن العلاقة التي تربط متغيراً ما بظاهرة ما .

### ج- جنس الباحث :

تشير نتائج التحليل الإحصائي لاختبارات للعينات المستقلة ( t test - Independent Samples ) إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

قدرها  $(\alpha \geq 0.05)$  . ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية هي حصيلة دراسة العديد من المتغيرات المعاصرة ، ومعظم هذه المتغيرات يتم الوصول إليها من خلال الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية بحسب التصاميم البحثية ، وهو ما يدل على أهمية هذا النوع من البحوث في تدريس التربية الإسلامية عموماً ، وفي دراسة الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تحديداً ، وهو أمر يؤكد حيراء البحث التربوي ؛ حيث يشير مراد وهادي (٢٠٠٢ ، ص٣١٣) إلى أن من خصائص البحث التجريبي : مقارنة المجموعات ، والتحكم في المتغير المستقل (التجريبي) ، والتعيين العشوائي لأفراد

### جدول رقم (١١)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس

الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية	متغير الجنس	العينة	المتوسط	ت	الدلالة
بحسب طبيعة المتعلم	ذكر	٢٥٧	١,٤٢٤١	١,٦٨	غ.دالة
	أنثى	٤٩	١,٣٨٧٨		
بحسب طبيعة العلم	ذكر	٢٥٧	٥,٠١٩	-١,٨١٠	غ.دالة
	أنثى	٤٩	٥,٧١٤٣		
بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية	ذكر	٢٥٧	٥,٤١٦٣	١,٤١٦	غ.دالة
	أنثى	٤٩	٥,٢٤٤٩		
بحسب جميع الاتجاهات	ذكر	٢٥٧	٢,٣٤٢٤	-٠,١٩	غ.دالة
	أنثى	٤٩	٢,٣٤٦٩		

التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) ؛ حيث أظهرت قيمة ت للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس

تشير نتائج التحليل الإحصائي التي يوضحها الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس

من قيمة ت الجدولية . ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاتجاهات الحديثة لتدريس التربية الإسلامية في مجملها لا تتأثر بطبيعة الجنس على الرغم من وجود بعض الاتجاهات قد تكون ذات صلة بطبيعة الباحث مثل الاتجاه الاجتماعي .

#### د- نوع البحث :

تشير نتائج التحليل الإحصائي لتحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نوع البحث ( بحث محكم ، رسالة دكتوراه ، رسالة ماجستير ) إلى النتائج التي يوضحها الجدول التالي :

(ذكر/أنثى) بحسب طبيعة المتعلم: ١٦٨، . وسجلت قيمة ت للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) بحسب طبيعة العلم: ١٠٨١- . كما بلغت قيمة ت للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية : ١٤١٦، وسجلت قيمة ت للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) بحسب جميع الاتجاهات: ٠١٩- . وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  ؛ حيث جاءت أقل

#### جدول رقم (١٢)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة

في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نوع البحث

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
غ.دالة	٢,٢٦١	٤,٣٢٦	٢	٨,٦٥١	بين المجموعات	بحسب طبيعة المتعلم
		١,٩١٤	٣٠٣	٥٧٩,٨٠٦	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	٥٨٨,٤٨٥	المجموع الكلي	
غ.دالة	,٠٣٣	١,٨٧٧	٢	٣,٧٥٥	بين المجموعات	بحسب طبيعة العلم
		,٥٧٤	٣٠٣	١٧٤,٠٦٧	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	١٧٤,١٠٥	المجموع الكلي	
غ.دالة	,٨١٠	,٤٩١	٢	,٩٨٢	بين المجموعات	بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية
		,٦٠٦	٣٠٣	١٨٣,٧٤٠	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	١٨٤,٧٢٢	المجموع الكلي	
غ.دالة	٣,٦٧٣	٨,٣٢١	٢	١٦,٦٤١	بين المجموعات	بحسب جميع الاتجاهات
		٢,٢٦٥	٣٠٣	٦٨٦,٣٢٩	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	٧٠٢,٩٧١	المجموع الكلي	

التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية فقد بلغت ٨١٠. وجميع هذه القيم غير دالة إحصائياً. وتفيد هذه النتائج أن تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية لا يختلف بحسب نوع البحث؛ وهو أمر قد يشير إلى غياب مؤشر تحقيق التمايز بين البحوث أو غياب المعايير الخاصة بطبيعة كل نوع من أنواع البحث.

#### هـ- زمن البحث :

توصلت نتائج التحليل الإحصائي لاختبارات للعينات المستقلة (Independent Samples - t test) إلى النتائج التالية :

يوضح الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نوع البحث؛ حيث بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب جميع الاتجاهات : ٣,٦٧٣. كما بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم وبلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة العلم ٠,٣٣ ، أما الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث

#### جدول رقم (١٣)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير زمن البحث

الدلالة	ت	المتوسط	العينة	متغير زمن البحث	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
غ.دالة	- ١,٤٦٩	١,٢٨٩٩	١٣٨	٢٠٠٥-٢٠٠١	بحسب طبيعة المتعلم
		١,٥٢٣٨	١٦٨	٢٠١٠-٢٠٠٦	
غ.دالة	- ,٢٩٨	٥,٢١٧	١٣٨	٢٠٠٥-٢٠٠١	بحسب طبيعة العلم
		٥,٤٧٦	١٦٨	٢٠١٠-٢٠٠٦	
غ.دالة	-١,٢٨١	٣,٢٦١	١٣٨	٢٠٠٥-٢٠٠١	بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية
		٥,٤٤٠٥	١٦٨	٢٠١٠-٢٠٠٦	
دالة	- ٢,١٥٨	٢,١٣٧٧	١٣٨	٢٠٠٥-٢٠٠١	بحسب جميع الاتجاهات
		٢,٥١١٩	١٦٨	٢٠١٠-٢٠٠٦	

في تدريس التربية الإسلامية في الخمس السنوات الأخيرة بشكل أفضل ؛ كما قد يعود ذلك إلى تعدد المتغيرات في الحقبة الأخيرة وتنوعها . وقد يعود ذلك إلى طبيعة بحوث تدريس التربية الإسلامية ذاتها التي اتخذت مساراً متطوراً خلال الخمس السنوات الأخيرة من حيث العدد والنوع .

#### و- المادة الدراسية :

توصلت نتائج التحليل الإحصائي لتحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المادة الدراسية (القرآن الكريم وتفسيره وتجويد ، الفقه ، الحديث ، التوحيد ، الثقافة الإسلامية ، مواد التربية الإسلامية بوجه عام ) إلى النتائج التالية :

تشير نتائج التحليل الإحصائي لاختبار ت للعينات المستقلة (t test - Independent Samples) كما يظهرها الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول البحوث التربوية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير زمن البحث ؛ حيث بلغت قيمة ت : ١٥٨ , ٢- وهي قيمة تزيد عن قيمة ت الجدولية ، وقد جاءت هذه الفروق لصالح البحوث التي أجريت خلال الفترة (٢٠٠٦-٢٠١٠) ؛ حيث بلغ متوسط درجة تناول البحوث التربوية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للفترة (٢٠٠٦-٢٠١٠) : ٢,٥١١٩ ؛ وهي قيمة تزيد بفرق جوهري ودال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \geq 0,05$ ) ، عن متوسط درجة تناول البحوث التربوية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية للفترة (٢٠٠٠-٢٠٠٥) التي بلغت : ٢,١٣٧٧ . ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن ذلك قد يعود إلى بروز الاتجاهات الحديثة

#### جدول رقم (١٤)

يوضح الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في

تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المادة الدراسية

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
غ.دالة	٣,٦٧١	٦,٧٨٦	٥	٣٣,٩٢٩	بين المجموعات	بحسب طبيعة المتعلم
		١,٨٤٨	٣٠٠	٥٥٤,٥٢٨	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	٥٨٨,٤٥٨	المجموع الكلي	
غ.دالة	١,٢١٠	٦,٨٨٨	٥	٣,٤٤١	بين المجموعات	بحسب طبيعة العلم
		٥,٦٩٩	٣٠٠	١٧٠,٦٤٤	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	١٧٤,١٠٥	المجموع الكلي	
غ.دالة	٩,٩٣٥	٥,٦٦٧	٥	٢,٨٣٤	بين المجموعات	بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية
		٦,٠٠٦	٣٠٠	١٨١,٨٨٨	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	١٨٤,٧٢٢	المجموع الكلي	

الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية
غ.دالة	,٠٦٥	٤,٧٦٢	٥	٢٣,٨١٢	بين المجموعات	بحسب جميع الاتجاهات
		٢,٢٦٤	٣٠٠	٦٧٩,١٥٩	داخل المجموعات	
		-	٣٠٥	٧٠٢,٩٧١	المجموع الكلي	

كل مادة من مواد التربية الإسلامية من طبيعة خاصة وخصوصاً تدريس القرآن الكريم ؛ إلا أن هذه النتيجة تعطي مؤشراً لنجاح الاعتماد على الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية لكل مادة من مواد التربية الإسلامية ، وأن تطبيقها ناجحة في جميع مواد التربية الإسلامية .

#### ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات

يمكن إيجاز نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها على النحو التالي :

#### أولاً : نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج يمكن إيجازها كما يلي :

١- تناولت البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية ودول الخليج والدول العربية الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بنسب ضعيفة وفقاً للترتيب التالي :

- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم : الاتجاه الأكاديمي ، الاتجاه المهاري ، الاتجاه الاجتماعي ، الاتجاه التكاملي .

- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة العلم : الاتجاه الإنساني ، الاتجاه العلمي ،

توضح نتائج التحليل الإحصائي التي يسفر عنها الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المادة الدراسية ؛ حيث سجلت ف قيمة منخفضة ؛ فقد بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب جميع الاتجاهات : ,٠٦٥ . كما بلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة المتعلم ٣,٦٧١ ، وبلغت قيمة ف للفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة العلم ١,٢١٠ ، أما الفروق بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية فقد بلغت ٠,٩٣٥ . وجميع هذه القيم منخفضة وغير دالة إحصائياً . ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية أهمية كبيرة لجميع مواد التربية الإسلامية ؛ فعلى الرغم مما يتميز به تدريس

- الاتجاه العلمي الإنساني : تناولت الاتجاه المنظومي بنسب ضئيلة وحلت تماماً من الاتجاه الاتصالي .
- الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية بحسب طبيعة مادة التربية الإسلامية : اتجاه العلمية ، اتجاه المجال المحدد .
- ١- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المادة الدراسية .
- ٢- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير البلد .
- ٣- توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في البحوث التربوية في البلاد العربية لصالح البحوث التجريبية على البحوث الوصفية.
- ٤- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس .
- ٥- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير نوع البحث .
- ٦- توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط درجة تناول البحوث التربوية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً
- لمتغير زمن البحث لصالح البحوث التي أجريت خلال الفترة (٢٠٠٦-٢٠١٠) .
- ٧- توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجة تناول البحوث التربوية المعاصرة في البلاد العربية للاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية تبعاً لمتغير المادة الدراسية .
- ثانياً : التوصيات :**
- في ضوء ما تم الوصول إليه من نتائج توصي الدراسة بما يلي :
- ١- توصي الدراسة الحالية بضرورة اهتمام البحث التربوي المعاصر في المملكة العربية السعودية ودول الخليج والدول العربية بالاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية وفق مؤشرات العملية التي تناولتها الدراسة الحالية مع تأكيد الاهتمام بالاتجاهات التي لم تتناولها البحوث التربوية كالاتجاه الاتصالي ، أو التي تم تناولها بصورة ضئيلة كالاتجاه المنظومي ، والاتجاه التكاملية .
- ٢- توصي الدراسة الحالية بتعزيز قنوات التواصل بين شبكات وقواعد المعلومات بين جميع الدول العربية وتبادل المشروعات البحثية في مجال تدريس التربية الإسلامية .
- ٣- توصي الدراسة الباحثين والمؤسسات البحثية بضرورة التركيز على الدراسات التجريبية أو شبه التجريبية في حقل تدريس التربية الإسلامية .



- ٤- توصي الدراسة بضرورة مراعاة طبيعة الطلاب والطالبات في أبحاث مناهج التربية الإسلامية وتدريبها المستقبلية ؛ لفحص مزيد من المتغيرات المتعلقة بطبيعة كل من الجنسين .
- ٥- توصي الدراسة الحالية بضرورة توفر قواعد أو معايير واضحة تميز طبيعة كل نوع من أنواع البحوث التربوية في تدريس التربية الإسلامية (بحث ترقية ، رسالة دكتوراه ، رسالة ماجستير) .
- ٦- توصي الدراسة بضرورة الاعتماد على شبكات المعلومات المحدثة والاعتماد على قواعد المعلومات العالمية والتركيز على أحدث الدراسات في بناء التوجهات البحثية وإعداد الدراسات التربوية في تدريس التربية الإسلامية .

## المراجع

- ١- القرآن الكريم .
- ٢- الجلاد ، ماجد زكي ( ٢٠٠٤ ) : تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية ، عمان : دار المسيرة .
- ٣- ريان ، محمد هاشم والشباطات ، محمود وحمدان ، إبراهيم والقواسمة ، غازي ( ٢٠٠٩ ) : أساليب تدريس التربية الإسلامية ، القاهرة : الشركة العربية المتحدة للتسويق والإيرادات .
- ٤- سالم ، محمد محمد والبشر ، محمد فهد ( ١٤٢٦هـ ) : توجهات البحوث العلمية في مجال تعليم العلوم الشرعية في جامعة الملك سعود ، مجلة جامعة الملك سعود ( العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ) العدد ١٨ ، ص ص : ٣٢٨-٢٥٩ .
- ٥- فرج ، محمود عبده أحمد وطنطاوي ، مصطفى عبدالله (١٤٣١هـ): المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها ، حده : حوارزم العلمية .
- ٦- عطية ، محسن علي ( ٢٠٠٨ ) : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .
- ٧- العمري ، شوكت والجلاد ، ماجد والخوالدة ، ناصر ويوسف ، عمر ( ٢٠٠٩ ) : المرجع في تدريس التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي ، الأردن : دار الفكر .
- ٨- العايصرة ، وليد رفيق ( ٢٠١٠ ) : التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقها العملية. عمان : دار المسيرة.
- ٩- عودة ، أحمد سليمان وملكاوي ، فتحي حسن (١٤١٣هـ) : أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، إربد : مكتبة الكتاني .
- ١٠- المالكي، عبدالرحمن عبدالله (١٤٢٨هـ): تطوير مناهج التربية الإسلامية في المجتمع المسلم في ضوء نماذج بناء المنهج ، بحث مقبول للنشر، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى .
- ١١- المالكي، عبدالرحمن بن عبدالله (١٤٢٦هـ): مهارات التربية الإسلامية ، قطر : وزارة الشؤون الإسلامية ، سلسلة كتاب الأمة ، العدد ١٠٦ .
- ١٢- مراد ،صلاح وهادي ، فوزية ( ٢٠٠٢ ) : طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها ، القاهرة : دار الكتاب الحديث .
- ١٣- ملحم ، سامي محمد ( ٢٠٠٢ ) : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، عمان : دار المسيرة .

## ثالثاً : المقترحات :

في ضوء ما تم الوصول إليه من نتائج وتوصيات تقترح الدراسة ما يلي :

- ١- إجراء دراسة حول تقويم مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .

١٤- موسى ، مصطفى إسماعيل ( ٢٠٠٢ ) : الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية ، العين - الإمارات : دار الكتاب الجامعي

- 15- Al-Fadhli, Salah (2009) : Instructor Perceptions of E-Learning in an Arab Country: Kuwait University as a Case Study. *E-Learning*, v6 n2 p221-229 2009 .
- 16- Barkhuizen, Gary ( 2009 ) : Topics, Aims, and Constraints in English Teacher Research: A Chinese Case Study. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, v43 n1 p113-125 Mar 2009.
- 17- Cook, Haruko M , Hijirida, Kyoko & Tahara , Mildred ( 1997 ) : *New trends & Issues in teaching Japanese Language culture* . University of Hawaii .
- 18- ISESCO (2008) : *ISESCO National training Session in the field of Modernizing Islamic teaching Methods* , Corinthia Atlantic Hotel , Banjul the Gambia 26-29, May 2008.
- 19- Helgoy, Ingrid; Homme, Anne ( 2007 ) : Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, v6 n3 p232-249 2007.
- 20- Ke, I-Chung ( 2008 ) : World Culture and Experienced Primary School Teachers' Understandings of Educational Changes in Taiwan. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, v24 n1 p26-42 Jan 2008.
- 21- Lai, Kwok Chan; Grossman, David ( 2008 ) : Alternate Routes in Initial Teacher Education: A Critical Review of the Research and Policy Implications for Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v34 n4 p261-275 Nov 2008.
- 22- Piotrowski, Chris; Gallant, Natoshia( 2009 ) : Research Use of Clinical Measures for Anxiety in the Recent Psychological Literature . *Journal of Instructional Psychology*, v36 n1 p84-86 Mar 2009
- 23- Shamim, Fauzia ( 2008 ) : Trends, Issues and Challenges in English Language Education in Pakistan. *Asia Pacific Journal of Education*, v28 n3 p235-249 Sep 2008.
- 24- McDuffie, Kimberly A.; Scruggs, Thomas E.( 2008 ) : The Contributions of Qualitative Research to Discussions of Evidence-Based Practice in Special Education. *Intervention in School and Clinic*, v44 n2 p91-97 2008.
- 25- Neumann, Richard ( 2010 ) : Social Foundations and Multicultural Education Course Requirements in Teacher Preparation Programs in the United States . *Educational Foundations*, v24 n3-4 p3-17 Sum-Fall 2010.

## ملحق الدراسة : استمارة تحليل الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية

أ.د. عبدالرحمن بن عبدالله المالكي

البلد : ( المملكة العربية السعودية . ( دول الخليج العربي . ( الدول العربية .  
 منهج الدراسة : ( تجريبي أو شبه تجريبي . ( وصفي ميداني . ( تاريخي .  
 جنس الباحث الرئيس : ( ذكر . ( أنثى .  
 نوع البحث : ( بحث أكاديمي منشور . ( رسالة دكتوراه . ( رسالة ماجستير .  
 زمن البحث : ( من عام ٢٠٠١-٢٠٠٥ . ( من عام ٢٠٠٦-٢٠١٠ .  
 المادة الدراسية : ( القرآن وتفسيره وتجويده . ( الفقه . ( الحديث . ( التوحيد . ( الثقافة الإسلامية . ( جميع مواد التربية الإسلامية .

التكررات	المؤشرات	م	المجالات الفرعية	المجالات الرئيسة
	المعرفة المستمدة من القرآن أو السنة .	١	الاتجاه الأكاديمي	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة المتعلم
	تنمية التحصيل الدراسي في مواد التربية الإسلامية.	٢		
	المستجدات المعاصرة في التربية الإسلامية .	٣		
	معالجة مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء النظرية البنائية .	٤		
	معالجة مفاهيم التربية الإسلامية في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية .	٥		
	تنمية مفاهيم التربية الإسلامية بوجه علم .	٦		
	تنمية مفاهيم كل فرع من فروع التربية الإسلامية .	٧		
	المهارات العقلية البسيطة في التربية الإسلامية .	٨	الاتجاه الميداني	
	المهارات العقلية المركبة في التربية الإسلامية .	٩		
	مهارات ما وراء المعرفة في التربية الإسلامية .	١٠		
	المهارات الفقهية .	١١		
	مهارات التلاوة .	١٢		
	مهارات التجويد .	١٣		
	مهارات الحديث .	١٤		
	مهارات العقيدة .	١٥	الاتجاه الاجتماعي	
	المهارات الاجتماعية في التربية الإسلامية .	١٦		
	مهارات معلم التربية الإسلامية .	١٧		
	القضايا العالمية المعاصرة : كالعولمة ..	١٨		
	القضايا الاجتماعية : كالترية المهنية ، والتربية البيئية ، والتربية الأمنية ...	١٩		
	متغيرات الحياة المعاصرة .	٢٠		
	متغيرات الثقافة الإسلامية .	٢١		
	تنمية الجانب الاجتماعي في المدرسة في التربية الإسلامية : كالأشطة ، والتعلم التعاوني ..	٢٢	الاتجاه التكامل	
	التكامل التخصصي بين أفرع التربية الإسلامية .	٢٣		
	التكامل التخصصي بين التربية الإسلامية والتخصصات الأخرى .	٢٤		
	التكامل التربوي بين المعومات والمهارات والاتجاهات .	٢٥		
	التكامل التربوي بين الخبرات المعرفية والنفسية والجسمية والاجتماعية .	٢٦		
	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الكفايات السلوكية .	٢٧		
	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الأهداف السلوكية أو حاجات المتعلمين .	٢٨		
	تدريس التربية الإسلامية في ضوء تحليل المهمة .	٢٩	الاتجاه العلمي	
	تدريس التربية الإسلامية كنظام .	٣٠		
	تدريس التربية الإسلامية في ضوء مبادئ ونماذج إدارة الجودة الشاملة .	٣١		
	تدريس التربية الإسلامية في ضوء الأداء التعاقدى أو المسؤولية ..	٣٢		
	استخدام الحاسب الآلي في تدريس التربية الإسلامية .	٣٣		
	التعليم الإلكتروني في تدريس التربية الإسلامية .	٣٤		
	استخدام الانترنت في تدريس التربية الإسلامية .	٣٥		
	تضمين القيم في كتب التربية الإسلامية .	٣٦	الاتجاه الإنساني	
	تنمية القيم أو الاتجاهات أو حقوق الإنسان في تدريس التربية الإسلامية .	٣٧		
	السلوك الشخصي لدى المعلم أو المتعلم .	٣٨		
	المنهج الخفي في مواد التربية الإسلامية .	٣٩		
	التقويم النوعي في تدريس التربية الإسلامية .	٤٠		

أ.د. عبد الرحمن بن عبد الله المالكي: الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية... .

التكرارات	المؤثرات	م	المجالات الفرعية	المجالات الرئيسية
	المدخل المنظومي في تدريس التربية الإسلامية بوجه عام .	٤٦	الاتجاه العلمي الإسلامي	
	المدخل المنظومي في كل فرع من فروع التربية الإسلامية .	٤٢		
	بناء موقف تدريس التربية الإسلامية في ضوء عناصر الاتصال .	٤٣		
	الاهتمام بالاتصال الإنساني في موقف التربية الإسلامية .	٤٤	اتجاه العلم المحدد	الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية في ضوء طبيعة مادة التربية الإسلامية
	تنول تدريس التربية الإسلامية في نطاق عناصر التدريس .	٤٥		
	تنول تدريس التربية الإسلامية في نطاق المصادر الثابتة .	٤٦		
	وصف تدريس التربية الإسلامية في نطاق طرائق واستراتيجيات محددة .	٤٧	اتجاه العملية	
	الاعتماد على الدراسة النظرية كأساس لتدريس التربية الإسلامية .	٤٨		
	الاعتماد على تشغيل عناصر تدريس التربية الإسلامية .	٤٩		
	الاهتمام بالموشرات العملية لعناصر تدريس التربية الإسلامية .	٥٠		
	الاعتماد على معايير تنفيذ عناصر تدريس التربية الإسلامية .	٥١		
	الاعتماد على الجانب التجريبي أو الميداني كأساس لتدريس التربية الإسلامية .	٥٢		
	الاهتمام بتطبيقات التكنولوجيا الحديثة في تدريس التربية الإسلامية .	٥٣		

## Recent trends in the teaching of Islamic education in educational research in the Kingdom of Saudi Arabia , the Arabic Gulf and the Arab countries

Abdul Rahman bin Abdullah bin Mohammed Almaliki

*Professor in : Curriculum and Instruction Methods*

*College of education , Um Al-Qura University in Mecca*

### **Abstract.**

The present study aims to identify recent trends in the teaching of Islamic education in educational research in the Kingdom of Saudi Arabia and the Arabic Gulf and Arab countries, using the method of content analysis has been prepared form of indicators of recent trends in the teaching of Islamic education has been verified for validity and reliability and applied to a sample of 306 research . The study found low intake of educational research of recent trends in the teaching of Islamic education with completely free of some of the trends such as the tendency communication. As The results showed superiority of the empirical research on the descriptive research, and the superiority of research conducted during the period (2006-2010) on research conducted during the period (2000-2005). The study concluded that a number of recommendations and proposals.

## الوعي بثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية دراسة تطبيقية على المدارس الثانوية العامة في مدينة الرياض

الدكتور علي بن عبد الله الحاجي

أستاذ مساعد بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

**مستخلص الدراسة.** استهدف البحث معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بأهمية أبعاد ثقافة الجودة، والتي تتكون من القيم، والخصائص، والمسلمات، والمكتسبات. وطبق الباحث استبانةً صممت لهذا الغرض على عينة عشوائية طبقية نسبتها (٢٠٪) من مجتمع الدراسة، وكان حجم العينة (٦٥٨) معلماً، تمثل المعلمين التابعين لمكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض (الجنوب، الشمال، الشرق، الغرب، الوسط، الروابي، الروضة، السويدي)، وكان عددهم (٣٢٨٩) معلماً. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أعلى نسبة من أفراد عينة الدراسة، استناداً إلى بياناتهم الأساسية كانت (٤٦٪) لديهم بكالوريوس جامعي تربوي، و (١٩٪) منهم من تخصص العلوم الطبيعية، و (٣٠,٨٪) منهم لديهم خبرة في التدريس من (٥) إلى أقل من عشر سنوات، وأن (٥٤,٦٪) منهم شارك في ثلاث دورات تدريبية فأكثر، وأن (٣٥,٧٪) منهم لديهم معرفة متوسطة بإدارة الجودة الشاملة. وأوضحت نتائج الدراسة كذلك أن وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية قيم ثقافة الجودة تراوحت نسبة متوسطاتها بين (٤,٣٠) من (٥) درجات في حدها الأعلى أمام القيمة التي تتعلق بأهمية إتاحة الفرص المناسبة لتطوير النمو الوظيفي، وبين (٣,٨٦) في حدها الأدنى أمام القيمة التي تتعلق بأهمية ترشيد استخدام الموارد المتاحة. وفيما يتعلق بأهمية وعي أفراد عينة الدراسة بخصائص ثقافة الجودة فقد تراوحت نسبت متوسطاتها بين (٤,٢٧) في حدها الأعلى أمام الخاصية التي تتعلق بأهمية اشتراك القادة والعاملين في صياغة رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية، وبين (٣,٧٨) في حدها الأدنى أمام الخاصية التي تتعلق بأهمية التركيز على رضا أولياء الأمور في

جودة العملية التعليمية. وفيما يتعلق بأهمية وعي أفراد عينة الدراسة بمسلمات ثقافة الجودة فقد تراوحت نسبة متوسطاتها بين (٤,٢٧) في حدها الأعلى أمام المسلمة التي تفيد بأن التعامل مع زملاء يؤدي إلى تحسين الأداء، و(٣,٥٧) في حدها الأدنى أمام المسلمة التي تفيد بأن العلاقات غير الرسمية في المؤسسات التعليمية تساعد على ظهور التحزب (الشللية). وفيما يتعلق بأهمية وعي أفراد عينة الدراسة بمكتسبات ثقافة الجودة فقد تراوحت نسبة متوسطاتها بين (٤,١٠) في حدها الأعلى أمام المكتسب الذي يفيد بأن المعنويات المرتفعة تساهم في الاستمتاع بأداء المهام الوظيفية، و(٣,٧٢) في حدها الأدنى أمام المكتسب الذي يفيد بأن قلة فرص التعبير عن الذات تعرض الضغوط المهنية. من كل ما سبق يمكن استنتاج أن هناك مستوى مرتفعاً من الوعي لدى أفراد عينة الدراسة بأهمية أبعاد ثقافة الجودة، حيث دلت الدراسة بصورة إجمالية أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أمام جميع تلك الأبعاد. وبناءً على ما مضى من استعراض لتلك النتائج يمكن أن نستخلص بأن الدراسة توصي بنشر الاهتمام بثقافة الجودة وأبعادها المختلفة، وترويجها بين المؤسسات التعليمية وبين من ينتمي إليها من منتسبين أو مستفيدين، ومحاولة الحد قدر الإمكان من المستويات التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية.

### المقدمة

ذلك حب اليابانيين للتغيير، واعتقادهم بأنه ليس شيئاً ثابتاً، ولكنه يتزايد بمعدل مستمر، وعلى حد قول أحد مفكريهم "إننا نحتاج إلى حب التغيير، ويمكننا أن نشجع الآخرين على حب التغيير، وتحسين أي عمل يؤديه" (أتكنسون، ١٩٩٦م، ص ٢٢).

وأدى انفراد اليابان بتبني أفكار الجودة الشاملة وتطبيقها في الشركات والمؤسسات التعليمية إلى تفوقهم على الأمريكيان في تشرب ثقافة الجودة الشاملة، وظهور فجوة بينهم تحتاج إلى مدة زمنية لا تقل عن عشرين عاماً من أجل التنافس في تطبيق مبادئ الجودة في التعليم.

في عصر عولمة تنافسية، وحراك بشري ومادي غير مسبوق، وتكنولوجيا قادرة، وسماوات مفتوحة للاتصال والتواصل، تسعى كل منظمة أو مؤسسة إلى التفوق على غيرها بنوع من التميز في جودة منتجاتها، وإذا أضفنا إلى ذلك الزعة الطبيعية للارتقاء والسعي نحو الجودة في كل المجالات يمكننا القول بأننا نعيش عصر ثقافة الجودة. (عبيد، ص ١٩).

وقد نمت ثقافة الجودة في اليابان منذ النصف الثاني من القرن العشرين، ويساعد على

رجال الأعمال، خاصة في مجال الاستخدام الأمثل للإمكانات دون إضافة مدخلات جديدة.

وهذا يعني أن الجودة في التعليم تكمن في أداء المنظومة التعليمية، وليس في أداء كل عملية على حدة داخل هذه المنظومة، أي تتطلب الانسجام والتوافق بين جميع العمليات. وكثيراً ما تنجح المؤسسات التعليمية في الالتزام ببرامج الجودة الشاملة، ولكنها قد تفشل في النهاية في الوصول إلى تحقيق أهدافها؛ وذلك بسبب أنها لم تبذل أي جهود ملموسة لتغيير ثقافتها التي اعتادت عليها.

إن طرح مفهوم جودة الأداء في العمل التربوي في الأوساط المهنية أصبح قيمة من قيم العمل والإنتاج المستندة إلى مجموعة من المعايير التي تحتاج إلى إدراك، وفهم، وممارسة؛ لكي تتحقق الجودة في الأداء المهني. ولما كانت العملية التربوية تنبثق من النسق الثقافي السائد في المجتمع، فإن هناك حاجة ماسة إلى ثقافة منضبطة لها معاييرها، وقيمتها، وخصائصها، ومسلماها التي من المفترض أن يدركها العاملون في القطاع التعليمي، ويلتزمون بمعاييرها، ويتفاعلون معها. لذا يُعدُّ تبني ثقافة الجودة في المرحلة الثانوية من أجل التبصر بمفهوم الجودة الشاملة والالتزام بمبادئها، وقيمتها، وخصائصها، والاستفادة من المزايا التي تحققها في استمرار الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس الثانوية العامة، أحد الأبعاد الاستراتيجية لتطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية.

ويعزى النجاح الكبير الذي حققته التجربة اليابانية إلى اعتمادها على العناصر الثقافية الضاربة بجذورها في بنية المجتمع اليابانية، والتي ظلت صامدة أمام كافة ضغوط التغيير فالثقافة مجموعة من القيم، والسلوكيات، والقواعد الثابتة المنظمة للسلوك الإنساني، ومن هنا برزت فكرة الدراسة الحالية التي تتمحور حول ثقافة الجودة الشاملة. ونظراً للنجاح الذي حققته الجودة الشاملة في التنظيمات الصناعية والتجارية، فقد بدأ اهتمام المؤسسات التعليمية بصفة عامة، والمدارس الثانوية بصفة خاصة، وذلك بتطبيق الجودة الشاملة في مجمل التعليم العام للحصول على نوعية مخرجات أفضل، قادرة على مواكبة غزارة المعلومات والتقدم التكنولوجي، وعمليات التغيير المستمر. ولما كان المعلمون من أهم مدخلات تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في المدرسة الثانوية العامة (الفتلاوي، ٢٠٠٨م، ١١، ١٠).

## أولاً: مدخل الدراسة

### ١/١: مشكلة الدراسة

إن الجودة الشاملة الموجهة نحو تحسين الأداء التعليمي بصورة مستمرة، يحكمها نوع من العلاقات بين ما يحدث داخل المدرسة من تفاعل بين الأفراد، والإمكانات المتاحة، والتنظيمات القائمة، وبين ما يحدث خارج المدرسة من المستفيدين من مخرجاتها التعليمية من طلاب، وأولياء أمور، وقطاع



٥- ما مدى اختلاف مستوى الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة باختلاف خصائص أفراد العينة؟

### ٣/١: أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة هذه من كونها تتصل اتصالاً مباشراً بالجودة الشاملة المرتبطة بمخرجات النظام التعليمي، إذ يتم من خلالها متابعة التطوير والتحسين بصورة مستمرة، ويظهر من جرائها التميز في الأداء التعليمي. ويمكن الاستفادة من تطبيقاتها أيضاً في معرفة ومتابعة الدراسات العلمية ذات العلاقة، سواء كانت عربية أو أجنبية.

وللدراسة أهمية نظرية تبرز في إثراء المكتبة العربية بما تقدمه من إطار نظري حول أبعاد ثقافة الجودة وعلاقتها بالثقافة التنظيمية من ناحية، وإدارة الجودة الشاملة من ناحية أخرى، وطرق وأساليب نشرها وتعميمها في المؤسسات التعليمية من ناحية ثالثة.

كما يؤمل أن يستفيد المسؤولون عن تطوير التعليم الثانوي والطامحون في الارتقاء بمخرجاته من التوصيات التي يمكن أن تسفر عنها هذه الدراسة في مجال محاور ثقافة الجودة والآثار المترتبة على وعيها وإدراكها في تحسين الأداء التعليمي لهذه المرحلة المهمة.

### ٤/١: أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

وبالرغم من المحاولات المستمرة لإدخال تغييرات جوهرية في الثقافة التنظيمية بالمؤسسات التعليمية، إلا أن ثقافة الجودة التي تحقق التفاعل بين القيم الفردية والمعايير والأنشطة المؤسسية ما زالت غير منتشرة، مما ترتب على ذلك عدم القدرة على تطبيق مفاهيم "ثقافة الجودة الشاملة في التعليم. ومن هنا يمكن بلورة مشكلة الدراسة بطرح السؤال الرئيس التالي:

ما مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية أبعاد ثقافة الجودة؟

### ٢/١: تساؤلات الدراسة

يتفرع من السؤال الرئيس، عدة تساؤلات فرعية تحاول هذه الدراسة الإجابة عليها، وهذه التساؤلات هي:

١- ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية قيم ثقافة الجودة؟

٢- ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية خصائص ثقافة الجودة؟

٣- ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية مسلمات ثقافة الجودة؟

٤- ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة؟

### ج- ثقافة الجودة Culture Quality:

يقصد بها القيم، والأعراف، والإجراءات، والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة التعليمية، والتي تنتشر بين العاملين فيها من رؤساء ومرؤوسين، وتدفعهم إلى الإتقان والتحسين المستمرين.

### ثانياً: الإطار النظري

#### ١/٢ الثقافة.

#### ١/١/٢ مفهوم الثقافة

تضم الأدبيات كماً هائلاً من تعريفات للثقافة (culture)، ومن أهمها، بل أشهرها تعريف تايلور، والذي ينص على أن الثقافة هي " ذلك الكل المركب الذي يشتمل على المعرفة، والمعتقدات، والفن، والأخلاق، والقانون، والعرف، وكل القدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من حيث هو عضو في مجتمع". (قاسم، ٢٠١٠م، ص ٣٥).

ويرى ذياب أن الثقافة " منظومة كلية من الرموز والدلالات التي يشارك فيها الأفراد والجماعات، عبر سلوكيات أو مواقف يتم تداولها وتناقلها عن طريق التنشئة والتعليم، وهي محصلة للعلاقة مع تكوينها الاجتماعي، سواء ما كان يتصل بالعمل والإنتاج، أو العلاقات الاجتماعية، أو الأفكار". (ذياب، ٢٠٠٣م، ص ٣٧).

أما الجابري فيعرف الثقافة بأنها: " ذلك المركب المتجانس من الذكريات، والتصورات، والقيم،

١- معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بأهمية قيم ثقافة الجودة.

٢- معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بأهمية خصائص ثقافة الجودة.

٣- معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بأهميته مسلمات ثقافة الجودة.

٤- معرفة مدى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة.

٥- تحديد مدى دلالة الفروق بين مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بالرياض بأهمية محاور ثقافة الجودة باختلاف بيئاتهم الأساسية.

### ٥/١ : مصطلحات الدراسة

#### أ- الثقافة Culture:

يقصد بها مجموعة العادات، والقيم، والتقاليد، والقواعد السلوكية المشتركة للموسسة وغير الموسسة لمجموعة من الأفراد، والتي تميزهم عن غيرهم من الجماعات الأخرى.

#### ب- الجودة الشاملة: Total Quality:

يقصد بها الدرجة العالية من النوعية أو القيمة التي تحقق مطابقة المنتج أو الخدمة المقدمة لمعايير الإتقان والتحسين المستمر المحددة مسبقاً.

في المواقف الاجتماعية المختلفة تحتوي القيم، والقواعد، والأعراف، والتقاليد التي تنظم الدلالات العقلية، والروحية، والنفسية لدى الأفراد، وتشكل سلوكياتهم وأسلوب معيشتهم.

## ٢/١/٢: خصائص الثقافة.

الثقافة قوة اجتماعية تتحكم في أنماط السلوك البشري، وتشكل أسس مفاهيم الأفكار، ومعانيها، ومضامين الحقائق ومبادئها. ومن هنا يمكن تحديد أهم خصائصها:

١- الإنسانية: يُعدُّ الإنسان الكائن الحي الوحيد الذي يصنع الثقافة، ويدع عناصرها، ويرسم محتواها عبر العصور، والثقافة بدورها تضع الإنسان وتشكل شخصيته (وصفي، ١٩٨١م، ص ٨٥).

٢- الاكتساب والتعلم: الثقافة ليست غريزة فطرية؛ بل هي مكتسبة من المجتمع المحيط بالفرد، فلكل مجتمع إنساني ثقافة معينة محددة بعدد زمني وآخر مكاني. والفرد يكتسب ثقافته من المجتمع الذي يعيش فيه، والأوساط الاجتماعية التي يتحرك خلالها، سواء أكان في الأسرة أم في المدرسة، أم منظمة العمل. ويتم اكتساب الثقافة عن طريق التعلم المقصود، ومن خلال الخبرة والتجربة، ومن خلال

والرموز، والتعبيرات، والإبداعات التي تحفظ جماعة بشرية تشكل أمة بهويتها الحضارية في إطار تطورها بفعل ديناميتها الداخلية وقابليتها للتواصل، والأخذ، والعطاء" (الجابري، ١٩٩٩م، ص ٢١٣).

والثقافة بصفة عامة تتضمن تقاليد النظر إلى الكون، والوجود، والحياة. وفي هذا الاتجاه تعرف الثقافة بأنها: "الامتلاك الفطري، والوجداني، والروحي، والعلمي، والنفسي لحقائق الواقع الطبيعي، والاقتصادي، والاجتماعي، والإنساني بصفة عامة، وما يتجلى بمستويات مختلفة في شكل السلطة، ونمط الإنتاج، والمعرفة، والعمل السلوك السياسي، والمجتمعي، والأخلاقي، والقيمي، والإبداعي". (العالم، ١٩٩٧م، ص ١٨).

وترى الساعاتي أن المفهوم "الجيد للثقافة يهتم بالإجابة عن ثلاثة أسئلة وهي: ماذا؟، وكيف؟، ولماذا؟ والسؤال الأول يهتم بمهية الثقافة، ووصف محتوياتها ومكوناتها، في حين يعني السؤال الثاني بديناميات الثقافة، وتحليل وظائفها وعوامل تغييرها، وانتقالها من جيل إلى جيل، بينما يتعلق السؤال الثالث بتفسير نشأة الثقافة وعوامل استمرارها وبقائها وتغييرها وفنائها" (الساعاتي، ٢٠٠٣م، ص ٢٦).

ويرى الباحث أن الثقافة تتناول العالم المادي والاجتماعي، ومجموعة التصورات، والرؤى، والمعتقدات الإنسانية التي تكونت لدى المجتمع عن الواقع الاجتماعي، وأسلوب الحياة، وطريقة التفكير.

والطبيعية المحيطة بها. (قمبر، ١٩٨٩م، ص١٣٣).

٦- **القابلية للانتشار:** يتم انتقال العناصر الثقافية بطريقة واعية داخل الثقافة نفسها من جزء إلى أجزاء أخرى، ومن ثقافة مجتمع إلى ثقافة مجتمع آخر. ويتم الانتشار مباشرة عن طريق احتكاك الأفراد، والجماعات بعضها ببعض داخل المجتمع الواحد، أو عن طريق احتكاك المجتمعات بعضها ببعض. وهذا الانتشار يكون سريعاً وفعالاً عندما تحقق العناصر الثقافية فائدة للمجتمع، وحينما تلقى قبولاً واسعاً من أفراد المجتمع لقدرتها على حل مشكلاتهم، أو إشباع بعض حاجاتهم. وبصفة عامة تنتشر العناصر المادية للثقافة بسرعة أكبر من انتشار العناصر المعنوية لها (إسماعيل، ١٩٨٦م، ص ٩٥-٩٨).

٧- **النكاملية:** تميل المكونات الثقافية إلى الاتحاد والاتحام لتشكل نسقاً متوازناً، ومتكاملاً مع السمات الثقافية، إذ يتحقق من خلالها نجاح عملية التكيف مع التغيرات المختلفة التي تشهدها المجتمعات. (إسماعيل، ١٩٨٦م، ص ٣٨).

وعلى الرغم من أن الثقافة التنظيمية تتفق مع تلك الخصائص، إلا أن لها بعض السمات التي تميزها باعتبارها ثقافة فرعية للمنظمات الإدارية تتشكل بها

رحلاته وعلاقاته، وتفاعله مع الآخرين (الساعاتي، ٢٠٠٣م، ص ٧٤).

٣- **الاستمرارية:** تتسم الثقافة بخاصية الاستمرارية، فالسمات الثقافية تحتفظ بكيافها لعدة أجيال رغم ما تتعرض له المجتمعات أو المنظمات الإدارية من تغيرات مفاجئة، أو تدريجية (حلي، ١٩٩٦م، ص ٧٣). وهذا يعني أن الثقافة لا تفتى بفناء من أنتجها؛ بل تبقى لتتوارثها الأجيال، كميراث اجتماعي مستمر.

٤- **التراكمية:** يترتب على استمرار الثقافة تراكم السمات الثقافية خلال عصور طويلة من الزمن، وتعدد وتشابك العناصر الثقافية المكونة لها، وانتقال الأنماط الثقافية بين الأوساط الاجتماعية المختلفة. (الساعاتي، ٢٠٠٣م، ص ٩٣).

٥- **الانتقائية:** أدى تراكم الخبرات الإنسانية إلى تزايد السمات الثقافية والعناصر المكونة لها بصورة كبيرة ومتنوعة، تعجز معها الأجيال البشرية عن الاحتفاظ بالثقافة في ذاكرتها كاملة. وهذا فرض على كل جيل أن يقوم بعمليات انتقائية واسعة من العناصر الثقافية التي تجمعت لديه بقدر ما يحقق إشباع حاجاته، وتكيفه مع البيئة الاجتماعية،

**٣- الثقافة المتساندة:**

تتميز بالصدقة، ويسودها جو الأسرة المتعاونة، وتوفر المنظمة الثقة، والمساواة، والتعاون، ويكون تركيزها على الجانب الإنساني.

**٤- ثقافة العمليات:**

ويكون الاهتمام محصوراً على طريقة إنجاز العمل، فينتشر الحذر، والحيطه بين الأفراد الذين يعملون على حماية أنفسهم.

**٣/١/٢ مكونات الثقافة التنظيمية:**

تباينت آراء الباحثين حول مكونات الثقافة التنظيمية، وفي ذلك يمكن رصد ما يلي:

**١- حدد شاين (Shein) ثلاثة مكونات هي:**

- المكتسبات: وتعد أوضح مستويات الثقافة في المنظمة وفي بيئتها الاجتماعية وابتكاراتها واللغة المستخدمة في كتاباتها، وانتماء أفرادها، وممارساتهم السلوكية.
- الافتراضات: وهي النظريات التي تستخدمها المنظمة، والتي تعمل على توجيه سلوك الأعضاء، وتقودهم للنظر والتفكير بدقة في الأمور والأشياء المحيطة.
- القيم: يعكس الفرد قيم الجماعة العاملة في المنظمة، وأن هذه القيم تساعد على حل المشكلات التي تواجهها المنظمة (shein, 1985, p.4).

مدارك العاملين والمديرين، وتزودهم بالطاقة الفاعلة وتحدد أنماط سلوكهم. فتتفرد الثقافة التنظيمية بالخصائص التالية (ott, 1989, pp.46.50):

١- أن وجودها في المنظمات الإدارية بشكل يماثل الثقافة الاجتماعية.

٢- أنها تتمثل في القيم، والمعتقدات، والإدراكات، والمعايير السلوكية، وإبداعات الأفراد، وأنماط السلوك المختلفة.

٣- أنها الطاقة التي تدفع أفراد المنظمة إلى العمل والإنتاجية.

٤- أنها الهدف الموجه والمؤثر في فعالية المنظمة.

وتختلف أنواع الثقافة التنظيمية من منظمة لأخرى، ومن قطاع إلى آخر. ونتيجة لذلك ظهرت منها عدة أنواع، من أبرزها:

**١- الثقافة البيروقراطية:**

وتتحدد فيها المسؤوليات، والسلطات، ويكون العمل فيها منظماً، والسلطة متسلسلة بشكل هرمي، ويسودها التحكم والالتزام.

**٢- الثقافة الإبداعية:**

وتتميز بأن بيئة العمل فيها تساعد على الإبداع، ويتصف أفرادها بحب المخاطرة في اتخاذ القرارات، ومواجهة التحديات.

القادرة على تلبية احتياجات محددة"، في حين يعرفها معهد الجودة الفيدرالي بأنها: "أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستهلك في معرفة مدى تحسن الأداء" (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦م).

كما يمكن أن تعرّف الجودة الشاملة بأنها: "الخصائص المتجمعة لمنتج أو الخدمة ترضي احتياجات الزبون، سواء كان الزبون هو المتلقي المباشر للخدمة، أو المستهلك الأصلي للمنتج، أو كلاهما (Rienhart, 1993, p.49). وترى البكري أن الجودة تشير إلى "قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك، أو قد تزيد عن توقعات المستهلك (البكري، ٢٠٠٣م، ص١٤). ويؤكد على ذلك كوش، بقوله أن الجودة هي "التجاوب مع حاجات العمل ومتطلباته" (كوش، ٢٠٠٢م، ص١٨). ويرى آخرون أن الجودة هي "الحصول على أكبر معدل من الرضا مقابل أقل معدل استهلاك لمدخلات عملية الإنتاج" (جلال، ٢٠٠٠م، ص١٦). ويرى بعض الباحثين أن الجودة تعبير غامض، إلى مدى أنها لا تتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز على حد سواء، وأن محاولة تعريف الجودة تعد مغامرة صعبة" (جفري، ١٩٩٩م، ص٩)، بينما يعرفها آخرون بأنها: "درجة الرضا التي تحققها الخدمة للمستهلكين عن طريق إشباع احتياجاتهم، وتلبية رغباتهم وتوقعاتهم (Lovelock and wright, 2002, p18). وبذلك يتجه السقاف إلى تحديد مفهوم الجودة في ضوء المحور الذي تركز عليه، ليصل إلى ثلاثة مفاهيم هي:

كما حدد كل من تيرانس وكنيدي خمسة مكونات للثقافة التنظيمية هي: بيئة العمل، والقيم، ورموز المنظمة، وعمل الثقافة، والأعمال اليومية للمنظمة (Terrance and Kannedy, 1990, p. 14).

ويخلص ott أخيراً إلى تقديم نموذجاً لمكونات الثقافة التنظيمية يضم خمسة عناصر هي: (١) اللغة المستخدمة في المنظمة. (٢) أنماط السلوك والمعتقدات والقيم. (٣) الافتراضات. (٤) الثقافة الفرعية. (٥) المبنى التنظيمي (ott, 1989, p).

## ٢/٢ الجودة الشاملة:

### ١/٢/٢ مفهوم الجودة الشاملة:

يعد مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً حديثاً نسبياً، تمت استعارته من حقل الإدارة إلى المجال الصناعي والاقتصادي في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، ثم انتقل إلى مجال التعليم لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينيات القرن العشرين.

وللجودة معانٍ كثيرة ترتبط بالدقة، والإتقان، والتميز، و"الوفاء بحاجات المستهلك حالياً ومستقبلاً"، والمنتج الجيد الأكثر اقتصاديةً، والأكثر فائدة، بما يوفره من رضى وقناعة للمستهلك.

وترى الجمعية الأمريكية لمراقبة الجودة، والمعهد الوطني الأمريكي للمقاييس، أن الجودة تعني: "مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات

ويفضل الباحث التمييز بين مفهوم الجودة الشاملة، وإدارة الجودة الشاملة. فالجودة الشاملة " نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين، وإعطاء صلاحيات أكبر للعاملين في اتخاذ القرار وتأكيد التحسن المستمر للعمليات والخدمات". ويتفق ذلك مع رؤية (خفاجي، ١٩٩٥م، وعليمات، ٢٠٠٤م) بأنها " فلسفة إدارية مبنية على أساس إرضاء المستفيدين، وتلبية حاجاتهم ومتطلباتهم من خلال التصميم المتقن للمخرجات.

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم فتعني " توجيه جميع العاملين، والنظم، والسياسات، والمناهج، والعمليات نحو توفير ظروف مواتية للإبداع والابتكار؛ وذلك لضمان مخرجات تعليمية بمستوى معين من التميز.

ويعدّها بعض الإداريين أهما: " عملية استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر" (رشدي، ٢٠٠٩م، ص ٦).

وما يهم الباحث هنا هو ما تضمنته بعض تعريفات إدارة الجودة الشاملة من إشارات إلى ثقافة المنظمة أو الثقافة المميزة. فهي " مجموعة من المعتقدات السائدة حول الكيفية التي يتم بها تنظيم العمل، والطريقة التي يتم وفقاً لها ممارسة السلطة، ومكانة العاملين، ومراقبة

١- التركيز على العميل: وتعرف الجودة بأنها إرضاء العميل.

٢- التركيز على العملية: وتعرف الجودة بأنها مطابقة المتطلبات.

٣- التركيز على القيمة: وتعرف الجودة في ضوء كل من السعر والإمكانية. (السقاف، ٢٠٠١م).

ومن خلال الاستعراض السابق لتعاريف الجودة، يمكن ملاحظة شموليتها للكفاءة، والفاعلية، والتميز، وشموليتها عناصر العملية الإنتاجية والخدمية، والتي يمكن سحبها على الخدمة التعليمية بمدخلاتها وعملياتها، ومخرجاتها، إذ يمكن بذلك إدراك مفهوم الجودة في المجال التربوي والتعليمي.

فيشير الخطيب إلى أن " مفهوم الجودة في التعليم له معنيان مترابطان: أحدهما واقعي، والآخر حسي، إذ الجودة بمعناها الواقعي ترتبط بتحسين معدلات الكفاءة وترشيد تكلفة التعليم، ومعناها الحسي ترتبط برضا متلقي الخدمة التعليمية من طلاب، وأولياء أمور، ورجال أعمال (الخطيب، ٢٠٠٣م، ص ١٤).

كما يرى عبيد، أن الجودة في السياق التربوي تشمل المنتج والعمليات وتتطلب توفر العديد من العوامل الداعمة، ومن أبرزها " أن المجتمع داخل المؤسسة التربوية وخارجها يثمن الجودة، ويسعى أن تكون الجودة ثقافة، وأيديولوجية، وعقيدة تربوية تنعكس في كل أنشطته" (عبيد، ٢٠٠٩م، ص ٢٢).

## ٢/٢/٢ مبادئ الجودة الشاملة:

تتمثل إدارة الجودة الشاملة في مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز على تحسين الجودة، وإذا ما طبقت المؤسسة هذه المبادئ بفعالية فإنها ستنجح حتماً في تحقيق مستوى متميز من الجودة، ويمكن توضيح هذه المبادئ على النحو التالي: (أبو نبعه وسعد، ١٩٩٨م، ص ٧٤).

- ١- التفهم الكامل، والالتزام الفعلي، وضمان روح المشاركة من قبل الإدارة العليا يجعل الجودة في مقدمة أولوياتها، والتأكيد على تحديث الهياكل التنظيمية، وسياسات العمل، وتطوير أنظمة الحوافز التي تشجع جهود تحسين الجودة.
- ٢- التأكيد على أن عملية تحسين الجودة عملية مستمرة في المؤسسة، والعمل دوماً من أجل تطوير العمليات التي يتم من خلالها تصميم الإنتاج السلعي أو الخدمي الذي يتفق ويتطابق مع مواصفات الجودة.
- ٣- تفعيل التنسيق والتعاون بين الإدارات، والأقسام، والوحدات المختلفة، مع التأكيد على الإنجاز من خلال فرق العمل.
- ٤- مشاركة جميع الجهات المعنية في جهود تحسين الجودة، والتعاون مع المؤسسة في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة.

أدائهم، وحثهم على الامتثال، والمبادأة، والابتكار" (Handy, 1986, p.15). وهي كذلك عملية "إيجاد ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل ويكافح المديرون والموظفون بشكل دؤوب لتحقيق توقعات المستهلك، وأداء العمل بشكل صحيح منذ البداية، مع تحقيق الجودة بشكل أفضل، وبفاعلية عالية، وفي أقل وقت" (Sehucter & Zinghein, 1992, p.27). وهي أيضاً فلسفة صممت لتغيير الثقافة التنظيمية، بما يكسب المنظمة سرعة في استجابتها، ومرونة في تعاملها، وتركيز على المستفيد، وإتاحة مناخ صحي، وبيئة أوسع؛ مشاركة للعاملين في التخطيط، والتنفيذ، والتحسين المستمر (Hoffher & Nadler, 1994, P.12).

وهي أخيراً "عملية تركز على خلق ثقافة متميزة في الأداء بتضافر جهد جميع العاملين من المديرين والموظفين بشكل متميز لتحقيق توقعات المستفيدين بأقل تكلفة، وأقصر وقت" (Behard, 1991, p.287).

وفي ضوء ما سبق يمكن استنتاج أن الجودة الشاملة وإدارتها بمثابة منهج يرتكز على توفر ثقافة تنظيمية لدى المؤسسات التعليمية تجعل من الإدارة التعليمية، والمعلمين والعاملين، والطلاب متحمسين لكل ما هو جديد من خلال تحريك مواهبهم وقدراتهم، وتشجيع فرق العمل، والمشاركة في اتخاذ القرارات، وتحسين العمليات بما يضمن تغييراً واضحاً نحو الأفضل في مخرجات هذه المؤسسات.



- ٥- بناء ثقافة مؤسسية تسعى إلى التحسين المستمر ودعمها، وتنمية علاقات عمل بناءة بين العاملين، ودعم الجهود المميزة: الفردية والجماعية.
- ٦- مشاركة كل فرد من العاملين في المؤسسة في الجهود المتعلقة بالتعرف على المشاكل المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة معوقاتها، والعمل على حلها تعاونياً باستخدام الأساليب الإحصائية، ومنهجية البحث العلمي وحل المشكلات.
- ٧- تركيز برامج إدارة الجودة الشاملة على تلبية حاجات المستفيد من الخدمة أو السلعة بتميز ويتطلب ذلك من المؤسسة أن تسعى لتحديد احتياجات جمهورها المستهدف من السلع والخدمات.

### ٣/٢/٢ متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

- يمثل مفهوم إدارة الجودة الشاملة مدخلاً جديداً وفعالاً لتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسة، وإنجاح أعمالها في السوق، ويمكن تطبيق مبادئها في مختلف أنواع المؤسسات الحكومية والخاصة، الإنتاجية والخدمية، والربحية، وغير الربحية، الصغيرة في حجمها والمتوسطة والكبيرة. وحتى تقوم المؤسسة بتطبيق هذا المدخل لابد من توفير بنية تحتية تضم بعض الأنظمة الإدارية الإنسانية التي تساعد في تشكيل قاعدة أساسية يركز عليها تطبيق هذا المدخل، وتحتوي هذه الأنظمة
- أ. القيادة من أجل النوعية ( leadership for Quality): تعتمد القيادة — من وجهة نظر الجودة الشاملة — على أن التحسين المستمر لطرق العمل سيؤدي بالتالي إلى تحسين الجودة والإنتاجية والعائد على الاستثمار، وتركز هذه القيادة على ضرورة خلق بيئة عمل تشجع كل فرد فيها على المشاركة بشكل فعال لصالح المؤسسة. ويعد أسلوب القيادة بالمشاركة أفضل أسلوب للقيادة في محيط إدارة الجودة الشاملة؛ حيث يتم الحصول على المدخلات من موظفي المؤسسة والاستماع إليهم، وتشجيع الاتصالات الفعالة بينهم. ومحالاً شك فيه أن قادة المؤسسة يجب أن يلعبوا دوراً إيجابياً في عملية التغيير التي يحدثها تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة، وأن يقوموا بتسهيل أحداث هذا التغيير في المؤسسة، ولذلك يجب أن يكون لديهم رؤى واضحة وأهدافاً محددة، وأن يظهروا إحساساً قوياً بالمسؤولية، وأن يكون لديهم الرغبة في التغيير (عليومات، ٢٠٠٨م، ص ص ٤٣، ٤٤).
- ب. إدارة البيانات والمعلومات ( Data Management and Information): للنجاح في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة لابد من

وتشكيل فرق العمل وإدارة الاجتماعات، والتحليل الإحصائي، وغيرها. (القحطاني، ١٩٩٣م، ص ١٢).

### ٣/٢ ثقافة الجودة.

#### ١/٣/٢ مفهوم ثقافة الجودة.

يختلف مفهوم الجودة اختلافاً جذرياً عن الثقافة الإدارية التقليدية، وبالتالي يلزم إيجاد مفهوم لثقافة الجودة تتلاءم مع مضمون الجودة الشاملة وتطبيقها، وهيئة البيئة المدرسية المناسبة لهذا المفهوم الجديد.

وتدل ثقافة الجودة على كل القيم، والأعراف، والإجراءات، والتوقعات التي تعزز الجودة في المؤسسة وتسعى إلى تحسينها باستمرار.

وهذا ما يؤكد أتكسون، حيث يريان ثقافة الجودة ما هي إلا "الطريقة التي تؤدي بها الأعمال من حولنا، ويشعر فيها الأفراد بحرية المشاركة بأفكارهم في حل المشاكل واتخاذ القرار، واعتبار هذه الأفكار بمثابة قواعد تحكم قيمهم وسلوكهم أثناء تأديتهم لأعمالهم". (اتكسون، مرجع سابق، ص ١٠٤).

وفي هذا السياق يرى الباحث أن كثيراً ما تلتقي ثقافة الجودة مع الثقافة التنظيمية للمؤسسة؛ نظراً لاشتغالها على كثير من السمات والعناصر المشتركة، حيث تعرف الثقافة التنظيمية على أنها "نظام مشترك

توفر نظام معلومات فعّال يعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومات المطلوبة وتداولها، وتوصيلها للمديرين في الوقت المناسب؛ حتى يتمكنوا من اتخاذ قراراتهم بشكل صحيح، إذ تعد هذه البيانات بمثابة الجهاز العصبي لنظام إدارة الجودة الشاملة، كما أنها مهمة جداً لتحديد معايير القياس والحصول على التغذية الراجعة من المستفيدين من أجل القيام بتحسين جودة السلع والخدمات التي تقدمها المؤسسة لهم وتحقيق رضاهم (Senge, 1991, p.7).

ج. إدارة المصادر البشرية ( Human Resources Management): إن نجاح تطبيق برامج الجودة الشاملة أو فشلها يعتمد بدرجة كبيرة على الأفراد الذين يعملون داخل المؤسسة، ولذلك لا بد أن يعامل هؤلاء الأفراد باحترام وتقدير؛ وذلك من أجل أن يساهموا بشكل فعال في هذه البرامج، ويجب على كل الأفراد، أو بالذات كل فرد أن يعمل كافة جهوده — ومن خلال وظيفته — لتحقيق رضا الزبائن وتلبية احتياجاتهم، ويجب أن تعد الإدارة هؤلاء الأفراد كشركاء مهمين جداً في نجاح تطبيق برامج الجودة الشاملة، ولأجل ذلك لا بد من توفر التدريب على مواضيع مختلفة مثل: تطوير المهارات الفردية، وعمليات تحسين الجودة، وطرق حل المشكلات،

## ٢/٣/٢ بناء ثقافة الجودة ونشرها:

يتطلب بناء ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية تطبيق استراتيجية تتضمن عدة مبادئ (عليما، ٢٠٠٨م، ٣٥) هي:

- ١- تقييم شامل للثقافة السائدة في المؤسسة.
- ٢- تحديد ماهية التغييرات المطلوبة وإعداد قائمة بها.
- ٣- بناء خطة متكاملة لتنفيذ التغييرات المطلوبة.
- ٤- تحديد الأفراد المتأثرين بها (المشاركين فيها والمعارضين لها).
- ٥- تحديد المشكلات التي يمكن أن تواجه عملية التغيير.
- ٦- إقناع العاملين بأهمية التغيير الذي سيتم إحداثه.
- ٧- تقديم التشجيع والتحفيز المادي والمعنوي الممكن للأفراد الذين سوف يتأثرون بعملية التغيير.

وتحتاج المؤسسات التعليمية التي يهملها بناء ثقافة الجودة أن تقوم بمجموعة من الأنشطة يمكن أن تسهم في تشكيل ثقافة الجودة لدى العاملين وذلك من خلال مهمتين رئيسيتين (برنوطي، ٢٠٠٤م، ٤٨٥). هما:

للقيم والمعتقدات يؤدي إلى قواعد وأخلاق تحكم السلوك، وبالتالي إيجاد طريقة مميزة لعمل المنظمة" (الرحيمي، ٢٠٠٠م، ص ٥٠). وثقافة الجودة تستند إلى قيم الجودة الشاملة، وتتبنى طريقة مميزة في العمل قائمة على خصائص الجودة الشاملة.

وترى مريم أن الثقافة التنظيمية هي: "مجموعة الافتراضات، والقيم، والقواعد، والمعايير التي يشترك فيها أفراد المنظمة" (مريم، ١٩٩٧م، ص ٢٤٥). وعلى ذلك يمكن التأكيد على أن ثقافة الجودة تستند إلى القيم والمسلّمات ومعايير الجودة الشاملة التي يتبناها الأفراد في أداء أعمالهم. وأن الثقافة التنظيمية توجد في الشعور والإحساس بالانتماء لدى العاملين، وفي مصداقية الالتزام بنظام مؤسستهم، وهذا ما يمكن أن تتضمنه ثقافة الجودة، حيث هي تكمن في الشعور، وتؤثر في تمسك العاملين بمبادئ جودة الأداء، واستمرارية تحسينه.

وثقافة الجودة بناءً على ما تقدمه تتضمن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تحكم عمل الأفراد داخل المؤسسة، وتشمل هذه الأفكار مجموعة من القيم والمعتقدات، وتشكل إطاراً لسلوكيات الأفراد وتصرفاتهم أثناء أداء أعمالهم، وذلك في إطار مناخ عمل مفتوح يشعر فيه الأفراد بحرية المشاركة في اتخاذ القرار وحل المشكلات بطريقة تضمن التحسين المستمر في أداء الأعمال (الفتلاوي، ٢٠٠٧م).

## ١- تشجيع التقاليد وغرسها:

يتم غرس القيم وتكوين الاتجاهات من خلال شعائر وتقاليد تؤكد القيم، وهي تقاليد تتعلق - مثلاً - بقبول الأعضاء الجدد، والتعامل مع الأعضاء الذين يحصلون على ترقية، أو الذين يتعرضون لحادث، أو غيرها من أمور تساعد على توليد الشعور بالانتماء.

## ٢- تكتيف النشاط الاجتماعي:

تتم ممارسة كثير من الشعائر المشار إليها أعلاه من خلال نشاطات اجتماعية لا صلة لها بالعمل، كالسفرات، والحفلات وغيرها... إلخ. وقد تشرك فيها أفراد أسر العاملين، فهذه تسهم في تكوين تماسك بحال كما توفر فرصة لممارسة الشعائر والتقاليد. وكلما أرادت المنظمة تماسك عال، كلما احتاجت إلى التوسع في هذه الأنشطة، وتشجيع تكوين جماعات مهتمة بهذه الأنشطة؛ لأنها تساعد في زيادة التماسك، وفي تعزيز مشاعر الانتماء.

وتتمكن المؤسسات التعليمية وغيرها من المنظمات الإدارية من التعريف بثقافة الجودة ونشرها من خلال (عليمات، ٢٠٠٨م، ٣٨):

١- المحاضرات، والندوات، واللقاءات العلمية، وورش العمل.

٢- عقد الدورات التدريبية للمديرين، والعاملين، ومنسوبي الإدارة.

## ٣- الاطلاع على برامج قراءات في الجودة

وتطوير الأداء، ورصد واقع العمليات.

## ٤- المشاركة في حلقات الجودة، وفرق تحسين

العمل، والزيارات المدرسية.

## ٣/٣/٢ مكونات ثقافة الجودة ومزاياها:

تتضمن ثقافة الجودة أربعة مكونات رئيسة

هي: القيم، والخصائص، والمسلمات، والمكتسبات.

### أ. القيم:

تستمد ثقافة الجودة القيم التي تستند إليها من القيم التي تسود الثقافة التنظيمية للمؤسسات بصفة خاصة، كما تستمد هذه القيم من الجودة الشاملة. ومن هذه القيم ما يتصل بمكافأة الجهود المتميزة التي تحقق الأهداف، والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، أو تأكيد القيمة الاقتصادية لإنجازات المؤسسة التعليمية، وإتاحة الفرصة للعاملين؛ لتطوير نموهم المهني، بالإضافة إلى تشجيع العمل الإبداعي.

### ب. الخصائص:

تستمد ثقافة الجودة خصائصها من خصائص الجودة الشاملة وإدارتها، ومنها اشتراك القائد والمرؤوسين في صياغة رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها، والمسؤولية المشتركة عن تحقيق الجودة، والمحافظة على التحسين المستمر في أداء العمل التربوي من خلال برامج التدريب، وتكاملية العلاقات،

- والمشاركة التطوعية في فرق العمل، وتدفق المعلومات وتبادلها. وهي أمور تعد كلها ركائز أساسية في ثقافة الجودة.

### ج. المسلمات:

- وهي افتراضات أساسية في ثقافة الجودة، ولا تحتاج إلى حوار أو مناقشة، وإنما تقبل باعتبارها مسلمات واقعية. ومنها- على سبيل المثال لا الحصر- أن التعاون مع الزملاء يؤدي إلى تحسين الأداء، وأن المشاركة في صنع القرار ينمي القدرة على الابتكار في أداء العمل، وأن إشباع حاجة تقدير الذات يؤدي إلى مزيد من العطاء.

### د. المكتسبات:

- وهي الفوائد التي تعود على المعلمين والإداريين والقادة جراء التمسك بثقافة الجودة وممارستها من أجل الارتقاء بمستوى المخرجات التعليمية، ومنها الانتماء العاطفي، والفرص المتاحة لتطوير الخبرات المهنية، والمشاركة في الدورات التدريبية، ومنها المناخ المفتوح السائد في المؤسسات التعليمية وارتفاع معنويات العاملين، ومنها الفرص المتاحة للتعبير عن الذات التي تسهم في تقليل الضغوط المهنية.

كما تقدم يمكن القول أن انتشار ثقافة الجودة في المؤسسة التربوية يحقق العديد من المزايا، منها (رشدي، ٢٠٠٩م، ص ٦٤)، منها:

### ثالثاً: الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت مفهوم ثقافة الجودة قليلة جداً، بل ونادرة. ورغم ذلك توجد هناك بعض الإشارات إليها عندما يتناول الباحثون موضوعات ذات صلة، كموضوع الثقافة، أو موضوع الجودة الشاملة. وفيما يلي يعرض الباحث هذه الدراسات وفق زمن إجرائها من الأحدث فالأقدم:

- ١- أجرى الشافعي وناسي دراستهما عام (٢٠٠٠م) حول ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي في دولة اليابان، وإمكانية الاستفادة منها في مصر. واستهدفت الدراسة وضع صورة واضحة عن ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي باليابان ومصر، وحث المسؤولين في مصر على تطبيق مراحل

إدارة الجودة الشاملة في الجامعات المصرية،  
وتوصل الباحث إلى الصعوبات التالية:

- أ. طبيعة الهيكل التنظيمي للجامعات.
- ب. الانفصال بين الوحدات والأقسام، وهو أمر يتناقض مع التداخل بين الأنظمة والأقسام في إدارة الجودة الشاملة.
- ج. عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعة.
- د. استناد العلاقة بين الجامعة والمجتمع إلى الخطط قصيرة الأمد.
- هـ. كثرة القوانين واللوائح وغموضها في بعض الأحيان.
- و. قصور العناية بالجوانب الإنسانية في مجال العمل.

وأجرت أمار الكيلاني دراسة عام (١٩٩٨م) استهدفت وضع خطة لأحداث تغيير في الإدارة التعليمية في مصر نحو إدارة الجودة الشاملة، وذلك من خلال إحداث توازن بين ثقافة الإدارة التعليمية وثقافة المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى خطة للتغيير تتضمن أربع مراحل وهي:

- ١- مرحلة تمهيدية للتعريف بثقافة إدارة الجودة الشاملة، وفلسفتها وإجراءاتها، تؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير.
- ٢- مرحلة تقرير الحاجات من أجل التوصل إلى منظومة الأولويات التي حددها كوفمان

إدارة الجودة الشاملة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها:

أ. أن الإدارة اليابانية قليلة المستويات من حيث التراتب الإداري؛ إذ تتناقص فيها المسافات بين أعلى المستويات الإدارية وأدناها، وبذلك تتزايد فيها روح التقارب والتفاهم بين جميع الأفراد.

ب. إن نظام إدارة الجودة في اليابان تنخفض فيه نسبة التكاليف والأعباء المالية مع زيادة في الجودة، ويتم ذلك من خلال منع حدوث الخطأ، ومن التركيز على نظام التحسين المستمر.

ج. تتميز إدارة الجودة الشاملة في التعليم الياباني بالعمل على تنمية قدرة الطلاب على التفكير، وتسهيل التوسع التكنولوجي، وتقليل المخاطرة، واستخدام أفضل المهارات الإدارية.

د. للاستفادة من التجربة اليابانية، يجب على الإدارة التربوية في مصر تهيئة البيئة المناسبة لتقبل التغيير والتجربة والابتكار والإبداع، والتحول إلى اللامركزية، وجعل الفرد وحدة أساسية داخل المؤسسة التعليمية، مع تمتع الإدارة بالحراك والانفتاح.

٢- أما فتحي عشبية فقد أعد دراسة عام (٢٠٠٠م) حول الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، وركز فيها على أبرز الصعوبات التي تواجه تنفيذ

خلال تحليل بعض الأدبيات في هذا المجال. وقد توصلت الدراسة إلى المتطلبات التالية:

- ١- تغيير ثقافة الكليات، بحيث تنظر إلى الطالب على أنه العميل أو المنتج، الذي في ضوء إعداده وتكوينه يتم تقييم أداء تلك الكليات.
- ٢- التخطيط للتحسين المستمر.
- ٣- مقابلة الحاجات المتغيرة للطلاب.
- ٤- تلبية احتياجات العملاء الآخرين من أفراد المجتمع المحلي.
- ٥- تحديد مجموعة القيم والعمليات الضرورية لتحقيق أهداف الكلية.

وأعدت الباحثة أحلام حبتو عام (١٤٢٨هـ) دراسة حول أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم استهدفت منها توضيح الأسس التنظيمية للجودة أو المتطلبات التي يحتاجها تطبيق الجودة في الميدان التربوي. وكشفت الدراسة عن عدة نتائج مفادها:

- ١- أن الغاية من تنظيم الجودة بناء ثقافة الجودة وتحويلها إلى ثقافة عامة تستمر دون رقابة تنفيذية.
- ٢- أن الأسس التنظيمية للجودة تتضمن التشريع للجودة، والتنظيم للجودة، والتدريب للجودة.
- ٣- أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق الجودة في الميدان التربوي تتمثل في:

الذي يحلل الإدارة وفق منحنى (Kofman) الذي يحلل الإدارة وفق منحنى النظم.

٣- مرحلة بناء الخطة وإجراءات التفصيل والتوظيف.

٤- مرحلة الرقابة وتحديد القيمة والمضافة.

وهذا التغيير في التوجه إلى إدارة الجودة الشاملة يتجنب المساس بثقافة المجتمع أو ممتلكاته التربوية.

٣- وأعد جان فريد وزملاؤه (J.Freed et-al) دراستهم عام (١٩٩٧م) بهدف تحديد مجموعة من الاعتبارات التي تسهم في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي بالشكل المطلوب. وتوصلت الدراسة إلى الاعتبارات التالية:

- أ. الارتباط القوي بين الأنظمة الصغيرة داخل المؤسسة.
- ب. مراعاة متطلبات الأفراد، ومتطلبات النظام، وبناء القرارات على الواقع الفعلي، والتفاوض والمشاركة في صنع القرار.
- ج. التعاون والتخطيط من أجل التغيير والقيادة الواعية والمساندة.
- د. تحديد النتائج المرغوب تحقيقها بدقة.

أما جيمس رايلي (J. Riley) فقد أعد دراسة عام (١٩٩٧م) بهدف توضيح الشروط والمتطلبات اللازمة لتطبيق فلسفة الجودة الشاملة في التعلم الجامعي من

وعدم تهيئة المناخ المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، الاعتقاد الخاطئ بأن التقنيات أهم من البشر.

٣- القضايا الخاصة بالطلبة، ومنها: الكثافة الطلابية، وقلت استخدام التقنيات الحديثة، والاستمرار في التدريس بالطرق التقليدية.

٤- القضايا المتصلة بالتمويل، ومنها: الاعتماد على ميزانية الدولة، وضعف النظام المالي والمعلوماتي.

وقام علي الشخي وزملاؤه بأعداد ورقة عمل في عام (١٤٢٨هـ)، عن القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، واستهدفت الورقة تحديد نوعية القيادة التربوية المرغوبة في ضوء الجودة الشاملة، وتحديد نماذج واقعية للمشاكل في القيادة التربوية التي تحقق معايير الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أبرزها:

١- أن إدارة الجودة الشاملة تهتم بجميع مكونات النظام التعليمي، وذلك من خلال مدخلاته، وعملياته، ومخرجاته.

٢- تؤكد إدارة الجودة الشاملة على استثمار الأمتل لكافة الموارد المادية والبشرية.

٣- تركز إدارة الجودة الشاملة على التحسين المستمر، وتشجيع الابتكار والإبداع، والبحث العلمي، والإدارة التشاركية.

أ. دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام الجودة الشاملة.

ب. ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد.

ج. تنمية الموارد البشرية وتحديث المناهج.

د. مشاركة جميع الفاعلين في جهود تحسين مستوى الأداء.

هـ. تأسيس نظام معلومات تدقيق لأداء الجودة الشاملة.

و. تحديث الهياكل التنظيمية للمؤسسة التعليمية.

أما فائزة أحضر فقد أجرت دراسة وصفية تحليلية عام (١٤٢٨هـ) حول مشكلات تحقيق الجودة في التعليم العام، واستهدفت تحسين مستوى المخرجات التعليمية عن طريق الرفع من كفاءة النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية من خلال مواجهة الصعوبات التي تعيق ضمان الجودة الشاملة.

وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم يواجه بعض الصعوبات في أربعة مجالات رئيسة، هي:

١- القضايا المتعلقة بالنظام التعليمي بشكل عام، ومنها: البعد عن التخطيط الاستراتيجي، وعدم التنسيق بين التعليم العام والعالي، وعدم توظيف المفاهيم الاقتصادية في العملية التعليمية.

٢- القضايا المتعلقة بالهيئة التعليمية العليا، ومنها: قلة التزام القيادة في المؤسسة التعليمية بالجودة،



٤- تهتم إدارة الجودة الشاملة بتحديد الأدوات الملائمة للتقويم بدقة.

أما الباحث أشرف جمعة فقد أعد دراسته (١٤٢٧هـ)، مستهدفاً منها التعريف بالعناصر الأساسية في ثقافة الجودة الشاملة، والعلاقة التبادلية بينها وبين فرق التحسين المستمر، خاصة وأن انتشار الوعي بالعناصر الأساسية للجودة الشاملة بين جميع الرؤساء والمرؤوسين يعد ركيزة أساسية في ثقافة الجودة، وتوصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن انتشار الثقافة الصحيحة للجودة الشاملة تعدّ الضمان الوحيد لاستمرار تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمؤسسة، دون الحاجة إلى استخدام نظم رقابية صارمة.

وأعد إبراهيم الحسين دراسة عام (١٤٢٧هـ)، حول استراتيجيات التحول من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة، استهدف فيها تقديم إطار عام يساعد القيادات التربوية والمربين على معرفة المبادئ التي توجه استراتيجيات الدراسة للتحول نحو الجودة من أجل الوصول إلى مخرجات تعليمية قادرة على تلبية احتياجات المستفيدين وتطلعاتهم من نظام التربية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها:

١- أن الجودة منهج وأدوات لتحسين أساليب تفكيرنا، ولجعل عملنا ممتعاً، وسهلاً، وواضحاً، ويستفيد منه من هم داخل المؤسسة، ومن هم خارجها (الطلاب، وأولياء

الأمر، وأصحاب الأعمال، والحكومة، والمجتمع).

٢- هناك استراتيجيات هامة في مدرسة الجودة، تتمثل في التركيز على الأداء، وروح الفريق، وبناء العلاقات بين جميع العاملين، وتفويض الصلاحيات، والتحفيز، والتحسين المستمر.

وأجرى كيلبي رجزبي (K.L.Rigsby) دراسة عام (١٩٩٤م)، تناولت الثقافة المدرسية في إحدى المدارس الكائنة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، والتي تطبق إدارة الجودة الشاملة كثقافة عمل مدرسية. استهدف الباحث من دراسته معرفة دور مديري المدارس في تنمية وعي المعلمين وأولياء الأمور بثقافة الجودة في الحياة المدرسية.

استخدم الباحث منهج دراسة الحالة من خلال المقابلات، والملاحظات، والوثائق، والمسوح التي أجراها لتوفير البيانات المتصلة بثقافة الجودة، واتخاذ القرار، وفرق العمل، والاستفادة من التقنية. وتوصل الباحث من دراسته إلى نتيجة مفادها أن هناك ضرورة لدعم ثقافة الجودة وتنميتها على مستوى المدرسة والبيئة المحيطة بها. وأن ثقافة الجودة تميزت ببعض السمات والمعتقدات القوية، مثل الإدارة التشاركية، وفرق العمل، والتعاون.

وأجرى تيري هازارد (T.Hazard) دراسة في سنة (١٩٩٣م). يهدف تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، والتعريف على نقاط القوة ونقاط

الضعف في تطبيقها. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أهمها: وفي إعداد الإطار النظري، وتصميم أداة الدراسة، ومناقشة نتائجها.

#### رابعاً: الإجراءات المنهجية:

##### ١/٤ منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة والتساؤلات التي تجيب عنها، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعبر عن الظاهرة الاجتماعية التي خضعت للدراسة تعبيراً كميّاً وكيفياً، ولا يقف عند حد وصف الظاهرة؛ وإنما يعمد إلى كشف العلاقات بين أبعادها (العساف، ١٩٩٨م، ١٨٦)، من أجل تفسيرها، والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في تحسين الواقع وتطويره (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥م، ٢٢٤). وطبق الباحث مدخلين من مداخل المنهج والوصفي هما:

- المدخل الوثائقي (Documentary Approach)،

في إعداد الإطار النظري من خلال استقراء الأدبيات في مجال الجودة الشاملة ومبادئها وعناصر الثقافة التنظيمية، وخصائص ثقافة الجودة، ومكوناتها، ووظائفها في المؤسسات التعليمية (عطيفه، ١٩٩٦م، ١٠١).

- ومدخل المسح الاجتماعي بالعينه (Total Survey Approach)، وذلك من خلال تطبيق استبانة

بجمع المعلومات عن الأهمية النسبية لمدى انتشار

١- أن أهم جوانب القوة تتمثل في ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، والاستخدام الأفضل للموارد المتاحة، وزيادة التعاون بين الأقسام المختلفة، واقتراح حلول للمشكلات الموجودة بالمؤسسة، وتكوين لغة مشتركة بين الأفراد، وتقليل العزلة.

٢- وتتمثل أهم نقاط الضعف في الوقت والجهد اللازمين لتطبيق الجودة، وصعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لطبيعة إدارة الجودة الشاملة، والشعور بالإحباط لدى فريق العمل بسبب العقبات التي تواجههم وتعوق تحركهم نحو المسار الصحيح لخدمة التعليم.

وأخيراً، ومن خلال ما تمّ استعراضه من دراسات سابقة، عربية وأجنبية، يمكن القول أنه لا توجد سوى إشارات نادرة عن موضوع ثقافة الجودة، الأمر الذي يجعل الدراسة الحالية تختلف اختلافاً جوهرياً عن الدراسات السابقة التي قام الباحث باستعراضها، حيث تتميز دراسته بتركيز مجالها في مفهوم ثقافة الجودة، فهي بذلك تمتلك نوعاً من الجدة والأصالة، مما يؤكد أهمية هذا الموضوع وأهميته بحثه، رغم تشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مبادئ الجودة الشاملة وخصائصها، وقد استفاد الباحث في تلك الدراسات

**٤/٤ أداة الدراسة**

أعد الباحث استبانة ثقافة الجودة، والتي تكونت في صورتها النهائية من (٥٠)، عبارة غطت أربعة محاور هي: القيم (١٥) عبارة، والخصائص (١٥) عبارة، والمسلمات (١٠) عبارات، والمكتسبات (١٠) عبارات. وبعد التأكد من الصدق الظاهري والبنائي، وثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة، واستعاد الباحث (٥٠٧) استبانة مكتملة البيانات، خضعت لتحليل الإحصائي.

**٥/٤ المعالجة الإحصائية**

قام الباحث بتحليل البيانات التي حصل عليها من عينة مجتمع الدراسة من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) مستخدماً الأساليب الإحصائية التالية:

- أ. التكرارات، والنسب المئوية، ومتوسط الوزن النسبي، والانحراف المعياري.
- ب. استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ للتأكد من الصدق البنائي وثبات أداة الدراسة.
- ج. تطبيق اختبار (T.Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (Anova)؛ لتحديد دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة باختلاف البيانات الأساسية، وتطبيق اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق الدالة إحصائياً.

ثقافة الجودة بين معلمي المرحلة الثانوية، ومدى تطبيقها (شتا، ١٩٨٤م، ٤٠٥).

**٢/٤ حدود الدراسة**

اقتصرت المجال البشري لهذه الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية، كما اقتصر المجال المكاني على المدارس الثانوية بمدينة الرياض، والمجال الزمني على تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، في حين اقتصر المجال الموضوعي على أربعة أبعاد لثقافة الجودة هي: القيم، والخصائص، والمسلمات، والمكتسبات. واقتصرت البيانات الأساسية على المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة، والتدريب، والمعرفة بإدارة الجودة الشاملة.

**٣/٤ مجتمع الدراسة وعينتها**

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض البالغ عددهم (٣٢٨٩)، معلماً (دليل التعليم العام، ٢٠٠٩م). واختار الباحث عينة عشوائية طبقية تمثل جميع المعلمين بمكاتب الإشراف التربوي بمدينة الرياض (الجنوب، والشمال، والشرق، والغرب، والوسط، والروابي، والروضة، والسويدي) بنسبة ٢٠٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٥٨)، مفردة شاركوا في الدراسة الميدانية.

- وتمّ تحديد مستوى ثقافة الجودة وفق تدرج - مستوى متوسط (٢,٦١-٣,٤٠).
- ليكرت الحماسي: - مستوى منخفض (١,٨١-٢,٦٠).
- مستوى مرتفع جداً (٤,٢١-٥,٠٠). - مستوى منخفض جداً (١,٠٠-١,٨٠).
- مستوى مرتفع (٤,٢٠-٣,٤١).

## خامساً: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

## ١/٥ خصائص أفراد عينة مجتمع الدراسة

يوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة مجتمع الدراسة وفقاً لبياناتهم الأساسية:

جدول رقم (١) توزيع عينة مجتمع الدراسة وفق بياناتهم الأساسية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم كلية متوسطة	٥٧	١١,٢
	بكالوريوس جامعي	١٧٠	٣٣,٥
	بكالوريوس جامعي تربوي	٢٣٣	٤٦,٠
	دراسات عليا	٤٧	٩,٣
التخصص	ثقافة إسلامية	٨٧	١٧,٢
	لغة عربية	٨١	١٦,٠
	علوم طبيعية	١٠٠	١٩,٧
	علوم إنسانية واجتماعية	٦٦	١٣,٠
	رياضيات	٦٦	١٣,٠
	حاسب آلي	٣٢	٦,٣
	أخرى	٧٥	١٤,٨
الخبرة في مجال التدريس	أقل من ٥ سنوات	١٣٤	٢٦,٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	١٥٦	٣٠,٨
	من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	١٠٨	٢١,٣
	من ١٥ سنة فأكثر	١٠٩	٢١,٥
الدورات التدريبية	لم يشارك في أي دورة تدريبية	٧٥	١٤,٨
	شارك في دورة تدريبية واحدة	٧٨	١٥,٤
	شارك في دورتين تدريبيتين	٧٧	١٥,٢
	شارك في ثلاث دورات تدريبية فأكثر	٢٧٧	٥٤,٦
المعرفة بإدارة الجودة الشاملة	معرفة كبيرة جداً	٢١	٤,١
	معرفة كبيرة	٥٦	١١,٠
	معرفة متوسطة	١٨١	٣٥,٧
	معرفة قليلة	١٣٩	٢٧,٤
	معرفة قليلة جداً	١١٠	٢١,٧
الاجموع		٥٠٧	١٠٠,٠

ويتضح من الجدول المشار إليه بأن هناك ثلاث قيم ارتفعت متوسطاتها عن (٤,٢٠)، وهذا يشير إلى مستوى وعي مرتفع جداً بأهمية إتاحة الفرص للتطوير الوظيفي، والتوعية بأهمية فرق العمل، ومكافأة الجهود التي تحقق الأهداف المرغوبة. كما يكشف الجدول المشار إليه كذلك أن بقية القيم تراوحت متوسطات أهميتها بين (٤,١٥) في حدها الأعلى أمام قيمة تشجيع العمل الإبداعي، وبين (٣,٧٦) في حدها الأدنى أمام قيمة ترشيد استخدام الموارد المتاحة، وذلك يشير إلى مستوى وعي مرتفع بأهمية تلك القيم من منظور أفراد عينة مجتمع الدراسة. ويلاحظ أيضاً أن أربع قيم منها ارتفعت عن متوسط المحور (٤,٠٠) وهي:

- تشجيع العمل الإبداعي (٤,١٥).
- منح الصلاحيات المتناسبة مع المسؤوليات (٤,٠٨).
- توظيف الأساليب الإدارية الحديثة (٤,٠٦).
- التحمس لتطبيق الأفكار الجديدة (٤,٠٠).

ويكشف الجدول رقم (١) أن أعلى نسبة من أفراد عينة مجتمع الدراسة (٤٦٪) لديهم بكالوريوس جامعي تربوي و(١٩,٧٪) منهم من تخصص العلوم الطبيعية، و(٣٠,٨٪) منهم لديهم خبرة في التدريس من ٥ إلى أقل من عشرة سنوات، وأن (٥٤,٦٪) منهم شاركوا في ثلاث دورات تدريبية فأكثر، وأن (٣٥,٧٪) منهم لديهم معرفة متوسطة بإدارة الجودة الشاملة.

## ٢/٥ مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بقيم ثقافة الجودة.

للإجابة عن التساؤل الأول من تساؤلات الدراسة، وهو: ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية من أفراد عينة مجتمع الدراسة بأهمية قيم ثقافة الجودة؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم نحو مستوى الوعي بأهمية قيم ثقافة الجودة. والجدول رقم (٢) يوضح رؤية أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية قيم ثقافة الجودة.

## جدول (٢)

استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحوى مستوى الوعي بأهمية قيم ثقافة الجودة.

م	العبارة	الفترة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق إطلاقاً	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	ترتيب الأهمية
١	إتاحة الفرص المناسبة لتطوير النمو الوظيفي	ت	٣٠٣	١٢٠	٣٦	٢٧	٤,٣٠	١,٠٨	١
		%	٥٩,٨	٢٣,٧	٧,١	٥,٣	٤,١		
١٣	التوعية بأهمية العمل كفريق واحد	ت	٢٩٣	١٢٩	٣٣	٣٠	٤,٢٦	١,٠٩	٢
		%	٥٧,٨	٢٥,٤	٦,٥	٥,٩	٤,٣		
٣٦	مكافأة الجهود التي تحقق الأهداف المرغوبة	ت	٢٨٧	١٢٤	٤١	٣٣	٤,٢٢	١,١١	٣
		%	٥٦,٦	٢٤,٥	٨,١	٦,٥	٤,٣		
٢٤	تشجيع العمل الإبداعي	ت	٢٦٦	١٤٧	٢٨	٣٨	٤,١٥	١,١٦	٤
		%	٥٢,٥	٢٩,٠	٥,٥	٧,٥	٥,٥		
٢٧	منح المعلمين صلاحيات تناسب مع المسؤوليات	ت	٢٤٦	١٥٠	٤٥	٣٨	٤,٠٨	١,١٧	٥
		%	٤٨,٥	٢٩,٦	٨,٩	٧,٥	٥,٥		
٤١	توظيف الأساليب الإدارية الحديثة	ت	٢١٣	١٨٣	٥٩	٣١	٤,٠٦	١,٠٧	٦
		%	٤٢,٠	٣٦,١	١١,٦	٦,١	٤,١		
٣٣	التحمس لتطبيق الأفكار الجديدة	ت	١٨٢	٢٠٨	٧٠	٢٧	٤,٠٠	١,٠٣	٧
		%	٣٥,٩	٤١,٠	١٣,٨	٥,٣	٣,٩		
٢١	الحرص على المحاسبة (تحمّل المسؤولية)	ت	١٨٩	١٩٤	٦٨	٢٨	٣,٩٦	١,١١	٨
		%	٣٧,٣	٣٨,٣	١٣,٤	٥,٥	٥,٥		
٤٧	توفير الفرص لسماع الشكاوي	ت	١٩٠	١٨٣	٦٧	٣٨	٣,٩٢	١,١٥	٩
		%	٣٧,٥	٣٦,١	١٣,٢	٧,٥	٥,٧		
٥	تأكيد القيمة الاقتصادية لإنجازات المدرسة الثانوية	ت	١٨٠	١٨٥	٨٧	٢٦	٣,٩١	١,١١	١٠
		%	٣٥,٥	٣٦,٥	١٧,٢	٥,١	٥,٧		
٩	التعامل بجدية مع الانتقادات الموجهة للمدرسة الثانوية	ت	١٨٥	١٨١	٧٢	٤٠	٣,٨٩	١,١٥	١١
		%	٣٦,٥	٣٥,٧	١٤,٢	٧,٩	٥,٧		
٣٨	الالتزام بالموضوعية في صياغة اللوائح الداخلية	ت	١٧٦	١٧٨	٨٢	٤٤	٣,٨٥	١,١٥	١٢
		%	٣٤,٧	٣٥,١	١٦,٥	٨,٧	٥,٣		
٣٠	التعامل بحزم مع أي مشكلة تحول دون تحقيق الهدف	ت	١٨٣	١٥٢	٩٢	٥٣	٣,٨١	١,١٩	١٣
		%	٣٦,١	٣٠,٠	١٨,١	١٠,٥	٥,٣		
٤٤	التوازن بين المصلحة الخاصة ومصصلحة العمل المؤسسي	ت	١٦٣	١٨٧	٧٨	٥١	٣,٨٠	١,١٥	١٤
		%	٣٢,١	٣٦,٩	١٥,٤	١٠,١	٥,٥		
١٧	ترشيد استخدام الموارد المتاحة	ت	١٣٩	٢٠٢	٩٦	٤٥	٣,٨٦	١,١٠	١٥
		%	٢٧,٤	٣٩,٨	١٨,٩	٨,٩	٤,٩		
المتوسط العام لخور قيم ثقافة الجودة							٤,٠٠	(١)	

(١) المتوسط الحسابي من ٥ درجات.

### ٣/٥ مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بخصائص ثقافة الجودة.

للإجابة عن التساؤل الثاني من تساؤلات الدراسة وهو: ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية خصائص ثقافة الجودة؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم نحو مستوى الوعي بأهمية هذه الخصائص. والجدول رقم (٣) يوضح رؤية أفراد عينة مجتمع الدراسة في هذا الأمر.

ويتضح من الجدول المذكور أن هناك خاصيتين من خصائص ثقافة الجودة ارتفعت متوسطاتها عن مستوى نسبة (٤,٢٠)، مما يشير إلى مستوى وعي مرتفع جداً بأهمية اشتراك مديري المدارس الثانوية ومعلميها في صياغة رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية، وتدريب الأفراد، وذلك باعتباره مطلباً أساسياً في ثقافة الجودة.

كما يكشف الجدول رقم (٣) عن أن بقية الخصائص تراوحت متوسطاتها بين (٤,١٤) في حدها الأعلى أمام خاصية مهارة المعلمين، وبين (٣,٧٨) في حدها الأدنى أمام التركيز على رضا أولياء الأمور. وهذا يشير إلى مستوى وعي مرتفع بأهمية خصائص ثقافة الجودة من منظور أفراد عينة مجتمع الدراسة. ويلاحظ أن هناك ست خصائص منها ارتفعت عن متوسط المحور (٤,٠٥)، وهي:

كما يلاحظ أن ثلاث قيم انخفضت متوسطاتها عن متوسط المحور انخفاضاً طفيفاً لا يتجاوز (٠,٠٩) وهي:

- الحرص على المحاسبية بنسبة (٣,٩٦).
  - توفير الفرص لسماع الشكاوي بنسبة (٣,٩٢).
  - تأكيد القيمة الاقتصادية لإنجازات المدرسة الثانوية بنسبة (٣,٩١).
- بينما توجد خمس قيم منها انخفضت متوسطاتها عن متوسط المحور انخفاضاً كبيراً يزيد عن (٠,٠٩) وهي:

- التعامل بجدية مع الانتقادات الموجهة للمدرسة الثانوية بنسبة (٣,٨٩).
- الالتزام بالموضوعية في صياغة اللوائح الداخلية بنسبة (٣,٨٥).
- التعامل بحزم مع المشكلات التي تحول دون تحقيق الأهداف بنسبة (٣,٨١).
- التوازن بين المصلحة الخاصة ومصلحة العمل المؤسسي بنسبة (٣,٨٠).
- ترشيد استخدام الموارد المتاحة بنسبة (٣,٧٦).

وبصفة عامة تشير استجابات المعلمين إلى أن مستوى الوعي بأهمية القيم التي تضمنتها ثقافة الجودة مستوى مرتفع.

- تنمية مهارة المعلمين بصفة مستمرة بنسبة (٤,١٤).
- المسؤولية المشتركة عن تحقيق الجودة في المدرسة الثانوية بنسبة (٤,٠٩).
- الاهتمام بالتعرف على احتياجات الطلاب بنسبة (٤,١٢).
- تبادل المعلومات بين أقسام المدرسة الثانوية بنسبة (٤,٠٨).
- التوعية المستمرة بمبادئ الجودة الشاملة بنسبة (٤,١٠).
- المحافظة على التحسن المستمر في أداء العمل بنسبة (٤,٠٦).

## جدول رقم (٣)

## استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية خصائص ثقافة الجودة.

الترتيب الأهمية	الانحراف المعياري	متوسط الوزن النسبي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق تماماً	الفترة	العبرة	التسلسل
١	١,٠٧	٤,٢٧	١٩	٣٢	٣٩	١٢٢	٢٩٥	ت	اشترك مديري المدارس الثانوية ومعلميها في صياغة رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية	٢
			٣,٧	٦,٣	٧,٧	٢٤,١	٥٨,٢	%		
٢	١,١٤	٤,٢٢	٢٨	٢٧	٣٧	١٣٠	٢٨٥	ت	تدريب المعلمين مطلب أساس لتحقيق الجودة	٢٥
			٥,٥	٥,٣	٧,٣	٢٥,٦	٥٦,٢	%		
٣	١,١١	٤,١٤	٢١	٢٨	٣٩	١٨٨	٢٣١	ت	تنمية مهارات العاملين بصفة مستمرة ركيزة رئيسة في ثقافة الجودة	٢٢
			٤,١	٥,٥	٧,٧	٣٧,١	٤٥,٦	%		
٤	١,٠٥	٤,١٢	١٩	٣٠	٤٨	١٨٢	٢٢٨	ت	الاهتمام بالتعرف على احتياجات الطلاب	١٤
			٣,٧	٥,٩	٩,٥	٣٥,٩	٤٥,٠	%		
٥	١,١٠	٤,١٠	٢٨	٢٤	٤٥	١٨١	٢٢٩	ت	التوعية المستمرة في مبادئ الجودة الشاملة	٥٠
			٥,٥	٤,٧	٨,٩	٣٥,٧	٤٥,٢	%		
٦	١,٠٨	٤,٠٩	١٩	٣٥	٥٤	١٧٢	٢٢٧	ت	تحقيق الجودة مسؤولية مشتركة في المدارس الثانوية	١٠
			٣,٧	٦,٩	١٠,٧	٣٣,٩	٤٤,٨	%		
٧	١,٠٧	٤,٠٨	٢٨	٢٧	٤٦	١٨١	٢٢٥	ت	تبادل المعلومات بين أقسام المدارس الثانوية	٣١
			٥,٥	٥,٣	٨,٩	٣٥,٧	٤٤,٦	%		
٨	١,٠٩	٤,٠٦	٢٣	٣٢	٥٤	١٧٩	٢١٩	ت	المحافظة على التحسن المستمر في أداء العمل	٤٥
			٤,٥	٦,٣	١٠,٧	٣٥,٣	٤٣,٢	%		
٩	١,٠٨	٤,٠٤	٢٦	٣٤	٤٩	١٨٣	٢١٥	ت	تطبيق أسلوب الإدارة بالمشاركة يحقق الجودة الشاملة في المدرسة الثانوية	٢٨
			٥,١	٦,٧	٩,٧	٣٦,١	٤٢,٤	%		



ترتيب الأهمية	الانحراف المعياري	متوسط الوزن النسبي	لا أوافق إطلاقاً	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق تماماً	الفترة	العبارة	الترتيب
١٠	١,١١	٤,٠٢	٢٥	٣٥	٥٤	١٨٣	٢١٠	ت	التعزيز الإيجابي للإنجازات التي تحقّقها المدارس الثانوية	٣٤
			٤,٩	٦,٩	١٠,٧	٣٦,١	٤١,٤	%		
١١	١,٠٤	٤,٠٠	١٦	٣٩	٦٢	٢٠٢	١٨٨	ت	تطبيق المؤشرات العلمية لقياس مدى تحقيق أهداف الجودة	٤٨
			٣,٢	٧,٧	١٢,٢	٣٩,٨	٣٧,١	%		
١٢	١,١٢	٣,٩٨	٢٧	٣٥	٥٧	١٨٩	١٩٩	ت	العلاقات بين الأقسام التعليمية بالمدارس الثانوية تكاملية	٦
			٥,٣	٦,٩	١١,٢	٣٧,٣	٣٩,٣	%		
١٣	١,١٤	٣,٩٦	٣١	٣٢	٥٩	١٩٠	١٥٩	ت	عملية اتخاذ القرار تشاوريه	١٨
			٦,١	٦,٣	١١,٦	٣٧,٥	٣٨,٥	%		
١٤	١,٠٧	٣,٨٣	٣٠	٤٤	٨١	١٧٨	١٧٤	ت	المشاركة في فرق تحسين الأداء عملية تطوعية	٤٢
			٥,٩	٨,٧	١٦,٠	٣٥,١	٣٤,٣	%		
١٥	١,١٥	٣,٧٨	٢٧	٤٥	١٠٣	١٦٨	١٦٤	ت	التركيز على رضا أولياء الأمور في جودة العملية التعليمية	٣٩
			٥,٣	٨,٩	٢٠,٣	٣٣,١	٣٢,٣	%		
٤,٠٥			المتوسط العام لمحور خصائص الجودة الشاملة							

- التشاور في عملية صنع القرار التعليمي (٣,٩٦).

بينما توجد خاصيتين فقط انخفضت متوسطاتهما عن متوسط المحور انخفاضاً كبيراً يزيد عن (٠,٠٩) وهما:

- المشاركة في فرق تحسين الأداء عملية تطوعية بنسبة (٣,٨٣).

- التركيز على رضا أولياء الأمور من جودة العملية التعليمية بنسبة (٣,٧٨).

كما يلاحظ أن خمس خصائص منها قد انخفضت متوسطاتها عن متوسط المحور انخفاضاً طفيفاً لم يتجاوز (٠,٠٩)، وهذه الخصائص هي:

- تطبيق أسلوب الإدارة التشاركية (٤,٠٤).
- التعزيز الإيجابي للإنجازات التي تحقّقها المؤسسة التعليمية (٤,٠٢).
- تطبيق المؤشرات العلمية لقياس تحقيق أهداف الجودة (٤,٠٠).
- تكاملية العلاقة بين الأقسام التعليمية في المدرسة الثانوية (٣,٩٨).

كما يكشف الجدول المشار إليه أن بقية المسلمات تراوحت متوسطاتها بين (٤,١٥) في حدها الأعلى أمام المسلمة التي مفادها أن المشاركة في صنع القرار تساعد في تنمية القدرة على الابتكار، وبين (٣,٥٣) في حدها الأدنى أمام المسلمة التي مفادها أن العلاقات غير الرسمية في المدرسة الثانوية تساعد على ظهور التحزب (الشللية).

ويلاحظ أن هناك خمس مسلمات منها ارتفعت نسبة متوسطاتها عن متوسط المحور العام (٤,٠٦) وهي:

- أن المشاركة في صنع القرار تساعد في تنمية القدرة على الابتكار (٤,١٥).
- وأن توفر المرونة في بيئة العمل تدفع إلى التجديد (٤,١٤).
- وأن تقبل الانتقادات البناءة تساعد على تصحيح الأخطاء (٤,١٣).
- وأن القدرة على التكيف تسهل تعامل المعلمين مع التغيرات الاجتماعية (٤,١٠).
- وأن التفاعل الاجتماعي بين المعلمين يوفر مناخاً إيجابياً لزيادة الإنتاجية (٤,٧).

وبصفة عامة تشير استجابات المعلمين إلى أن مستوى الوعي بأهمية الخصائص التي تضمنتها ثقافة الجودة مستوى مرتفع.

#### ٤/٥ مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بمسلمات ثقافة الجودة.

للإجابة عن التساؤل الثالث من تساؤلات الدراسة وهو: ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية مسلمات ثقافة الجودة؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم نحو مستوى الوعي بأهمية مسلمات ثقافة الجودة، والجدول رقم (٤) يوضح رؤية أفراد عينة مجتمع الدراسة في هذا الخصوص.

ويتضح من جدول رقم (٤) أن هناك مسلمتين من مسلمات ثقافة الجودة ارتفعت متوسطاتها عن (٤,٢٠)، مما يشير إلى أن مستوى الوعي بأهميتهما مرتفع جداً، وهما:

- أن التعاون مع الزملاء يؤدي إلى تحسين الأداء بمتوسط نسبته (٤,٢٧).
- وأن الحوافز المادية والمعنوية تدفع المعلمين إلى بذل الجهد لإنجاز الواجبات بمتوسط نسبته (٤,٢٣).

## جدول رقم (٤)

استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية مسلمات ثقافة الجودة \*.

الترتيب الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير مهمة إطلاقاً	غير مهمة	غير متأكد	مهمة	مهمة جداً	الفئة	العبارة	التسلسل
١	١,٠٨	٤,٢٧	٢٣	٢٥	٣٤	١٣٧	٢٨٨	ت	التعاون مع الزملاء يؤدي إلى تحسين الأداء	٧
			٤,٥	٤,٩	٦,٧	٢٧,٠	٥٦,٨	%		
٢	١,١٢	٤,٢٣	٢٨	٢٦	٣٠	١٤٢	٢٨١	ت	الخوافر المادية والمعنوية تدفع المعلمين إلى بذل الجهد لإنجاز الواجبات	٣٥
			٥,٥	٥,١	٥,٩	٢٨,٠	٥٥,٤	%		
٣	١,١١	٤,١٥	٢٦	٢٧	٤١	١٦٥	٢٤٨	ت	المشاركة في صنع القرار تساعد في تنمية القدرة على الابتكار	٣
			٥,١	٥,٣	٨,١	٣٢,٥	٤٨,٩	%		
٤	١,١٣	٤,١٤	٢٩	٢٦	٤١	١٥٩	٢٥٢	ت	توفر المرونة في بيئة العمل تدفع إلى التحديد	٢٩
			٥,٧	٥,١	٨,١	٣١,٤	٤٩,٧	%		
٥	١,١١	٤,١٣	٢٧	٢٥	٤٣	١٧١	٢٤١	ت	تقبل الانتقادات البناءة تساعد على تصحيح الأخطاء	١١
			٥,٣	٤,٩	٨,٥	٣٣,٧	٤٧,٥	%		
٦	١,٠٤	٤,١٠	١٩	٢٩	٥٢	١٩٠	٢١٧	ت	القدرة على التكيف تسهل تعامل المعلمين مع التغيرات الاجتماعية	٤٩
			٣,٧	٥,٧	١٠,٣	٣٧,٥	٤٢,٨	%		
٧	١,١٧	٤,٠٧	٢٧	٤٢	٤٠	١٥٥	٢٤٣	ت	التفاعل الاجتماعي بين المعلمين يوفر مناخاً إيجابياً لزيادة الإنتاجية	١٩
			٥,٣	٨,٣	٧,٩	٣٠,٦	٤٧,٩	%		
٨	١,١١	٤,٠٤	٢٦	٣٥	٤٨	١٨٢	٢١٦	ت	إشباع الحاجة إلى تقدير الذات تدفع المعلمين إلى مزيد من العطاء	٤٠
			٥,١	٦,٩	٩,٥	٣٥,٩	٤٢,٦	%		
٩	١,١١	٣,٩٤	٢٧	٢٩	٧٩	١٨٢	١٩٠	ت	توافق مبادئ القيم الشخصية مع ثقافة الجودة يزيد من الكفاءة الإنتاجية	١٥
			٥,٣	٥,٧	١٥,٦	٣٥,٩	٣٧,٥	%		
١٠	١,٢٣	٣,٥٧	٤٠	٦٥	١٢٩	١٤١	١٣٨	ت	العلاقات غير الرسمية في المدرسة الثانوية تساعد على ظهور التحزب (الشللية)	٢٣
			٧,٩	١٢,٨	٢٥,٤	٢٧,٨	٢٧,٢	%		
٤,٠٦			المتوسط العام							

\*المتوسط الحسابي من (٥) درجات.

نحو مستوى الوعي بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة. والجدول رقم (٥) يوضح رؤية أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو مكونات هذا التساؤل.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع متوسطات المكتسبات التي تضمنتها استبانة ثقافة الجودة قد تراوحت بين (٤,١٠) في حدها الأعلى أمام المكتسب الذي مفاده أن المعنويات المرتفعة تسهم في الاستمتاع بأداء مهام الوظيفة، وبين (٣,٧٢) في حدها الأدنى أمام المكتسب الذي مفاده أن قلة الفرص التي تتيح التعبير عن الذات، تعرض للضغوط المهنية، مما يشير إلى مستوى وعي مرتفع بأهمية المكتسبات في ثقافة الجودة.

ويلاحظ أن ستة مكتسبات منها ارتفعت نسبة متوسطاتها عن نسبة متوسط المحور (٣,٩٠) وهي كالتالي:

- أن المعنويات المرتفعة تسهم في الاستمتاع بأداء مهام الوظيفة. بمتوسط (٤,١٠).
- وأن توافر التقنيات الحديثة ساعدت على إنجاز العمل بإتقان بمتوسط (٤,٠٦).
- وأن الانتماء العاطفي للمدرسة يدفع إلى التفاني في أداء العمل بمتوسط (٣,٩٥).
- وأن المناخ المفتوح يساعد على التشاور مع الزملاء لتحسين الأداء بمتوسط (٣,٩٢).

كما يلاحظ أن هناك مسلمة واحدة انخفضت نسبتها عن متوسط المحور انخفاضاً طفيفاً لا يزيد عن (٠,٠٢)، وهي المسلمة التي مفادها أن إشباع الحاجة إلى تقدير الذات تدفع المعلمين إلى مزيد من العطاء بمتوسط نسبته (٤,٠٤).

وهناك كذلك مسلمتان أخريان، انخفضتا عن متوسط المحور انخفاضاً كبيراً يزيد عن (٠,٠٩) وهما:

- أن توافق مبادئ القيم الشخصية مع ثقافة الجودة يزيد من الكفاءة الإنتاجية بمتوسط نسبته (٣,٩٤).
- وأن العلاقات غير الرسمية في المؤسسة التعليمية تساعد على ظهور التحزب (الشللية) بمتوسط نسبته (٣,٥٧).

وبصفة عامة تشير استجابات المعلمين إلى أن مستوى الوعي بأهمية مسلمات ثقافة الجودة ذو مستوى مرتفع.

#### ٥/٥ مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة.

للإجابة عن التساؤل الرابع من تساؤلات الدراسة، وهو: ما مستوى وعي معلمي المرحلة الثانوية بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة؟ قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم

- وأن الفرص المتاحة لتطوير الخبرات المهنية ساعدت على تنمية الطموحات الشخصية بمتوسط (٣,٩١).
- وأن المساهمات في المهام الإدارية ساعدت في تحسين القدرات على اتخاذ القرار بمتوسط (٣,٩٠).

## جدول رقم (٥)

استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية مكتسبات ثقافة الجودة.

الترتيب الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير مهمة إطلاقاً	غير مهمة	غير متأكد	مهمة	مهمة جداً	الفئة	العبرة	التسلسل
١	١,٠٧	٤,١٠	٢١	٣١	٤٨	١٨٥	٢٢٢	ت	معنوياتي المرتفعة ساهمت	٤
			٤,١	٦,١	٩,٥	٣٦,٥	٤٣,٨	%	في استمتاعي بأداء مهامي الوظيفية	
٢	١,١١	٤,٠٦	٢١	٣٩	٥١	١٧٢	٢٢٤	ت	ساعدت توافر التقنيات	٨
			٤,١	٧,٧	١٠,١	٣٣,٩	٤٤,٢	%	الحديثة على إنجاز عملي باتقان	
٣	١,١٨	٣,٩٥	٣٠	٤٢	٦١	١٦٦	٢٠٨	ت	انتمائي العاطفي لمدرستي	١٢
			٥,٩	٨,٣	١٢,٠	٣٢,٧	٤١,٠	%	يدفعني إلى التفاني في العمل	
٤	١,١٠	٣,٩٢	٢٥	٣٧	٦٧	٢٠٢	١٧٦	ت	ساعدني المناخ المفتوح	٣٢
			٤,٩	٧,٣	١٣,٢	٣٩,٨	٣٤,٧	%	بمدرستي على التشاور مع الزملاء لتحسين الأداء	
٥	١,١٢	٣,٩١	٢٦	٣٩	٧٠	١٩٠	١٨٢	ت	ساعدت الفرص المتاحة	٤٦
			٥,١	٧,٧	١٣,٨	٣٧,٥	٣٥,٩	%	لتطوير خبراتي المهنية على تنمية طموحاتي الشخصية	
٦	١,١٣	٣,٩٠	٢٢	٤٤	٩٠	١٦٠	١٩١	ت	مساهماتي في المهام	٣٧
			٣,٤	٨,٧	١٧,٨	٣١,٦	٣٧,٣	%	الإدارية ساعدتني في تحسين قدراتي على اتخاذ القرار	
٧	١,١٦	٣,٨٧	٢٦	٤٧	٧٨	١٧٢	١٨٤	ت	عودتني مهنة التعليم على	٢٦
			٥,١	٩,٣	١٥,٤	٣٣,٩	٣٦,٣	%	تطبيق التفكير العلمي في كثير من مواقف الحياة	
٨	١,١٢	٣,٨٤	٢٢	٥٢	٧٥	١٩٤	١٦٤	ت	ساعدت الدورات	١٦
			٤,٣	١٠,٣	١٤,٨	٣٨,٣	٣٢,٣	%	التدريبية على تنمية كفاءاتي المهنية	

الترتيب الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	غير مهمة إطلاقاً	غير مهمة	غير متأكد	مهمة	مهمة جداً	الفئة	العبرة	التسلسل
٩	١,١٤	٣,٧٧	٢٩	٤٥	٩٤	١٨٦	١٥٣	ت	مشاركاتي في المناسبات	٤٣
			٥,٧	٨,٩	١٨,٥	٣٦,٧	٣٠,٢	%	الثقافية بلورت اتجاهاتي الإيجابية نحو خدمة المجتمع	
١٠	١,١٧	٣,٧٢	٢٨	٥٧	١٠٠	١٦٦	١٥٦	ت	قلة فرص التعبير عن ذاتي	٢٠
			٥,٥	١١,٢	١٩,٧	٣٢,٧	٣,٨	%	تعرضي للضغوط المهنية	
٣,٩٠			المتوسط العام للمحور*							

\*المتوسط الحسابي من (٥) درجات.

وبصفة عامة تشير استجابات المعلمين إلى أن مستوى الوعي بأهمية المكتسبات التي تضمنتها ثقافة الجودة مستوى مرتفع.

٦/٥ اختلاف مستوى الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة باختلاف خصائص أفراد عينة مجتمع الدراسة.

للإجابة عن التساؤل الخامس من تساؤلات الدراسة، وهو: ما مدى اختلاف مستوى الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة باختلاف خصائص أفراد عينة الدراسة؟ قام الباحث بتحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة (القيم، الخصائص، المسلمات، المكتسبات) باختلاف خصائص أفراد عينة مجتمع الدراسة (المؤهل العلمي، التخصص، التدريب، المعرفة السابقة بإدارة الجودة الشاملة). والجدول رقم (٦) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين.

كما يلاحظ أن هناك أربع مكتسبات انخفضت متوسطاتها عن متوسط المحور (٣,٩٠)، وهي كالتالي:

- أن مهنة التعليم تعود المعلمين على التفكير العلمي في كثير من مواقف الحياة بمتوسط (٣,٨٧).
- وأن الدورات التدريبية ساعدت في تنمية الكفاءة المهنية بمتوسط (٣,٨٤).
- وأن المشاركة في المناسبات الثقافية تبلور الاتجاهات الإيجابية نحو خدمة المجتمع بمتوسط (٣,٧٧).
- وأن قلة الفرص المتاحة للتعبير عن الذات تعرض الضغوط المهنية بمتوسط (٣,٧٢).

## جدول رقم (٦)

## نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق حول مستوى الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحصيل العلمي	محور القيم	بين المجموعات	١٤,٠٩	٣	٤,٧٠	٦,٨٥	**
		داخل المجموعات	٣٤٥,٠١	٥٠٣	٠,٦٩		٠,٠٠٠
	محور الخصائص	بين المجموعات	١١,٧٥	٣	٣,٩٢	٥,٨٠	**
		داخل المجموعات	٣٣٩,٧٦	٥٠٣	٠,٦٨		٠,٠٠١
	محور المسلمات	بين المجموعات	١٢,٧٧	٣	٤,٢٦	٥,٧١	**
		داخل المجموعات	٣٧٤,٩٢	٥٠٣	٠,٧٥		٠,٠٠١
محور المكتسيات	بين المجموعات	١١,٨٧	٣	٣,٩٦	٥,٨٠	**	
	داخل المجموعات	٣٤٣,٤٣	٥٠٣	٠,٦٨		٠,٠٠١	
التخصص	محور القيم	بين المجموعات	٧,٨١	٦	١,٣٠	١,٨٥	
		داخل المجموعات	٣٥١,٢٩	٥٠٠	٠,٧٠		٠,٠٨٧
	محور الخصائص	بين المجموعات	٩,٦٥	٦	١,٦١	٢,٣٥	*
		داخل المجموعات	٣٤١,٨٦	٥٠٠	٠,٦٨		٠,٠٠٣
	محور المسلمات	بين المجموعات	١٠,٠٩	٦	١,٦٨	٢,٢٣	*
		داخل المجموعات	٣٧٧,٦٠	٥٠٠	٠,٧٦		٠,٠٠٤
محور المكتسيات	بين المجموعات	٥,٧٣	٦	٠,٩٦	١,٣٧		
	داخل المجموعات	٣٤٩,٥٨	٥٠٠	٠,٧٠		٠,٢٢٧	
التدريب	محور القيم	بين المجموعات	٧٦,٣٠	٣	٢٥,٤٤	٤٥,٢٤	**
		داخل المجموعات	٢٨٢,٨٠	٥٠٣	٠,٥٦		٠,٠٠٠
	محور الخصائص	بين المجموعات	٦٩,٩٩	٣	٢٣,٣٣	٤١,٦٨	**
		داخل المجموعات	٢٨١,٥٢	٥٠٣	٠,٥٦		٠,٠٠٠
	محور المسلمات	بين المجموعات	٨٠,٠٤	٣	٢٦,٦٨	٤٣,٦٢	**
		داخل المجموعات	٣٠٧,٦٥	٥٠٣	٠,٦١		٠,٠٠٠
محور المكتسيات	بين المجموعات	٧٢,٦٣	٣	٢٤,٢١	٤٣,٠٨	**	
	داخل المجموعات	٢٨٢,٦٨	٥٠٣	٠,٥٦		٠,٠٠٠	
المعرفة بإدارة الجودة الشاملة	محور القيم	بين المجموعات	١٠,٢٢	٤	٢,٥٦	٣,٦٨	**
		داخل المجموعات	٣٤٨,٨٨	٥٠٢	٠,٧٠		٠,٠٠٦
	محور الخصائص	بين المجموعات	٩,٣٥	٤	٢,٣٤	٣,٤٣	**
		داخل المجموعات	٣٤٢,١٦	٥٠٢	٠,٦٨		٠,٠٠٩
	محور المسلمات	بين المجموعات	٨,٤٣	٤	٢,١١	٢,٧٩	*
		داخل المجموعات	٣٧٩,٢٦	٥٠٢	٠,٧٦		٠,٠٠٣
محور المكتسيات	بين المجموعات	١٢,١٠	٤	٣,٠٢	٤,٤٢	**	
	داخل المجموعات	٣٤٣,٢١	٥٠٢	٠,٦٨		٠,٠٠٢	

\* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) \*\* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو أبعاد ثقافة الجودة تعزى إلى المعرفة السابقة بإدارة الجودة. وهذه الفروق لصالح المعرفة المتوسطة بأبعاد ثقافة الجودة.

ويكشف الجدول رقم (٦) كذلك أن قيمة (ن) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) أمام بعدي (القيم والمكتسبات)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين رؤية أفراد الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية بعدي القيم والمكتسبات تعزى إلى التخصص بين رؤية أفراد عينة الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية هذين البعدين.

#### سادساً: نتائج وتوصيات.

١- إن مستوى الوعي بأهمية أبعاد ثقافة الجودة هو مستوى وعي مرتفع، وفي مقدمتها الوعي بأهمية مسلمات ثقافة الجودة بنسبة (٤,٠٦)، يليها الوعي بأهمية خصائص ثقافة الجودة بنسبة (٤,٠٥)، ثم الوعي بأهمية قيم ثقافة الجودة بنسبة (٤,٠٠)، وأخيراً الوعي بأهمية مكتسبات الجودة الشاملة.

٢- أن مستوى الوعي مرتفع جداً بأهمية الفقرات التالية: إتاحة الفرص المناسبة لتطوير النمو الوظيفي، واشتراك كل من القادة والعاملين في صياغة رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية، والتعاون مع الزملاء يساهم في تحسين الأداء، والتوعية بأهمية

يكشف الجدول رقم (٦) عن أن قيمة (ف) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أمام جميع أبعاد ثقافة الجودة الشاملة، مما يفيد عن وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو مستوى الوعي بأهمية جميع أبعاد ثقافة الجودة يعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، واختلاف المشاركة في الدورات التدريبية، وذلك لصالح الحاصلين على بكالوريوس جامعي، سواء كان تربوياً أم غير تربوي، ولصالح المعلمين الذين شاركوا في الدورات التدريبية مهما اختلف عددها. وهذا يعني أن المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس لديهم رؤية أفضل نحو جميع أبعاد ثقافة الجودة من رؤية نظرائهم من الحاصلين على دبلوم الكلية المتوسطة للمعلمين أو الحاصلين على دراسات عليا. وربما يمكن أن تفسر هذه النتيجة في ضوء أن غالبية المعلمين (٨٠٪) حاصلين على درجة البكالوريوس الجامعية، بينما الحاصلين على درجة دبلوم الكلية المتوسطة هم (١١٪)، كما أن الغالبية العظمى من المعلمين الذين شاركوا في دورات تدريبية وبنسبة (٨٥٪)، في حين أن (١٥٪) منهم، من الذين لم يشاركوا في أية دورة تدريبية.

كما يوضح الجدول رقم (٦) أن قيمة (ن) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أمام ثلاثة أبعاد من ثقافة الجودة، وهي: (القيم، والخصائص، والمكتسبات)، وعند مستوى (٠,٠٥) أمام بعد المسلمات، مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين



- العمل كفريق، ومكافأة الجهود التي تحقق الأهداف المرغوبة، وتدريب الأفراد لكونه ركيزة أساسية في ثقافة الجودة.
- ٣- إن أقل مستوى من الوعي بأهمية ثقافة الجودة يرتبط بعناصر ترشيد استخدام الموارد المتاحة، والتركيز على رضا أولياء الأمور، وأن العلاقات غير الرسمية هي المسؤولة عن بروز ظاهرة الشللية في المؤسسات التعليمية. أن قلة الفرص المتاحة للتعبير عن الذات هي التي تؤدي إلى انتشار الضغوط المهنية.
- وتقترح الدراسة التوصيات التالية:**
- ١- نشر الاهتمام بمحاور ثقافة الجودة من قيم، وخصائص، ومكتسبات، ومسلمات من
- ٢- ضرورة اهتمام مديري المدارس الثانوية بتغيير ثقافة الأفراد وثقافة المدرسة، والترويج لنشر ثقافة الجودة، واقتناعهم الذاتي بذلك.
- ٣- تشكيل فرق عمل في المدارس الثانوية من مجموعات متفاهمة من المعلمين، ويكون الانضمام إليها طوعياً.
- ٤- الحد قدر الإمكان من عدد المستويات التنظيمية داخل الإدارة التعليمية. وهذا من أجل المساعدة على تكامل الأقسام داخل المدرسة الثانوية.

## قائمة المراجع

- أولاً: المراجع العربية.**
- إسماعيل، زكي محمد (١٩٨٦م). الإثنوبولوجيا الثقافية، الدوحة: دار الثقافة.
  - أبو نبرة، عبد العزيز، وفوزية مسعد (١٩٩٨م). "إدارة الجودة الشاملة - المفاهيم والتطبيقات". مجلة الإداري، المجلد (٢٠)، العدد (٧٤).
  - أتكنسون، فيلب (١٩٩٦م). إدارة الجودة الشاملة: التغيير الثقافي الأساسي الصحيح لإدارة الجودة الشاملة. تعريب مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة.
  - أخضر، فايزه بنت محمد بن حسن (١٤٢٨هـ). "مشكلات تحقيق الجودة في التعليم العام"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني الثاني للجودة، عام ١٤٢٨هـ.
  - برنوطي، سعاد نايف (٢٠٠٤م). إدارة الموارد البشرية، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
  - البكري، سونيا محمد (٢٠٠٢م). إدارة الجودة الكلية، الإسكندرية: الدار الجامعية.
  - البيلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦م). الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان: دار المسيرة.
  - الجابري، محمد عابد (١٩٩٩م). المسألة الثقافية في الوطن العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

- جلي، عبد الله (١٩٩٦م). المنهج والثقافة الشخصية، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- جمعة، أشرف فضيل (٢٠٠٧م). "بناء ثقافة الجودة الشاملة من خلال فرق التحسين المستمر"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الوطني الثاني للجودة: حول بيئة العمل وثقافة الجودة.. رؤية لمستقبل واعد، المنعقد في الدمام خلال الفترة ٢٤-٢٦/٨/١٤٢٨هـ (١٢-٢٠٠٧م/٢/١٤).
- حتو، أحلام بنت عبد الله محمد (١٤٢٨هـ). "أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم"، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية عن الجودة في التعليم العام المنعقدة في الرياض خلال الفترة ٢٨-٢٩/ربيع الآخر/١٤٢٨هـ.
- حريم، حسين (١٩٩٧م). السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد والمنظمات، عمان: دار زهران للنشر والتوزيع.
- الحسين، إبراهيم بن عبد الكرم (١٤٢٧هـ). "من المدرسة التقليدية إلى مدرسة الجودة: استراتيجيات للتحويل"، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الأول للجودة في التعليم، المنعقدة في الأحساء خلال الفترة من ١٨-١٩/١٢/١٤٢٧هـ.
- الخطيب، محمد بن شحات (٢٠٠٣م). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- الحفاجي، عياش (١٩٩٥م). الجودة الشاملة، عمان: جامعة الإسرء.
- دياب، محمد حافظ (٢٠٠٣م). الثقافة، القاهرة: وزارة الثقافة ووزارة الشباب والرياضة.
- الرخيي، ممدوح جلال (٢٠٠٠م). دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة على قطاع الصناعات الكيماوية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- رشدي، هند (٢٠٠٩م). إدارة الجودة الشاملة: أسس ومبادئ، وتطبيقات، القاهرة: كنوز.
- الساعاتي، سامية حسن (٢٠٠٣م). الثقافة والشخصية: بحث في علم الاجتماع الثقافي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- السقايف، حامد عبد الله (٢٠٠١م). قياس الجودة في الشركات الخدمية، الخبر: مطبعة الشباب.
- الشافعي، أحمد عبد الحميد، والسيد محمد ناسي (٢٠٠٠م). "ثقافة الجودة في الفكر التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر"، التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، المجلد (٢)، العدد (١).
- شتا، السيد علي (١٩٨٤م). المنهج العلمي والعلوم الاجتماعية، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الشبيخي، علي بن إبراهيم محمد وآخرون (١٤٢٨هـ). "القيادة التربوية للمدرسة في ضوء مفاهيم الجودة"، ورقة عمل مقدمة إلى
- اللقاء الثاني عشر للإشراف التربوي، المنعقد في تبوك خلال الفترة من ١٢-١٤/جمادى الأولى/١٤٢٨هـ.
- العالم، محمود أمين (١٩٩٧م). "حضارة واحدة وثقافات متعددة: مقارنة نظرية عامة"، في كتاب: صراع الحضارات أم حوار الثقافات، تحرير فخري لبيب، القاهرة: مطبوعات التضامن.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٥م). البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيد، وليم (٢٠٠٩م). استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة: أطر مفاهيمية ونماذج.
- العساف، صالح بن حمد (١٩٩٨م). المدخل إلى البحث العلمي في العلوم السلوكية، الرياض: العبيكان للطباعة والنشر.
- عشبي، فتحي درويش (٢٠٠٠م). "الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم المصري: دراسة تحليلية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان: العدد (المتخصص).
- عطيف، حمدي أبو الفتوح (١٩٩٦م). منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عليمات، صالح ناصر (٢٠٠٤م). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة التربوية، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٨م). الجودة في التعليم: المفاهيم - المعايير - المواصفات - المسؤوليات، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- قاسم، مصطفى (٢٠١٠م). التعليم والتحديث الثقافي: نقد للأسطورة، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سالم (١٩٩٣م). "إدارة الجودة الكلية وإمكانية تطبيقها في القطاع الحكومي"، الإدارة العامة، معهد الإدارة - الرياض، العدد (٧٨).
- قمبر، محمود وآخرون (١٩٨٩م). دراسات في أصول التربية، الدوحة دار الثقافة.
- كوش، هيو (٢٠٠٢م). إدارة الجودة الشاملة، ترجمة طلال بن عابد الأحمرى، مراجعة خالد بن سعد بن سعيد، الرياض: معهد الإدارة العامة.
- الكيلاني، أنمار (١٩٩٨م). "التخطيط للتغيير نحو إدارة الجودة الشاملة في مجال الإدارة التعليمية"، بحث منشور في مؤتمر نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، المنعقدة في كلية التربية، جامعة حلوان خلال الفترة من ١٢-١٣/٥/١٩٩٨م.
- مصطفى، أحمد وآخرون (٢٠٠٢م). برنامج الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، الكويت: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

- هلال، محمد عبد الغني حسن (٢٠٠٠م). مهارات إدارة الجودة الشاملة في التدريب، القاهرة، مركز تطوير الأداء والتنمية.
- وصفني، عاطف (١٩٨١م). الثقافة والشخصية، بيروت: دار النهضة العربية.

### ثانياً: المراجع الأجنبية.

- AL- Assaf, f. (1999). "Health Care Quality Improvement, An Overview" Journal Of Rural medical service, VO, (1) No. (2).
- Benhard R. (1991). Public Administration: An Action Orientation, New York: Cole Publishing.
- Freed, J. et. Al. (1997) . "Implementing the Quality Principles in Higher Education" Research in higher Education Vol. (38), No. (2) pp 107-119.
- Handy C. (1986). Understanding Organization, Harmonds Work Penguin.
- Hazzard, T. (1993). The strengths and Weaknesses of total Quality management in Higher education, New Direction for institutional Research, Vol. (18), No. (31). Pp.61-75.
- Hoffher, G. G. & Nadler. (1994). Thinking in total Quality management, Nor Cross: Gorger.
- Lovelock, C. & L. Wright (2002). Principles of Service Marketing and Management, New Jersey: Printice Hall International.
- Ott, J. (1989). The organization Culture Perspective, Chicago: Dorsey Press.
- Rieley, J. (1997). "Total Quality Management in Higher Education", Research in Higher education Vol. (30), No. (2). Pp. 191-203.
- Rigsby, K.L. (1994). Total Quality Management, Unpublished Ph.D. Dissertation, University Of Youth, Florida, USA.
- Rinehart, G. (1993), Quality Education: Applying The Philosophy of Dr. Deming, Boston: Quality Press.
- Sehucter, J.R.& P.K. zinqhein (1992). Linking Employment and the orqan- izational Performance, New York: Leington Books.
- Stenge, M. (1994). The Fifth Discipline The Art Structure of the Learning organization, New York, Page.
- Shein, E. (1985). Organization Culture and Leadership, San Francisco, Jossey Bass.
- Terrence, E.& A. Kennedy (1990). Corporate Culture, New York: Addison Welsely Publishing Co.

## Total Quality culture awareness of educational Institutions A research study on public Secondary schools in Riyadh

Ali Abdulla Al-Hajji

Assistant Professor, College of Education,  
King Saud University

**Abstract.** This Study aims to check the Level of awareness of Secondary School teachers at total quality culture. The study was based on four dimensions; values, features, Postulates, and gains. The study applied a questionnaire on a stratified random sample consists of (658) secondary school teachers in Riyadh City. The results showed The following;

The mean Scores of the awareness of the importance of total quality culture were as follows in terms of values the mean scores ranged from (4.30) in its highest level to the value of giving suitable chances to develop job experience growth, to (3.86) in its lowest level to the value of experiencing wise use of available resources; as to the features the mean scores were ranged from (4.27) in its highest level with a feature related to the importance of the institutions vision and mission, to (3.78) in its lowest level with a feature related to the parents and custodians Satisfaction in the quality of education, as to the postulates the mean scores were ranged from (4.27) in its highest level with the Postulate that colleague cooperation improves their production, to (3.57) in its lowest level with the postulate that non – formal relations help educators to form gangs in the school, and as to the gains, the mean scores were ranged from (4.10) in its highest level with the gain that high morals are making teachers feel good in carrying out their responsibilities, to (3.72) in its lowest level with the gain that scarcity of chances to express oneself is exposing to work pressures.

In conclusion, the study showed that there was high level of awareness among this study participants. Accordingly, the study recommended that culture quality should be well publicized through educational institutions, especially among secondary school teachers and other beneficiaries. In addition, the study recommended that the bureaucratic hierarchy should be minimized to the lowest level.

## أثر استراتيجيات التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة الرياض

الدكتور/ فهد بن عبد العزيز أبانمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المشارك

كلية التربية - جامعة الملك سعود

**مستخلص الدراسة.** استهدف البحث تحديد أثر استخدام التدريس التبادلي على تحصيل (١٠٠ تلميذ) من تلاميذ الصف الأول المتوسط مادة الفقه، وكشفت نتائج الدراسة عن الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في زيادة تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط لوحدي الفقه. وفي ضوء النتائج أوصى البحث بضرورة تدريب معلمي المواد الشرعية- في أثناء خدمته - على كيفية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تدريس المواد الشرعية عامة، ومادة الفقه خاصة. واقترح الباحث إجراء بحوث تركز على تحديد فاعلية استخدام استراتيجيات التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب الحديث، أو استيعاب أي مقرر من المقررات الشرعية لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة.

### ١- المقدمة والإحساس بالمشكلة:

والاجتماعية التي ينبغي أن يتخلق بها المسلم؛ لذا يتم تدريسه في المراحل الدراسية المختلفة (ابتدائي- متوسط - ثانوي)؛ وذلك بهدف تزويد الطلاب بالمعلومات الصحيحة عن المعاملات، والعبادات، والأخلاق...، وتصحيح ما لا يكون صحيحاً من معرفة الطلاب حول عبادتهم ومعاملتهم وأخلاقهم، وبناء معرفة صحيحة يمكن تطبيقها في مواقف الحياة المختلفة (الشافعي: ١٩٩٣م-٢٠١١، ٢٠٢٢).

تركز التربية الإسلامية على تنمية جميع جوانب الشخصية الإسلامية (الفكرية، والعاطفية، والجسمية، والاجتماعية)، وتنظيم سلوكها على أساس من مبادئ الإسلام وتعاليمه؛ وذلك بغرض إيجاد الشخصية المتكاملة، كما ترمي - أيضاً- إلى تطبيق الإسلام في حياة الفرد والجماعة في شتى مجالات الحياة وميادينها، وتحقيق العبودية الخالصة لله (إبراهيم: ١٩٨٦، ١٠، ٩). والفقه فرع من فروع التربية الإسلامية الذي يعنى بدراسة العبادات من طهارة، وصلاة، وصوم، وحج، وزكاة... الخ، وبدراسة الأخلاق الفردية

وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل المناسبة لتدريس الفقه والأحكام الفقهية للتلاميذ؛ لأن تلميذ هذه المرحلة قد دخل طور المراهقة، حيث تصارع

الحياتية، كما أثبتت الدراسات أن من الأسباب الرئيسة وراء هذا الضعف والقصور ما يتبعه المعلمون من طرائق تدريس تقليدية غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفقه، الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن استراتيجيات تدريس تسهم في زيادة فهم التلاميذ وتحصيلهم للفقه، وتساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه على المواقف الحياتية المختلفة.

وتعد استراتيجية التدريس التبادلي من الاستراتيجيات التي تساعد المتعلم على التحصيل وفهم النصوص المقروءة؛ لأنها تعتمد على إجراءات تدريسية تفاعلية قائمة على الحوار بين كل من المعلم والمتعلم، أو بين المتعلم وزملائه، وهذا يتطلب تبادل النقاش حول القضايا المتضمنة في النص، وطرح الأسئلة حوله، ويتم ذلك من خلال ما يقوم به المتعلم مع زملائه ومعلمهم من عمليات التنبؤ، والتساؤل الذاتي، والتوضيح، والتلخيص، الأمر الذي يؤدي بالمتعلمين إلى فهم النصوص واستيعاب القضايا المطروحة بها والإفادة منها في المواقف الحياتية (Oezkus,2003,22).

وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات ومنها: (الشعبي: ٢٠٠١م، الأذغم: ٢٠٠٤م، قاسم: ٢٠٠٥م، عثمان: ٢٠٠٧م، محمد: ٢٠٠٨م، المنتشري: ٢٠٠٨م، حمادة: ٢٠٠٩م، أحمد: ٢٠٠٩م، حافظ: ٢٠١١م، Jennifer.R &Helena.P 2003، Hogewood.R 2004) أن استراتيجية التدريس التبادلي تساعد التلاميذ على التحصيل والاستيعاب في

النمو في شتى الجوانب: العقلية، والوجدانية، والاجتماعية... الخ، الأمر الذي يتطلب ضرورة تزويده بالمعلومات والمعارف الفقهية التي تضمن تحقيق النمو الشامل في الاتجاه الصحيح، ومن ثم تكوين منظومة قيمية صحيحة تحكم تصرفاته وتعاملاته وفقاً للشريعة الإسلامية السمحاء.

ونظراً لأهمية الفقه ودوره الجلي في بناء الفرد والمجتمع فقد نال كثيراً من الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم؛ حيث أفردت مقررراً خاصاً من مقررات العلوم الشرعية باسم "الفقه"، كما خصصت حوالي ٢٥٪ من الوقت المخصص للتربية الإسلامية لتدريس الفقه في المرحلة المتوسطة (وزارة المعارف: ١٤٢٣هـ، ٤٨٨).

وبالرغم من أهمية الفقه والاهتمام به من قبل وزارة التربية والتعليم، إلا أن تدريس الفقه - في المراحل الدراسية عامة، والمرحلة المتوسطة خاصة - لم يحقق الأهداف المرجوة منه، حيث أثبتت العديد من الدراسات التي أجريت في مجال الفقه، مثل: (دراسة الغامدي: ١٤١٠هـ، دراسة فرج: ١٩٩٣م، دراسة حمدان: ٢٠٠٢م، دراسة راشد: ٢٠٠٥م، دراسة البشر: ٢٠٠٦م، دراسة الحبيب: ١٤٢٥هـ، دراسة الزغبي: ٢٠٠٧م، دراسة أبي زيد: ٢٠٠٧م، دراسة السلمي: ١٤٣٠هـ، دراسة المالكي: ٢٠٠٨م، دراسة القحطاني: ٢٠٠٩م، ودراسة علي ١٤٣٠هـ) أن التلاميذ يعانون من ضعف في فهم وتحصيل الفقه، وقصور في تطبيق الأحكام الفقهية في المواقف

٢. ما أثر استراتيجية التدريس التبادلي على  
تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط محور"  
شروط الصلاة؟
٣. ما أثر استراتيجية التدريس التبادلي على  
تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط محور"  
أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها؟
٤. ما أثر استراتيجية التدريس التبادلي على  
تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط محور"  
مبطلات الصلاة، ومكروهاها؟

### ٣- حدود البحث:

- يقتصر البحث الحالي على:
- ١- تدريس الوجدتين: العاشرة (شروط الصلاة،  
وأركانها، وواجباتها)، والحادية عشرة (سنن  
الصلاة، ومكروهاها، ومبطلاتها) من مقرر  
الفقه في الفصل الدراسي الأول من عام  
(١٤٣١-١٤٣٢ هـ).
  - ٢- تنفيذ الجانب التجريبي من البحث على تلاميذ  
الصف الأول المتوسط بمدريستين في شمال  
الرياض (متوسطة قيس بن عبيد، ومتوسطة  
الأمين).

### ٤- تحديد مصطلحات البحث:

#### • التحصيل:

يقصد بالتحصيل في البحث الحالي: "استيعاب التلاميذ لما فعلوا من خبرات وممارسات

مختلف المراحل الدراسية، وتنمية كثيرٍ من مخرجات العملية التعليمية، كما أنها تساعد على تنمية التفكير بمختلف أشكاله وأنواعه. الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء هذا البحث، واستخدام هذه الاستراتيجية في تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة، وتحديد أثر ذلك على تحصيل التلاميذ لموضوعات الفقه وقضاياها.

### ٢- تحديد مشكلة البحث:

تحدد مشكلة البحث الحالي في تدني تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة واستيعابهم لمقرر الفقه والقضايا الفقهية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى طرائق التدريس السائدة في تدريس ذلك المقرر بتلك المرحلة، الأمر الذي يظهر الحاجة إلى استراتيجية تدريسية يمكن من خلالها زيادة تحصيل التلاميذ لموضوعات الفقه المقررة عليهم.

وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه، على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، للموضوعات الفقهية المقررة عليهم؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما أسس وإجراءات استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض؟

تعليمية من خلال مقرر الفقه، ويقاس هذا الاستيعاب بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض.

١- تحديد الأسس والخطوات الإجرائية لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مقرر الفقه بالصف الأول المتوسط.

٢- تحديد الوحدتين اللتين سيتم تدريسهما لتلاميذ الصف الأول المتوسط باستراتيجية التدريس التبادلي، وهما: الوحدة العاشرة (شروط الصلاة، وأركانها، وواجباتها)، والحادية عشرة (سنن الصلاة، ومكروهاها، ومبطلاتها) من مقرر الفقه في الفصل الدراسي الأول من عام (١٤٣١-١٤٣٢هـ).

٣- إعداد دليل للمعلم لكيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الوحدتين المحددتين في الخطوة السابقة.

٤- بناء اختبار في الوحدتين المحددتين لقياس مستوى تحصيل التلاميذ في مقرر الفقه.

٥- عرض الأداتين السابقتين على عدد من المحكمين؛ لتعديلهما في ضوء آرائهم، ثم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي وثباته.

٦- تحديد أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل هؤلاء التلاميذ لمقرر الفقه، وذلك من خلال:

- اختبار مجموعة من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض وتقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.

#### • الفقه:

يمكن تعريف الفقه في البحث الحالي بأنه: "مجموع الأحكام الشرعية المستفادة من أدلتها التفصيلية، وموضوع علم الفقه فعل المكلف من حيث ما ثبت له من الأحكام الشرعية (القطان: ١٩٩٦م، ١٨٣).

#### • استراتيجية التدريس التبادلي.

يمكن تعريف استراتيجية التدريس التبادلي في البحث الحالي بأنها: مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية عند تناول الموضوعات والقضايا الفقهية، وذلك طبقاً لاستراتيجيات فرعية، هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)؛ بهدف فهم المادة الموضوع أو القضية الفقهية المقدمة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

#### ٥- إجراءات البحث:

تسير إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:



١. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور " شروط الصلاة"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور " أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.
٣. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور " مبطلات الصلاة ومكروهاها"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه (بكل محاوره).
- ٥- تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين قبل بدء تدريسهن  
الوحدتين المحددتين من مقرر الفقه.  
٦- تدريس وحدتي الفقه المحددتين للمجموعتين: التجريبية والضابطة، بحيث تدرس المجموعة التجريبية باستراتيجية التدريس التبادلي، أما المجموعة الضابطة فتدرس بالطرق المعتادة في الميدان.  
٧- تطبيق الاختبار التحصيلي (بعدياً) على المجموعتين: التجريبية والضابطة.  
٨- رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً.  
٩- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.  
١٠- وقبل تناول الإجراءات السابقة بالتفصيل ينبغي تحديد فروض البحث، ومدى جدوى وأهمية هذا البحث.

#### ٧- منهج البحث

المنهج المتبع في البحث الحالي هو المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم تطبيق الاستراتيجية على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.

#### ٨- فروض البحث:

تحدد فروض البحث الحالي في الآتي:

#### ٩- أهمية البحث:

١. تنبع أهمية هذا البحث من إسهامه في: تزويد معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة باستراتيجية تدريسية (التدريس التبادلي) يمكن استخدامها في تدريس الفقه

- أولاً: مفهوم الفقه وأهميته.
- الفقه - لغة - يعني: الفهم الصحيح لأمر من الأمور، حيث يقال: فقه الأمر فقهًا وفقهًا، أي: أحسن إدراكه، ويقال: فقه عنه الكلام ونحوه: فهمه، وأفقهه الأمر: أي أفهمه إياه (مجمع اللغة العربية بالقاهرة: ٢٠٠٤م، ٦٩٨).
- أما الفقه - اصطلاحًا - فيعرفه (القرضاوي: ١٩٩٣م، ٢٢) بأنه: "العلم المتعلق باستنباط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية".
- ويؤكد (المالكي: ٢٠٠٨م، ١٨) أن الفقه علم من العلوم الشرعية؛ لأنه يتكئ على ما حدده الشرع، لذا فهو مجموعة من الأحكام الشرعية المستندة إلى مجموعة من الأدلة المتعارف عليها، وهذه الأحكام الشرعية منها ما هو قطعي الدلالة، مثل: وجوب الصلاة، ووجوب الحج لمن استطاع إليه سبيلاً، وهذه الأحكام لا خلاف فيها ولا مجال للاجتهاد فيها، وهناك أحكام ظنية لم يقطع فيها برأي، وهذه الأحكام مناهج العلوم الشرعية (عامة)، وفي مختلف المراحل الدراسية.
٢. تزويد مخططي مناهج العلوم الشرعية ومعلميها بدليل معلم يمكن الاستفادة منه في بناء الأدلة أو في تجويد عمليات التدريس.
٣. تزويد ميدان تعليم العلوم الشرعية (عامة)، وتعليم الفقه (خاصة) باختبار تحصيلي مقنن في بعض موضوعات مادة الفقه.
٤. فتح المجال لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بتدريس الفقه، واستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم الشرعية.
- وفيما يلي عرض تفصيلي لمستغيرات البحث وإجراءاته، وذلك من خلال تناول المحاور التالية:
- المحور الأول: الفقه: مفهومه، وإجراءات تدريسه.**
- يهدف هذا المحور إلى تحديد مفهوم الفقه، وأهداف تدريسه وأسس وإجراءاته في المرحلة المتوسطة. وتحقيقاً لما سبق سيتم تناول الآتي:
- مفهوم الفقه وأهميته.
  - أهداف تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة.
  - أسس تدريس الفقه وإجراءاته في المرحلة المتوسطة.
- وفيما يلي عرض تفصيلي لما سبق.
- دراسي - لتلاميذ المرحلة المتوسطة إلى أنه يفيد التلاميذ فيما يلي (الفرج: ١٤١٦هـ، ٨٥ ، السلمي: ١٤٣٠هـ، ٥٩):

١. يعرف التلاميذ بأحكام العبادات من صلاة، وزكاة، وصوم، وحج؛ ليؤدوها على الوجه الذي يرضى الله.
  ٢. يعرف التلاميذ بالأحكام التي تنظم حياتهم الأسرية، وحياتهم في المجتمع خارج نطاق الأسرة.
  ٣. يعرف التلاميذ بنظام التكافل الاجتماعي في الإسلام.
  ٤. يعرف التلاميذ بالأحكام التي تنظم المعاملات بين أفراد المجتمع.
  ٥. يعرف التلاميذ أحكام الجهاد، وطريقة التعامل مع غير المسلمين.
  ٦. يعرف التلاميذ عدالة الدين الإسلامي.
  ٧. يزيد إحساس التلاميذ بعظمة الإعجاز التشريعي لنصوص الشريعة الإسلامية ودقتها المتناهية في تحقيق الأهداف التي جاءت من أجلها.
- ونظراً لأهمية مقرر الفقه للتلاميذ في المراحل الدراسية عامة، والمرحلة المتوسطة خاصة، فقد أجرى الباحثون فيه العديد من البحوث والدراسات العلمية، ولعل من أبرز هذه الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في مجال الفقه، ما يلي:
- دراسة (عبد الرحمن: ١٩٩٤م) التي استهدفت تحديد مدى تضمن محتوى الفقه للتلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية (المتوسطة) للموضوعات المناسبة لهؤلاء التلاميذ. وقد أظهرت الدراسة إغفال المحتوى لبعض الموضوعات المهمة للتلاميذ هذه المرحلة، مثل ما يحرم استعماله من الأواني، وصلاة المعذور، وزكاة عروض التجارة...إلخ.
- وقد استهدفت دراسة (حمدان: ٢٠٠٢م) تحديد أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمادة الفقه، وقد أثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجية في زيادة تفاعل التلاميذ مع بعضهم، وزيادة الدافعية لديهم لتعلم الموضوعات، الأمر الذي انعكس إيجابياً على زيادة التحصيل لديهم.
- أما دراسة (راشد: ٢٠٠٥م) فقد استهدفت التحقق من فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الفقه لطالبات الصف الأول ثانوي على تحصيلهن واتجاههن نحو المادة. وقد أثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تعلم هؤلاء الطالبات لمفاهيم الفقه الإسلامي، فضلاً عن تحسن اتجاهات الطالبات نحو دراسة مادة الفقه.
- وأما دراسة (المفدى: ٢٠٠٦م) فقد استهدفت تحديد أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الفقه على تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي مقارنة بالطريقة المعتادة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية كان لها أكبر الأثر في

تحصيل الطلاب لمادة الفقه في المستويات المعرفية الآتية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل.

في حين استهدفت دراسة (الزغي: ٢٠٠٧م) تحديد أثر استخدام استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في وحدة الفقه. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية في زيادة التحصيل لوحدة الفقه، مع الاحتفاظ بما تم تحصيله؛ لأن الاستراتيجية كانت تتحدى تفكير الطلاب، وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

أما دراسة (أبي زيد: ٢٠٠٧م) فقد استهدفت تقديم نموذج مقترح لتنمية بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثاني الثانوي. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا المفاهيم الفقهية باستخدام النموذج المقترح على تلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا المفاهيم نفسها بالطريقة المعتادة. كما أثبتت الدراسة وجود ارتباط دالٍ إحصائياً بين استيعاب هؤلاء التلاميذ للمفاهيم الفقهية، وبين أدائهم لبعض العبادات المقرر عليهم.

وأما دراسة (السلمي: ١٤٣٠هـ) فقد استهدفت تحديد المهارات اللازمة لتدريس مادة الفقه للصف الأول الثانوي، والمتصلة بمرحلي التنفيذ والتقييم، والتعرف على مدى تطبيق (٤٠) من معلمي التربية الإسلامية بمدارس جدة لهذه المهارات. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمي التربية الإسلامية أحياناً يطبقون مهارات تنفيذ الدروس، لكنهم دائماً يطبقون

مهارات تقويم دروس الفقه، كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاستجابات لعينة الدراسة لمهارات تدريس مادة الفقه (التنفيذ-التقويم) يعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة بين أقل من ٥ سنوات، وأكثر من ١٥ سنة لصالح أكثر من ١٥ سنة.

أما دراسة (علي: ١٤٣٠هـ) التي استهدفت تحديد أثر طريقي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد، والتحصيل في مادة الفقه لدى (١٩٩) طالباً من طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية في مدينة تبوك. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبتين اللتين درستا بطريقي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني على المجموعة الضابطة، وذلك في تحصيل مادة الفقه، ومهارات التفكير الناقد، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست الفقه بطريقة الاكتشاف الموجه، ودرجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست الفقه بطريقة العصف الذهني، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الناقد. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على طرائق تدريس جديدة لتدريس الفقه.

وأما دراسة (المالكي: ٢٠٠٨م) فقد استهدفت تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتطوير هذه المقررات في ضوء تلك المستجدات

لقد حددت وزارة التربية والتعليم بالمملكة عدداً من الأهداف العامة لتدريس مادة الفقه في المرحلة المتوسطة، وتمثل هذه الأهداف فيما يلي: (وزارة المعارف: ١٤٢٣هـ، ١٩٣).

١. أن يتربى الطلاب على محبة تعلم الأحكام الشرعية وتعليمها والعمل بها.

٢. أن يحذر الطلاب الجهل بالأحكام الشرعية ويدركوا مفاسده.

٣. أن يتربى الطلاب على مراقبة الله عز وجل في كل أعمالهم.

٤. أن يتيقن الطلاب أن العمل بأحكام الشرع يحقق السعادة في الدنيا والآخرة.

٥. أن يعرف الطلاب أن دين الإسلام دين الفطرة، والوسطية، والشمول، والعدل، وأنه صالح لكل زمان ومكان.

٦. أن يتربى الطلاب على الانقياد لأحكام الشرع، والتقرب لله بالطاعات.

٧. أن تقوى صلة الطلاب بالأدلة الشرعية من خلال ربط الأحكام بها.

٨. أن تزيد معرفة الطلاب بأحكام الطهارة، والصلاة، والزكاة، والصيام، والحج.

الفقهية المعاصرة. وقد أظهرت النتائج خلو مناهج الفقه في المرحلة الثانوية من معظم المستجدات الفقهية المعاصرة، وهي: (المستجدات الفقهية في المجالات: الطبية، والمالية، والعبادات والمعاملات، والأحوال الشخصية، وقضايا المرأة، والأطعمة، والأشربة، والفن، والرياضة، والأحكام العامة. كما أظهرت النتائج أن محتوى الفقه للصف الثاني ثانوي قد حظي بأعلى نسبة تضمين لهذه المستجدات، يليه محتوى الصف الثالث، ثم الصف الأول ثانوي.

في حين استهدفت دراسة (القحطاني: ٢٠٠٩م) تحديد مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة، والتعرف على اتجاهات (٥٩٥) تلميذاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة تجاه دراسة تلك القضايا الفقهية المعاصرة. وقد توصلت الدراسة إلى ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة، حيث بلغت نسبة تناول تلك القضايا - بشكل عام - في كتب الفقه، حوالي ٣١،٤٪. كما توصلت الدراسة إلى أن نسبة الطلاب الذين يرغبون في دراسة القضايا الفقهية المعاصرة حوالي ٨،٨٢٪، وهي نسبة دالة على الاتجاهات الإيجابية لدراسة تلك القضايا الفقهية. ونظراً لأهمية الفقه فقد كان ضرورياً تدريسه لتلاميذ المرحلة المتوسطة ضمن مقررات العلوم الشرعية، والسؤال الآن: ما أهداف تدريس مقرر الفقه في المرحلة المتوسطة؟

ثانياً: أهداف تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة.

٩. أن يعرف الطلاب خصال الفطرة ويتربوا على العناية بها.
١٠. أن يعرف الطلاب أهم أحكام الجهاد.
١١. أن يعرف الطلاب أهم أحكام الطعام، واللباس، والزينة.
١٢. أن يعرف الطلاب أهم أحكام الأيمان والندور.
١٣. أن يصحح الطلاب المعلومات الخاطئة المتعلقة بما يدرسونه من موضوعات.
١٤. أن يزداد فهم الطلاب للحلال، والحرام، والثواب، والعقاب.
١٥. أن يطبق الطلاب العبادات بواجباتها وسننها.
١٦. أن يكتسب الطلاب المهارات الأساسية للتفكير السليم.
١٧. أن يتدرب الطلاب على استنباط حكم التشريع، ويتعرفوا عليها.
١٨. أن يتربى الطلاب على تعظيم شعائر الإسلام والأماكن المقدسة.
١٩. أن يتقوى شعور الطلاب بوحدة الأمة الإسلامية من خلال العبادات.
- أما عن أهداف تعليم الفقه في الصف الأول من المرحلة المتوسطة، فقد حددتها وزارة التربية والتعليم في الآتي: (وزارة المعارف: ١٤٢٣هـ، ١٩٤).
١. أن يعرف الطلاب علم الفقه وأهميته.
٢. أن يعزز الطلاب معرفتهم بأحكام الطهارة وحكمها.
٣. أن يقوى يقين الطلاب بأهمية الصلاة ومكانتها.
٤. أن ترسخ معرفة الطلاب بصفة الصلاة وأهم أحكامها وآدابها.
٥. أن يزيد الطلاب معرفتهم بأهم أحكام السهو في الصلاة.
٦. أن تزيد معرفة الطلاب بأهم أحكام الصلوات غير المكتوبة.
٧. أن تتأكد معرفة الطلاب بأوقات النهي وأهم أحكامها.
٨. أن يقوى شعور الطلاب بأهمية المساجد ومكانتها.
٩. أن يزيد الطلاب معرفتهم بأهم أحكام الجمعة والجماعة.
١٠. أن يواظب الطلاب على صلاة الجماعة ويحافظوا عليها.

١١. أن تقوى معرفة الطلاب بأهم أحكام الإمامة والاقتداء.
١٢. أن يزيد الطلاب معرفتهم بأهم أحكام الجنازات.
١٣. أن يطبق الطلاب ما درسوه على الوجه المشروع.
- وتحقيقاً للأهداف السابقة ينبغي على المعلم أن يراعي عدداً من الأسس والإجراءات في أثناء تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة، والسؤال الآن: ما هذه الأسس والإجراءات؟
- ثالثاً: أسس وإجراءات تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة.**
- هناك عدد من الأسس والإجراءات التي ينبغي على المعلم مراعاتها والالتزام بها عند تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة، أما عن الأسس والمبادئ التي ينبغي أن تراعى عند تدريس الفقه في تلك المرحلة فتتمثل في الآتي: (شحاتة، والجعيان: ١٩٩٨م، ٣٠٤-٣٠٦)، (الشافعي: ١٩٩٣م، ٢٥٨ - ٢٦١)
١. ينبغي ألا تقتصر دروس الفقه على التحصيل النظري؛ بل لابد مع ذلك من التطبيق العملي بإشراف المعلم الدقيق المخلص، ومشاركة التلاميذ في هذا التطبيق.
٢. ينبغي الاقتصار على قول واحد في كل مسألة فقهية، وهو القول الذي اعتمده الكتاب المدرسي؛ لأن التلاميذ في هذه المرحلة يجدون صعوبة في فهم طبيعة الخلاف وتعدد الأقوال.
٣. ينبغي أن يغرس المعلم في معتقد تلاميذه التسليم لله عز وجل في جميع ما شرع، والعمل وفق ذلك، سواء علمنا الحكمة من هذا التشريع أم لم نعلمها.
٤. ينبغي أن يراعي المعلم عند عرض الحكمة من التشريع ألا يبدأ بالحكمة قبل أن يبين التشريع نفسه؛ لأن معرفة الحكمة واستخلاصها من التشريع عملية أعمق بكثير من مجرد معرفة التشريع نفسه.
٥. ينبغي على المعلم إذا ما وجد في الكتاب المدرسي مصطلحات وتعريف وألفاظاً صعبة، مثل: الأوزان والمسافات المستخدمة قديماً، أو مصطلحات الوجوب والمنع وغيرها- أن يقرأها لهم بما يعرفونه ويفهمونه ويتناسب مع عقولهم.
٦. ينبغي عدم البدء في تدريس موضوعات الفقه بدراسة تعريفها؛ بل البدء في التدريس بالأمثلة وبعرض الحالات الجزئية، ثم استخلاص التعاريف منها.

الخطوات فيما يلي: (شحاتة، والجغيمان: ١٩٩٨م، ٣٠٧، ٣٠٨) (الشافعي: ١٩٩٣م، ٢٦١ - ٢٦٤)

أولاً: التحضير: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بتحديد موضوع الدرس وقراءته، والتعرف على المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمسائل الفقهية الرئيسة والفرعية المتعلقة بموضوع الدرس، كما يبحث المعلم في هذه الخطوة عن طريقة أو طرائق مناسبة لعرض الدرس، ثم يعد الدرس في دفتر التحضر الخاص به.

ثانياً: التمهيد: وفي هذه الخطوة يحرص المعلم على إثارة بعض القضايا أو المشكلات الواقعية الخاصة بموضوع الدرس؛ لتكون مدخلاً مشوقاً للموضوع المقدم، أو من خلال أي أسلوب يجد المعلم ملائمة لتمهيد للموضوع.

ثالثاً: العرض: وفي هذه الخطوة يقوم المعلم بالآتي:

- مناقشة التلاميذ في موضوع الدرس بعرض أحكامه ومسائله مفصلة، على أن تكون هذه المناقشة منظمة، بحيث تستوفي كل مسألة فقهية من جميع جوانبها - حسب مستوى المرحلة الدراسية - بصورة مستقلة، دون أن يؤدي ذلك إلى تداخل مع المسائل الأخرى وتشتيت أذهان التلاميذ، وتقييد كل حكم يتوصل إليه على السبورة.
- التطبيق العملي لمسائل الدرس ما أمكن ذلك، حيث يتم التأكيد على كل مسألة عرضت

٧. لا داعي لذكر مسائل أو مشكلات فقهية لم يعد لها وجود في حياتنا الحالية.

٨. ضرورة اتخاذ أسلوب الحوار والمناقشة مع الطلاب حتى يصلوا بأنفسهم إلى الحقائق والمعلومات كلما أمكن ذلك بدلاً من أسلوب إلقاء هذه الحقائق والمعلومات عليهم وتلقينهم إياها.

٩. عند تدريس العبادات (الصلاة، والزكاة، والصيام، والحج...) ينبغي معالجتها من الجوانب الآتية:

- المعنى اللغوي والفقهي.
- أهميتها، وفضلها، وأجر مؤديها، وحكم تاركها.
- كيفية أدائها وتفسير الآيات الخاصة بها.
- الحكمة منها: (أهدافها وفوائدها).

١٠. ينبغي الاهتمام بالناشط التعليمية الدينية المختلفة في تدريس الفقه، سواء كانت هذه المناشط داخل الفصل أم خارجه، داخل المدرسة أم خارجها.

أما عن إجراءات تدريس الفقه وخطواتها، فقد حددت الأدبيات عدداً من الخطوات الإجرائية التي يقوم بها المعلم لتدريس الفقه، وتنحصر هذه



هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول  
المحور التالي.

المحور الثاني: استراتيجية التدريس التبادلي: مفهومها،  
وإجراءات استخدامها في تدريس الفقه في  
المرحلة المتوسطة.

يستهدف هذا المحور تحديد مفهوم استراتيجية  
التدريس التبادلي، والخطوات الإجرائية لاستخدامها في  
تدريس الفقه لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وتحقيقاً لهذا  
الهدف سيتم تناول:

- استراتيجية التدريس التبادلي: مفهومها، وأهميتها .
- التدريس التبادلي: مراحلها، وأسسها، وإجراءاتها.
- خطوات استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس  
الفقه لتلاميذ المرحلة المتوسطة .

وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: استراتيجية التدريس التبادلي: مفهومها، وأهميتها.  
تعد استراتيجية التدريس التبادلي  
(Reciprocal Teaching) إحدى الاستراتيجيات  
التدريسية الحديثة على الساحة التربوية العربية، واتجاهاً  
تربوياً معاصراً يقوم على تصميم مواقف تعليمية في  
صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها من جهة،  
وبينها وبين المعلم من جهة أخرى، ويتم ذلك كله  
تحت إشراف المعلم وإرشاده لهم، وتسهم في تفعيل  
عملية التعليم والتعلم بين المعلم والمتعلم، حيث يصبح

نظرياً بأسلوب عملي يقوم به التلاميذ، فهذا  
أدعى لترسيخ الحكماء في أذهانهم، واستيعابها  
بصورة سليمة خالية من الخطأ.

- إثارة قضايا ومسائل وأخطاء (مشكلات)  
تتعلق بموضوع الدرس من قبل المعلم أو التلاميذ  
يجيب عنها ويقومها التلاميذ أنفسهم بمساعدة  
المعلم، ويمكن أن يكون ذلك بصورة نظرية أو  
عملية.

- تلخيص الأحكام والمسائل الرئيسة التي تم  
استعراضها وتدوينها على السبورة.
- قراءة موضوع الدرس في الكتاب المدرسي  
والتأكد من فهم التلاميذ لنص الكتاب.  
رابعاً: الخاتمة. وفي هذه الخطوة يقوم المعلم  
بالآتي.

- التأكد من أهمية ووجوب تطبيق ما تعلموه  
من أحكام وقيام الحجة عليهم.
- إجراء عملية التقويم والتأكد من مستوى فهم  
التلاميذ لموضوع الدرس، وتحقيق الأهداف  
المنشودة منه.
- الواجب المترتب.

إذاً، تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة له  
العديد من الأسس والإجراءات التي يراعيها المعلم في  
تدريس الفقه، لكن السؤال: كيف يمكن مراعاة هذه  
الأسس والخطوات عند استخدام استراتيجية التدريس  
التبادلي في تدريس الفقه؟

أسئلة عليها، والاستفسار عن الصعوبات التي واجهتهم في فهمها، ثم التنبؤ بما سيطرح بعدها من أفكار. ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف التدريس التبادلي في البحث الحالي بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية عند تناول الموضوعات والقضايا الفقهية، وذلك طبقاً لاستراتيجيات فرعية، هي: (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتلخيص)؛ بهدف فهم المادة الموضوع أو القضية الفقهية المقدمة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

وترجع أهمية استراتيجية التدريس التبادلي إلى أنها تسهم في تنمية العديد من الجوانب: المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين. ولقد حددت الأدبيات التربوية أهمية هذه الاستراتيجية في الآتي: (Carter, 2001, 22) (زيتون: ٢٠٠٣م، ٢٢٧) (البهلول: ٢٠٠٤م، ٢١٧).

١. إن استراتيجية التدريس التبادلي تساعد التلاميذ على تنمية مهاراتهم الذاتية.
٢. تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

المعلم مفكراً ومنهجاً في البحث عن حلول للمشكلات بصورة موجهة (علي: ٢٠١٠م، ١١٤). ويعد التدريس التبادلي أحد الاستراتيجيات الحديثة التي طورها بالينكسار، وبراون (Palincsar & Brown)؛ لمساعدة المتعلمين على الفهم وبناء المعنى من خلال المناقشات والحوار بين المتعلمين ومعلمهم، حيث تنمي لديهم المهارات الذاتية، وتدعم الثقة بالذات، والقدرة على ضبط التفكير، كما تزيد من دافعتهم للتعلم، وممارسة أنشطة الاستقصاء والاكتشاف والاستنباط (Palincsar & Brown, 1994, 119).

ويعرف بالينكسار (Palincsar, 1986, 53) التدريس التبادلي بأنه عبارة عن أنشطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح، والتصور الذهني، والتلخيص)؛ بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

أما (الجميل: ٢٠٠٥م، ٣٢٥) فيعرف التدريس التبادلي بأنه نشاط تعليمي قائم على الحوار المتبادل بين المعلم والمتعلم، وبين الطلاب بعضهم بعضاً، يتم فيه تجزئة الموضوع المراد دراسته إلى فقرات أو أجزاء؛ بهدف الوصول إلى فهمه فهماً جيداً، وذلك من خلال القيام بتلخيص الفقرة التي تم قراءتها، ووضع

ونظراً لأهمية استراتيجية التدريس التبادلي وما تتسم به من مميزات فقد نالها اهتمام الباحثين، حيث أجروا فيها بحوثاً ودراسات في مختلف التخصصات. ولعل من أهم هذه الدراسات ما يأتي:

دراسة بروس وجيرجوري ( Bruce & Geregory, 2001 ) التي استهدفت تحديد مدى فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة ومدخل التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الضعاف قرائياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجية كانت فاعلة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، فضلاً عن أنها مكنتهم من المشاركة بفاعلية في عملية تعلمهم، وتحمل مسؤولية هذا التعلم.

أما دراسة (الشعبي: ٢٠٠١م) فقد استهدفت تعرف أثر استخدام التدريس التبادلي لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى ٣٦ طالباً من طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بتروى (سلطنة عمان). وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات القراءة الناقدة، وبررت الدراسة ذلك بأن التدريس التبادلي ساعد كل طالب على وعي بالعمليات العقلية التي يستخدمها بنفسه أو يستخدمها زملاؤه، ومن خلال التحاور يتم مراقبة هذه العمليات، والتحكم فيها وضبطها.

في حين استهدفت دراسة كلارك ( Clark, 2003 ) تحديد أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من الطلاب الكبار

٣. تضيئي شيئاً من المرح على التلاميذ في أثناء التعلم.

٤. تنمي لدى التلاميذ القدرة على استنباط المعلومات المهمة من النص.

٥. تنمي قدرة التلاميذ على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة في الموضوع المراد دراسته.

٦. تنمي قدرة التلاميذ على صوغ الأسئلة.

٧. تنمي قدرة التلاميذ على الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات.

٨. تزيد من قدرة التلاميذ على التحصيل في كافة المواد الدراسية.

٩. تزيد من فهم التلاميذ للموضوع المقدم، وذلك بإمدادهم بالاستراتيجيات اللازمة لمراقبة تركيب المعنى وفهمه.

١٠. توفر بيئة تعليمية ثرية، تدعم التفاعل ولا تعتمد على طريقة واحدة.

١١. إنها تنشيط المعرفة السابقة لدى التلاميذ حول الموضوع.

١٢. تساعد التلاميذ على تحديد التضمينات والتنبؤات الواردة في المقروء.

الصفين: الرابع والخامس الابتدائيين للمفردات اللغوية والفهم القرائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي وبين الطلاب الذين درسوا بالطريقة المعتادة، وذلك لصالح الطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي.

وأما دراسة عبد الحق (Abd El Hack, 2006)

فقد استهدفت التحقق من فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية إستراتيجيات القراءة ومهارات الفهم القرائي لدى الطالب المعلم المتخصص في اللغة الإنجليزية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية إستراتيجيات القراءة ومهارات الفهم القرائي لدى الطلاب عينة الدراسة.

في حين استهدفت دراسة (المنتشري:

١٤٢٩هـ) تحديد أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وقد أثبتت الدراسة الأثر الإيجابي لاستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة.

أما دراسة (علي: ٢٠١٠م) فقد استهدفت

تحديد أثر استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى ٩٢ تلميذاً من تلاميذ

الذين يتراوح أعمارهم من ١٦ إلى ٥٠ سنة. وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية كانت فاعلة في تنمية الفهم القرائي لدى هؤلاء الطلاب، وأن ٩٠٪ من الطلاب أقرروا بأن الاستراتيجية قد مكنتهم من مهارات الفهم القرائي، ومن الاعتماد على أنفسهم في تنظيم الأفكار، ومنحتهم الفرص الكافية في التفكير في المواد القرائية.

أما دراسة (الأدغم: ٢٠٠٤م) فقد استهدفت

التحقق من مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام استراتيجيات الخريطة الدلالية، والتدريس التبادلي في اكتساب ٣٦ طالباً من طلاب كليات التربية لاستراتيجيات الفهم القرائي وتدريبهم القراءة كذلك. وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تمكين هؤلاء الطلاب من استخدام استراتيجيات الفهم القرائي في فهم المقروء، وفي تدريسهم القراءة.

وأما دراسة (الجميل: ٢٠٠٥م) فقد

استهدفت تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي، وخرائط المفاهيم لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. ولقد توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت أكثر فاعلية من استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الطلاب في فهم النصوص التاريخية.

أما دراسة تود وتريسي ( Todd & Tracey, )

( 2006 ) فقد استهدفت التحقق من مدى فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في اكتساب تلاميذ

ثانياً: التدريس التبادلي: مراحل وأسسه وإجراءاته. لقد اتفقت معظم الأدبيات التربوية التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي (الجميل: ٢٠٠٥م، ١٣٣ - ١٣٧، الأدم: ٢٠٠٥م، ١١، طعيمة والشعبي: ٢٠٠٦م، ٢١١ - ٢١٣، المنتشري: ١٤٢٩هـ، ٦٧ - ٦٩، علي: ٢٠١٠م، ١٢٦-١٢٨، Richards, 2006, 15-16) أن هذه الاستراتيجية تعتمد على أربع مراحل متكاملة (أو أربع استراتيجيات فرعية)، وهذه المراحل قد تختلف في ترتيبها وفقاً لطبيعة الدرس المقدم، ووفقاً لما يراه المعلم مناسباً للموقف التدريسي. وهذه المراحل هي: أولاً: مرحلة التنبؤ: وفي هذه المرحلة يتم تنشيط الخلفية السابقة لدى التلاميذ عن الموضوع المقدم، وعمل تخمينات حول النص المقروء وتحديد الغرض من القراءة، وفرض مجموعة من الفروض حول المقروء.

ثانياً: مرحلة التساؤل: وفي هذه المرحلة ينتقل التلاميذ إلى مرحلة أعلى في فهم أنشطة الدرس وتحديد المعلومات التي لها مغزى وطرح عليها أسئلة معدة بطريقة جيدة، حيث يوجه التلاميذ أسئلة للمعلم يجيب عنها، كما أن المعلم يوجه أسئلة للتلاميذ، ولكن تكون ذات مستوى أعلى من أسئلتهم لفهم الدرس ومعالجته. والغرض من هذه المرحلة توضيح المعاني في أذهان التلاميذ، والتأمل في أفكار الدرس وعناصره، ومساعدة التلاميذ على التفكير في أثناء قراءة الدرس المقدم.

المرحلة الإعدادية، وبقاء أثر تعلمهم. فقد أظهرت نتائج الدراسة زيادة واضحة في نمو مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ الذين درسوا باستراتيجية التدريس التبادلي عن غيرهم من التلاميذ الذين درسوا بالطريقة المعتادة، فضلاً عن بقاء أثر تعلمهم وتكون اتجاهات إيجابية لديهم نحو دراسة الهندسة. وأما دراسة (حافظ: ٢٠١٠) فقد استهدفت تحديد فاعلية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التدوق الأدبي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تنمية حل مهارات التدوق الأدبي التي حددتها الدراسة، وكذلك تنمية أغلب مهارات التفكير الناقد المقاسة في الدراسة.

والتأمل في الدراسات السابقة يستتج أن حل الدراسات - إن لم يكن كلها- قد أثبتت أن استراتيجية التدريس التبادلي كانت فاعلة في التدريس وزيادة التحصيل وتنمية المهارات والاتجاهات لدى الطلاب، الأمر الذي يدعم أهمية اختيار هذه الاستراتيجية - في البحث الحالي - لاستخدامها في تدريس الفقه.

والسؤال الآن: ما خطوات استراتيجية التدريس التبادلي؟ وكيف يمكن توظيفها في تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه فيما يلي.

١. في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار مطبقاً الاستراتيجيات الفرعية (مراحل التدريس التبادلي) على فقرة قرائية من نص ما.
٢. خلال النمذجة يعرض المعلم على تلاميذه كيفية استخدام الاستراتيجيات، من خلال التفكير بصوت مرتفع لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كلٍّ منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل نشاط (استراتيجية فرعية)، والتأكيد على أن هذه الأنشطة يمكن أن تتم في أي ترتيب.
٣. توزيع بطاقات المهمات المتضمنة في الاستراتيجيات الفرعية على التلاميذ أثناء جلوسهم في الوضع المعتاد.
٤. بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة لفقرة من النص، على أن يتبادل التلاميذ بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات مع كل منهم.
٥. مراجعة المهمات المتضمنة بالاستراتيجيات الفرعية من خلال طرح الأسئلة التالية:
- ماذا تتوقع أن تناوله في الفقرة أو الدرس الحالي؟ (التنبؤ).
  - ضع أسئلة بنفس جودة المعلم على الفقرة المقروءة (التساؤل).
  - هل توجد كلمات في الفقرة ليست مفهومة لك؟ (التوضيح).
  - ما الفكرة الرئيسة لهذه الفكرة؟ (التلخيص).
- ثالثاً: مرحلة التوضيح. وفيها يستفسر التلاميذ عن المعلومات غير المفهومة والغامضة في الدرس، سواء كانت هذه المعلومات مفردات جديدة أو مفاهيم صعبة وغير مفهومة لديهم. ويمكن التغلب على هذه الصعوبات بإعادة قراءة الدرس مرة أخرى أو الاستعانة بمصادر خارجية متنوعة متعلقة بالدرس تساعد على الفهم والتخلص مما هو صعب.
- رابعاً: مرحلة التلخيص: وفيها يتم استدعاء الأفكار الرئيسة المهمة في الموضوع المقروء، والتعرف على عناصره الأساسية، وتحديد الفكرة العامة للموضوع، وكذلك الأفكار الفرعية الواردة فيه. وقد يبدأ المعلم بهذه المرحلة لتكون هي المرحلة الأولى، حيث يعرض الموضوع على التلاميذ ويطلب منهم قراءته، ثم تحديد الأفكار الرئيسة وتجزئتها إلى أفكار فرعية، وربطها بما لديهم من خبرات سابقة عن الموضوع المقدم.
- أما عن الإجراءات التفصيلية لتطبيق استراتيجية التدريس التبادلي بمراحلها المختلفة، فقد حددت الأدبيات التربوية عدداً من الإجراءات المتمثلة فيما يأتي: (طعيمة والشعبي: ٢٠٠٦م، ٢١١-٢١٣، علي: ٢٠١٠م، ١٢٧، ١٢٨، الأدغم: ٢٠٠٤م، ٢٨٢ - ٢٨٤، المنشري: ١٤٢٩هـ، ٦٧-٦٩)

٦. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، بحيث تضمن كل مجموعة (٥-٧) تلاميذ، ويكون التلاميذ مختلفين في مستوى تحصيلهم. وتعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من المقروء.
٧. توزيع نسخة من النص على كل تلميذ في المجموعات المختلفة، محددًا بها نقاط التوقف بعد كل فقرة.
٨. تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة لقراءة كل فقرة طبقاً لطولها ودرجة صعوبتها.
٩. بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويحجب عن استفساراتهم حول ما قام به.
١٠. توزيع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على الموضوع كله بعد الانتهاء من الحوارات حوله.
١١. تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.
- ولكي يستخدم المعلم استراتيجية التدريس التبادلي استخداماً فاعلاً في التدريس
١. إن اكتساب الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) المتضمنة في التدريس التبادلي مسؤولية مشتركة بين المعلم والتلاميذ.
٢. بالرغم من تحمل المعلم المسؤولية المبدئية للتعليم ونمذجة الاستراتيجيات الفرعية، فإن المسؤولية يجب أن تنتقل تدريجياً إلى التلاميذ.
٣. ينبغي أن يحرص المعلم على مشاركة جميع التلاميذ في الأنشطة المقدمة حتى تعم الفائدة على الجميع.
٤. ينبغي أن يراعي المعلم مناسبة الأنشطة والتكليفات المقدمة لمستوى التلاميذ.
٥. ينبغي أن يتذكر التلاميذ باستمرار أن الاستراتيجيات المتضمنة تساعدهم على تطوير فهمهم للنصوص المقروءة أو الموضوعات المقدمة، ومن ثم ينبغي التركيز فيما يقومون به من عمل ومراقبة تفكيرهم في الأنشطة المقدمة.
٦. ضرورة تبادل قيادة المجموعة بين أفرادها جميعاً لضمان ممارسة كل فرد لعمليات المراقبة والمتابعة لنفسه ولبقية أفراد المجموعة.

ثالثاً: خطوات استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

انطلاقاً من الأسس والإجراءات المتبعة في تدريس الفقه، وكذلك المراحل، والأسس، والإجراءات المتبعة في استراتيجية التدريس التبادلي، يمكن تحديد خطوات استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس الفقه لتلاميذ المرحلة المتوسطة فيما يلي:

١. تحديد موضوع الفقه المراد تدريسه للتلاميذ وقراءته والتعرف على المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمسائل الفقهية الرئيسة والفرعية المتعلقة بالموضوع.

٢. تحديد الأهداف الإجرائية المرجو تحقيقها من خلال تدريس الموضوع.

٣. إعداد بطاقات المهمات التي سيتم تقديمها لمجموعات التلاميذ، وتتضمن هذه البطاقات مهام وتكليفات سيقوم التلاميذ بتنفيذها، وهذه المهام والتكليفات تكون متعلقة بالاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص)، حيث تتضمن التكليفات:

- أسئلة عما يتوقع التلميذ تناوله في فقرة من الدرس أو في الدرس كله، وتوقعه للمحاور الرئيسة التي يتم تناولها (استراتيجية التنبؤ).
- تكليف التلاميذ بوضع أسئلة على مضمون الفقرة أو الدرس، وتكون على

غرار وجودة الأسئلة التي يطرحها المعلم (استراتيجية التساؤل).

- توجيه التلاميذ إلى استيضاح كل ما هو صعب ومشكل عليهم، سواء كان كلمات أو مصطلحات فقهية غير مفهومة، أو مسائل فقهية محل جدل... أو غيرهما (استراتيجية التوضيح).

- تكليف التلاميذ بتلخيص ما ورد في فقرة الدرس أو في الدرس كله، سواء من مفاهيم فقهية، أو مسائل وقضايا وأحكام فقهية.. أو غيرهما (استراتيجية التلخيص).

٤. في المرحلة الأولى من تنفيذ التدريس التبادلي، يقود المعلم الحوار مع تلاميذه، ويقدم لهم نموذجاً لكيفية تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، فيقوم بتطبيق الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي على فقرة قرائية من دروس الفقه. وخلال النمذجة يعرض المعلم على تلاميذه كيفية استخدام الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) من خلال التفكير بصوت عالٍ لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كلٍّ منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل استراتيجية فرعية. وينبغي أن ننوه هنا إلى أمرين: أولهما: أن تقديم هذه النمذجة يكون في بداية تنفيذ الاستراتيجية أمام التلاميذ أو في بداية تقديم أية مهارات جديدة تحتاج لتوضيح أو لنموذج، لكن بعد الاستمرار في تنفيذ الاستراتيجية



٨. تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة لقراءة كل فقرة من فقرات درس الفقه طبقاً لطولها ودرجة صعوبة القضايا، والمسائل، والأحكام الفقهية الواردة فيها.

٩. بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجب عن استفساراتهم حول ما قام به؛ ليكشف لهم عن العمليات العقلية ومسارات التفكير التي اتبعتها للوصول على معلوماته. وهنا ينسحب دور المعلم ليكون المرشد، والموجه، والمفسر، والميسر، والمتابع لكل المجموعات.

١٠. تلخيص المعلم لكل الأحكام الفقهية الواردة في الدرس مع التركيز على الحكم الشائع والوارد في الكتاب المدرسي، وكذلك بيان الحكمة الشرعية من كل حكم، بحيث تكون هذه الأحكام واضحة لكل التلاميذ وبعيدة عن اللبس والاختلاف، وتكون الحكمة الشرعية أيضاً واضحة لكل التلاميذ؛ لأن هذا يساهم في دفع التلاميذ للالتزام بتنفيذ هذه الأحكام الفقهية عن يقين، وإيمان، وتسليم.

١١. توزيع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على درس الفقه كله بعد الانتهاء من الحوارات حوله.

١٢. تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات

قد لا يكون هناك داعٍ للنمذجة، إلا إذا رأى المعلم ضرورة تقديمها وفقاً للموقف التدريسي. وثانيهما: أن تنفيذ الاستراتيجيات الفرعية لا يخضع لترتيب محدد، بل يمكن أن يتم في أي ترتيب يراه المعلم مناسباً لتدريس موضوع الفقه، مثلاً قد يرى البدء باستراتيجية التلخيص لما تم تقديمه في درس سابق مرتبط بالدرس الجديد، ثم يتبعها باستراتيجية التنبؤ، فالتساؤل، فالتوضيح، ثم يعود مرة ثانية لاستراتيجية التلخيص. لذا فترتيب هذه الاستراتيجيات الفرعية غاية في المرونة، وحسب ما يراع المعلم مناسباً لدرس الفقه.

٥. بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة لفقرة ما من درس الفقه، على أن يتبادل التلاميذ بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات التي يقدمها المعلم لكل منهم.

٦. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، بحيث تضمن كل مجموعة (٥-٧) تلاميذ ويكون التلاميذ مختلفين في مستوى تحصيلهم. وتعيين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من المقروء.

٧. توزيع بطاقات المهمات التي تم إعدادها من قبل المعلم، ومعها نسخة من فقرة من درس الفقه، أو الدرس كله محمداً به نقاط التوقف بعد كل فقرة.

- التي اتبعتها المجموعة ، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة. وبعد فتلك خطوات استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه في المرحلة المتوسطة. والسؤال الآن: ما أثر هذه الاستراتيجية في تنمية تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط لمقرر الفقه؟ هذا ما ستتم الإجابة عنه خلال تناول المحور التالي:
- ١- تم تحديد الوجدتين اللتين سيتم تدريسهما للتلاميذ، وهما الوجدتان: العاشرة، والحادية عشرة.
- ٢- تحليل موضوعات الوجدتين وحصر المعلومات والمفاهيم الموجودة فيها.
- ٣- إعداد جدول لربط محتوى الوجدتين بالسلوكيات، ويتضمن الجدول الموضوعات ونواتج التعلم.

#### المحور الثالث: إجراءات البحث:

- ٤- تحديد الوزن النسبي لكل موضوع.
- ٥- في ضوء ما سبق تم تحديد الأسئلة وبناء الاختبار في صورته الأولية.
- وقد تضمن الاختبار:
- المحور الثالث: إجراءات البحث: يستهدف هذا المحور تحديد أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تنمية تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط لموضوعات مقرر الفقه. ورصد أهم النتائج والتوصيات والمقترحات. وتحقيقاً لكل ما سبق سيتم تناول الآتي:

- بناء اختبار تحصيلي في مقرر الفقه.
  - بناء دليل المعلم.
  - تنفيذ التجربة الميدانية.
  - نتائج البحث.
  - توصيات البحث ومقترحاته.
- وفيما يلي تفصيل لكل ما سبق:

#### أولاً: بناء اختبار التحصيلي في الفقه:

- تم بناء الاختبار التحصيلي في الفقه وفقاً للخطوات التالية:
- المحور الأول: شروط الصلاة. ويتضمن الأسئلة: (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ٢٤، ٢٥، ٣٠).

وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة على مناسبة الأسئلة وبدائل الإجابة لمستوى التلاميذ، كما أبدى بعض المحكمين عدداً من الملاحظات المتعلقة بصيغة بعض الأسئلة، وتم إعادة صياغتها في ضوء تلك الملاحظات.

#### ب - التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تجريب الاختبار بعد تعديله في ضوء آراء المحكمين على عينة عشوائية مكونة من ٢٢ تلميذاً بالصف الأول في مدرسة متوسطة جدير بحج النهضة. وذلك بهدف:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
- وضوح الأسئلة وبدائل الإجابة.
- تحديد زمن الاختبار.
- حساب معاملات السهولة والسهولة لمفردات الاختبار.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.

وقد أسفر التجريب الاستطلاعي عن الآتي:

- أ- وضوح تعليمات الاختبار: حيث تبين أن التعليمات كانت واضحة لتلاميذ العينة الاستطلاعية، لذا لم يتم فيها أية تعديلات.
- ب- وضوح صياغة الأسئلة وبدائل الإجابة: تم تعديل كلمات وعبارات قليلة في الأسئلة، وذلك وفقاً لنتيجة الاستفسارات التي أبدتها التلاميذ في أثناء الإجابة عن الاختبار.

المحور الثاني: أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها. ويتضمن الأسئلة: (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦، ٢٧).

المحور الثالث: مبطلات الصلاة ومكروهاها. ويتضمن الأسئلة: (٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٨، ٢٩).

وقد تم وضع الاختبار في صورته المبدئية تمهيداً لعرضه على المحكمين لضبطه ووضع في صورته النهائية.

#### \* ضبط الاختبار:

تم ضبط الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

#### أ - صدق الاختبار.

للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالح لقياس تحصيل التلاميذ لمقرر الفقه في الصف الأول المتوسط، تم عرض الاختبار على عدد من المحكمين<sup>(\*)</sup>. لإبداء آرائهم حول مدى:

- مدى صلاحية أسئلة الاختبار لقياس ما وضعت من أجله.
- مناسبة بدائل الإجابة لكل سؤال.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة وبدائل الإجابة.

(\*) انظر ملحق (١).

على أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة. وبذا أصبح الاختبار في صورته النهائية، وقابلاً للتطبيق (\*) .

ثانياً: بناء دليل المعلم:

تم بناء دليل للمعلم لبيان كيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس موضوعات الفقه المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط. وقد اعتمد الباحث في بناء الدليل على:

- الأدبيات التربوية التي تناولت استراتيجية التدريس التبادلي.
- موضوعات الفقه الواردة في الوحدتين: العاشرة والحادية عشرة من كتاب (الفقه) المقرر على تلاميذ الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الأول.

وقد اشتمل دليل استراتيجية التدريس التبادلي على صفحة الغلاف، ومقدمة تناولت مفهوم استراتيجية التدريس التبادلي وأهميتها، والخطوات الإجرائية لاستخدامها في تدريس الفقه، والأهداف العامة لتدريس موضوعات الفقه بهذه الاستراتيجية.

كما اشتمل الدليل على نموذج واحد لإجراءات استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس الفقه، لكي يسترشد به المعلم في تدريس بقية موضوعات المقرر.

(\*) انظر ملحق (١)

ج- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد متوسط زمن الإجابة لأول تلميذين وآخر تلميذين قاموا بتسليم ورقة الإجابة، وقد تحدد زمن الكلي للاختبار في (٦٠ دقيقة).

د- حساب معاملات السهولة والسهولة لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات السهولة أو الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار من خلال النسبة المئوية بين عدد المفردات الصحيحة إلى عدد المفردات الصحيحة والخاطئة. وقد تراوحت معاملات السهولة لكافة مفردات الاختبار بين (٠,٢٧ - ٠,٦٩)، وهي نسب مقبولة.

هـ- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار من خلال حساب الفرق بين عدد الإجابات الصحيحة في الإربعي الأعلى، وعدد الإجابات الصحيحة في الإربعي الأدنى لكل مفردة، مقسوم على عدد التلاميذ، وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار بين (٠,٣٥ - ٠,٧٤)، وهي معاملات مناسبة لأغراض البحث.

و- حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال ثبات ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (٠,٧٢)، كما تراوحت ثبات مفردات الاختبار بين (٠,٦٩ - ٠,٧٨)، وهي نسب جيدة ودالة

وللتأكد من صلاحية الدليل للاستخدام ، فقد تم

عرضه على عدد من المحكمين(\*) لإبداء آرائهم حول:

- مدى وضوح وسلامة الأهداف العامة والإجرائية المصاغة في الدليل.
- مدى وضوح الخطوات الإجرائية لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه.
- مدى وضوح دور المعلم وأدوار التلاميذ في تنفيذ الاستراتيجية.
- مدى وضوح أنشطة المجموعات وأسئلة التقويم.
- حذف ما يرونه مناسباً أو إضافته أو تعديله.

## ١ - تحديد عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الأول المتوسط بمدارس مركز إشراف بشمال الرياض، وقد تم تقسيم هؤلاء التلاميذ إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، والجدول التالي يوضح عينة البحث وأماكن تواجدها.

### جدول ( ١ )

يوضح توزيع عينة تلاميذ الصف الأول المتوسط

المدرسة	العدد	المجموعة
متوسطة قيس بن عبيد - مركز إشراف شمال الرياض	٥٠	تجريبية
متوسطة الأمين- مركز إشراف شمال الرياض	٥٠	ضابطة

## ٢ - التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في الفقه:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الفقه على تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، وذلك بهدف تحديد مستوى تلاميذ المجموعتين في تحصيل الفقه قبل بدء التجربة الميدانية، وبعد تطبيق الاختبار ( قبلياً ) وباستخدام البرنامج الإحصائي SPSS تمت معالجة البيان بأسلوب اختبار " ت ". والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي.

وقد أبدى المحكمون تقديرهم للدليل، وأنه أعد بشكل يساعد المعلمين في تنفيذ الاستراتيجية بسهولة ويسر، كما قدم عدد من المحكمين تعديلات لعدد من الصياغات اللغوية الواردة في الدليل. وقد التزم الباحث بإجراءات التعديلات المطلوبة. وبذا أصبح الدليل في صورته النهائية(\*\*).

ثالثاً: التجربة الميدانية:

تم تنفيذ التجربة الميدانية لاستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس مقرر الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط. وقد تمت إجراءات التنفيذ وفقاً للخطوات التالية :

(\*\*) انظر الملحق (٣)

## جدول (٢)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي في الفقه بكل محاوره

محاور الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة
المحور الأول (شروط الصلاة)	التجريبية	٥٠	٩٦,٣٠	١,٣١	٩٨	٠,٣٠١	غير دالة
	الضابطة	٥٠	٣,٨٦	١,٩٥			
المحور الثاني (أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها)	التجريبية	٥٠	٣,٥٦	١,٩٦	٩٨	٠,٣٨٦	غير دالة
	الضابطة	٥٠	٣,٧٢	٢,١٨			
المحور الثالث (مطلات الصلاة، ومكروهااتها)	التجريبية	٥٠	١,٨٠	١,٣١	٩٨	١,٠٤٩	غير دالة
	الضابطة	٥٠	١,٥٦	٠,٩٥			
إجمالي الاختبار	التجريبية	٥٠	٣٢,٩٠	٣,١١	٩٨	٠,١٩٣	غير دالة
	الضابطة	٥٠	١٨,٩٠	٤,١٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في كل محور من محاور الاختبار التحصيلي في الفقه، وفي الاختبار (ككل)، حيث جاءت قيمة "ت" في المحور الأول مساوية لـ ٠,٣٠١، وفي المحور الثاني مساوية لـ ٠,٣٨٦، وفي المحور الثالث مساوية لـ ١,٠٤٩، وفي إجمالي الاختبار جاءت مساوية لـ ٠,١٩٣، وهي قيم غير ذات دلالة إحصائية، مما يدل على أن مجموعتي الدراسة متجانستان ومنطقتان من نقطة بداية واحدة.

## ٣ - التدريس لمجموعتي البحث:

- بالنسبة للمجموعة التجريبية: تم تدريس موضوعات الوحدتين: العاشرة والحادية

عشرة المقررة على تلاميذ الصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الأول، وقد تم تدريس تلك الموضوعات باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي، وقد قام بالتدريس أحد معلمي العلوم الشرعية الموجودين في المدرسة موضع التطبيق، ولضمان التزام المعلم بخطوات الاستراتيجية التي سيدرس بها، فقد عقد معه الباحث عدة لقاءات لشرح خطوات الاستراتيجية، وتدريبه على كيفية تطبيقها، كما تمت متابعة المعلم في أثناء التجريب للاطمئنان على جدية التطبيق وإزالة أية مشكلات قد تعترضه.

شروط الصلاة"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور "أركان الصلاة وواجباتها وسننها"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور "مبطلات الصلاة ومكروهاها"، وذلك في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي لاختبار الفقه (بكل محاوره).

وللتحقق من صحة هذه الفروض تم استخدام اختبار "ت" للفروق بين المجموعات، وقد أسفرت نتائج تطبيق هذا الاختبار عن البيانات المدرجة في الجدول التالي:

- أما بالنسبة للمجموعة الضابطة: فقد تم تدريسهم الموضوعات نفسها لكن باستخدام الطرق المعتادة دون التدخل بأيّة معالجات تجريبية.

وقد استمرت فترة التدريس للمجموعتين: قرابة شهر، حيث بدأت فترة التجريب يوم الأربعاء ١٤٣٢/١/٩هـ، وانتهت الأربعاء ١٤٣٢/٢/٨هـ.

٤ - التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه: بعد انتهاء فترة التدريس تم تطبيق الاختبار التحصيلي في الفقه على تلاميذ المجموعتين تطبيقاً بعدياً، وقد تم رصد الدرجات والبيانات، وتمت معالجتها إحصائياً لاستخلاص أهم ما تسفر عنه من نتائج.

رابعاً: نتائج البحث:

أ- نتائج أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل الفقه لدى تلاميذ الصف الأول متوسط. تمت صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة، في محور

## جدول (٣)

يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" لتلاميذ المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه بكل محاوره

الدالة	قيمة "ت"	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المجموعة	محاور الاختبار
دالة عند ٠,٠٥	٢,٠٤٩	٩٨	٢,٠٣	٦,٧٦	٥٠	التجريبية	المحور الأول (شروط الصلاة)
			٢,١٧	٥,٦٠	٥٠	الضابطة	
دالة عند ٠,٠١	٣,٩١٣	٩٨	٢,٤٤	٦,٩٤	٥٠	التجريبية	المحور الثاني (أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها)
			٢,٤٦	٥,٠٢	٥٠	الضابطة	
دالة عند ٠,٠١	٢,٦٩٥	٩٨	١,١٥	٢,٢٢	٥٠	التجريبية	المحور الثالث (مبطلات الصلاة، ومكروهاتها)
			١,٢٢	٢,٠٢	٥٠	الضابطة	
دالة عند ٠,٠١	٣,٦١٧	٩٨	٤,٥٢	١٦,٣٦	٥٠	التجريبية	إجمالي الاختبار
			٤,٩٢	١٢,٩٤	٥٠	الضابطة	

باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في المحور الأول (شروط الصلاة). وبذا تم دحض الفرض الأول ورفضه.

٢. كما يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في محور الثاني (أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها)، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٦,٩٤) بانحراف معياري قدره (٢,٤٤)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٠٢) بانحراف معياري

١. يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في محور الأول (شروط الصلاة)، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٦,٧٦) بانحراف معياري قدره (٢,٠٣)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٥,٦٠) بانحراف معياري قدره (٢,١٧). وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (٢,٠٤٩)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تحسن مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والذين درسوا



الصلاة، ومكروهاهما). وبذا تم دحض الفرض الثالث ورفضه.

٤. وكذلك يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه (بكل محاوره)، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (١٦,٣٦) بانحراف معياري قدره (٤,٥٢)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١٢,٩٤) بانحراف معياري قدره (٤,٩٢). وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (٣,٦١٧)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تحسن مستوى المجموعة التجريبية والذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل موضوعات الفقه بشكل عام، وبذا تم دحض الفرض الرابع ورفضه.

ويمكن تفسير وجود هذه الفروق الواضحة في مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية للموضوعات الفقهية عن تلاميذ المجموعة الضابطة إلى متغير استراتيجية التدريس التبادلي التي تم استخدامها

قدره (٢,٤٦). وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (٣,٩١٣)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تحسن مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في المحور الثاني (أركان الصلاة، وواجباتها، وسننها). وبذا تم دحض الفرض الثاني ورفضه.

٣. وكذلك يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة في المحور الثالث (مبطلات الصلاة، ومكروهاهما)، وذلك في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في الفقه، لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (٢,٢٢) بانحراف معياري قدره (١,١٥)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢,٠٢) بانحراف معياري قدره (١,٢٢). وبحساب قيمة (ت) وجد أنها تساوي (٢,٦٩٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تحسن مستوى تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية والذين درسوا باستخدام استراتيجية التدريس التبادلي في المحور الثالث (مبطلات

١. ضرورة تدريب معلمي العلوم الشرعية - في أثناء خدمتهم - على كيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس العلوم الشرعية عامة، ومادة الفقه خاصة.

٢. حث معلمي العلوم الشرعية على ضرورة التركيز - في أثناء تدريس الفقه - على تنمية مهارات التلاميذ وعلى مراقبة أنفسهم في أثناء التفكير، والتحكم فيه وضبط عملياته.

٣. حث معلمي العلوم الشرعية على ضرورة استخدام طرائق تدريسية مطورة تركز على المتعلم وتجعله إيجابياً في الموقف التعليمي ومحوراً له، مثل استراتيجيات ما وراء المعرفة.

- إجراء بحوث تركز على إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات معلمي العلوم الشرعية في استخدام الاستراتيجيات المتمركزة على المتعلم (مثل استراتيجية التدريس التبادلي) في تدريس الفقه أو أي مقرر آخر من مقررات العلوم الشرعية.
- إجراء بحوث تركز على تحديد فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات استيعاب الحديث أو استيعاب أي مقرر من المقررات الشرعية لدى تلاميذ المراحل الدراسية المختلفة .

في تدريس الموضوعات الفقهية لتلاميذ المجموعة التجريبية؛ حيث وفرت هذه الاستراتيجية فرصاً كثيرة أمام التلاميذ للاستيضاح عن القضايا والمسائل الفقهية المقدمة، وكذلك فرصاً عديدة لطرح التساؤلات على القضايا الفقهية الرئيسة والفرعية التي تم تقديمها، والتلخيص الدقيق لما تم تناوله من قضايا ومسائل فقهية مهمة، الأمر الذي كان يتيح للتلاميذ التنبؤ بما يمكن تقديمه من قضايا فقهية في الموضوعات اللاحقة.

كذلك وفرت هذه الاستراتيجية التدريسية بيئة صفية فاعلة ومساعدة على التعلم، حيث - وفقاً للاستراتيجية- كان يتم إعادة تنظيم البيئة الصفية بشكل يسمح للتلاميذ بالعمل الجماعي ومن خلال فريق ينتمي إليه، بالتالي الفرص كانت سانحة أمام كل التلاميذ ليشاركوا في التنبؤ، والتساؤل، والاستيضاح، وكذلك التلخيص، وكل الأنشطة التي كانت تقدم للمجموعات، الأمر الذي ساهم في اكتساب التلاميذ الشعور بالمسؤولية والرغبة في التعاون والعمل بروح الفريق.

#### خامساً: التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث السابقة، يمكن تقديم بعض التوصيات والمقترحات المتصلة، أهمها:

## المراجع

## أولاً : المراجع العربية:

- إبراهيم، صبحي طه (١٩٨٦م): التربية الإسلامية وأساليب تدريسها. ط (٢) عمان: دار الأرقم للكتب.
- أبو زيد، عواطف النبوي (٢٠٠٧م): فعالية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الأزهرى لبعض العادات. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة. العدد (٦٧) ص: ١-٥٩.
- أحمد، عمرو كمال (٢٠٠٩م): "فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الأدغم، رضا أحمد (٢٠٠٤م): "أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية واكتسابهم واستخدامهم لها في تدريب القراءة". رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة المنصورة.
- البشر، محمد فهد (٢٠٠٦م): أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٥٥) ص: ١-٤٣.
- البهلول، إبراهيم أحمد (٢٠٠٤م): "التجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠) ص: ١٤٩-٢٧٩.
- الجمل، علي أحمد (٢٠٠٥م): "فعالية تدريس التاريخ باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات فهم النصوص التاريخية المدرسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي". الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية. العدد (٣)، ص: ٣١٥ - ٣٥٧.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠١١م): "فاعلية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس النصوص الأدبية لتنمية مهارات التدوق الأدبي، ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١١٢) ص: ١-٣٩.
- الحبيب، ابتسام صالح (١٤٢٥هـ): فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الإسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة التعليمية. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- حمدان، سيد السايح (٢٠٠٢م): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وأدائهم في مادة الفقه: المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء. (٢٤-٢٥ يوليو) المجلد الثاني: ص ٥٦١ - ٥٩١.
- راشد، حنان مصطفى مديوني (٢٠٠٥م): أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٤٤)، ص ٥٣-٨١.
- الرغبي، إبراهيم أحمد (٢٠٠٧م): أثر استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص: ٢٧-٦٩.
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣م): تعليم التفكير: رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة. القاهرة: عالم الكتب.
- السلمي، عبد القادر فالح (١٤٣٠هـ): مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية مهارات تدريس الفقه للصف الأول الثانوي في مدينة جدة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشافعي، إبراهيم محمد (١٩٩٣م) التربية الإسلامية وطرق تدريسها. ط (٣) الكويت: مكتبة الفلاح.
- شحاتة، زين محمد، والجغيمان، عبد الله محمد (١٩٩٨م): طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية. الإحساء: الندوة العالمية للشباب الإسلامي.
- الشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠١م): "أثر استخدام التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات القراءة الناقد لدى طلاب اللغة العربية بكلية التربية بتروى (سلطنة عمان)". مجلة البحث في التربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (١٥)، العدد الأول.
- طعيمة، رشدي أحمد، و الشعيبي، محمد علاء الدين (٢٠٠٦م): تعليم القراءة والأدب. استراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الرحمن، عاطف رضوان (١٩٩٤م): "تقويم كتاب الفقه في المرحلة الإعدادية الأزهرية". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عثمان، ماجد محمد (٢٠٠٧م): "أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي". مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٣) العدد الأول،
- علي، أشرف راشد (٢٠١٠م): "أثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبقاء أثر تعلمهم". الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة القراءة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٤) ص: ١١١-١٧٣.
- علي، يحيى عبد الخالق (١٤٣٠هـ): "أثر طريقي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك". رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الغامدي، عبد العزيز عبدان (١٤١٠هـ): "مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في تدريس موضوعات الفقه بالمرحلة المتوسطة للبنين بمكة المكرمة". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- فرج، محمود عبده (١٩٩٣): "تطوير محتوى الفقه لطلاب المرحلة الثانوية الأزهرية". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الفرخ، عبد الرحمن مبارك (١٤١٦هـ): "أساليب وطرق التربية الإسلامية". الرياض: دار الحميضي، ط (٢).
- القحطاني، ثابت سعيد (٢٠٠٩م): "مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها". رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القرضاوي، يوسف (١٩٩٣م): "مدخل إلى الشريعة الإسلامية". بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
- القطان، مناع (١٩٩٦م): "تاريخ التشريع الإسلامي: التشريع والفقه. الرياض: مطبعة المعارف للنشر والتوزيع.
- المالكي، عدنان نجيت (٢٠٠٨م): "تقويم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدات الفقهية المعاصرة". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤م): "المعجم الوسيط". ط (٤)، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- محمد، طاهر محمود (٢٠٠٨م): "فعالية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- المفدى، صالح سليمان (٢٠٠٥م): "أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه". الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٤٨) ص ص : ٦٦-٩٣.
- المنتشري، علي أحمد (١٤٢٩هـ): "أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- وزارة المعارف بالملكة العربية السعودية (١٤٢٣هـ): وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم العام. الرياض: التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abd El Hack, I. (2006): "The Effectiveness of Using Reciprocal Teaching in Improving Strategic Reading and Reading Comprehension Skills of EFL". **Majors Studies in Curriculum and Instruction**, N.113, PP: 1-35 .

Bruce, M.& Geregory, L. (2001): the Clever Kid,s Reading Comprehension: Meta cognition and Reciprocal Teaching. Paper Presented at the annual European conference on Reading. 1-4 July. pp: 221-234.

- Carter, C. (2001 ): **Reciprocal teaching: The application Of a reading Improvement strategy on urban student in highland park,** Michigan, Switzerland, international Bureau of education. (MNECO) P.22
- Clark, L. (2003): **Reciprocal Teaching Strategy and Adult High School Students.** Washington. Eric.
- Hogewood, Richar (2004) : **Building Reading Bridge,** "The Impac Of Reciprocal Teaching On Poor Rea ers In Nin hgrae ocial ies" University of Marylan . Collegepark.
- Jennifer,R. &Helena, P.(2003): **Teaching and Teacher Education,** " Reciprocal Teaching Proce res Ma ison".
- Oczkus,L. (2003): **Reciprocal teaching at work : strategies for improving reading comprehension.** Newark ,DE: international Reading Association.
- Palincsar,A & Brown,A(1994):"**Reciproncal Teaching Comprehension Fostering an comprehension monitoring activities congnition instruction**".Availablea.htm://www.guidanceresearch .org/ventnet/ecer.2005/friog/session 7a/p2oo5000772
- Richards, L. (2006): **Reciprocal Teaching in the Primary grades.** William berg, College of William and Mary. PP: 15 -16
- Todd, R.& Tracey, D. (2006) : **Reciprocal Teaching and Comprehension: A single Research study.** Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for Master of Art, Degree, Klan University.

## ملاحق البحث

## إعداد

الدكتور/ فهد بن عبد العزيز أبانمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد

كلية المعلمين — جامعة الملك سعود

## ملحق (١)

## قائمة المحكمين على أداتي البحث

م	أسماء المحكمين	جهة العمل	أدوات البحث	
			اختبار تحصيل الفقه	دليل المعلم
١-	أ.د/ إبراهيم بن عبد الله السعدان	أستاذ بقسم التربية - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	✓	
٢-	د/ وليد الرشودي	أ. مشارك بقسم الدراسات الإسلامية - كلية المعلمين - جامعة الملك سعود	✓	✓
٣-	د/ إبراهيم محمد علي	أ. مشارك بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة الطائف	✓	

أدوات البحث		جهة العمل	أسماء المحكمين	م
دليل المعلم	اختبار تحصيل الفقه			
	✓	أ. مشارك بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة طيبة	د/ جمال سليمان عطية	٤-
	✓	أ. مشارك بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة بنها	د/ علي سعد جاب الله	٥-
	✓	أ. مشارك بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة طيبة	د/ سيد محمد سنجي	٦-
✓	✓	أ. مشارك بقسم المناهج - كلية المعلمين - جامعة الملك سعود	د/ وحيد السيد حافظ	٧-
	✓	أ. مساعد بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة بنها	د/ سيد فهمي مكاوي	٨-
	✓	أ. مساعد بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة الدمام	د/ ماهر شعبان عبد الباري	٩-
	✓	أ. مساعد بقسم المناهج - كلية التربية - جامعة طيبة	د/ محمد أحمد عيسى	١٠-

أدوات البحث		جهة العمل	أسماء المحكمين	م
دليل المعلم	اختبار تحصيل الفقه			
✓	✓	أ. مساعد بقسم المناهج - كلية المعلمين - جامعة الملك سعود	د/ مختار عبد الخالق عطية	١١-
✓	✓	محاضر بقسم المناهج - كلية المعلمين - جامعة الملك سعود	أ/ خالد الهمزاني	١٢-
	✓	مدرس التربية الإسلامية بمتوسطة قيس بن عبيد	أ. بدر محمد آل فهد	١٣-



## ملحق (٢)

اختبار تحصيلي فــــي مقرر الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض

(الصورة النهائية)

إعداد

الدكتور/ فهد بن عبد العزيز أبانمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد

كلية المعلمين - جامعة الملك سعود

١٤٣٢هـ

عزيري التلميذ ..... مرحباً بك

بين يديك اختبار في الفقه، يقيس ما لديك من معلومات ومعارف عن فقه الصلاة، فاستعن بالله وحاول الإجابة عن الأسئلة الواردة فيه.

وقبل الإجابة عن الأسئلة ، عليك مراعاة التعليمات الآتية:

١. اقرأ السؤال قراءة جيدة قبل البدء في الإجابة.
٢. تخير إجابة واحدة فقط من البدائل الأربعة لكل سؤال.
٣. ظلل رقم الإجابة في المكان المحدد في ورقة الإجابة.
٤. إذا لم تتمكن من تحديد الإجابة ، اقرأ السؤال مرة ثانية واجتث عن الإجابة.
٥. لا تترك سؤالاً دون إجابة.

استعن بالله وابدأ في الإجابة ، مع أطيب الأمنيات لك بدوام التوفيق .

هذه البيانات تملأ بمعرفة التلميذ .

	الاسم
	المدرسة
	الفصل

اختر الإجابة الصحيحة مما يلي:

- ١ - عدد شروط صحة الصلاة.
  - أ- أربعة شروط. ب- خمسة شروط.
  - ج - ستة شروط. د - سبعة شروط.
- ٢ - من شروط صحة الصلاة:
  - أ- السجود. ب- النية.
  - ج - السلام. د - الركوع.
- ٣ - من الأماكن التي يجوز الصلاة فيها:
  - أ- الحمامات. ب- المقبرة.
  - ج - مبارك الإبل. د - مبارك الغنم.
- ٤ - "تأخير الصلاة عن وقتها" ذنب يعد من:
  - أ- صغائر الذنوب. ب- كبائر الذنوب. ج - أواسط الذنوب. د - أعظم الذنوب.
- ٥ - وقت بدء صلاة الفجر من طلوع الفجر:
  - أ- الأول. ب- الثاني. ج - الثالث. د - الرابع.

٦- متى يكون المصلي قد أدرك الصلاة قبل خروج وقتها؟

- أ- إذا أدرك ركعة من الصلاة قبل خروج وقتها. ب- إذا أدرك سجدة من الصلاة قبل خروج وقتها.  
ج- إذا أدرك جلسة من الصلاة قبل خروج وقتها. د- إذا أدرك تسليمة من الصلاة قبل خروج وقتها.

٧- عورة الرجل من الركبة إلى:

- أ- السرة. ب- الصدر.  
ج - البطن. د - الكتف.

٨- يجب على المرأة أن تستر جميع بدنها ما عدا:

- أ- الوجه. ب- الرجلين.  
ج - الوجه والكفين. د- الوجه والرجلين.

٩- من قطع نية الصلاة في أثناء أدائها:

- أ- فسدت صلاته. ب- صحت صلاته.  
ج - جازت صلاته. د- كرهت صلاته.

١٠- عدد أركان الصلاة، هو:

- أ- ثلاثة عشر ركناً. ب- أربعة عشر ركناً.  
ج - خمسة عشر ركناً. د - ستة عشر ركناً.

١١- من أركان الصلاة:

- أ- استقبال القبلة. ب- الركوع.  
ج - التشهد الأول. د - تكبيرة الركوع.

## ١٢- يبلغ عدد واجبات الصلاة:

- أ- ستة واجبات.      ب- سبعة واجبات.  
ج - ثمانية واجبات.      د - تسعة واجبات.

## ١٣- من واجبات الصلاة، السجود على:

- أ- أربعة أعضاء.      ب- خمسة أعضاء.      ج - ستة أعضاء.      د - سبعة أعضاء.

## ١٤- حكم من ترك واجباً من واجبات الصلاة متعمداً، هو:

- أ- بطلت صلاته.      ب- صحت صلاته.  
ج - جازت صلاته.      د - كرهت صلاته.

## ١٥- حكم وضع إحدى القدمين فوق الأخرى في أثناء السجود، هو:

- أ- يجوز.      ب- لا يجوز.      ج - يستحب.      د - يكره.

## ١٦- السنن في الصلاة، سنن:

- أ- قولية.      ب- فعلية.  
ج - قولية وقلبية.      د - قولية وفعلية.

## ١٧- رفع اليدين حذو المنكبين أو الأذنين يكون في:

- أ- ثلاثة مواضع.      ب- أربعة مواضع.  
ج - خمسة مواضع.      د - ستة مواضع.

## ١٨- من سنن الصلاة:

- أ- قراءة التشهد.      ب- قراءة الفاتحة.  
ج - التورك.      د - تكبيرة الركوع.

١٩- ترك سنن الصلاة عمدًا:

- أ- يبطل الصلاة.  
ب- لا يبطل الصلاة.  
ج - يكره في الصلاة.  
د - لا يجوز في الصلاة.

٢٠- من مكروهات الصلاة:

- أ- الشرب.  
ب- زيادة ركعة.  
ج - تغميض العينين.  
د - الضحك.

٢١- وضع الأصابع فقط في السجود على الأرض:

- أ- سنة.  
ب- واجب.  
ج - مكروه.  
د - مستحب.

٢٢- حكم فعل أي مبطل من مبطلات الصلاة سهوًا:

- أ- يفسد الصلاة.  
ب- يبطل الصلاة.  
ج - لا يبطل الصلاة.  
د - ينقص الصلاة.

٢٣- من مبطلات الصلاة:

- أ- كشف العورة سهوًا.  
ب- الانحراف قليلاً عن القبلة.  
ج - السلام قبل الإمام عمدًا.  
د - رفع البصر إلى السماء.

٢٤- صلاة النافلة على السيارة إلى غير القبلة:

- أ- جائزة.  
ب- غير جائزة.  
ج - مكروهة.  
د - محرمة.

٢٥- ما حكم من صلى نافلة وأراد- وهو في الصلاة- أن يجولها إلى فريضة؟

- أ- تصح صلاته.  
ب- لا تصح صلاته.  
ج- جازت صلاته.  
د- كرهت صلاته.

٢٦- ما حكم تحريك اللسان والشفنتين بقراءة القرآن وتسييح الركوع والسجود في أثناء الصلاة؟

- أ- واجب.  
ب- غير واجب.  
ج- سنة.  
د- مستحب.

٢٧- متى يتم وضع اليد اليمنى فوق اليسرى على الصدر؟

- أ- قبل الركوع.  
ب- بعد الرفع من الركوع.  
ج- قبل وبعد الرفع من الركوع.  
د- لا قبل الركوع ولا بعده.

٢٨- العبث في الصلاة:

- أ- فعل ينافي الخشوع والاطمئنان.  
ب- قول وفعل ينافيان الخشوع والاطمئنان.  
ج- فعل وقول ينافيان الخشوع والاطمئنان.  
د- قول ينافي الخشوع والاطمئنان.

٢٩- فعل المكروهات في الصلاة سهواً:

- أ- يشرع له سجود السهو.  
ب- لا يشرع له سجود السهو.  
ج- يستحب له سجود السهو.  
د- يسن له سجود السهو.

٣٠- حكم الصلاة في الثياب الخفيفة التي لا تصف لون البشرة، هو:

- أ- جائز.  
ب- غير جائز.  
ج- مكروه.  
د- محرم.

انتهت الأسئلة

بالتوفيق إن شاء الله

## ورقة إجابة اختبار الفقه للصف الأول المتوسط

الاسم : ..... المدرسة : .....  
 الفصل : ..... التاريخ : / / ١٤٣٢هـ

الاختيارات				رقم السؤال	الاختيارات				رقم السؤال
د	ج	ب	أ		د	ج	ب	أ	
				١٦					١
				١٧					٢
				١٨					٣
				١٩					٤
				٢٠					٥
				٢١					٦
				٢٢					٧
				٢٣					٨
				٢٤					٩
				٢٥					١٠
				٢٦					١١
				٢٧					١٢
				٢٨					١٣
				٢٩					١٤
				٣٠					١٥

## ملحق (٣)

## دليل المعلم في كيفية استخدام

استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس بعض موضوعات مقرر الفقه لتلاميذ الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض

## إعداد

الدكتور/ فهد بن عبد العزيز أبانمي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد

كلية المعلمين — جامعة الملك سعود

١٤٣٢هـ

مقدمة :

أخي المعلم .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..، وبعد:

تعد استراتيجية التدريس التبادلي (**Reciprocal Teaching**) إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة على الساحة التربوية العربية، واتجاهاً تربوياً معاصراً يقوم على تصميم مواقف تعليمية في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها من جهة، وبينها وبين المعلم من جهة أخرى، ويتم ذلك كله تحت إشراف المعلم وإرشاده لهم، وتسهم في تفعيل عملية التعليم والتعلم بين المعلم والمتعلم، حيث يصبح المعلم مفكراً ومنهجاً في البحث عن حلول للمشكلات بصورة موجهة.

ويمكن تعريف التدريس التبادلي بأنه مجموعة من الإجراءات التدريسية التفاعلية التي تأتي على هيئة حوار بين المعلم وتلاميذه، أو بين التلاميذ بعضهم بعضاً، بحيث يتبادلون الأدوار فيما بينهم في شكل مجموعات تبادلية عند تناول الموضوعات والقضايا الفقهية، وذلك طبقاً لإستراتيجيات فرعية، (هي: التنبؤ، والتساؤل، والتوضيح،



والتلخيص)؛ بهدف فهم المادة الموضوع أو القضية الفقهية المقدمة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضبط عملياته.

وترجع أهمية استراتيجية التدريس التبادلي إلى أنها تسهم في تنمية العديد من الجوانب: المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المتعلمين. ولقد حددت الأدبيات التربوية أهمية هذه الاستراتيجية في الآتي:

١. إن استراتيجية التدريس التبادلي تساعد التلاميذ على تنمية مهاراتهم الذاتية.
٢. تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.
٣. تضيف شيئاً من المرح على التلاميذ في أثناء التعلم.
٤. تنمي لدى التلاميذ القدرة على استنباط المعلومات المهمة من النص.
٥. تنمي قدرة التلاميذ على التلخيص واستخلاص المفاهيم الرئيسة في الموضوع المراد دراسته.
٦. تنمي قدرة التلاميذ على صوغ الأسئلة.
٧. تنمي قدرة التلاميذ على الحوار والمناقشة والعمل في مجموعات.
٨. تزيد من قدرة التلاميذ على التحصيل في كافة المواد الدراسية.
٩. تزيد من فهم التلاميذ للموضوع المقدم، وذلك بإمدادهم بالاستراتيجيات اللازمة لمراقبة تركيب المعنى وفهمه.
١٠. توفر بيئة تعليمية ثرية، تدعم التفاعل ولا تعتمد على طريقة واحدة.
١١. إنها تنشط المعرفة السابقة لدى التلاميذ حول الموضوع.
١٢. تساعد التلاميذ على تحديد التضمينات والتنبؤات الواردة في المقروء.

ويمكن تحديد خطوات استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الفقه لتلاميذ المرحلة المتوسطة فيما يلي:

١. تحديد موضوع الفقه المراد تدريسه للتلاميذ وقراءته، والتعرف على المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والمسائل الفقهية الرئيسية والفرعية المتعلقة بالموضوع.

٢. تحديد الأهداف الإجرائية المرجو تحقيقها من خلال تدريس الموضوع.

٣. إعداد بطاقات المهمات التي سيتم تقديمها لمجموعات التلاميذ، وتتضمن هذه البطاقات مهام وتكليفات سيقوم التلاميذ بتنفيذها، وهذه المهام والتكليفات تكون متعلقة بالاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص)؛ حيث تتضمن التكليفات:

- أسئلة عما يتوقع التلميذ تناوله في فقرة من الدرس أو في الدرس كله، وتوقعه للمحاور الرئيسية التي يتم تناولها (استراتيجية التنبؤ).
- تكليف التلاميذ بوضع أسئلة على مضمون الفقرة أو الدرس، وتكون على غرار وجود الأسئلة التي يطرحها المعلم. (استراتيجية التساؤل).
- توجيه التلاميذ إلى استيضاح كل ما هو صعب وكشكّل عليهم سواء كان كلمات أو مصطلحات فقهية غير مفهومة، أو مسائل فقهية محل جدل... أو غيرهما. (استراتيجية التوضيح)
- تكليف التلاميذ بتلخيص ما ورد في فقرة الدرس أو في الدرس كله، سواء من مفاهيم فقهية أو مسائل، وقضايا، وأحكام فقهية... أو غيرهما. (استراتيجية التلخيص)

٤. في المرحلة الأولى من تنفيذ التدريس التبادلي، يقود المعلم الحوار مع تلاميذه، ويقدم لهم نموذجاً لكيفية تنفيذ استراتيجية التدريس التبادلي، فيقوم بتطبيق الإستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي على فقرة قرائية من دروس الفقه. وخلال النمذجة يعرض المعلم على تلاميذه كيفية استخدام الاستراتيجيات الفرعية (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) من خلال التفكير بصوت عالٍ لتوضيح العمليات العقلية التي استخدمها في كلٍ منها على حدة، مع توضيح المقصود بكل استراتيجية فرعية. وينبغي أن نوه هنا

إلى أمرين: أولهما أن تقديم هذه النمذجة يكون في بداية تنفيذ الاستراتيجية أمام التلاميذ، أو في بداية تقديم أية مهارات جديدة تحتاج لتوضيح أو لنموذج، لكن بعد الاستمرار في تنفيذ الاستراتيجية قد لا يكون هناك داعٍ للنمذجة، إلا إذا رأى المعلم ضرورة تقديمها وفقاً للموقف التدريسي. وثانيهما: أن تنفيذ الإستراتيجيات الفرعية لا يخضع لترتيب محدد؛ بل يمكن أن يتم في أي ترتيب يراه المعلم مناسباً لتدريس موضوع الفقه، مثلاً قد يرى البدء باستراتيجية التلخيص لما تم تقديمه في درس سابق مرتبط بالدرس الجديد، ثم يتبعها باستراتيجية التنبؤ، فالتساؤل، فالتوضيح، ثم يعود مرة ثانية لاستراتيجية التلخيص. لذا فترتيب هذه الاستراتيجيات الفرعية غاية في المرونة، وحسب ما يراعى المعلم مناسباً لدرس الفقه.

٥. بدء مرحلة التدريبات الموجهة، حيث يقوم التلاميذ بالقراءة الصامتة لفقرة ما من درس الفقه، على أن يتبادل التلاميذ بعدها الحوار بشكل جماعي طبقاً لبطاقات المهمات التي يقدمها المعلم لكل منهم.

٦. تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، بحيث تضمن كل مجموعة (٥-٧) تلاميذ، ويكون التلاميذ مختلفين في مستوى تحصيلهم. وتعين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار)، مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من المقروء.

٧. توزيع بطاقات المهمات التي تم إعدادها من قبل المعلم، ومعها نسخة من فقرة من درس الفقه، أو الدرس كله محمداً به نقاط التوقف بعد كل فقرة.

٨. تخصيص وقت مناسب للقراءة الصامتة لقراءة كل فقرة من فقرات درس الفقه طبقاً لطولها، ودرجة صعوبة القضايا، والمسائل، والأحكام الفقهية الواردة فيها.

٩. بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلم الحوار، ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجب عن استفساراتهم حول ما قام به؛ ليكشف لهم عن العمليات العقلية ومسارات التفكير التي اتبعتها للوصول على معلوماته. وهنا ينسحب دور المعلم ليكون المرشد، والموجه، والمفسر، والميسر، والمتابع لكل المجموعات.

١٠. تلخيص المعلم لكل الأحكام الفقهية الواردة في الدرس، مع التركيز على الحكم الشائع والوارد في الكتاب المدرسي، وكذلك بيان الحكمة الشرعية من كل حكم، بحيث تكون هذه الأحكام واضحة لكل التلاميذ وبعيدة عن اللبس والاختلاف، وتكون الحكمة الشرعية أيضا واضحة لكل التلاميذ؛ لأن هذا يساهم في دفع التلاميذ للالتزام بتنفيذ هذه الأحكام الفقهية عن يقين، وإيمان، وتسليم.

١١. توزيع أوراق التقويم التي تضم أسئلة على درس الفقه كله بعد الانتهاء من الحوارات حوله.

١٢. تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض عن أسئلة التقويم، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

أخي المعلم .

إن الهدف من إعداد هذا الدليل مساعدتك في تدريس موضوعات الفقه الواردة في الوجدتين: العاشرة والحادية عشرة من كتاب الفقه للصف الأول متوسط (الفصل الدراسي الأول) باستخدام التدريس بالتبادل؛ وذلك ليكون التلاميذ في نهاية الوجدتين قادرين على:

١. تحديد شروط الصلاة.
٢. الإمام بالأحكام المتعلقة بشرط الصلاة.
٣. حصر أركان الصلاة.
٤. تحديد واجبات الصلاة.
٥. التمييز بين أركان الصلاة وواجباتها.
٦. تطبيق الأحكام المتعلقة بأركان الصلاة وواجباتها.
٧. تحديد سنن الصلاة: القولية والفعلية.
٨. بيان أثر المحافظة على السنن في الصلاة.
٩. تحديد مكروهات الصلاة.
١٠. تحديد مبطلات الصلاة.
١١. الإمام بالحكمة من تشريعات الصلاة.
١٢. تطبيق الأحكام الشرعية المتعلقة بالصلاة في أثناء أداء الصلاة.

ولقد تم إعداد نموذج في هذا الدليل لكيفية استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تدريس أحد موضوعات الفقه المقدمة في الوجدتين؛ وذلك لكي يتم الاسترشاد به في تدريس بقية موضوعات الفقه، فأرجو الاستفادة منه في تنفيذ الاستراتيجية .

وأخيراً لا يسعني سوى تقديم وافر التحية على حسن تعاونكم ، والله يرعاكم

الباحث

## شروط الصلاة

الزمن: ٤٥ دقيقة (حصتان)

يتوقع في نهاية الدرس أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- يعدد شرط صحة الصلاة.
- يحدد مفهوم الحدث.
- يتعرف على بعض الأحكام الفقهية المتعلقة بالحدث.
- يعدد الأشياء التي ينبغي طهارتها عند الصلاة.
- يحدد الأماكن التي لا يجوز فيها الصلاة.
- يحدد الحكمة الشرعية من شروط صحة الصلاة (الطهارة من الحدث - اجتناب النجاسة).
- يطبق الأحكام الشرعية المتعلقة بشرطي صحة الصلاة (الطهارة من الحدث - اجتناب النجاسة).
- يستشعر قيمة الطهارة وأهميتها لصحة الصلاة.
- يحرص على اجتناب النجاسات، والطهارة الجيد من الحدث.

الوسائط التعليمية :

بطاقات مهمات الاستراتيجيات الفرعية - عروض Power Point - الكتاب المدرس - السبورة والأقلام - بطاقات التقويم.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

يتم تدريس هذا الموضوع باستراتيجية التدريس التبادلي وفقاً لاتباعك - أخي المعلم -

الخطوات التالية :

١. استشر التلاميذ واجذب انتباههم إليك، ثم مهد للدرس الجديد بالأسلوب الذي تراه مناسباً.
٢. قدم للتلاميذ نموذجاً لكيفية تنفيذ التدريس التبادلي بكل ما يحتويه من استراتيجيات فرعية (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) باتباعك الخطوات التالية:
- حدد الفقرة الأولى من الدرس الخاصة بـ "شروط صحة الصلاة" ص: ٩٦.
- وضح للتلاميذ كيفية التنبؤ بما سيرد في الفقرة من خلال عنواها.

- اشرح للتلاميذ بصوت واضح وعال العمليات العقلية التي قمت بها للتبوء بما سيرد في الفقرة من خلال عنوانها.
  - وضح للتلاميذ كيفية طرح التساؤلات حول الفقرة المحددة.
  - وضح للتلاميذ كيفية استيضاح المعاني والأحكام الغامضة، وكيفية السعي من قبل التلاميذ لتوضيح ما يصعب عليهم فهمه.
  - وضح للتلاميذ كيفية تلخيص ما ورد في الفقرة.
  - اشرح للتلاميذ بصوت عالٍ العمليات العقلية التي قمت بها لإجراء الاستراتيجيات الفرعية (التساؤل، التوضيح، التلخيص).
  - أجب عن استفسارات التلاميذ حول ما يتعلق بكيفية تنفيذ الاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي.
٣. اختر الفقرة التالية للفقرة السابقة الواردة في ص: ٩٧ من الكتاب المدرسي، وكلف التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة، ثم ابدأ في مرحلة التدريب الموجه للتلاميذ على كيفية تطبيقهم للاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي على تلك الفقرة.
٤. قسم التلاميذ إلى مجموعات، بحيث تضمن كل مجموعة (٥-٧) تلاميذ، ويكون التلاميذ مختلفين في مستوى تحصيلهم. وتعين قائد لكل مجموعة (يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار) مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة بعد كل حوار جزئي حول فقرة من المقروء.
٥. وزع بطاقات المهمات - التي أعدتها من قبل - على مجموعات التلاميذ، بحيث تتضمن هذه المهمات أنشطة متعلقة بالاستراتيجيات الفرعية للتدريس التبادلي، كالآتي:

(أنشطة استراتيجية التنبؤ)

- عمّ يدور هذا الموضوع؟
- ما معلوماتك عن هذا الموضوع؟
- ما القضايا الفقهية المتعلقة بهذا الموضوع؟

- ماذا تتوقع أن تستفيده من هذا الموضوع؟

(أنشطة استراتيجية التساؤل)

- ما شروط صحة الصلاة؟
- ما المراد بالحدث؟
- ما حكم من صلي ناسياً أنه محدث، ولم يتذكر ذلك إلا بعد الانتهاء من الصلاة؟
- ما حكم من دخل الصلاة ظاناً أنه على طهارة، ثم تذكره وهو في أثناء الصلاة أنه محدث؟
- ما الأشياء التي ينبغي أن تكون طاهرة عند الصلاة؟
- ما المواضع غير الطاهرة التي لا يجوز فيها الصلاة؟

(أنشطة استراتيجية التوضيح)

- ما المقصود بالحدث؟ والمقصود بالنجاسة؟
- ما المقصود بالعمرة؟
- ماذا يعني (اجتناب النجاسة)؟
- ماذا يقصد بإعادة صياغة المفهوم بأسلوب خاص؟
- ما المقصود بالحكمة الشرعية من الحكم؟



## (أنشطة استراتيجية التلخيص)

- ما الأفكار الرئيسة التي تناولها الموضوع؟
- لخص الأحكام الفقهية المتعلقة بالطهارة من الحدث.
- لخص الأحكام الفقهية المتعلقة باجتناب النجاسة.
- لخص الحكمة الشرعية من أحكام الطهارة.
- لخص الحكمة الشرعية من أحكام اجتناب النجاسة.
- لخص ماذا استفدت من دراستك للموضوع.
- ٦. وجه التلاميذ إلى البدء بأنشطة استراتيجية التنبؤ.
- ٧. كلف التلاميذ بقراءة بقية فقرات الدرس قراءة متأنية (راجع الكتاب المدرسي، ص ص: (٩٦ - ٩٩)).
- ٨. كلف التلاميذ ببدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلم الحوار، ويوزع المهام على أفراد مجموعته، وبعد انتهاء من المهام، يقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة، ويجب عن استفساراتهم حول ما قام به؛ ليكشف لهم عن العمليات العقلية ومسارات التفكير التي اتبعها للوصول على معلوماته. (وهنا ينسحب دور المعلم ليكون المرشد، والموجه، والمفسر، والميسر، والمتابع لكل المجموعات).
- ٩. قدم للتلاميذ التوضيحات التي يحتاجون الاستفسار عنها، وبين لهم آليات الوصول التي تتبعها في إزالة ما غمض وصعب عليهم.
- ١٠. أتح الفرصة لكل مجموعة لعرض ما تم التوصل إليه من إجابات، خاصة الأنشطة الاستراتيجية الفرعية للتدريس التبادلي.
- ١١. قيم إجابات التلاميذ وقدم التعزيزات الإيجابية للمتميزين، وكذلك الشكر لكل من شارك في إنجاز المهمات التعليمية.

١٢. لخص الأحكام الفقهية الواردة في الدرس مع التركيز على الحكم الشائع والوارد في الكتاب المدرسي، وكذلك بيان الحكمة الشرعية من كل حكم، بحيث تكون هذه الأحكام واضحة لكل التلاميذ، وبعيدة عن اللبس والاختلاف، وتكون الحكمة الشرعية أيضاً واضحة لكل التلاميذ؛ لأن هذا يساهم في دفع التلاميذ للالتزام بتنفيذ هذه الأحكام الفقهية عن يقين، وإيمان، وتسليم.

١٣. وزع أوراق مهمات التقويم التالية على تلاميذ المجموعات، وأعطهم فرصة في البحث عن إجاباتها.

### (مهمات التقويم)

س١: وضع معنى المفاهيم التالية:

- الحدث. يعني: .....
- النجاسة. يعني: .....
- الطهارة. يعني: .....

س٢: ما شرط صحة الصلاة؟

.....

.....

.....

س٣: ما المواضع التي لا يجوز فيها الصلاة؟

.....

.....

س٤: اذكر حكماً فقهياً تستفيده من كل دليل من الأدلة الآتية:

- قال تعالى: "يا أيها الذين آمنوا إذا قمتم إلى الصلاة فاغسلوا وجوهكم وأيديكم إلى المرافق، وامسحوا برؤوسكم وأرجلكم إلى الكعبين، وإن كنتم جنباً فاطهروا" (المائدة: آية ٦)

• قال صلى الله عليه وسلم: " لا يقبل الله صلاة أحدكم إذا أحدث حتى يتوضأ".

س٥: ما الحكم الشرعي فيما يلي:

• رجل صلي ناسياً أنه محدث، ولم يتذكر ذلك إلا بعد الانتهاء من الصلاة؟

• رجل دخل الصلاة ظاناً أنه على طهارة، ثم تذكره وهو في أثناء الصلاة أنه محدث؟

١٤. تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في عرض إجابة المهمات التقويمية، مع توضيح الخطوات التي اتبعتها المجموعة، والعمليات العقلية التي استخدمها كل منهم لأداء مهمته المحددة.

١٥. تشخيص مستويات التلاميذ، وتحديد نقاط الضعف في تحصيلهم؛ لتكون موضع الاهتمام في الدروس اللاحقة.

انتهى بحمد الله

**Effect of using reciprocal teaching strategy on first-grade intermediates student achievements in the some subject of jurisprudence in Riyadh City**

**Fahad abdulaziz abanmy**

*Associate Professor*

*College of Education*

*Department of Curriculum and Instruction*

**Abstract.** Targeted research is to determine the effect using reciprocal teaching strategy on first-grade intermediate students (100 students) achievements in the subject of jurisprudence.

The search results proved the positive impact of interactive teaching in increasing the collection of first-grade students average for the two jurisprudence.

In the light of the results of research, need to train teachers in religious courses during their service on how to use reciprocal teaching strategy in the teaching. And focus on identifying effective using of reciprocal teaching strategy in the development of modern skills to absorb or accommodate any courses of religious among the pupils different educational levels.

## إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات

د. ناعم بن محمد العمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد - كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

**مستخلص الدراسة.** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي (البحث المسحي). وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢) معلماً من معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، ومن (٢٢) طالباً معلماً من طلاب كلية المعلمين بالرياض. وتمثلت أداة الدراسة في اختبار لقياس مستوى إدراك المعلمين، والطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات. واستخدم في تحليل البيانات المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، كما تم استخدام اختبار "ت" (T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- تدني مستوى إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات، حيث بلغ متوسطاً درجاتهم في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات (١١,٧٠)، (١٢,٠٥) على الترتيب من (٣٠)، وينسب مئوية بلغت (٣٩% - ٤٠,١٧%) على الترتيب.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين والطلاب المعلمين في إدراك استراتيجيات حل المشكلات.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات والذين خبرتهم أكثر من عشر سنوات في إدراك استراتيجيات حل المشكلات لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأكثر.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية والذين لم يحصلوا على دورات، في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات.

٥- عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات، من أهمها:

١- تدريب معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة على استراتيجيات حل المشكلات.

- ٢- التوسع والمبادرة في تدريب المعلمين على تدريس مناهج الرياضيات الجديدة، نظراً لحاجتهم الماسة للتدريب خاصة في مجال استراتيجيات حل المشكلات.
- ٣- تطوير برامج إعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة سواءً في الجانب التخصصي أو الجانب التربوي. مما يتواءم مع التطوير والتغيير الذي يحدث في مناهج الرياضيات في التعليم العام.
- كما تمّ تقديم بعض المقترحات ومنها إجراء دراسات مماثلة على معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية، وتصميم برامج تدريبية حول استراتيجيات حل المشكلات، ومعرفة أثر تلك البرامج على إدراك المعلمين استراتيجيات حل المشكلات، وعلى أدائهم التدريسي في مجال حل المشكلات.

### مقدمة

تدريب المعلمين على حل المشكلات وإكسابهم المهارات الخاصة بحل المشكلات. ومع أهمية جميع أهداف تدريس الرياضيات التي تؤكد عليها وثائق مناهج الرياضيات في معظم الأنظمة التعليمية، أو تلك التي ترد في أدبيات تربويات الرياضيات، سواءً كانت تلك الأهداف تتعلق بإكساب المعلمين المهارة في إجراء العمليات الرياضية، أو الأهداف التي تؤكد على إدراك المفاهيم والمبادئ الرياضية واستيعاب معانيها، أو غيرها من الأهداف التي تركز على البعد المعرفي للرياضيات، إلا أنه يُلاحظ أن هذه الأهداف لم تعد هي الأكثر أهمية في تدريس الرياضيات، ولم تعد تحتل الصدارة بين أهداف تدريس الرياضيات، حيث تحوّل مركز الاهتمام في الرياضيات في العقود الأخيرة من مجرد إكساب المتعلم المعرفة الرياضية إلى اعتبار هذه المعرفة وسيلة لجعل الفرد قادراً على حل المشكلات المتعلقة بحياته الحاضرة والمستقبلية، وإكسابه أنماط التفكير المختلفة التي تساعد على مواجهة مشكلات الحياة أياً كان نوع هذه المشكلات وزمانها.

يشهد العالم اليوم تغييرات متسارعة ومتلاحقة لم يكن لها - من قبل - مثيل، وقد أدت هذه التغييرات إلى وجود عالم متغير معقد مليء بالمشكلات والمواقف المحيرة. ومما يمكن أن يساعد الفرد على استيعاب هذه المتغيرات ومواجهة تلك المواقف والتكيف معها، قدرته على حل المشكلات. فالقدرة على حل المشكلات يعد متطلباً أساسياً وأمراً بالغ الأهمية في حياة الفرد في هذا العصر؛ إذ إن كثيراً من المواقف التي يواجهها الفرد في حياته العامة هي في الأساس مواقف تتطلب حل مشكلات. تؤكد بيرري (Perry, 2009) على أهمية حل المشكلات في الحياة العامة، حيث ترى أن القدرة على حل المشكلات تعدّ من المهارات الأساسية الجديدة اللازمة للالتحاق بالمهن المختلفة في سوق العمل في عالم اليوم.

وبالرغم من أن إعداد المتعلم للحياة في هذا العالم المتغير يعد من مسؤولية المؤسسات التربوية والتعليمية بالدرجة الأولى بكامل برامجها، ومناهجها، وأنشطتها، إلا أن الرياضيات تُعدُّ أهم المواد التي يعوّل عليها في

أجل حياة أفضل، ومن أجل مشاركتهم الكاملة كأعضاء عاملين في المجتمع.

وتشير أبو عميرة (٢٠٠٠م) إلى أن من الاتجاهات الحديثة في تطوير تعليم الرياضيات تقليل كمية المعلومات الرياضية التي تُقدّم للمتعلم خاصة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وإفساح المجال لتدريبه على حل المشكلات وإكسابه أنماط التفكير المختلفة، وتنمية المهارات العقلية العليا.

ويتفق عبيد (٢٠٠٤م) مع أبو عميرة؛ حيث يرى أن من متطلبات تطوير تعليم الرياضيات التخلي عن المهارات التقليدية الروتينية، والمفاهيم، والتعريفات، والعمليات، والخوارزميات الآيلة للسقوط والتي همّشتها الآلات الحاسبة والحواسيب، والاهتمام بتنمية التفكير لدى المتعلمين من خلال حل المشكلات التي تعدُّ الشغل الشاغل والنتائج النهائي لكل الأعمال والأنشطة الرياضية، وأنه من الضروري أن يكون حل المشكلات هو الثورة التي تتجمع حولها موضوعات الرياضيات .

ويرى زهران وعبد القادر (٢٠٠٤م) أن الهدف الأساس من تعليم الرياضيات أصبح تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات، بل إن حل المشكلات أصبح بمثابة القلب بالنسبة للرياضيات.

ولإدراك المسؤولين عن التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام، والمعنيين بتعليم الرياضيات بشكل خاص أهمية الأخذ بمثل هذه التوجهات في تعليم الرياضيات، فقد تمّ تطوير مناهج الرياضيات في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق هذه التوجهات،

وقد أوصى المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨٠م) بأن يكون حل المشكلات مركز وبؤرة اهتمام مناهج الرياضيات (NCTM, 1980).

وفي عام (٢٠٠٠م) أكد المجلس نفسه من خلال المعايير التي وضعها للرياضيات على أن حل المشكلات ليس مجرد هدف لتعليم الرياضيات؛ بل هو أيضاً وسيلة رئيسة لتعلمها، حيث أكدت تلك المعايير على مهارات حل المشكلات في جميع الصفوف الدراسية وعبر كل موضوعات الرياضيات. وهذا يعني أنه حدث تحوّل تام في أهداف تدريس الرياضيات، فبعد أن كان حل المشكلات أحد أهداف تعليم المعرفة الرياضية، أصبح تعلم المعرفة الرياضية يتم من خلال حل المشكلات (NCTM, 2000).

كما دعا عدد من التربويين المتخصصين في تعليم الرياضيات إلى التحوّل في أهداف تدريس الرياضيات من الأهداف التقليدية التي تركّز على المعرفة الرياضية إلى الأهداف التي تهتمّ بتنمية التفكير، وحل المشكلات، والإعداد للحياة. فيرى مينا (٢٠٠٣م) ضرورة التحوّل من النظر للرياضيات باعتبارها نسقاً مغلقاً يهتم بدراسة مجموعة من المفاهيم، والتعميمات، والمهارات وفق ترتيب معيّن، وقيّم البراهين على صحة نظريات، ونتائج، وعبارات معيّنة، بغض النظر عن مدى صلتها بالحياة أو الأنشطة الاجتماعية، إلى النظر للرياضيات باعتبارها نسقاً مفتوحاً، يعمل على إعداد المتعلمين للحياة، ويهيئ لهم الفرصة لاستثمار المعرفة الرياضية من

لتحديد مستوى إدراك المعلمين والطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات. ومن ناحية أخرى فقد أوصت عدد من الدراسات في مجال حل المشكلات ومنها دراسة بلطيه وبهوت (٢٠٠١م) بإجراء دراسات لتحديد مدى معرفة المعلمين أساليب حل المشكلات الرياضية، ومدى قدرتهم على استخدام تلك الأساليب في حل المشكلات.

### مشكلة الدراسة

في ضوء ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة فيما يلي:

- معرفة مستوى إدراك معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات.

### أهمية الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم خلال الفترة الأخيرة - ولا تزال تقوم - بعمليات تطوير لمعظم عناصر العملية التعليمية، وذلك ضمن مشروع رائد وطموح يتمثل في مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، ومن أهم العناصر التي شملها التطوير، المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج الرياضيات بشكل خاص، حيث كان من ثمرات هذا المشروع إقرار إحدى سلاسل مناهج الرياضيات المدرسية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي سلسلة ماجروهل التعليمية (McGraw - Hill)، ومن أبرز ما تقوم عليه هذه السلسلة الاهتمام بالمشكلات والمسائل الرياضية واستراتيجيات حل المسألة. ويعدُّ المعلم عنصراً آخر من عناصر العملية

حيث قامت وزارة التربية والتعليم بجهود جبارة ضمن المشروع الطموح لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية - مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم - باختيار إحدى سلاسل الرياضيات المتميزة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تراعي تلك التوجهات، ومنها تركيز هذه المناهج واهتمامها بمهارات حل المشكلات والاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلة (العويشق، ٢٠٠٩م).

وبالرغم من ضخامة المشروع، وتعدد جوانبه، وتنوع منتجاته، وتميزها في كثير من الجوانب، وما يؤمل أن يسهم به في تطوير التعليم، وتحسين مخرجات العملية التعليمية عموماً، وفي تعليم الرياضيات خصوصاً، إلا إنه يتوقع ألا يتحقق ذلك بدرجة عالية، وفي مستوى طموح المشروع والقائمين عليه إلا باكتمال تهيئة جميع الأطراف المعنية بهذا المشروع وتأهيلهم، والمتمثلين في كل من: الإشراف التربوي، الإدارة المدرسية، المعلم، البيئة التعليمية. فالمعلم يعدُّ أهم الأطراف المعنية بهذا المشروع، فهو المسؤول الأول عن تنفيذ هذه المناهج، ومن ثمَّ تقديم التغذية الراجعة حولها لقيادات المشروع من أجل تقويم هذه المناهج وتطويرها. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة لمعرفة مدى قدرة المعلمين والطلاب المعلمين - باعتبارهم على أبواب الانخراط في مهنة التعليم - على تنفيذ هذه المناهج. وحيث إن حل المشكلات يعدُّ أحد ركائز هذه المناهج مع التركيز بدرجة كبيرة على استراتيجية جورج بوليا لحل المشكلات، فقد جاءت هذه الدراسة



التعليمية تفوق أهميته المناهج الدراسية، وأي عنصر آخر من عناصر العملية التعليمية، فهو حلقة الوصل بين المنهج والمتعلم. ونظراً لأن مناهج الرياضيات الجديدة تتضمن مفاهيم ومهارات وطرقاً واستراتيجيات جديدة، أو على الأقل لم يكن بعضها موجوداً في المناهج القديمة، فإن تنفيذ هذه المناهج يتطلب أن يكون لدى المعلمين إلمام بهذه المعارف، وأن يكونوا قادرين على استخدام الطرق والاستراتيجيات الخاصة بحل المشكلات، ومن هنا فإنه يُؤمل أن تسهم هذه الدراسة فيما يلي:

### أهداف الدراسة

#### تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- ١- معرفة مستوى إدراك معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات.
- ٢- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب المعلمين في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات.
- ٣- معرفة أثر الخبرة والدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم في مجال طرق تدريس الرياضيات واستراتيجياتها في إدراكه استراتيجيات حل المشكلات.
- ٤- معرفة مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية.

### أسئلة الدراسة

يتمثل السؤال الرئيس للدراسة فيما يلي:

ما مستوى إدراك معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات؟

تزويد المسؤولين عن مناهج الرياضيات بمعلومات عن مستوى المعلمين في مجال حل المشكلات والمسائل الرياضية واستراتيجيات حلها؛ لإعطاء ذلك مزيداً من الأهمية أثناء القيام بأي عملية بخصوص المناهج: تقويمها، وتعديلها، وتطويرها.

- تعريف المسؤولين عن تدريب معلمي الرياضيات بجوانب القوة وجوانب القصور لدى المعلمين في مجال حل المشكلات، ومن ثم توجيه التدريب لتعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب القصور.
- تزويد المسؤولين عن برامج إعداد المعلم (قبل الخدمة) في كليات المعلمين والتربية، وكذلك أقسام الرياضيات - باعتبارها تشارك في إعداد معلمي الرياضيات، وباعتبار موضوع حل المشكلات مشتركاً بين الجانب التخصصي (العلمي) والجانب التربوي - بمعلومات عن مستوى الطلاب المعلمين في موضوع المشكلات

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية: (الأسئلة من: ١-٦)

- ١- ما مستوى معرفة معلمي الرياضيات مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية؟
- ٢- ما مدى قدرة معلمي الرياضيات على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة؟

### حدود الدراسة

٩- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية؟

أ- يقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات في المدارس المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وعينة من الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات (مسار) في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، الذين يمارسون التدريب الميداني خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

ب- يقتصر موضوع هذه الدراسة على إحدى الاستراتيجيات العامة لحل المشكلات، وهي استراتيجية جورج بوليا والمهارات الفرعية المرتبطة بها، وعدد من الأساليب أو الاستراتيجيات الخاصة المشتقة من استراتيجية بوليا العامة، وتتمثل الاستراتيجيات الخاصة فيما يلي:

التخمين والتحقق، الحل عكسياً، البحث عن نمط، عمل قائمة منظمة، حذف بعض الحالات، حل مشكلة أبسط، استخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، تكوين جمل مفتوحة (معادلات أو متراححات)، التمثيل والمحاكاة، التبرير المنطقي، والوقوع في تناقض. وقد

٣- ما مدى قدرة معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية؟

٤- ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية؟

٥- ما مدى قدرة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة؟

٦- ما مدى قدرة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات معلمي الرياضيات في اختبار

وتعرّف استراتيجيات حل المشكلات في هذه الدراسة بأنها: مجموعة الطرق أو الأساليب التي يمكن استخدامها في حل المشكلات الرياضية. وقد تحددت الاستراتيجيات التي تناولتها هذه الدراسة في الاستراتيجيات المشار إليها في حدود الدراسة.

#### معلمو الرياضيات:

يقصد بهم الأفراد الذين يدرّسون مادة الرياضيات في المدارس المتوسطة الحكومية في مدينة الرياض في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

#### الطلاب المعلمون:

هم طلاب كلية المعلمين تخصص الرياضيات الذين يقومون بالتدريب الميداني في مدارس المرحلة المتوسطة، حيث يُسند إلى كل منهم عدد من حصص الرياضيات، فيمارس التدريس بشكل فعلي. ويكون قد أنهى جميع المقررات في الخطة الدراسية بالكلية، وقد يكون يدرس مقررًا أو مقررين فقط مع التربية الميدانية.

#### الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

##### أولاً- الإطار النظري:

##### مفهوم المشكلة:

تُعرّف المشكلة بأنها: "سؤال محير أو موقف مربك، لا يمكن إجابته أو حله عن طريق المعلومات والمهارات الجاهزة لدى الشخص الذي يواجه هذا السؤال أو الموقف" (المغيرة، ١٩٨٩م، ص ١٢٩).

كما تعرّف بأنها: "موقف جديد يواجه المتعلم ويحتاج إلى حل، حيث لا يرى المتعلم طريقاً واضحاً

وردت معظم هذه الاستراتيجيات في المناهج الجديدة، حيث وردت جميع هذه الاستراتيجيات في كتاب الطالب للصف الأول المتوسط- ما عدا استراتيجيتي التمثيل والمحاكاة والوقوع في تناقض.

#### مصطلحات الدراسة

**الإدراك:** يعرّف القيسي (٢٠٠٦م، ص ٤٧) الإدراك بأنه: "عملية عقلية تتضمن تمثّل الأحداث الجديدة أو استيعابها أو فهمها، وتحديد علاقتها بما سبق اكتسابه من معرفة، كما تتضمن تقييم الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السابقة".

ويقصد بالإدراك في هذه الدراسة: مستوى معرفة معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين لمفهوم المشكلة ولاستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، ومدى قدرتهم على تحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة، وكذلك قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية المقدّمة في الاختبار. ويتحدد مستوى الإدراك هنا من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم والطالب المعلم في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات الذي يمثّل أداة الدراسة.

#### استراتيجيات حل المشكلات في الرياضيات:

تُعرّف استراتيجيات حل المشكلات بأنها مقترحات عامة مستقلة عن أي موضوع أو محتوى دراسي، تساعد الشخص الذي يحل المشكلة على فهمها والدخول فيها، وتمدّه بالإجراءات والتكنيكات المرشدة والفعّالة لحل تلك المشكلة (Schoenfeld, 1979).

ذلك فإن الموقف يكون مشكلة لشخصٍ ما إذا تحققت الشروط التالية:

- أن يكون لدى الشخص هدف واضح محدد، يشعر بوجوده، ويسعى إلى تحقيقه.
- أن يكون هناك عائق يمنعه من تحقيق الهدف، وهذا العائق لا يمكن إزالته أو التغلب عليه بالطرق الروتينية من خلال الخبرات والمعلومات الجاهزة لدى الطالب.
- أن يكون الشخص مهتماً بالموقف ومتحمساً له، مما يدفعه للبحث عن وسائل وأساليب للتغلب على العائق وتحقيق الهدف.

#### مفهوم المشكلة في الرياضيات:

لا يختلف مفهوم المشكلة في الرياضيات عن مفهومها بشكل عام، إلا أن بعض المتخصصين في تربويات الرياضيات عرّفوا على وجه التحديد المشكلة في الرياضيات، حيث عرّف بل (Bell,1986,p169) المشكلة في الرياضيات بأنها: "موقف في الرياضيات ينظر إليه الشخص الذي يقوم بالحل على أنه مشكلة". ويعرّف ديفز (Davis,1990,p18) المشكلة الرياضية بأنها: "موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة معينة بحيث لا توجد الخوارزمية التي يمكن الوصول إليها بسهولة، والتي من شأنها تحديد طريقة الحل لهذه المهمة تحديداً كاملاً". ويرى خليفة (١٩٨٥م) أن كل تمرين، أو مسألة، أو رسم هندسي، أو إدراك علاقة يعد مشكلة طالما أن لدى التلميذ دافعاً لحل التمرين، أو

للتوصل إلى الحل المنشود في حينه، فيحتاج الموقف من المتعلم أن يفكر فيه، ويحلله، ومن ثمّ يستخدم ما تعلمه سابقاً ليتمكن من حله" (أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠م، ص١٢٥).

ويتفق علماء علم النفس على أن مصطلح مشكلة يشير إلى موقف يكون فيه الفرد مطالباً بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل، وتكون المعلومات المزوّدة بها الفرد غير محددة تماماً لطريقة الحل (صالح، ٢٠٠٦م). وتُعرّف المشكلة أيضاً بأنها: "موقف يسعى فيه الفرد للبحث عن وسائل فعالة للتغلب على عائق أو عوائق تحول دون الوصول لهدف ذي قيمة" (الكبيسي، ٢٠٠٨م، ص١٩٣).

ويرى بوليا (Polya,1960) أن الفرد يكون في مشكلة إذا كان لديه هدف يريد الوصول إليه وفي استطاعته ذلك، ولديه من الدوافع ما يمكنه من البحث الواعي للوصول إلى ذلك الهدف والاستمرار فيه، ولكن توجد-ولو بصفة مؤقتة- بعض العوائق التي تمنعه من الوصول إلى هدفه بسرعة، مما يتطلب منه أن يتغلب على هذه العوائق.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول إن مفهوم المشكلة يتضح بشكل أفضل من خلال وصف الموقف الذي يمر به الشخص، ووصف حالة وظروف الشخص الذي يواجه ذلك الموقف، أي أن مفهوم المشكلة يتحدد بشكل أفضل من خلال تحديد الشروط التي يجب أن تتوفر في الموقف وفي الشخص الذي يمر به، وبناءً على

المكتسبة في مواقف جديدة، وغير مألوفة" (2000,p86).  
(NCTM).

وحل المشكلة يعني التعرف على وسائل وطرق للتغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف وتوظيفها للوصول إليه (شوق، ١٩٨٩م، ص ٢٠٥).  
وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف حل المشكلة بأنه: عملية يتم من خلالها التغلب على الصعوبات وتجاوز العقبات التي توجد في الموقف المشكل، وذلك من خلال توظيف المعارف والمهارات الرياضية، والربط بينها، واختيار الاستراتيجية أو الطريقة الملائمة للحل واستخدامها في حل المشكلة.

#### أهمية حل المشكلات:

يواجه الإنسان العادي في حياته اليومية مواقف تحيِّره وتربكه، مما يجعله في كثير من الأحيان يقف عاجزاً أمام هذه المواقف غير قادر على اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، ومالم يتدرب الإنسان على حل المشكلات، ويكتسب مهاراتها المختلفة، فإنه يتوقع أن تكون مواجهته لهذه المواقف، والقرارات التي يتخذها بشأنها غير سليمة أو على الأقل ليست الأفضل لتلك المواقف. وهذا يعني أن عملية التدريب على حل المشكلات والتعامل معها أضحت قضية ملحة لكل فرد في عالم اليوم؛ وذلك لأنها أصبحت متطلباً من متطلبات النجاح في جميع الأنشطة في مجالات الحياة المختلفة. وفي مجال الرياضيات فإن عبارة: لا رياضيات بدون تفكير ولا تفكير دون مشكلات، توضح بإيجاز واختصار شديدين، ودقة بالغة أهمية حل المشكلات في

المسألة، أو رسم الشكل، أو إدراك العلاقة وطالما أن الموقف فيه حيرة بالنسبة للتلميذ.

وقد حدد بعض المتخصصين في تربويات الرياضيات عدداً من الشروط أو الخصائص التي يجب توفرها في المشكلة الرياضية، منها:

- ١- أن تكون ذات دلالة رياضية، بحيث تنمي المفاهيم والأفكار الرياضية.
- ٢- أن يكون لها علاقة ببعض المشكلات البسيطة المألوفة لدى الطالب.
- ٣- أن تقود الطالب إلى مشكلات أخرى أكثر عمومية من هذه المشكلة.
- ٤- أن يمكن حلها بأكثر من طريقة (استراتيجية).
- ٥- أن ترتبط باهتمامات الطلاب وميولهم، مما يدفعهم للبحث عن حلول لها.
- ٦- أن تكون في مستوى قدرات الطلاب.
- ٧- أن يكون لها إجابات شيقة وممتعة لكل من الطالب والمعلم. (سلامة، ١٩٩٥م؛ صالح، ٢٠٠٦م؛ المغيرة، ١٩٨٩م).

#### مفهوم حل المشكلة:

يُعرف حل المشكلة بأنه: "عملية يستخدم فيها الفرد معلوماته السابقة ومهاراته المكتسبة لتلبية موقف غير عادي يواجهه، وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقاً ويطبِّقه على الموقف الجديد" (أبو زينة وعمرسان، ٢٠٠٥م، ص ٦٤).

وعرّف المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمریکا (NCTM) حل المشكلة بأنه: "عملية تطبيق المعرفة

- الرياضيات. فمنذ منتصف القرن العشرين نادى المهتمون بتعليم الرياضيات من خلال المؤتمرات والجمعيات والمجالس المتخصصة والأبحاث والمقالات التربوية بضرورة التركيز على حل المشكلات وتوجيه تعليم الرياضيات نحوها. فقد أشار تقرير مؤتمر كمبريدج للرياضيات المدرسية الذي عقد عام (١٩٦٣م) إلى أن وضع سلسلة من المشكلات الرياضية يعدُّ واحداً من أكبر الأعمال وأهمها في بناء مناهج الرياضيات (شعراوي، ١٩٨٥م).
- أمّا المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بأمريكا فقد أكد على ضرورة الاهتمام بحل المشكلات؛ حيث أوصى عام (١٩٨٠م) بأن يكون حل المشكلات مركز اهتمام مناهج الرياضيات وبؤرته خلال عقد الثمانينيات (NCTM, 1980). ثم تبع ذلك توصية أخرى في التسعينيات تؤكد على أن يكون حل المشكلات عماد مناهج الرياضيات وجوهرها؛ وذلك لأنها تزوّد الطالب بتعلّم ذي معنى للمفاهيم والمهارات الرياضية، وتعمل على الرقي والتطور المعرفي والذهني لديه (NCTM, 1989). وفي عام (٢٠٠٠م) أكد المجلس من خلال معايير تعليم الرياضيات ضرورة تدريس الرياضيات عن طريق حل المشكلات، وأن تكون عملية حل المشكلات غاية الرياضيات ووسيلتها، بمعنى أن يكون حل المشكلات الأساس لفهم الرياضيات، وليس مجرد فكرة تالية أو تطبيق روتيني على مهارات تمّ تعلمها، وتحديدًا فقد تضمنت معايير الرياضيات المدرسية بشأن حل المشكلات ما يلي:
- ١- بناء معرفة رياضية جديدة من خلال حل المسائل.
- ٢- تمكين كل تلميذ من مهارة حل المشكلات ليس فقط في الرياضيات؛ ولكن في ميادين المعرفة الأخرى وفي الحياة بشكل عام.
- ٣- ضرورة تعرّف استراتيجيات متنوعة لحل المشكلة الرياضية واستخدامها.
- ٤- التأمل والتفكير في عملية حل المشكلات (NCTM, 2000, p29).
- كما أكد عدد من الخبراء والمتخصصين في تربويات الرياضيات على أهمية حل المشكلات، وضرورة توجيه مناهج الرياضيات نحو حل المشكلات، فبوليا (Polya, 2002) يرى أنه يجب أولاً أن نعلّم الناشئة أن يفكروا، ومثل هذا التفكير يتحقق من خلال حل المشكلات.
- أمّا شوق (٢٠٠٤م، ص ٢٧) فيرى أنه مما يمكن مناهج الرياضيات من الإسهام في تكوين مجتمع المعرفة اهتمامها بالمشكلات الرياضية واستخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات وفي تعلّم المعرفة الرياضية.
- ويرى كافاناغ (Cavanagh, 2009) أن اكتساب الطلاب مهارات حل المشكلات يجعل مادة الرياضيات أكثر فائدة وذات معنى لهم. وفي ضوء ما سبق فإنه يمكن إبراز أهمية حل المشكلات في الرياضيات فيما يلي:
- ١- يتمّ من خلالها تعلّم معارف رياضية جديدة.
- ٢- يتم من خلالها اكتشاف معارف رياضية جديدة.

التدريسية المعدة سلفاً" (العايل والمنوفي، ١٩٩٨م، ص٨٦).

وفي مجال حل المشكلات فإن استراتيجية حل المشكلة يقصد بها المقاربة أو الفكرة التي يتناول بها الطالب المشكلة بقصد حلها، أي أنها تعني نوعية التحرك الذهني الذي يعالج به الطالب المشكلة من خلال خطة وخطوات تمكنه من الحل (عبيد، ٢٠٠٤م، ص١٤١).

وعملية حل المشكلة أوسع من مجرد حل مسألة معينة في موضوع معين، وإنما هي طريقة تفكير عامة تستخدم في حل جميع المسائل، بصرف النظر عن نوع هذه المسائل (آل عامر، ٢٠٠٩م).

ولاستراتيجيات حل المشكلات تاريخ طويل في تربويات الرياضيات، بدءاً من أعمال علماء الرياضيات القدامى مثل بابوس وديكارت، وانتهاءً بما يقدمه في عصرنا الحاضر الخبراء، والمتخصصون، والمجالس، والجمعيات المتخصصة من مقترحات وأعمال حول حل المشكلات (إبراهيم، ٢٠٠٩م).

وبالرغم من أنه يوجد في أدبيات تربويات الرياضيات عدد من الاستراتيجيات العامة أو الكبرى لحل المشكلات، إلا أن استراتيجية جورج بوليا تعد أهم تلك الاستراتيجيات وأنسبها لحل المشكلات الرياضية، وأكثرها تداولاً في مجال تربويات الرياضيات، وفيما يلي عرض موجز لهذه الاستراتيجية:

٣- تعدّ وسيلة للتدريب على المهارات الرياضية وإعطاء معنى لهذه المهارات.

٤- تساعد على انتقال أثر التعلّم، بمعنى أنه يمكن من خلالها توظيف المفاهيم، والتعميمات، والمهارات في أوضاع ومواقف جديدة في الحياة العامة للفرد.

٥- يتمّ من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

٦- تعدّ وسيلة مناسبة لإثارة الفضول الفكري لدى الطلاب.

٧- تساهم في تحسين اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتشعرهم بلذة النجاح عندما يكتشفون طريقة حل المشكلة ويتوصلون إليه.

٨- تصفي عملية حل المشكلات على موضوعات الرياضيات نوعاً من الانسجام والترابط (أبو زينة، ١٩٩٠م؛ عقيلان، ٢٠٠٠م؛ المغيرة، ١٩٨٩م).

#### استراتيجيات حل المشكلات:

استراتيجية مصطلح لاتيني أصله Strategia، وأستخدم بداية في المجال العسكري، ويعني الخطة التي يضعها القائد (قائد الجيش) لتحقيق أهداف معينة. وقد استعارت العلوم التربوية مصطلح الاستراتيجية، ففي مجال التدريس تعرّف الاستراتيجية التدريسية بأنها: "مجموعة تحركات المعلم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، والتي تهدف إلى تحقيق الأهداف

**استراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة:**

يعدّ جورج بوليا أشهر مَنْ تناول حل المشكلات في الرياضيات، فقد ألف كتاباً أسماه- البحث عن الحل: الأسلوب الرياضي من زاوية جديدة- تُرجم الكتاب إلى العديد من اللغات- وقد قدّم بوليا فيه استراتيجية عامة لحل المشكلات، تعد الأساس لمعظم استراتيجيات حل المشكلات في الرياضيات، فلا يكاد يخلو كتاب، أو بحث، أو مقال في حل المشكلات إلا ويتعرض لأفكار ومقترحات جورج بوليا، وتتكون الاستراتيجية العامة التي اقترحها بوليا لحل المشكلات الرياضية من أربع مراحل أو خطوات رئيسة، يمكن إيجازها فيما يلي:

**المرحلة الأولى- فهم المشكلة:**

يرى بوليا أن فهم المشكلة يعد الخطوة الأولى في عملية حلها؛ إذ إنه من الخطأ الإجابة عن سؤال لا تفهمه، ففهم المشكلة ووضوحها شرط ضروري قبل التفكير في حلها، ويرى بوليا أنه يمكن للمعلم التأكد من فهم الطلاب للمشكلة من خلال توجيه عدد من الأسئلة لهم، يتم من خلالها التأكد من فهمهم المشكلة وإدراكها، ويتحقق ذلك من خلال التأكد من قدرة الطالب على القيام بما يلي:

- استعمال رموز مناسبة للتعبير عن عناصر المشكلة (المعطيات- المطلوب - الشروط).
  - رسم شكل للمشكلة التي تتطلب رسماً، وتوضيح المعطيات والمطلوب عليه.
  - تحديد مدى كفاية المعلومات المعطاة لحل المشكلة.
  - تحديد المعلومات الزائدة أو غير الضرورية.
- المرحلة الثانية- وضع خطة لحل المشكلة (ابتكار خطة الحل):**

تعد هذه المرحلة- كما يرى بوليا- أهم مراحل حل المشكلة، فالجزء الرئيس في حل المشكلة الوصول إلى فكرة أو خطة الحل، ولا شك أنه يتعذر الوصول إلى فكرة جيدة، دون وجود معرفة كافية، وخبرة سابقة جيدة بالموضوع. وقد يتم التوصل إلى فكرة الحل تدريجياً، كما أنه يمكن أن يسبق الوصول إلى فكرة الحل بعض المحاولات الفاشلة. وتعد مرحلة ابتكار الخطة أصعب المراحل على الطالب، ولذلك ينبغي للمعلم أن يساعده ليتوصل إلى فكرة الحل بنفسه دون إقحام خطة لا يفهمها أو فرضها، ولا يدرك سبب اختيارها، ومن الأسئلة التي يمكن أن يوجهها المعلم للطلاب في هذه المرحلة لمساعدته على ابتكار الخطة ما يلي:

- إعادة صياغة المشكلة بلغة الطالب الخاصة.
- فهم المدلولات الرياضية للألفاظ والرموز الواردة في المشكلة وإدراكها.
- تحديد المعطيات، والمطلوب، والشروط.
- إيجاد العلاقات والروابط بين المعطيات والمطلوب.
- هل رأيت مشكلة مماثلة لهذه المشكلة من قبل؟
- هل رأيت المشكلة نفسها بصيغة أخرى؟
- هل تعرف مشكلة ذات صلة أو علاقة بالمشكلة الحالية؟
- هل يمكن تبسيط هذه المشكلة؟



أن يتأكد من أن كل خطوة يقوم بها صحيحة، ويمكن تبريرها أو إثبات صحتها، وأن الحسابات والعمليات سليمة.

**المرحلة الرابعة- مراجعة الحل (التحقق من صحة الحل):**

يهمل كثير من الطلاب- حتى الجيدين- هذه المرحلة؛ لأنهم يعتقدون أن حل المشكلة ينتهي بمجرد الوصول إلى الحل، وهذا كما يرى بوليا يفقد الطلاب جوانب مهمة وأكثر فائدة في حل المشكلة، ولذلك فإنه ينبغي على المعلم تشجيع الطلاب على إعادة النظر في النتيجة التي توصلوا إليها وفحصها، والتمعن في الخطوات التي أدت إليها، وبذلك تزداد معلومات الطلاب تركيزاً، وتزداد قدرتهم على حل المشكلات، ومن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها المعلم على الطالب في هذه المرحلة ما يلي:

- هل يمكن أن تتحقق من صحة النتيجة؟
  - هل الحل يحقق شروط المشكلة؟
  - هل الناتج معقول ويتفق مع طبيعة المشكلة؟
  - هل تم استخدام جميع المعلومات؟
  - هل يمكن الوصول للنتيجة بطريقة أخرى (هل يمكن حل المشكلة بطريقة أخرى؟).
  - هل يمكن استخدام هذه الطريقة أو الاستراتيجية في حل مشكلات أخرى؟
- (البلوي، ٢٠٠٧م؛ بوليا، ١٩٦٠م؛ المغيرة، ١٩٨٩م).

- انظر إلى المجهول وحاول أن تتذكر مشكلة مألوفة لك، ولها نفس المجهول أو مجهول مشابه له.
  - هل يمكن تعديل المجهول ليصبح في صورة أخرى قريبة من المعطيات؟
  - هل يمكن تعديل المعطيات لتصبح في صورة قريبة من المجهول؟
  - هل تعرف نظرية، أو قانوناً، أو نموذجاً، أو أسلوباً يمكن استخدامه لحل المشكلة؟
  - إذا لم تستطع حل هذه المشكلة فحاول أن تحل مشكلة ذات علاقة بها.
  - أهمل مؤقتاً بعض الشروط وحقق الشروط الأخرى.
  - هل استخدمت كل المعطيات، كل الشروط؟
- وهناك العديد من الأساليب أو الاستراتيجيات الخاصة التي يمكن تحديدها في هذه المرحلة، وذلك حسب طبيعة المشكلة، والوقت المتاح، والخبرات السابقة، وسيتم لاحقاً التعرض لبعض تلك الاستراتيجيات.
- المرحلة الثالثة- تنفيذ الخطة:**

بعد أن أدرك الطالب فكرة الحل ورسم الخطة، يكون قد قطع شوطاً كبيراً في طريق حل المشكلة، فتنفيذ الخطة يعد من الأمور السهلة على الطالب، خاصة عندما يكون قد توصل إلى فكرة الحل بنفسه، أو قام بدور فعال في وضع الخطة، بينما يكون احتمال نسيان الطالب لخطة الحل كبيراً، إذا كانت قد فرضت عليه من المعلم. وما يقوم به الطالب في هذه المرحلة عبارة عن عمليات وخوارزميات واضحة، ولكن يجب

### الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات الرياضية:

الاستراتيجية العامة لحل المشكلات الرياضية تتكون من إجراءات عالية المستوى، تعمل كخطوط إرشادية لاختيار المهارة أو المعرفة واستخدامها في مراحل حل المشكلة (إبراهيم، ٢٠٠٩م، ص ٥٦).

ولكن هناك عدداً من الاستراتيجيات، أو الأساليب، أو التكنيكات الخاصة لحل المشكلات الرياضية، تختلف عن بعضها من حيث الأفكار، والإجراءات، والعمليات التي تتضمنها كل منها. ويوجد في أدبيات تربويات الرياضيات عدد من الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات الرياضية، فقد حدد بوليا إحدى وعشرين استراتيجية أو أسلوباً (بلطية وبهوت، ٢٠٠١م، ص ٥٠)، أما بوسامينتر و شولز (Posamentier&Schuls, 1996) فذكرا في كتابهما: فن حل المشكلات، ثماني عشرة استراتيجية، أو أسلوباً، أو تكنيكاً. وفيما يلي عرض للاستراتيجيات التي تناولتها الدراسة الحالية:

#### ١- استراتيجية التخمين والتحقق:

ترد في بعض الأدبيات باسم المحاولة والخطأ، أو المحاولة والخطأ المنظمة، وتعتمد على مبدأ التخمين للوصول إلى الحل، حيث يخمن الطالب حلاً للمشكلة ثم يخضع هذا التخمين للاختبار والتحقق، فإذا تبين عدم صحة التخمين، فإنه يتم استبعاده، واللجوء إلى تخمين أو محاولة أخرى، وهكذا حتى يتم التوصل إلى الحل الصحيح، ولكن التخمين هنا ليس عشوائياً؛ بل إنه تخمين ذكي يعتمد على المنطق ومعطيات الموقف،

كما أن عمليات التخمين تكون مرتبطة ببعضها، فيستفاد في كل محاولة من المحاولات التي سبقتها، بمعنى أن المحاولة التالية في التخمين تكون أقرب للحل من المحاولة التي سبقتها (أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠م؛ Perry, 2009؛ العويشق، ٢٠٠٩م).

#### ٢- استراتيجية الحل عكسياً (الرجوع للخلف):

يتم في هذه الاستراتيجية السير في حل المشكلة بطريقة عكسية، أي من النهاية للبداية، فالطالب وفق هذه الاستراتيجية يبدأ في حل المشكلة من النهاية، ثم يسير بخطوات متتالية ومتسلسلة نحو بدايتها، وذلك بعكس العمليات التي تُجرى عندما يتم السير من البداية للنهاية، ويمكن استخدام هذه الاستراتيجية عندما يكون الناتج معروفاً، ولكن طريقة الوصول إليه ليست معروفة، ففي بعض المسائل تُعطى الإجابة النهائية، ويُسأل عن الخطوات التي أدت إلى هذه الإجابة. وبالتالي فإن استخدام هذه الاستراتيجية في حل بعض المسائل يوفر الجهد والوقت المبذولين في الحل بالطريقة العادية من البداية للنهاية (السواعي، ٢٠٠٤م؛ عبيد، ٢٠٠٤م؛ العويشق، ٢٠٠٩م).

#### ٣- استراتيجية البحث عن نمط:

الأنماط عبارة عن تكرارات منتظمة، قد تكون في شكل عددي، أو بصري، أو أي شيء آخر. والأنماط الرياضية عبارة عن تتابع لظاهرة ما، أو سلسلة من الأشياء أو الأعداد يمكن إدراكه، والتعرف عليه، والتعبير عنه في علاقات وقواعد رياضية تربط بين هذه التتابعات، ثم استخدام تلك العلاقات في حل المشكلة.

مخططات؛ لتسهيل دراستها، ومساعدة الطالب على تنظيم تفكيره، والسير بخطوة واضحة نحو حل المشكلة، وقد يتم حل المشكلة من خلال هذه الاستراتيجية مباشرة، كما أنها قد تكون استراتيجية مساعدة لحل المشكلة، بمعنى أنها قد تساعد في اكتشاف طريقة الحل، أو رؤية النمط، أو إدراك العلاقات بين أجزاء المشكلة (العويشق، ٢٠٠٩م؛ المغيرة، ١٩٨٩م).

#### ٦- استراتيجية حل مشكلة أبسط:

تُستخدم هذه الاستراتيجية عندما تكون المشكلة الرياضية معقدة؛ نظراً لاحتوائها على أعداد كبيرة أو صعوبة الحسابات أو كان حلها يتطلب خطوات كثيرة، والفكرة الأساسية لهذه الاستراتيجية هي حل مشكلة أسهل من المشكلة الأصلية على أن تكون مشابهة لها وذات علاقة بها. وقد يكون التبسيط باستبدال الأعداد الكبيرة بأعداد صغيرة وسهلة الحسابات، كما أن التبسيط قد يكون من خلال دراسة حالات خاصة للمشكلة أو بحذف بعض الشروط أو عدم اعتبارها مؤقتاً، ومن ثم فإنه يستفاد من حل هذه المشكلة السهلة في حل المشكلة الأساسية (أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠م؛ Perry, 2009).

٧- استراتيجية رسم شكل، أو صورة، أو مخطط، أو نموذج:

تعدُّ استراتيجية الرسم- كما يري هوقان وفورستن (Hogan & Forsten, 2007)- من الاستراتيجيات الفعّالة لحل المشكلات الرياضية، وتستخدم عندما يكون هناك إمكانية للتعبير عن

وعند استخدام هذه الاستراتيجية فإن الطالب يفحص بعناية، ويلاحظ بدقة البيانات المعطاة، ويعمل على اكتشاف القاعدة أو الطريقة التي تسير وفقها هذه البيانات، ثم يعمم القاعدة التي تمّ التوصل إليها، ويستخدمها في حل المشكلة أو إكمال النمط وفق النظام الذي لاحظته في هذه البيانات. وقد أصبحت الأنماط الرياضية مظهراً من مظاهر الرياضيات في هذا العصر، فتقدم مواقف وأنشطة رياضية وحياتية تتطلب اكتشاف أنماط رياضية تمكّن التلاميذ من اكتساب المهارات الأساسية لاستراتيجيات حل المشكلات. وتتيح استراتيجية البحث عن نمط الفرصة لتنمية كثير من مهارات الاستقراء والاكتشاف، ومهارات التوقع والتنبؤ وتكوين التعميمات. وقد يتطلب استخدام هذه الاستراتيجية تنظيم المعلومات والعلاقات التي تربط بينها على شكل جدول أو قائمة لتسهيل عملية اكتشاف النمط (Perry, 2009؛ سليمان، ٢٠٠٢م).

#### ٤- استراتيجية حذف بعض الحالات:

تُسمى في بعض الأدبيات استراتيجية اعتبار كافة الإمكانيات ثم الحذف، أو استراتيجية الحذف. وتستخدم عندما يكون للمشكلة عدد محدد من الإجابات المحتملة، فيتم حصر جميع الإمكانيات، ثم يتم استبعاد الإجابات الخاطئة؛ ليتم الوصول إلى الإجابة الصحيحة (الخطيب، ٢٠٠٩م؛ عبيد، ٢٠٠٤م).

#### ٥- استراتيجية عمل قائمة منظّمة:

يُطلق عليها أيضاً تكوين جدول، ويتم فيها جدولة البيانات وتنظيمها على شكل قوائم، أو جداول، أو

### ٩- استراتيجيات الوقوع في تناقض:

في هذه الاستراتيجية يتم أتباع الطريقة التحليلية في التفكير، حيث يتم البدء من المطلوب والاتجاه نحو المعطيات. والفكرة الأساسية فيها هي افتراض عكس المطلوب، أي أن عكس المطلوب هو المتحقق، ثم القيام بالعمليات والإجراءات بناءً على هذا الافتراض، فيؤدي ذلك إلى تناقض مع معطيات المشكلة وشروطها، ومع المسلمات والنظريات المعروفة في المجال، وبالتالي فإن سبب التناقض الافتراض الخاطئ الذي تمت البداية من خلاله، وهذا يعني أن الافتراض خاطئ، وعكسه هو الصحيح حسب قواعد المنطق. وتتشترك هذه الاستراتيجية مع استراتيجية الحل عكسياً في أن كلاً منهما لا يبدأ الحل من أول المشكلة؛ بل من نهايتها، ففي الحل عكسياً يبدأ من الناتج، ويبحث عن الخطوات التي أدت إلى هذا الناتج، وفي استراتيجية الوقوع في تناقض يبدأ من المطلوب ويرجع للمعطيات، وقد يكون الفرق بينهما أن استراتيجية الوقوع في تناقض تُستخدم بشكل أكبر في مسائل الإثبات بينما تُستخدم استراتيجية الحل عكسياً في مسائل الإيجاد.

### ١٠- استراتيجية التمثيل أو المحاكاة:

يتم في هذه الاستراتيجية تمثيل الموقف عملياً باستخدام النماذج المادية المحسوسة كالأشخاص، أو الأدوات، أو العملات،...، وقد يتم محاكاة الموقف بدلاً من التمثيل العملي الواقعي، ويفضّل استخدام هذه الاستراتيجية بشكل أكبر مع الطلاب الأصغر سنّاً في

المشكلة برسم أو مخطط توضيحي، حيث تساعد الرسومات والمخططات على رؤية العلاقات بين أجزاء المشكلة، كما أنها تعمل على تحويل المشكلة من المستوى المجرد إلى المستوى شبه المحسوس، وبالتالي تصبح المعلومات والعلاقات التي تتضمنها المشكلة أكثر وضوحاً للطالب، مما يساعده على فهم المشكلة، وبالتالي ابتكار خطة مناسبة لحلها، وليس شرطاً أن تكون الرسوم تفصيلية ودقيقة، فهي مجرد رسوم توضيحية قد ترسم مباشرة دون استخدام أدوات هندسية ودون اعتبار القياسات الفعلية.

### ٨- استراتيجية الجمل الرياضية المفتوحة (تنظيم معادلات أو متباينات):

تُستخدم هذه الاستراتيجية إذا كان يمكن التعبير عن المجهول أو المطلوب بمتغير أو متغيرات، ومن ثم تنظيم (تكوين) جمل مفتوحة، معادلات أو متباينات، باستخدام هذا المتغير أو المتغيرات، وذلك وفق معطيات المشكلة وشروطها، ثم حل المعادلات أو المتباينات وإيجاد قيمة المتغير. وتختلف هذه الاستراتيجية عن استراتيجية استخدام صيغة أو قانون، ففي حالة استخدام قانون يتم فقط تذكّر القانون أو الصيغة المناسبة للمشكلة، ثم حلها وفق القانون أو الصيغة، أما في حالة الجمل المفتوحة، فالطالب هو الذي يكوّن أو ينظّم المعادلات أو المتباينات التي سيتم من خلالها حل المشكلة (السواعي، ٢٠٠٤م).

مجموعتين، إحداهما تجريبية تلقت تدريجاً على الاستراتيجيات الخمس لمدة أسبوعين، والأخرى ضابطة لم يتم تدريسها. وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية كان أفضل من أداء طلاب المجموعة الضابطة في حل المشكلات، ولكن بالرغم من ذلك، إلا أنه لا يبرز بشكل واضح استخدام هذه الاستراتيجيات في الحل، ولذلك أوصت الدراسة بضرورة تعليم الطالب المعلم متى وكيف يستخدم تلك الاستراتيجيات.

#### ٢- دراسة بارون (Barron,1979)

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام استراتيجيات حل المشكلات في قدرة المعلمين على حل مشكلات نمطية وغير نمطية، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) معلماً من معلمي التعليم الأساسي، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تلقت محتوى في الرياضيات باستخدام استراتيجيات حل المشكلات، والأخرى ضابطة لم تدرس المحتوى باستخدام تلك الاستراتيجيات. وقد أوضحت النتائج أن استخدام استراتيجيات حل المشكلات يؤدي إلى تحسين قدرة المعلمين على حل المشكلات غير النمطية، بينما ليس لها تأثير في قدرتهم على حل المشكلات النمطية.

#### ٣- دراسة باين (Payne,1984)

هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر استخدام استراتيجية جورج بوليا بكلّ من الطريقة الاستقصائية، وطريقة الخريطة الانسيابية كطريقتين لحل المشكلات

المرحلة الابتدائية وما قبلها؛ وذلك لأنهم غير قادرين على القيام بالعمليات المجردة (Perry,2009).

#### ١١- استراتيجية التبرير المنطقي:

تدخل هذه الاستراتيجية غالباً في معظم استراتيجيات حل المشكلات، ويتم من خلالها تحديد الروابط والعلاقات بين البيانات المعطاة في المشكلة وإدراك هذه العلاقات. وتستخدم في حل المشكلات التي تتضمن قضايا منطقية، كما أنها تستخدم في حلول التمارين الهندسية، وإجراء البراهين الرياضية، وبالتالي فإنه وفق هذا الاستخدام تكون مناسبة لطلاب المراحل العليا المتوسطة والثانوية، إذ إنه يفترض أنهم قد وصلوا مرحلة العمليات المجردة، حيث إن استخدام هذه الاستراتيجية يتطلب أن يكون الطالب قادراً على القيام بالعمليات المجردة، والعمليات المنطقية (أبو زينة وعبابنة، ٢٠١٠م؛ السواعي، ٢٠٠٤م).

#### ثانياً- الدراسات السابقة:

#### ١- دراسة شونفيلد (Schoenfeld,1979)

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر تدريب الطلاب على خمس من استراتيجيات حل المشكلات هي: استراتيجية رسم تخطيطي للمشكلة، التبرير المنطقي، الوقوع في تناقض، حل مشكلة أبسط، تجزئة المشكلة إلى أهداف فرعية على أدائهم في حل المشكلات الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من سبعة من الطلاب المعلمين في جامعة كاليفورنيا، تمّ تقسيمهم إلى

**٥- دراسة جيرمان (Germain,1987)**

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تدريب الطلاب الجامعيين على استخدام استراتيجية حل مشكلة أبسط على أدائهم في حل المشكلات الرياضية. وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالباً من مرتفعي القدرات، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية دُرِّبَت على استخدام استراتيجية حل مشكلة أبسط، والأخرى ضابطة لم تُدرَّب على أي استراتيجية، وأوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، كما أوضحت نتائج الدراسة أن التدريب على استراتيجية حل مشكلة أبسط يزيد من القدرة على استخدام استراتيجيات حل المشكلات بشكل عام.

**٦- دراسة جريفث (Griffth,1988)**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى قدرة الطلاب المعلمين على اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة. وتكونت عينة الدراسة من (٦) من الطلاب المعلمين: (٣) مرتفعي القدرة على حل المشكلات، و(٣) منخفضي القدرة على حل المشكلات. وقدم للعينة (٩) مشكلات رياضية غير نمطية، وطلب منهم تحديد الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة لحل تلك المشكلات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين مرتفعي القدرة في حل المشكلات يقومون بتحديد الاستراتيجيات المناسبة للحل، أمّا منخفضي

الرياضية في القدرة على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً معلماً بالفرقة (السنة) الرابعة تخصص رياضيات، تمّ تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية، دُرِّبَت الأولى على حل المشكلات وفق استراتيجية بوليا، والثانية وفق الطريقة الاستقصائية، والثالثة وفق الخريطة الانسيابية. وطبق على عينة الدراسة اختبار تحصيلي في حل المشكلات الرياضية تطبيقاً بعدياً ومؤجلاً. وقد أوضحت نتائج الدراسة تفوق الطلاب المعلمين في المجموعة الأولى على الطلاب المعلمين في المجموعتين الأخرين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في التطبيق المؤجل للاختبار.

**٤- دراسة أنجسون (Ungson,1985)**

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر تدريس الطلاب المعلمين استراتيجية جورج بوليا في قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات الرياضية. وتكونت العينة من (١٠) طلاب من جامعة نيويورك، تمّ تدريبهم على استخدام أربع استراتيجيات وفق نموذج بوليا: رسم شكل، البحث عن نمط، التحليل، مراجعة الحل. وتوصلت الدراسة إلى أن تدريب الطلاب المعلمين على استراتيجيات حل المشكلات يزيد من قدرتهم على استخدامها في حل المشكلات ونجاحهم في الحل.

- تدني مستوى معرفة الطالبات المعلمات لأسلوب حل المشكلات قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط درجتهن في التطبيق القبلي (٨,٩٥) من (٢٠).
- وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات العينة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الإلمام المعرفي لأسلوب حل المشكلات لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية الأنشطة والبرامج التدريبية في تنمية معلومات الطالبات المعلمات فيما يتعلق بأسلوب حل المشكلات.

#### ٩- دراسة بلطية وبهوت (٢٠٠١م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برنامج كريلك- ريدنك في القدرة على استخدام أساليب حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٨) طالباً وطالبة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكليتي التربية بينها وكفر الشيخ. تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية عددها (٦٥) طالباً وطالبة تم تدريبهم على حل المشكلات باستخدام برنامج كريلك - ريدنك، والأخرى ضابطة عددها (٦٣) طالباً وطالبة لم تُدرَّب باستخدام البرنامج. وطبق على العينة مقياس لأساليب حل المشكلات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية. وبالرغم من ذلك إلا أن أداء أفراد المجموعة التجريبية لا يزال دون المستوى المطلوب في استخدام أساليب حل المشكلات.

القدرة فلم يتمكنوا من تحديد الاستراتيجيات المناسبة للحل.

#### ٧- دراسة إيزن (Eizen,1995) (في الأمين، ٢٠٠١م)

بحثت الدراسة أهمية استخدام أسلوب صياغة مشكلات غير روتينية في تدريس مفاهيم الرياضيات. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلتين الأولية والثانوية لتحديد إمكاناتهم، ومدى قدرتهم على تقديم مفاهيم رياضية من خلال صياغات غير روتينية لمشكلات رياضية بعد حصولهم على تدريبات خاصة بذلك، وكذلك بحثت الدراسة فيما إذا كان المعلمون قد استخدموا هذه الأساليب أثناء تدريسهم أم لا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الأصغر سنًا استخدموا هذا الأسلوب في فصولهم، حيث كان معدل استخدام الأسلوب بين معلمي المرحلة الأولية أعلى من معلمي المرحلة الثانوية (الأمين، ٢٠٠١م).

#### ٨- دراسة علي (١٩٩٧م)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطالبات المعلمات على أسلوب حل المشكلات في إلمامهن المعرفي بأسلوب حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة من الطالبات المعلمات بالسنة الرابعة في قسم رياض الأطفال بكلية التربية لمعلمات الابتدائي في مدينة الرياض، وتضمنت أدوات الدراسة اختباراً لقياس مدى إلمام الطالبات المعلمات بأسلوب حل المشكلات، طبق قبلياً وبعدياً، وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

## ١٠- دراسة سليمان (٢٠٠٢م)

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية استراتيجية البحث عن نمط في حل المشكلات الرياضية، وكذلك قياس قدرتهم على حل المشكلات الرياضية الابتكارية، كما هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج مقترح في الأنماط الرياضية في تنمية قدرة الطلاب المعلمين على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، و (٣٠) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية. بمحافظة المنوفية، وشملت العينة أيضاً (٥٤) طالباً معلماً من الفرقة الثالثة تعليم ابتدائي تخصص رياضيات بكلية التربية بجامعة المنوفية، و (٣٠) طالباً معلماً من الفرقة الرابعة تخصص رياضيات بكلية التربية بجامعة المنوفية. وطبق على عينة الدراسة اختباران تحصيليان أحدهما في استراتيجية البحث عن نمط والآخر في حل المشكلات الابتكارية، حيث طبق الاختباران قبلًا وبعدياً (بالنسبة للطلاب المعلمين)، وكان من نتائج الدراسة ما يلي:

• إن نسبة (٩٦٪) من معلمي المرحلة الابتدائية (٤٨ معلماً)، ونسبة (٩٦,٧٪) من معلمي المرحلة المتوسطة (٢٩ معلماً) لم تصل درجاتهم (٥٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي الخاص بالأنماط الرياضية.

• تدني متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الإعدادية في اختبار الأنماط

الرياضية، حيث بلغت النسب المئوية لمتوسطي درجاتهم (١٨,٤ - ٢٣,٤٪) على الترتيب.

- إن جميع معلمي الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والإعدادية (١٠٠٪) لم تصل درجاتهم (٥٠٪) من الدرجة الكلية لاختبار حل المشكلات الابتكارية.
- تدني متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الإعدادية في اختبار حل المشكلات الابتكارية، حيث بلغت النسب المئوية لمتوسطي درجاتهم (١٨,١ - ١٨,٨٪) على الترتيب.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الإعدادية في كلٍّ من اختبار الأنماط الرياضية واختبار حل المشكلات الابتكارية، مما يدل على أن معلمي الرياضيات، سواءً في المرحلة الابتدائية أو الإعدادية في حاجة إلى التدريب على حل المشكلات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين (الفرقة الثالثة والرابعة) ودرجات معلمي الرياضيات (ابتدائي وإعدادي) في اختبار الأنماط، وفي اختبار حل المشكلات الابتكارية لصالح الطلاب المعلمين.

## ١١- دراسة زهران وعبد القادر (٢٠٠٤م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الإثراء الوصيلي في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى طلاب كلية التربية. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب كلية التربية بجامعة بنها، تم تقسيمهم إلى



استراتيجيات حل المشكلات في حل مشكلات رياضية. وطبق على الطلاب اختباران تحصيليان: أحدهما قبلي، والآخر بعدي في الوحدة المذكورة. وقد أوضحت النتائج ما يلي:

- تدني (انخفاض) مستوى معرفة المعلمين لأسلوب حل المشكلات، وكذلك تدني مستوى قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات في حل مشكلات رياضية، حيث بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي للاختبار (٥٣) من (١٠٠).
- بلغ متوسط درجات المعلمين في التطبيق البعدي للاختبار (٨٥) مما يدل على فاعلية التدريب في تنمية معرفة المعلمين بأسلوب حل المشكلات وتنمية قدرتهم على استخدام الاستراتيجيات في حل المشكلات. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

### ١٣- دراسة العويشق (٢٠٠٩م)

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول استراتيجيات حل المسألة، في تحسين أدائهم التدريسي في مجال حل المسألة، وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لتلاميذهم في مجال حل المسألة، وفي تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية تم

مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية تم تدريسهم وحدة الحركة في مقرر الميكانيكا باستخدام طريقة الإثراء الوسيلي، والأخرى ضابطة درست الوحدة باستخدام الطريقة التقليدية، ثم طبق على العينة اختبار تحصيلي لقياس قدرة الطلاب على استخدام مهارات حل المشكلات، كما طبق عليهم مقياس للاتجاهات نحو الرياضيات. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كلٍّ من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

### ١٢- دراسة الدميخي (٢٠٠٥م)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات على التحصيل الدراسي لتلاميذهم. وتكونت عينة الدراسة من (٥) معلمين من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة و (٢٠٨) طلاب من الصف الثاني المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية عددها (١٠٥) طلاب درسوا وحدة الأعداد النسبية باستخدام أسلوب حل المشكلات بعد تدريب معلمهم على هذا الأسلوب، والأخرى ضابطة عددها (١٠٣) طلاب درسوا الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، عن طريق المعلمين أنفسهم الذين درّسوا للمجموعة التجريبية. وطبق على المعلمين اختبار قبلياً وبعدياً يقيس مدى معرفتهم لاستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلات، ومدى قدرتهم على استخدام

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي، وفي مقياس مهارات التفكير فوق المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

- ١- بالرغم من كثرة الدراسات التي أجريت حول حل المشكلات، والتي تعكس الاهتمام بها- كما ذكر في المقدمة والإطار النظري- إلا أن معظم تلك الدراسات تجريبية تهدف إلى تصميم أنشطة وبرامج تدريبية في مجال حل المشكلات، ثم معرفة أثر تلك البرامج أو فاعليتها في تحسين مهارات حل المشكلات، وهذا جيد، ولكنّه يلاحظ على تلك الدراسات ما يلي:
  - البرامج والأنشطة التي تتضمنها تلك الدراسات غالباً لا يعدها المعلمون أنفسهم الذين يدرسون الطلاب فعلياً، وإنما تعدّ من قبل باحثين تربويين: أعضاء هيئة تدريس في الجامعة أو طلاب دراسات عليا، مما يجعل الفائدة منها محدودة؛ إذ إن الهدف تدريب المعلم على تصميم أنشطة وبرامج وإعدادها، بحيث يتم من خلالها تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.
  - معظم تلك البرامج لم تصمم في ضوء الاحتياجات الفعلية للمعلمين والطلاب المعلمين في موضوع حل المشكلات، والتي يجب أن يحددها- أو على الأقل- يشارك في تحديدها المعلمون والطلاب المعلمون أنفسهم من خلال الدراسات المسحية، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الوصول إليه، وهو ما قد يميّزها عن غيرها من الدراسات السابقة؛ إذ إنّها
- تدريبها على استراتيجيات حل المسألة من خلال البرنامج المقترح، والأخرى ضابطة لم تدرّب، كما ضمت العينة (٥٩٩) طالباً من طلاب الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية التي يدرّسها هؤلاء المعلمون، تم تقسيم عينة الطلاب أيضاً إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية تضم (٢٩٩) طالباً يدرّسهم المعلمون الذين تمّ تدريبهم على استراتيجيات حل المسألة، والمجموعة الضابطة تضم (٣٠٠) طالب يدرّسهم المعلمون الذين لم يدرّبوا على استراتيجيات حل المسألة من خلال البرنامج المقترح. ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين في مجال حل المسألة استخدمت بطاقة ملاحظة- من إعداد الباحث- لقياس الأداء التدريسي للمعلمين، قام بتطبيقها الباحث نفسه وعدد من المشرفين التربويين بعد تدريب الباحث لهم. وقد أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:
- انخفاض متوسطي درجات المعلمين في المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء التدريسي كما تقيسه بطاقة الملاحظة (بعد تنفيذ البرنامج)، حيث بلغ متوسطا المجموعتين: التجريبية والضابطة في الأداء التدريسي (٤٠,٧٧ - ٨,٣٧) على الترتيب من (٨٧) الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.
  - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في المجموعتين: التجريبية والضابطة في الأداء التدريسي كما تقيسه بطاقة الملاحظة لصالح المعلمين في المجموعة التجريبية.

القدرة على تحديد استراتيجية الحل ورسم الخطة يعدُّ الهدف الأساس، والمرحلة الأهم في عملية حل المشكلة، وتتفق الدراسة الحالية في هذا الجانب مع دراسة (Griffith,1988)، حيث تضمنت أهداف كل منهما معرفة مدى قدرة الطلاب المعلمين على تحديد الاستراتيجية المناسبة للحل.

٣- بالرغم من وجود عدد من الاستراتيجيات العامة لحل المشكلات الرياضية، إلا أن معظم الدراسات السابقة كدراسات: (Schoenfeld, 1979) ، و (Payne, 1984) ، و (Ungson, 1985) ، و (Germain, 1987) ، وسليمان (٢٠٠٢م)، والدميخي (٢٠٠٥م)، والعويشق (٢٠٠٩م) ركزت على استراتيجية جورج بوليا العامة، باعتبارها أشهر الاستراتيجيات وأنسبها لحل المشكلات في الرياضيات، ومع أن دراسة بلطية وبهوت (٢٠٠١م) تناولت برنامج كريك - ريدنك، ودراسة زهران وعبد القادر (٢٠٠٤م) تناولت الإثراء الوسيلى، كاستراتيجيتين لحل المشكلات، إلا أن كلاً من الدراستين تهدف إلى معرفة أثر الاستراتيجية التي تناولتها الدراسة على تنمية مهارات حل المشكلات، والمهارات المستهدفة في كلتا الدراستين هي المهارات التي تتضمنها استراتيجية جورج بوليا. وبالتالي فإن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة عموماً في التركيز على استراتيجية جورج بوليا.

٤- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في كثيرٍ من الجوانب، خاصة في الإطار النظري للدراسة.

تهدف إلى تحديد مستوى إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات. وفي ضوء ما تكشفه نتائج الدراسة يتم تصميم برامج تدريبية مناسبة من خلال دراسات لاحقة، وكذلك تقديم توصيات ومقترحات في ضوء ما توّضّحه النتائج.

• بالرغم من أن معظم الدراسات السابقة توصلت إلى وجود أثر أو فاعلية للتدريب أو للبرنامج المقترح في تحسين أداء المعلمين أو الطلاب المعلمين في مهارات حل المشكلات كدراسات: (Schoenfeld,1979) ، و (Ungson,1985) ، و (Germain,1987)، وعلسى (١٩٩٧م)، وبلطية وبهوت (٢٠٠١م)، وسليمان (٢٠٠٢م)، وزهران وعبد القادر (٢٠٠٤م)، والدميخي (٢٠٠٥م)، والعويشق (٢٠٠٩م)، إلا أن بعض الدراسات توصلت إلى عدم وجود أثر للبرنامج المقترح في تنمية مهارات حل المشكلات في بعض الجوانب، كدراسة (Barron,1979) بالنسبة للمشكلات النمطية، ودراسة (Payne,1984) بالنسبة للاختبار المؤجل. وبعض الدراسات كدراسة بلطية وبهوت (٢٠٠١م) والعويشق (٢٠٠٩م) أوضحت أنه بالرغم من تحسن أداء المعلمين أو الطلاب المعلمين في مهارات حل المشكلات، إلا أن التحسن دون المستوى المطلوب.

٢- بعض الدراسات تهدف إلى معرفة مدى قدرة المعلم أو الطالب المعلم على اختيار الاستراتيجية المناسبة لحل المشكلة أو تحديدها دون القيام بالحل نفسه؛ وذلك لأن

### الفصل الثالث: إجراءات الدراسة

#### منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة البحث المسحي، والذي يقع تحت مظلة المنهج الوصفي عموماً، حيث إنه المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات، فالبحث المسحي يعد المناسب للدراسة عندما يكون الهدف التعرف على ظاهرة معينة، وتحديد واقعها الحالي، وتعرف جوانب القوة والضعف فيه، من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع أو مدى حاجته لإجراء تعديلات جزئية أو شاملة (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣م، ص ٢٦٣). وحيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى تعرف واقع إدراك المعلمين والطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات، ومن ثم إصدار أحكام على هذا الواقع، فإن البحث المسحي هو المناسب لها.

#### مجتمع الدراسة: تتضمن الدراسة مجتمعين:

الأول- مجتمع المعلمين: ويتكون من جميع معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٠/١٤٣١هـ، والبالغ عددهم (٤٢٣) معلماً (الإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض، شؤون المعلمين).

الثاني- مجتمع الطلاب المعلمين: ويتكون من جميع طلاب تخصص الرياضيات (مسار) في كلية المعلمين بجامعة الملك سعود، الذين يقومون بالتدريب الميداني في الفصل الدراسي الثاني للعام: ١٤٣٠/١٤٣١هـ، والبالغ عددهم (٢٢) طالباً معلماً.

#### عينة الدراسة:

**أولاً- عينة المعلمين:** تكونت عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين من (١٧٢) معلماً يمثلون (٤٠,٦٦ %) من حجم مجتمع الدراسة بالنسبة للمعلمين، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية من المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لمكاتب التربية والتعليم التسعة بالإدارة العامة للتربية والتعليم بالرياض، حيث تتوزع المكاتب جغرافياً على مدينة الرياض، ويتبع كل مكتب عدد من المدارس.

#### ثانياً- عينة الطلاب المعلمين:

نظراً لصغر مجتمع الدراسة بالنسبة للطلاب المعلمين، فقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمعها البالغ عددهم (٢٢) طالباً معلماً.

#### أداة الدراسة:

أداة الدراسة عبارة عن اختبار يقيس إدراك معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات (مسار) استراتيجيات حل المشكلات، وقد مرت عملية إعداد الاختبار بالخطوات التالية:

١- الاطلاع على بعض أدبيات تربويات الرياضيات التي تناولت حل المشكلات.

٢- الاطلاع على بعض منتجات مشروع الرياضيات والعلوم - وزارة التربية والتعليم- كتاب الطالب، كتاب التمارين، كتاب المعلم للصف الأول المتوسط الطبعة التجريبية ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.

٣- في ضوء ما ذكر في الخطوتين السابقتين تبين أن استراتيجية جورج بوليا الأكثر شيوعاً في حل

والأسئلة (١١-٢٠) للمحور الثاني، والأسئلة (٢١-٢٧) للمحور الثالث. ملحق (١).

#### صدق الاختبار:

أُعيد في تحديد صدق الاختبار على صدق المحكمين، حيث تمّ عرض النسخة الأولية للاختبار مرفقاً بها أهداف الاختبار ومحاوره والإجابات النموذجية للأسئلة على (١٨) شخصاً من المتخصصين في الرياضيات وتعليم الرياضيات: (٩) أعضاء هيئة تدريس متخصصين في تعليم الرياضيات، (٣) أعضاء هيئة تدريس متخصصين في علم الرياضيات، (٥) مشرفين تربويين، مشرف قياس وتقييم. ملحق (٣).

وطلب منهم تحكيم الاختبار من حيث:

- ارتباط السؤال بالمحور.
  - صحة السؤال العلمية.
  - صحة الإجابة.
  - سلامة الصياغة اللغوية.
  - شمولية الاختبار.
  - اقتراح استراتيجيات أخرى لحل الأسئلة المقالية غير التي وردت في الإجابة النموذجية.
- وقد تمّ تعديل الاختبار في ضوء ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم، حيث حُذفت بعض الأسئلة، وعدلت صياغة أسئلة أخرى. وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٢٦) سؤالاً، منها (٢٢) سؤالاً اختياريًا من متعدد و (٤) أسئلة مقالية، تتوزع على محاور الاختبار كما يلي:

المشكلات الرياضية، كما تبين أنها الاستراتيجية العامة المستخدمة في دروس استراتيجيات حل المسألة في كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط، وفي المناهج الجديدة عموماً. وبناءً على ذلك تمّ تحديد الأساليب أو الاستراتيجيات الخاصة بحل المشكلات والمشتقة أصلاً من استراتيجية جورج بوليا، حيث تمّ تحديد إحدى عشرة استراتيجية تستخدم بكثرة في حل المشكلات الرياضية، وهي الاستراتيجيات الموضحة في حدود الدراسة.

٤- تمّ تحديد ثلاثة محاور للاختبار كما يلي:

المحور الأول: يقيس معرفة المعلم والطالب المعلم لمفهوم المشكلة، ومعرفته استراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة والمهارات الفرعية المرتبطة بها.

المحور الثاني: يقيس مدى قدرة المعلم والطالب المعلم على اختيار الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة لحل مشكلة معطاة فقط، دون أن يُطلب حل المشكلة نفسها.

المحور الثالث: يقيس مدى قدرة المعلم والطالب المعلم على تحديد أكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات الملائمة لحل مشكلة معطاة، ثم استخدام إحداها في حل المشكلة.

٥- تمّ إعداد النسخة الأولية للاختبار، حيث تكونت من (٢٧) سؤالاً، منها (٢٢) سؤالاً موضوعياً من نمط الاختيار من متعدد، وخمسة أسئلة مقالية مفتوحة. حيث خصصت الأسئلة (١-١٠) للمحور الأول،

معامل ثبات نصف الاختبار وليس للاختبار ككل، فقد تمّ حساب معامل ثبات الاختبار ككل باستخدام صيغة جتمان (Guttman)، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار باستخدام صيغة جتمان (٠,٩٤)، وتعدّ قيمة مرتفعة نسبياً، وتدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات.

### ٣- تقدير درجات الاختبار:

بالنسبة للأسئلة الموضوعية، الأسئلة (١-٢٢)، يتمّ احتساب درجة واحدة للسؤال عندما تكون إجابته صحيحة، وصفر عندما تكون الإجابة غير صحيحة. أما بالنسبة للأسئلة المقالية: (٢٣-٢٦) فتمّ تقدير درجات كل سؤال في ضوء ما يلي:

- عدد الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لحل السؤال.
- صحة الإجابة عن السؤال.

وفي ضوء هذين المعيارين يتمّ احتساب درجة السؤال، حيث تُحتسب درجتان لكل استراتيجية يذكرها المستجيب تكون مناسبة لحل السؤال (بمحت يوضّح فكرة استخدامها)، وتُحتسب درجتان لحل السؤال، أي الوصول إلى الإجابة الصحيحة باستخدام إحدى الاستراتيجيات التي يذكرها المستجيب. وفي ضوء ذلك تحددت درجات الأسئلة المقالية كما في الجدول التالي:

السؤال	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦
الدرجة	٨	٦	٦	٣

وحيث إن السؤالين: ٢١، ٢٢ في الأسئلة الموضوعية ضمن أسئلة المحور الثالث، فإنه يتمّ إضافة

المحور الأول: خُصصت له الأسئلة (١-١٠).

المحور الثاني: خُصصت له الأسئلة (١١-٢٠).

المحور الثالث: خُصصت له الأسئلة (٢١-٢٦).

ملحق (٢).

### التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعد أن تمّ وضع الاختبار في صورة قابلة للتطبيق، تمّ تطبيقه على عينة استطلاعية مشابهة للعينة الفعلية، حيث تمّ تطبيقه على (١٥) معلماً، و(٨) من الطلاب المعلمين في الفصل الدراسي الأول ١٤٣٠/١٤٣١هـ. وفي ضوء التطبيق الاستطلاعي تمّ تحديد ما يلي:

١- زمن الاختبار: تمّ تقدير زمن الاختبار وفق العلاقة التالية:

$$\frac{\text{الزمن المناسب للاختبار} = \text{الزمن الذي يستغرقه الطالب الأول} + \text{الزمن الذي يستغرقه الطالب الأخير}}{2}$$

٢

وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار ساعتان (١٢٠) دقيقة.

### ٢- حساب معامل ثبات الاختبار:

تمّ استخدام طريقة التجزئة النصفية Split-Half، حيث أُعتبرت الأسئلة الفردية الجزء الأول، والأسئلة الزوجية الجزء الثاني، وتمّ حساب درجة كل شخص في كل من جزئي الاختبار، ثمّ إيجاد معامل الارتباط بين جزئي الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين جزئي الاختبار (٠,٨٨)، ونظراً لأن معامل الارتباط المحسوب بهذه الطريقة هو

- طلب الباحث من أحد مشرفي الرياضيات إعادة التصحيح - مراجعة تصحيح الأسئلة الموضوعية، وإعادة تصحيح الأسئلة المقالية - ثم تمّ حساب معامل الاتفاق بين المصححين للأسئلة المقالية حيث بلغ معامل الاتفاق (٠,٩٨)، وبذلك يكون تمّ الاطمئنان على دقة التصحيح وموضوعيته.

**تحليل البيانات:** تمّ تحليل البيانات بالبرنامج الحاسوبي SPSS، وقد تمّ استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، واختبار "ت"، واختبار تحليل التباين الأحادي: One Way Analysis of Variance، ومعامل الارتباط.

#### الفصل الرابع - تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمّ استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS، وفيما يلي عرض للنتائج التي تمّ التوصل إليها:

للإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة: ما مستوى إدراك معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات. تمّ إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجات المعلمين والطلاب المعلمين في الاختبار ككل، وفي كل محور من محاوره، والجدول (١) يوضح ذلك:

درجتيهما (درجة واحدة لكل سؤال) إلى مجموع درجات الأسئلة المقالية. وبذلك أصبح مجموع درجات المحور الثالث (٢٥) درجة. وبعد ذلك يتم تحويل هذه الدرجة من (١٠) بضرها في ٢ وقسمة الناتج على خمسة، لتتفق مع الدرجة المخصصة لكل من المحورين السابقين (١٠ درجات لكل محور).

#### ٤- تطبيق الاختبار:

أولاً- التطبيق على المعلمين: بعد وضع الاختبار في صورته النهائية، والحصول على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم على تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الخاصة بالمعلمين، ملحق (٥)، تمّ من خلال مكاتب التربية والتعليم جمع العدد المطلوب من معلمي الرياضيات بالمكتب، وتمّ تطبيق الاختبار على المعلمين بإشراف الباحث نفسه في بعض المكاتب، وإشراف مشرفي الرياضيات في المكاتب الأخرى.

ثانياً- التطبيق على الطلاب المعلمين: قام الباحث بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، الذين يشرفون على الطلاب المعلمين تخصص رياضيات (مسار) في التربية الميدانية، حيث تمّ جمع الطلاب المعلمين في الكلية، وتمّ تطبيق الاختبار على جميع الطلاب المعلمين في وقت واحد تحت إشراف الباحث.

#### ٥- تصحيح الاختبار:

- قام الباحث نفسه بتصحيح جميع الأوراق وفق نموذج الإجابة الذي تمّ عرضه على الحكمين، ثم تمّ رصد الدرجات في نماذج خاصة للرصد.

جدول (١) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لدرجات عينة الدراسة في كل محور من محاور الاختبار وفي الاختبار ككل

الطلاب المعلمين (٢٢)			المعلمون (١٧٢)			المحور
النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٪٤٧,٣	١,٧٥	٤,٧٣	٪٤٦,٢	١,٦٣	٤,٦٢	الأول: معرفة معلمي الرياضيات/ الطلاب المعلمين مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية (١٠)
٪٤٣,٦	٢,٠٨	٤,٣٦	٪٣٨,٨	١,٧٦	٣,٨٨	الثاني: قدرة معلمي الرياضيات/ الطلاب المعلمين على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة (١٠)
٪٢٩,٥	١,٣٣	٢,٩٥	٪٣٢	٢,٣٣	٣,٢٠	الثالث: قدرة معلمي الرياضيات / الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية (١٠)
٪٤٠,١٧	٣,٩١	١٢,٠٥	٪٣٩	٣,٩٧	١١,٧٠	الاختبار ككل: (٣٠) درجة

- للإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى معرفة معلمي الرياضيات مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية؟ يتضح من الجدول (١) أن متوسط درجات معلمي الرياضيات في المحور الأول بلغ (٤,٦٢) من (١٠)، وتمثل هذه القيمة (٤٦,٢ ٪) من الدرجة المخصصة للمحور، وبالتالي فإن مستوى معرفة معلمي الرياضيات مفهوم المشكلة، وكذلك معرفتهم لاستراتيجية جورج بوليا، والمهارات الفرعية المرتبطة بها يعدُّ منخفضاً.
- للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مدى قدرة معلمي الرياضيات على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة؟ من الجدول (١) يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات معلمي الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ككل بلغ (١١,٧٠) من (٣٠)، وتمثل هذه القيمة نسبة (٣٩ ٪) من الدرجة الكلية للاختبار، وبالتالي فإن مستوى إدراك معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات يعدُّ منخفضاً (ضعيفاً)؛ إذ إن النسبة المئوية لمتوسط الدرجات لم تبلغ حتى (٥٠ ٪) من درجة الاختبار. أما بالنسبة للإجابة عن الأسئلة الفرعية المتعلقة بالمعلمين (الأسئلة: ١-٣) فقد تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات عينة الدراسة في كل محور من محاور الاختبار، كما يتضح في الجدول (١).



مشكلة ومصطلح استراتيجية، وخطوات أو مراحل الاستراتيجية والأمثلة عليها، والإرشادات والتوجيهات التي تتضمنها الاستراتيجية، لا تذكر عادة في كتاب الطالب أو كتاب المعلم، وإنما ترد في أدبيات تربويات الرياضيات، ولكن المعلم قليل الاطلاع والاستفادة من هذه الأدبيات، وبالتالي أدى ذلك إلى عدم معرفته لهذه المفاهيم رغم أهميتها في مجال حل المشكلات، وضرورة وضوحها في ذهن المعلم. أما بالنسبة لعدم معرفة المعلمين لاستراتيجية جورج بوليا، فبالرغم من أنه يُقدّم في كتاب الطالب وكتاب المعلم بعض المسائل والمشكلات، ويعرض حلها وفق استراتيجية جورج بوليا، إلا أنه لا يذكر في الكتاب أنه تمّ اتّباع خطوات أو مراحل استراتيجية بوليا، وبالتالي فإن المعلم يقتصر على الخطوات التطبيقية دون معرفة الأساس النظري لهذه الخطوات، ودون معرفة التربوي أو الرياضي الذي اقترح أو قدّم هذه الاستراتيجية، والإرشادات والتوجيهات التي تتضمنها الاستراتيجية بشأن الطالب والمعلم.

وبالنسبة للسؤال الفرعي الثاني فقد جاءت نتائج المعلمين فيه أيضاً متدنية، وبشكل أكبر من المحور الأول. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى عدم معرفة المعلمين للاستراتيجيات أو الأساليب والتقنيات الخاصة بحل المشكلات الرياضية، فبالرغم من أن كثيراً من الاستراتيجيات التي تضمّنها الاختبار وردت في المناهج الجديدة، إلا أن مجرد معرفة المعلم

يتضح من الجدول (١) أن متوسط درجات معلمي الرياضيات في المحور الثاني بلغ (٣,٨٨) من (١٠)، وتمثّل هذه القيمة (٣٨,٨٪) من الدرجة المخصصة للمحور، وبالتالي فإن مستوى قدرة معلمي الرياضيات على تحديد الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة لحل مشكلة ما يعدّ منخفضاً، فالنسبة المئوية لمتوسط الدرجات لم تبلغ (٥٠٪) من درجة المحور.

• للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مدى قدرة معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية؟

من الجدول (١) يتضح أن متوسط درجات معلمي الرياضيات في المحور الثالث بلغ (٣,٢٠) من (١٠)، وتمثّل هذه القيمة (٣٢٪) فقط من الدرجة المخصصة للمحور الثالث، وبالتالي فإن مستوى قدرة معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية يعدّ منخفضاً جداً، فالنسبة المئوية لمتوسط الدرجات في هذا المحور أقل بكثير من (٥٠٪).

وتعد نتيجة الاختبار ككل بالنسبة للمعلمين محصلة نتائج الأسئلة الفرعية الثلاثة السابقة، فالسؤال الفرعي الأول جاءت نتائج المعلمين فيه متدنية. ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى ضعف خلفية المعلمين النظرية بموضوع حل المشكلات بشكل عام، وعدم إلمامهم ببعض المفاهيم الخاصة في مجال حل المشكلات، كمفهوم المشكلة والاستراتيجية، فتوضيح مصطلح

المحور الثالث، لا يتبعون غالباً استراتيجية معينة من الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات الرياضية، كما أنهم غير قادرين على إبراز مراحل استراتيجية جورج بوليا أثناء حل المشكلة، فالحل يتم بطريقة غير منظمة، وبخطوات غير مترابطة، دون أن يعرف كثير من المعلمين أن هناك استراتيجية يمكن أن يتم الحل في ضوئها. وعموماً فإن من الأسباب التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها (ضعف إدراك المعلمين استراتيجيات حل المشكلات) حداثة تركيز مناهج الرياضيات على موضوع حل المشكلات واهتمامها به، فالتركيز على استراتيجيات حل المسألة واعتباره صلب مناهج الرياضيات لم يحدث بشكل مناسب إلا من خلال المناهج الجديدة، فالمناهج القديمة لا تعطي موضوع حل المشكلات نفس التركيز والاهتمام، وبالتالي فإن هناك ضعفاً في خبرات المعلمين النظرية والعملية بهذا الموضوع، وقد انعكس ذلك على أداء المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات. كما أن من الأسباب التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها عدم مناسبة البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في مجال طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات بشكل عام، وفي موضوع حل المشكلات بشكل خاص، حيث أوضحت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين الذين التحقوا بالدورات التدريبية والذين لم يلتحقوا في إدراكهم لاستراتيجيات حل المشكلات. وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فهي تتفق مع نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٢م) التي

لاسم أو أسماء هذه الاستراتيجيات غير كافٍ لإدراكه مفهوم الاستراتيجية، ومتى يكون من المناسب استخدامها، فبدون إدراك المعلم لمفهوم الاستراتيجية، وكيفية استخدامها، والاطلاع على بعض المشكلات المحلولة وفق هذه الاستراتيجية، وحل المعلم لمشكلات باستخدامها، فإنه لن يكون مدركاً للاستراتيجية بشكل جيد، ولن يكون قادراً على تحديد الموقف التي يكون من المناسب استخدامها فيها، وبالتالي فإن معرفة المعلم لهذه الاستراتيجيات تقتصر على مجرد معرفة أسماء هذه الاستراتيجيات.

أما بالنسبة لنتيجة السؤال الفرعي الثالث فقد جاءت متدنية بشكل كبير جداً. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة؛ إذ إن قدرة المعلم على تحديد أكبر قدر ممكن من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة المعروضة في السؤال، مع توضيح فكرة استخدام الاستراتيجية المقترحة، تعد أحد أهداف هذا المحور، فجزء من الدرجة مخصص لتحديد الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة المقدمة في السؤال. وهذا يعني أن المعلمين يقتصرون أثناء حل المشكلات والمسائل الرياضية على الحل بطريقة أو باستراتيجية واحدة فقط، دون أن يكون لديهم القدرة على حل المشكلة بأكثر من استراتيجية أو التفكير فيها من زوايا مختلفة. كما يلاحظ من خلال نتيجة هذا المحور أن المعلمين الذين تمكنوا من حل بعض الأسئلة المقدمة في

يتضح من الجدول (١) أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في المحور الأول بلغ (٤,٧٣) من (١٠)، وتمثل هذه القيمة (٤٧,٣٪) من الدرجة المخصصة للمحور، وبالتالي فإن مستوى معرفة الطلاب المعلمين مفهوم المشكلة، وكذلك معرفتهم لاستراتيجية جورج بوليا والمهارات الفرعية المرتبطة بها يعدّ منخفضاً.

- للإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: ما مدى قدرة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة؟

يتضح من الجدول (١) أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في المحور الثاني بلغ (٤,٣٦) من (١٠)، وتمثل هذه القيمة (٤٣,٦٪) من الدرجة المخصصة للمحور، وبالتالي فإن مستوى قدرة الطلاب المعلمين على تحديد (اختيار) الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة لحل مشكلة ما يعدّ منخفضاً.

- للإجابة عن السؤال الفرعي السادس: ما مدى قدرة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية؟

أوضحت تدني مستوى معلمي الرياضيات في استراتيجيات حل المشكلات بشكل عام، وفي الحل باستخدام استراتيجية البحث عن نمط بشكل خاص، حيث كانت هذه الاستراتيجية ضمن الاستراتيجيات التي تضمنتها الدراسة الحالية. كما تتفق مع نتائج دراسة العويشق (٢٠٠٩م) التي أوضحت تدني مستوى الأداء التدريسي للمعلمين في مجال استراتيجيات حل المسألة.

أما بالنسبة لنتيجة السؤال الرئيس بالنسبة للطلاب المعلمين، فيتضح من الجدول (١) أن قيمة المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات بلغ (١٢,٠٥) من (٣٠)، وتمثل هذه القيمة (٤٠,١٧٪) من الدرجة الكلية للاختبار، وبالتالي فإن مستوى إدراك الطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات يعدّ أيضاً منخفضاً (ضعيفاً)، فالنسبة المئوية لمتوسط الدرجات لم تبلغ (٥٠٪) من درجة الاختبار. وبالنسبة للأسئلة الفرعية المتعلقة بالطلاب المعلمين (الأسئلة: ٤ - ٦) فتتضح الإجابات عنها فيما يلي:

- للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما مستوى معرفة الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية؟

والتوسع في استراتيجيات حل المشكلات والتدرّب عليها من خلال المقرر تحت إشراف الأستاذ الذي يدرّس المقرر. كما أن من الأسباب التي يمكن إرجاع هذه النتيجة إليها، عدم استخدام هذه الاستراتيجيات من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بتدريس مواد الرياضيات للطلاب أثناء دراستهم لمواد التخصص في قسم الرياضيات، فاكتساب الطالب لمهارات حل المشكلات يمكن أن يتمّ من خلال طرق التدريس التي يستخدمها الأساتذة أثناء تدريسهم للطلاب، وليس فقط من خلال مادة طرق التدريس التي يدرسها الطالب عادة في الفصل الذي يسبق الفصل المخصص للتربية الميدانية، كما أن عدم وجود مقررات ضمن خطة قسم الرياضيات بالكلية تتناول بعض محتويات المناهج المدرسية في التعليم العام بما فيها موضوع حل المشكلات، قد يكون من أسباب ضعف الطلاب المعلمين في استراتيجيات حل المشكلات. وقد يكون من أسباب هذا الضعف عدم تدريب الطلاب المعلمين من قبل المشرفين أثناء برنامج التربية الميدانية على استخدام استراتيجيات حل المشكلات أثناء ممارسة الطالب المعلم التدريس بشكل فعلي في المدارس أثناء برنامج التربية الميدانية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، فهي تتفق مع نتائج دراسة (Schoenfeld, 1979) التي أوضحت عدم قدرة الطلاب المعلمين على إبراز مراحل أو خطوات الاستراتيجيات

من الجدول (١) يتضح أن متوسط درجات الطلاب المعلمين في المحور الثالث بلغ (٢,٩٥) من (١٠)، وتمثّل هذه القيمة (٢٩,٥٪) فقط من الدرجة المخصصة للمحور، وبالتالي فإن مستوى قدرة الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية يعدّ منخفضاً جداً، فالنسبة المتوية لمتوسط الدرجات في هذا المحور أقل بكثير من (٥٠٪).

من خلال النتائج السابقة يتضح أن مستوى إدراك الطلاب المعلمين استراتيجيات حل المشكلات يعدّ ضعيفاً. وهذه النتيجة تعدّ محصلة نتائج الطلاب المعلمين في محاور الاختبار الثلاثة، والتي تقيسها الأسئلة الفرعية من (٤-٦) في أسئلة الدراسة. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى عدم تناول برامج إعداد معلمي الرياضيات (قبل الخدمة) لموضوع حل المشكلات بشكل مناسب ومركّز، فالطالب في كلية المعلمين المتخصص في الرياضيات يدرس مقررًا واحدًا فقط في طرق تدريس الرياضيات (مقرر طرق التدريس الخاصة)، ويُقدّم له من خلاله عددٌ من الموضوعات الخاصة بتدريس الرياضيات مع التركيز بشكل كبير على طرق تدريس الرياضيات، دون التعمق في هذه الموضوعات، وفي طرق واستراتيجيات التدريس بشكل كافٍ. ويعد موضوع حل المشكلات أحد الموضوعات التي تقدّم للطلاب من خلال هذا المقرر، ولكن يتم ذلك بإيجاز شديد دون إتاحة الفرصة للطلاب للتعمق

الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات والطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات، تمّ استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-TEST)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

التي يستخدمونها في الحل، وذلك أثناء حلّهم للمشكلات الرياضية. كما تتفق مع نتائج دراسة علي (١٩٩٧م) التي أوضحت تديني مستوى إلمام الطالبات المعلمات بأسلوب حل المشكلات. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة بلطية ومهوت (٢٠٠١م) التي أوضحت أنه بالرغم من تفوق الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية على الضابطة في استخدام استراتيجيات حل المشكلات، إلا أن مستوى الطلاب المعلمين بشكل عام في المجموعتين التجريبية والضابطة في استخدام استراتيجيات أو أساليب حل المشكلات يعتبر ضعيفاً ودون المستوى المطلوب.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمي

جدول (٢) نتائج اختبار "ت" لدرجات المعلمين والطلاب المعلمين في محاور الاختبار وفي الاختبار ككل

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	المحور
٠,٧٧٧	٠,٢٨٣-	١,٦٢٦٦	٤,٦٢٢١	١٧٢	المعلمين
		١,٧٥٠٧	٤,٧٢٧٣	٢٢	الطلاب المعلمين
٠,٢٣٩	١,١٨١-	١,٧٥٦٦	٣,٨٨٣٧	١٧٢	المعلمين
		٢,٠٨٢٧	٤,٣٦٣٦	٢٢	الطلاب المعلمين
٠,٤٧١	٠,٧٢٨	٢,٣٢٦٢	٣,١٩٧٧	١٧٢	المعلمين
		١,٣٢٦٦	٢,٩٥٤٥	٢٢	الطلاب المعلمين
٠,٧٠٣	٠,٣٨١-	٣,٩٦٧٦٢	١١,٧٠٣٥	١٧٢	المعلمين
		٣,٩٠٩٤٢	١٢,٠٤٥٥	٢٢	الطلاب المعلمين

مصدرها الأساس ما تلقاه المعلم في برنامج الإعداد قبل الخدمة، وبالتالي فإنهم لا يختلفون عن الطلاب المعلمين الذين لا يزالون في مرحلة الإعداد قبل الخدمة. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٢م) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب المعلمين في حل المشكلات الابتكارية وفي استخدام استراتيجية البحث عن نمط في حل المشكلات الرياضية، حيث كانت الفروق لصالح الطلاب المعلمين، ولكن مما تجدر الإشارة إليه في دراسة سليمان أن الطلاب المعلمين تمّ تدريبهم على استراتيجية البحث عن نمط من خلال برنامج مقترح، بينما لم يتم تدريب المعلمين.

السؤال الثامن: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات تُعزى إلى: خبرة المعلم - الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم؟

**أولاً - الفروق باختلاف متغير خبرة المعلم:**

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات معلمي الرياضيات تبعاً لاختلاف متغير خبرة المعلم، تمّ استخدام "تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة (معلمي الرياضيات) تبعاً لاختلاف متغير خبرة المعلم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

من الجدول (٢) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات المعلمين والطلاب المعلمين في الاختبار ككل، وفي كل محور من محاوره، وبالتالي فإن الإجابة عن السؤال السابع تكون بالنفي. أي أنه لا توجد فروق بين المعلمين والطلاب المعلمين في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات، بمعنى أنه لا يختلف إدراك المعلمين لاستراتيجيات حل المشكلات عن إدراك الطلاب المعلمين لها.

يلاحظ أولاً تدني المتوسطين الحسابيين لدرجات المعلمين والطلاب المعلمين، فكلاهما لم يصل (٥٠٪) من الدرجة الكلية للاختبار، مما يعني ضعف المعلمين والطلاب المعلمين في إدراك استراتيجيات حل المشكلات. ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة (عدم وجود فروق) إلى عدم اهتمام برامج إعداد المعلم وتركيزها (قبل الخدمة)، وكذلك برامج تدريبه أثناء الخدمة على موضوع حل المشكلات، وما يتضمنه من مفاهيم واستراتيجيات عامة وخاصة لحل المشكلات الرياضية، رغم أهمية هذا الموضوع بالنسبة لمناهج الرياضيات المدرسية الجديدة، والتي أصبح حل المشكلات يمثل الركيزة الأساسية لبنائها، ويأتي في مقدمة أهدافها. وقد يكون من أسباب هذه النتيجة، قلة خبرة المعلمين في التدريس، حيث إن نسبة كبيرة من المعلمين عينة الدراسة خيروهم أقل من (٥) سنوات (قد تكون سنة واحدة) وبالتالي فإن المعلومات والخبرات التي يمتلكونها في مجال حل المشكلات لا يزال

جدول (٣) نتائج " تحليل التباين الأحادي " ( One Way ANOVA ) للفروق في إجابات المعلمين تبعاً لاختلاف خبرة المعلم

الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المحور
٠,٨٣٦	٠,٢٨٦	٠,٧٦٦	٣	٢,٢٩٧	بين المجموعات	الأول: معرفة معلمي الرياضيات مفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة، والمهارات الفرعية المرتبطة بهذه الاستراتيجية (١٠).
		٢,٦٧٩	١٦٨	٤٥٠,١٣٩	داخل المجموعات	
			١٧١	٤٥٢,٤٣٦	المجموع	
٠,٤٦٢	٠,٨٦٢	٢,٦٦٧	٣	٨,٠٠٠	بين المجموعات	الثاني: قدرة معلمي الرياضيات على تحديد (اختيار) الاستراتيجية المناسبة لحل مشكلة معطاة (١٠).
		٣,٠٩٣	١٦٨	٥١٩,٦٧٤	داخل المجموعات	
			١٧١	٥٢٧,٦٧٤	المجموع	
**٠,٠١٠	٣,٩١٠	٢٠,١٢٨	٣	٦٠,٣٨٥	بين المجموعات	الثالث: قدرة معلمي رياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية (١٠).
		٥,١٤٨	١٦٨	٨٦٤,٨٩٤	داخل المجموعات	
			١٧١	٩٢٥,٢٧٩	المجموع	
*٠,٠٢	٣,٠٨٤	٥,٢٠٤	٣	١٥,٦١٢	بين المجموعات	الاحتبار ككل: إدراك معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات (٣٠).
		١,٦٨٧	١٦٨	٢٨٣,٤٨٥	داخل المجموعات	
			١٧١	٢٩٩,٠٩٨	المجموع	

\*\* فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل \* فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

في قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل مشكلات رياضية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الرياضيات في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات (الاحتبار ككل) تعزى إلى خبرة المعلم.

ولتحديد لصالح من تكون هذه الفروق بين كل فئتين من فئات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه، وقد جاءت نتائج هذا الاختبار كما في الجدول التالي:

من الجدول (٣) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الرياضيات في معرفتهم لمفهوم المشكلة واستراتيجية جورج بوليا لحل المشكلة تعزى إلى خبرة المعلم، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين في قدرتهم على تحديد الاستراتيجية أو الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلة تعزى إلى خبرة المعلم. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الرياضيات

جدول (٤) نتائج اختبار " شيفيه " للفروق حسب فئات الخبرة

الخبر	خبرة المعلم	ن	المتوسط	أقل من ٥	من ٥ - ١٠	من ١١ - ١٥	أكثر من ١٥
الثالث: قدرة معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية (١٠)	أقل من ٥	١٠٨	٢,٧٦٨٥	-			**
	١٠ - ٥	١٩	٣,٥٢٦٣		-		
	١٥ - ١١	١٨	٤,٣٨٨٩			-	
	أكثر من ١٥	٢٧	٣,٨٨٨٩				-
الاحتبار ككل: إدراك معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات	أقل من ٥	١٠٨	٣,٦٨٨٣	-			
	١٠ - ٥	١٩	٤,٠٥٢٦		-		
	١٥ - ١١	١٨	٤,٥٥٥٦	**			
	أكثر من ١٥	٢٧	٤,٢٠٩٩				-

\*\* فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

استراتيجيات حل المشكلات لصالح المعلمين الذين خبرتهم في الفئة [١١ - ١٥] سنة.

يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة عموماً إلى أن المعلمين الأكثر خبرة لديهم القدرة على حل المشكلات؛ وذلك لأنهم قد درّسوا مناهج الرياضيات سنوات عديدة، وتكون لديهم بعض الخبرات في حل المشكلات الرياضية، فبالرغم من ضعف اهتمام المناهج القديمة بحل المشكلات، إلا أنها تتضمن دروساً حول المشكلات والمسائل الرياضية، حيث يأتي غالباً بعد تقديم دروس المعادلات سواءً معادلات الدرجة الأولى أو الثانية أو نظم المعادلات دروساً بعنوان مسائل حسابية أو تطبيقات، وبالتالي فالمعلمون الأكثر خبرة بالتأكيد أنهم قد درّسوا هذه الموضوعات، واكتسبوا بعض جوانب الخبرة فيها، بينما المعلمون الأقل خبرة تكون ممارستهم لتدريس هذه الموضوعات أقل. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Eizen, 1995) التي أوضحت أن المعلمين الأصغر سناً، أي الأقل خبرة

يتضح من خلال نتائج اختبار شيفيه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الرياضيات الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات والذين خبرتهم [١١ - ١٥] سنة في قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية لصالح المعلمين الذين خبرتهم في الفئة [١٥ - ١١] سنة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات والذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة في قدرتهم على استخدام استراتيجيات حل المشكلات في حل المشكلات الرياضية لصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من ١٥ سنة.

كما يتضح من خلال النتائج في الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين معلمي الرياضيات الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات والذين خبرتهم [١١ - ١٥] سنة في إدراك



ثانياً- الفروق باختلاف متغير الدورات التدريبية: للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات المعلمين تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-TEST) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات المعلمين تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

(معلمي المرحلة الأساسية) أكثر استخداماً لأسلوب ومهارات حل المشكلات من معلمي المرحلة الثانوية، وهم المعلمون الأكثر خبرة. وتختلف أيضاً مع نتائج دراسة سليمان (٢٠٠٢م) التي أوضحت أن مستوى الطلاب المعلمين في حل المشكلات الابتكارية، وفي استخدام استراتيجية البحث عن نمط أفضل من مستوى المعلمين، أي أن الخبرة ليس لها تأثير في القدرة على حل المشكلات الرياضية، وعلى استخدام استراتيجية البحث عن نمط كإحدى الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات.

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-TEST) للفروق

في إجابات المعلمين تبعاً لاختلاف متغير الدورات التدريبية

الدلالة الإحصائية	قيمة ت	الانحراف المعياري	التوسط	العدد	الدورات التدريبية	المحور
٠,١٥٤	١,٤٣٢-	١,٢٨٦٣١	٣,٧٣١٥	٧٢	حصل على دورات	الاختبار ككل: إدراك معلمي الرياضيات استراتيجيات حل المشكلات (٣٠)
		١,٣٤١١٠	٤,٠٢٣٣	١٠٠	لم يحصل على دورات	

• فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

ويمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى عدم تركيز الدورات التدريبية التي يلتحق بها المعلمون على موضوع استراتيجيات حل المشكلات بشكل مناسب، فالدورات التدريبية التي تُقدّم للمعلمين تكون عادة قصيرة تتراوح ما بين ساعات معدودة إلى يومين أو ثلاثة على الأكثر، ويقدم من خلالها معلومات عامة في طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات، دون أن يُخصص دورة كاملة مثلاً لطريقة تدريس معينة، ودورة

من الجدول (٥) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية والذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات. وبالتالي لا توجد فروق بين المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات والذين لم يلتحقوا. يمثل هذه الدورات، وذلك من حيث إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات.

الذي قُدِّم للمعلمين في دراسة العويشق ينصبُّ على حل المسألة فقط، بينما التدريب الذي يتلقاه المعلمون في الدورات التدريبية المقصودة في هذه الدراسة عبارة عن تدريب عام في مجال طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات، قد يتناول استراتيجيات حل المشكلات وقد لا يتناولها بشكل كافٍ، وتتفق معها في أن التدريب الذي تلقاه المعلمون في البرنامج المقترح لم يؤدي إلى تحسين الأداء التدريسي للمعلمين بشكل مناسب، فمستوى أداء المعلمين الذين تدربوا من خلال البرنامج كان ضعيفاً، حيث بلغت النسبة المئوية لمتوسط أدائهم التدريسي (٤٦,٩ %) فقط.

السؤال التاسع: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب المعلمين تخصص الرياضيات في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية؟

للتعرف على ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية، تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

أخرى لطريقة أخرى، وهكذا. ومما قد يجدُّ من استفادة المعلمين من هذه الدورات تركيزها على الجوانب النظرية وعدم تناول الجوانب العملية والتطبيقية، فمثلاً قد لا يتمُّ في مثل هذه الدورات عرض دروس تتضمن مشكلات يتمُّ حلها وفق استراتيجيات حل المشكلات مع توضيح مراحل أو خطوات الاستراتيجية عملياً، ثم إتاحة الفرصة للمعلمين المتدربين لحل مشكلات باستخدام الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات في البرنامج التدريبي نفسه. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Barron, 1979) التي أوضحت أن تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات حل المشكلات يزيد من قدرتهم على حل المشكلات، ولكن مما تجدر الإشارة إليه في دراسة بارون أن التدريب كان مركزاً على استراتيجيات حل المشكلات بصورة مباشرة، وليس تدريباً عاماً على طرق واستراتيجيات تدريس الرياضيات. كما أنها تختلف وتتفق مع دراسة العويشق (٢٠٠٩م) في الوقت نفسه، فهي تختلف معها حيث أوضحت نتائج دراسة العويشق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين التحقوا بالبرنامج التدريبي الخاص باستراتيجيات حل المسألة والذين لم يلتحقوا بالبرنامج، وذلك في أدائهم التدريسي في مجال حل المسألة، ولكن مع ملاحظة أن البرنامج التدريبي

جدول (٦) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات	٠,٤٧٥	٠,١٠١
المعدلات التراكمية		

## التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من خلال اللقاءات، والمشاغل، والنشرات التربوية وغيرها من الأساليب الإشرافية على استراتيجيات حل المشكلات على أن يتضمن التدريب ما يلي:

- تقديم خلفية نظرية عن أسلوب حل المشكلات وما يتعلق به من مصطلحات ومفاهيم.
- تعريف المعلمين باستراتيجية جورج بوليا باعتبارها أنسب الاستراتيجيات العامة لحل المشكلات الرياضية، ولاعتماد المناهج الجديدة عليها في حل المشكلات (المسائل) الرياضية، وكذلك تعريفهم بأبرز الاستراتيجيات الخاصة لحل المشكلات الرياضية.
- تقديم تدريب عملي على استخدام الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات في حل مشكلات رياضية.

٢- تطوير البرامج والدورات التدريبية التي تقدم لمعلمي الرياضيات، سواء التي تقدم من خلال مكاتب التربية والتعليم، أو من خلال إدارة التدريب التربوي، أو من خلال الشركة التي قامت بترجمة ومواءمة المناهج. بحيث تخطط تلك البرامج في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية، وفي ضوء ما تتطلبه

من الجدول (٦) يتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات ومعدلاتهم التراكمية. أي أنه لا يوجد ارتباط بين درجات الطلاب المعلمين في اختبار إدراك استراتيجيات حل المشكلات وبين معدلاتهم التراكمية.

يمكن إرجاع السبب في هذه النتيجة إلى عدم تناول موضوع حل المشكلات في برنامج إعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة بشكل كافٍ ومناسب، سواءً في الإعداد المتعلق بالجانب التخصصي أو المتعلق بالجانب التربوي، وبالتالي فحتى الطلاب المعلمين الذين معدلاتهم التراكمية مرتفعة كان مستوى إدراكهم لاستراتيجيات حل المشكلات ضعيفاً. وقد يرجع السبب في هذه النتيجة أيضاً إلى عدم تدريبهم من خلال المقررات الدراسية التي يدرسونها في قسم الرياضيات على حل المشكلات الرياضية باستخدام الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات، حيث إن تدريس تلك المقررات يتم غالباً من خلال طرق إلقاء لا تتيح للطلاب اكتساب مهارات حل المشكلات. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Griffith,1988) التي أوضحت أن الطلاب المعلمين مرتفعي القدرات في حل المشكلات كانوا أفضل من منخفضي القدرات، وذلك في قدرتهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للحل.

**المقترحات:**

- ١- إعادة إجراء الدراسة على معلمي المرحلة المتوسطة بعد اكتمال تطبيق المناهج الجديدة على جميع صفوف المرحلة المتوسطة؛ وذلك لمعرفة مدى التوسع في تدريب المعلمين، ومدى تأثير التدريب على إدراكهم استراتيجيات حل المشكلات.
- ٢- إجراء دراسات مماثلة على معلمي المرحلة الابتدائية ومعلمي المرحلة الثانوية.
- ٣- إجراء دراسات مماثلة على معلمات الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة.
- ٤- إعداد برامج تدريبية للمعلمين في استراتيجيات حل المشكلات على أن يتناول البرنامج استراتيجية محددة من الاستراتيجيات المختلفة لحل المشكلات (المسائل) الرياضية، ثم القيام بعمليات تقويم ومتابعة لمعرفة أثر البرنامج على أداء المعلمين في مجال استراتيجيات حل المشكلات.

المناهج الجديدة، مع التوسع والمبادرة في تدريب المعلمين نظراً لحاجتهم الماسة للتدريب على تدريس هذه المناهج خاصة في مجال استراتيجيات حل المشكلات.

٣- تطوير برامج إعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة سواءً في الجانب التخصصي أو الجانب التربوي بما يتواءم مع التطوير الذي يحدث في وزارة التربية والتعليم خاصة فيما يتعلق بمناهج الرياضيات الجديدة التي شرعت الوزارة في تطبيقها بدءاً من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٤- التنسيق بين المعنيين عن مناهج الرياضيات في وزارة التربية والتعليم والمسؤولين عن إعداد معلم الرياضيات قبل الخدمة في مؤسسات الإعداد المختلفة عند القيام بعمليات تطوير أو تغيير في مناهج الرياضيات في التعليم العام.

**المراجع العربية:**

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩م). التفكير الرياضي وحل المشكلات. القاهرة: عالم الكتب.
- ٢- أبو زينة، فريد كامل. (١٩٩٠م). الرياضيات مناهجها وأصول تدرسيها. ط٤. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٣- أبو زينة، فريد كامل وعمرسان، حسن. (٢٠٠٥م). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية القدرة على حل المسألة الرياضية وعلى التحصيل في الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥م، ٧٤، ٦١-٨٣.
- ٤- أبو زينة، فريد كامل وعيانية، عبد الله. (٢٠١٠م). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٥- أبو عميرة، محبت. (٢٠٠٠م). تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٦- أبو لوم، خالد محمد. (٢٠٠٦م). أثر استخدام الأسلوب البنائي في المقدره على حل المسألة الهندسية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ج١، ٣٠٤، ١٦٩-١٨٤.

- ٧- الأمن، إسماعيل محمد. (٢٠٠١م). طرق تدريس الرياضيات نظريات وتطبيقات. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ٨- بل، فريدريك هـ. (١٩٨٦م). طرق تدريس الرياضيات. (ج١)، (ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون). القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- ٩- بلطية، حسن ومهوت، عبد الجواد. (٢٠٠١م). فاعلية برنامج كريلسك - ريدنك في تنمية أساليب حل المشكلات في الرياضيات لدى الطلاب المعلمين. *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، م٤، ٤٥-٧٠.
- ١٠- البلوي، عايد بن علي. (٢٠٠٧م). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات حل مسائل القيم القسوى التطبيقية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ١١- بوليا، ج. (١٩٦٠م). البحث عن الحل: الأسلوب الرياضي من زاوية جديدة. (ترجمة أحمد سليم سعيدان ووصفي حجاب). بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
- ١٢- بيري، س. (٢٠٠٩م). تدريس الرياضيات للطلبة ذوي مشكلات التعلم. (ترجمة رمضان مسعد بدوي). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ١٣- الخطيب، خالد محمد. (٢٠٠٩م). الرياضيات المدرسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- ١٤- خليفة، خليفة عبد السميع. (١٩٨٥م). تدريس الرياضيات في التعليم الأساسي. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٥- الدميخي، عبد الله بن إبراهيم. (٢٠٠٥م). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس بأسلوب حل المشكلات في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ١٦- زهران، العزب وعبد القادر، محمد. (٢٠٠٤م). فعالية استخدام استراتيجيات الإثراء الوسيلى في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الرابع: رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة. بنها، (٧-٨) يوليو، ٢٩٣-٣٤٣.
- ١٧- سلامة، حسن علي. (١٩٩٥م). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
- ١٨- سليمان، رمضان رفعت. (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج في الأنماط الرياضية قائم على الاتجاهات العالمية المعاصرة للطلاب المعلمين بكليات التربية على قدراتهم في حل المشكلات الابتكارية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الثاني: البحث في تربويات الرياضيات. دار الضيافة، جامعة عين شمس، (٤-٥) أغسطس، ٤١٨ - ٤٦٥.
- ١٩- السواعي، عثمان نايف. (٢٠٠٤م). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- ٢٠- شعراوي، إحسان مصطفى. (١٩٨٥م). الرياضيات أهدافها واستراتيجيات تدريسها. القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٢١- شوق، محمود أحمد. (١٩٨٩م). الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. ط٢. الرياض: دار المريخ للنشر.
- ٢٢- \_\_\_\_\_ (٢٠٠٤م). توجيه مناهج الرياضيات بالتعليم العام في مصر نحو الإسهام في تكوين مجتمع المعرفة. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الرابع: رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة. بنها (٧-٨) يوليو، ١٣-٤٤.
- ٢٣- صالح، ماجدة محمود. (٢٠٠٦م). الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ٢٤- آل عامر، حنان بنت سالم. (٢٠٠٩م). دمج برنامج TRIZ في الرياضيات. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢٥- العايل، حسن، والمنوفي، سعيد. (١٩٩٨م). المدخل إلى التدريس الفعال. ط٢. الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- ٢٦- عبيد، وليم. (٢٠٠٤م). تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. عمان: دارا المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٢٧- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٣م). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ٢٨- عقيلان، إبراهيم محمد. (٢٠٠٠م). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- ٢٩- علي، توحيدة.(٢٠٠٠م). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على أسلوب حل المشكلات. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: ع٦٢، ١٢١-١٦٩.
- ٣٠- العويشق، ناصر بن حمد.(٢٠٠٩م). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية حول استراتيجيات حل المسألة وفاعليته في أدائهم وتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل لدى طلابهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣١- لقحطاني، مبارك بن فهيد.(١٩٩٥م). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تنمية مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. بمدينة الخرج. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ٣٢- القيسي، نايف.(٢٠٠٦م). المعجم التربوي وعلم النفس. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- ٣٣- الكبيسي، عبد الواحد.(٢٠٠٨م). تنمية التفكير بأساليب مشوقة. ط٢. عمان: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٣٤- المغيرة، عبد الله بن عثمان.(١٩٨٩م) طرق تدريس الرياضيات. الرياض: عمادة شؤون، المكتبات، جامعة الملك سعود.
- ٣٥- مينا، فايز مراد.(٢٠٠٣م). قضايا مستقبلية في تعليم الرياضيات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الثالث: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية الإبداع. دار الضيافة، جامعة عين شمس، (٨-٩) أكتوبر، ٢٧-٣٣.
- ٣٦- وزارة التربية والتعليم.(٢٠٠٩م). الرياضيات، الصف الأول المتوسط. الطبعة التحريية.

### المراجع الأجنبية:

- 8-National Council of Teacher of Mathematics (NCTM).(1989). Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics, Reston, VA: Author.
- 9-National Council of Teacher of Mathematics (NCTM).(2000). Principles and Standards School Mathematics, Reston, VA: Author.
- 10-Payne, H. (1984). The Effects of The Instructional Techniques on the Problem Solving Ability on General Education Mathematics Students at the General College Level. **DAI**, Vol 44 ,No(9).
- 11- Polya, G. (2002). The Goals of Mathematical Education Part 2. **Mathematics Teaching**, Vol 181.
- 12- Posamentier, A., Schulz, W. (1996). The Art of Problem Solving: A Resource for the Mathematics Teacher. California ,CA: Corwin Press, Inc, Teller Road, Thousand Oaks.
- 13- Schoenfeld, A. (1979). Explicit Heuristic Training as a Variable in Problem Solving Performance. **JRME**, Vol 10, No(3).
- 14- Ungson, S. (1985). Developments of a self Instruction Booklet for the Teaching of Problem Solving Strategies to Adult Students. **DAI** ,Vol 46.
- 1- Barron, E. (1979). The Effects of Strategies Heuristics Mathematics Problem Solving In Service Elementary School Teachers. **DAI** ,Vol 3, No (2) .
- 2- Cavanagh, S. (2009). New Tack on Math Promoted: Problem Solving is Focus of High School Guide. **Education Week**, Vol 29, N (6).
- 3- Davis , G.A. (1990). Psychology of Problem Solving: Theory and Practices. New York: Basic Books.
- 4- Germain, M. (1987) .The Analysis and Instruction of The Heuristic Process: Think of Simpler Problem. **DAI** Vol 47, No (10).
- 5-Griffth, I. (1988). An Exploratory Study of Mathematical Problem Solving With pre – Service Elementary Teachers. **DAI** ,Vol 48, No (10).
- 6- Hogan, B.,& Forsten, C. (2007). 8- Step Model Drawing Singapore's Best Problem - Solving MATH Strategies. Peterborough, New Hampshire: Crystal Springs Books.
- 7- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).(1980). An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s, Reston, Virginia,VA: Author.

## Recognition of Mathematics Teachers and Students -Teachers Mathematics Major Problem Solving Strategies.

**Dr. Naem Alamri**

*Assistant Professor*

*Department of curriculum & Instructions*

*Teachers' College*

*King Saud University*

**Abstract.** This study purpose was to know the level of awareness of mathematics teachers and students - teachers- (trainees) mathematics specialization for problem solving strategies. To achieve the goal of this study, Survey Research was used. The study sample consisted of (172) mathematics teachers at Middle School in Riyadh, and (22) students -Teachers from the Teachers College in Riyadh .The methodology of the study was a test to measure the level of awareness of teachers, and students- teachers in the term of problems solving strategies. Means , "T" test , "ANOVA" were used.

Results :

- 1 - low level of mathematics teachers and students-teachers awareness for problem solving strategies, with a mean of test scores of (11.70), (12.05) respectively out of (30), and the percentage was (39% - 40.17%) respectively.
  - 2- There are not statistically significant differences at the level of (0,05) between teachers and student- teachers at the awareness of problem-solving strategies.
  - 3- There are statistically significant differences between teachers who their experience less than five years and whose experience more than ten years to the interest of teachers whose experience is greater, at the awareness of problem-solving strategies.
  - 4-There are not statistically significant differences among teachers who has training course and non training.
  - 5- There is no statistically significant relation at the level of (0,05) between students -teachers scores in the test of problem- solving strategies and their accumulative averages. Recommendations:
- 1- Training of mathematics teachers at Middle School to problem-solving strategies.
  - 2- Expanding of teachers training for modern curriculums of mathematics, especially at the problem-solving strategies.
  - 3- Development of mathematics teacher preparation programs , before service.

## بعض مشكلات عينة من الطالبات المتفوقات بجامعة الملك سعود

نوره إبراهيم السلیمان

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

**مستخلص الدراسة.** هدفتُ الدراسة إلى التعرف على بعض مشكلات عينة من الطالبات المتفوقات دراسياً. والتوصل إلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهن على مقياس أبعاد المشكلات: ( الصحية، والانفعالية، والتعليمية، والاجتماعية، والأسرية، والترفيهية)، وكذلك التعرف على العلاقة بين المشكلات قيد الدراسة ومستوى التفوق الدراسي، وبعض المتغيرات الأسرية: ( عدد الإخوة والأخوات، ترتيب الميلاد في الأسرة) للطالبات المتفوقات. وتكونت عينة الدراسة من ( ١٥٨ ) من الطالبات المتفوقات بجامعة الملك سعود، بمدينة الرياض، ممن تزيد معدلاتهن التراكمية الجامعية عن (٣،٧٥) منهن (٣٢) متزوجة، و( ١٢٦ ) طالبة غير متزوجة، وكان متوسط أعمارهن ( ٢١،٤ ) سنة، وقد تم استخدام مقياس للمشكلات من إعداد الباحثة، وقد أظهرت النتائج الآتي:

١. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات للمشكلات قيد الدراسة: (التعليمية، والانفعالية، والترفيهية، والصحية، والاجتماعية، والأسرية).
٢. وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات للمشكلات التعليمية تبعاً للحالة الاجتماعية: ( متزوجة، غير متزوجة )، وذلك لصالح الطالبات المتزوجات من المتفوقات.
٣. وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات للمشكلات الترفيهية ومستوى التفوق الدراسي.
٤. وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات للمشكلات التعليمية وعدد الأخوات في الأسرة.



٥. وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات للمشكلات الأسرية وترتيب ميلادهن في الأسرة، فالطالبات المتفوقات الأصغر سنًا في الأسرة كنَّ أكثر عرضة للمشكلات مقارنةً بالأكبر سنًا.

وقد أوصت الباحثة بالاهتمام بالخبرات التعليمية للطالبات المتفوقات، ودراسة الوضع الحالي للتعليم الجامعي، ومراجعة الخطط لبرامج الطلبة المتفوقين، وتكثيف المنح البحثية المتعلقة بالمتفوقين وبرامجهم، وتحقيق التبادل المعرفي مع الجامعات العالمية؛ وذلك لإفادة أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق ببرامج المتفوقين وتعليمهم. تأسس مركز خدمات إرشادية وقائية وعلاجية للطالبات المتفوقات بالجامعة، يكون خاضعاً لنظام موحد، يساهم فيه فريق متخصص من: الأطباء، والأطباء النفسيين، والأخصائيين النفسيين، والأخصائيين الاجتماعيين. وإيجاد المراكز والنوادي الرياضية، وتسجيل الطالبات ساعات محده ضمن سجلها الأكاديمي للقيام بالأنشطة، وممارسة هواياتهن من خلال إقامة المباريات التنافسية في الشعر، والأدب، والفنون، وبين الفرق الرياضية النسائية داخل الجامعة وخارجها، وفق القيم والضوابط الدينية، مما يساهم بتحسين الحالة المزاجية والانفعالية والصحية للطالبات المتفوقات. وكذلك الاهتمام ببرامج العمل الاجتماعي التطوعي خارج الجامعة، واحتساب ساعاته من ضمن متطلبات التخرج للطالبات؛ وذلك لما له من أثر إيجابي على صقل شخصياتهن وزيادة الخبرة لديهن. بالإضافة إلى حث الباحثين والمتخصصين للقيام بمزيد من الدراسات لمشكلات المتفوقين بالجامعات السعودية، والتعرف على الخدمات المقدمة لهم، ومقارنتها بالخدمات المقدمة من الجامعات العربية والأجنبية.

### مقدمة

فالحيط الجامعي، وما يحتوي من عناصر الانفتاح والاستقلالية تسمح للطالب بالمشاركة بحرية في مختلف القضايا والموضوعات في القاعات الدراسية وخارجها، مما يُمكن الطالب من تكوين شخصيته وبنائها، لذا فإن المرحلة الجامعية وما تحتويه من متغيرات قد تؤثر في حياة الطالب التعليمية، والصحية، والانفعالية، والترفيهية، والاجتماعية، والأسرية، والتي ينبغي دراستها، والتعرف على مدى مقابلة احتياجات الطلبة، خاصة المتفوقين منهم .

تعد المرحلة الجامعية من المراحل الدراسية الهامة التي يمر بها الطالب أو الطالبة خلال مسيرته العلمية، والتي تتضح فيها الاستقلالية والاعتماد على الذات في اختيار التخصص والمواد الدراسية، وحرية الاختيار للأصدقاء، والترويح عن النفس، وقضاء أوقات الفراغ والتسلية، بالإضافة إلى ما تتضمنه المرحلة الجامعية من أنظمة وقوانين تحكم العملية التعليمية، وأساليب التعامل والتواصل مع الآخرين، والتي تختلف عما تعود عليه الطالب خلال مراحل دراسته السابقة،

إن الاهتمام بدراسة المتفوقين والاطلاع على أوضاعهم التعليمية، والانفعالية، والترفيهية، والاجتماعية، والأسرية، ومدى تمتعهم بصحة جسدية ونفسية ملائمة في بيئتهم التعليمية، ليمهد الطريق لتقديم خدمات وبرامج تساعد على مقابلة تلك الاحتياجات، ويدفعهم إلى مزيد من الإنجاز في مسيرتهم العلمية.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تسعى لدراسة عينة من الطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية، والتعرف عن قرب على بعض مشكلاتهنّ والفروق بينها، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات كمستوى التفوق الدراسي وعدد الإخوة والأخوات، بالإضافة إلى ترتيب ميلادهن في الأسرة، والخروج بتوصيات قد تساعد على تحقيق التكيف المنشود للطالبات المتفوقات في الجوانب الصحية، والتعليمية، والترفيهية، والانفعالية، والاجتماعية، والأسرية.

### مشكلة الدراسة

على الرغم من تعدد الدراسات، خاصة في نهاية القرن الماضي وبداية القرن الحالي في مجال التفوق العقلي بشكل عام، إلا أن البحث في مشكلات المتفوقين، وإرشادهم، ورعايتهم تعد من الدراسات القليلة، بل النادرة في المجتمع العربي، خاصة في المجتمع السعودي - على حسب علم الباحثة -، مما يؤكد ضرورة طرح المشكلة وعلى مستوى عينة من المرحلة

وتعد جامعة الملك سعود من الجامعات الرائدة في منطقة الشرق الأوسط، وقد احتلت مكانة مرموقة؛ لما تتميز به من مرجعية علمية، وما يحظى به الطالب أو الطالبة من اهتمام ورعاية، مما يجعلها تصدر الجامعات العالمية في الترتيب، ولهذا جاء الاهتمام بدراسة عينة من الطالبات المتفوقات الملتحقات بجامعة الملك سعود، والتعرف على متطلباتهنّ من خلال دراسة مشكلاتهنّ.

إن دراسة مشكلات المتفوقين تعرضت لكثير من الجدل والنقاش، فمن يستطلع خصائص الطلبة المتفوقين وسماهم، وما يتميزون به من قدرات، يعتقد أنهم جميعاً لديهم من القدرة والمهارة ما يؤهلهم للتعرف على مشكلاتهم والتغلب عليها، وتحقيق التكيف، سواء في المدرسة أو الجامعة، أو في محيط الأسرة، أو العمل، أو في المجتمع ككل، ولكن الأبحاث والدراسات في مجال التفوق والموهبة أثبتت عكس ذلك ( Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002 ) (Gross, , 2004) . كما أن هناك عينات من المتفوقين يعانون من مشكلات جراء النقص في الخدمات المقدمة لهم، وعدم مقابلة احتياجاتهم وتلبية متطلباتهم، والتي تختلف عنهم أقل منهم تفوقاً، مما قد يؤثر على حياتهم وأدائهم العلمي (Bangel, 2010) (Moon,2009) (Yoo & Moon, 2006) (Jin & Moon, 2006) .

الجامعية وفي ضوء بيئة تعد الأكثر انفتاحاً والأقل تقييداً من المراحل الدراسية السابقة.

لقد أظهرت العديد من الدراسات

(Black, Devereux & Salvanes, 2010)

(Mueller, 2009) (Bangel, 2006, 2010)

(Moon Kelly & Feldhusen, 2009)

(Gross, 1993, 2004) (Reed & Urquhart, 2007)

(Jin & Moon, 2006) (David, 2002)

(Piechowski, 2003) (( Yoo & Moon, 2006)

(Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002 )

أن بعض المتفوقين يعانون من مشكلات قد تمنع تمتعهم بصحة نفسية سليمة، وتعوق تقدمهم وإنجازهم العلمي، حيث أظهرت دراسات جروس الطولية ( Gross, 1993, 2004 ) أن الطلبة المتفوقين من الجنسين يظهر لديهم ضعف في العلاقات مع الآخرين، وصعوبة في التكيف، وعدم وجود علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائهم، وهم أقل مشاركة وأكثر انسحاباً، ولا يكثرثون بالنشاطات الاجتماعية، ويعانون من سوء التكيف وعدم الاستقرار الأسري والاجتماعي، ويظهر عليهم الغضب والعناد، وقد أرجعت هذه المشكلات إلى الظروف المحيطة بهؤلاء المتفوقين، ونقص الخدمات والفرص المتاحة لإشباع حاجاتهم ومقابلة اهتماماتهم. وذكرت أن المؤسسات التعليمية والأسرة والمجتمع لهم مساهمة في وجود تلك المشكلات. مما يستدعي حتمية دراسة تلك المشكلات وعدم تجاهلها، واستحداث مراكز وبرامج تساعد على التغلب على تلك المشكلات، سواء كانت معرفية، أو اجتماعية، أو انفعالية، ناتجة من المحيطين بهم، أو نابعة من صراعاتهم الداخلية ( Gross, 2004 )، كما أكدت

دراسة كل من ( Bangel, 2010 ) ( Moon, 2009 ) (David, 2002) أن وجود تلك المشكلات لدى المتفوقين يؤكد أهمية التدخل الوقائي والعلاجي؛ فهو ضرورة حتمية لمساعدتهم على تجنب تلك المشكلات وتحقيق الصحة النفسية .

لقد أوردت الدراسات (Moon, 2009)

(Reed & Urquhart, 2007) (Mueller, 2009) (Bangel, )

2010, 2006) أن التعليم، وأساليبه، وطرق تدريسه خلال المراحل الدراسية- ومنها الجامعية- ينحصر في معظم الأحيان في التركيز على مدى تحصيل الطالب واستيعابه للحقائق والمعلومات المطروحة في المحاضرات، ونادراً ما يتم الالتفات إلى ما قد يعاني منه المتفوقون من مشكلات، سواء كانت صحية أو انفعالية كالشعور بالغضب، والاستياء، والحزن، أو مشكلات تعليمية تتمثل في عدم مقابلة احتياجاتهم المعرفية بما يتلاءم وقدراتهم، مما يشكل حاجزاً يمنع الوصول إلى تفوقهم وإنجازهم الحقيقي (Gross, 1993) (Moon, 2009) ، ولقد أظهرت الدراسات قصوراً في البرامج والخدمات الترفيهية للطلبة المتفوقين بالمرحلة الجامعية ووجود مشكلات لدى هؤلاء الطلبة المتفوقين تتعلق بالأمر الترفيهية، والتي تتضح في عدم اهتمامهم بالراحة والترويح عن النفس في أوقات الفراغ، حيث تظهر لديهم الرغبة في العمل المستمر، وقد يمتد العمل بهم لساعات طويلة بدون انقطاع لاستكمال متطلباتهم الدراسية من قراءة وإطلاع، مما ينعكس سلباً على صحتهم النفسية والجسدية وعلاقتهم الاجتماعية

لقد أكدت جروس في دراساتها الطولية لعينات من المتفوقين من الذكور والإناث (Gross, 1992, 1993, 2004) أن استمرار التكيف لهؤلاء المتفوقين يعتمد بشكل كبير على الأساليب التعليمية والاجتماعية، وحسن تعامل المحيطين بهم من أهل، ومعلمين، وزملاء، بالإضافة إلى وجود البرامج والمناهج التي تساعد على اندماجهم في المجتمع، وتشجيع ميولهم، ورغباتهم، وتجنبهم تلك المشكلات، وهذا بالطبع يضاعف مسؤولية المؤسسات التعليمية والتي يقع عليها العبء الأكبر لإيجاد استراتيجيات يتحقق من خلالها التعليم الشامل، والذي يهتم بالجوانب التعليمية، والصحية، والنفسية، والاجتماعية، والترفيهية، والأسرية للطلبة المتفوقين من الجنسين.

وعلى الرغم من وضوح تلك المشكلات لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين، إلا أن بعض الدراسات كدراسة جولدمند (Guldmond, 2007) أشارت إلى أن الطلبة المتفوقين ظهر لديهم تكيف اجتماعي عالٍ، ولم تتضح لديهم المشكلات التعليمية مقارنة بالطلبة العاديين في التحصيل. كما أكدت دراسة (Vialle, Heaven & Ciarrochi, 2007) أن الطلبة المتفوقين قد وصفوا من قبل معلمهم بأنهم أكثر تكيفاً وأقل تعرضاً للمشكلات، ولكن كان لديهم شعور أقل بالرضى عن الدعم الاجتماعي، مقارنة بالطلبة العاديين في تحصيلهم الدراسي.

ولأهمية دراسة هذا الجانب، ولوجود ندرة في الدراسات المتعلقة بمشكلات المتفوقين على المستوى

(Neihart, Reis, Robinson & Moon, (Gross, 2004) 2002). بالإضافة إلى ذلك فقد يعاني بعض المتفوقين من مشكلات أسرية، وتتمثل في ضعف مشاركة الوالدين، وعدم الاهتمام بأفكار وميول أبنائهم وبناتهم من المتفوقين والمتفوقات، وعدم وجود التشجيع والدعم الأسري لتفوقهم، كما أن هناك بعض المتغيرات التي ينبغي أخذها في الاعتبار، والتي قد تؤثر على مستوى تحصيل المتفوقين كالحالة الاجتماعية وحجم الأسر التي ينتمون إليها، إلى جانب ترتيب المتفوق من حيث الميلاد بين إخوانه وأخواته (Black, Devereux & Salvanes, 2010) (Moon, Kelly & Feldhusen, 2009)، لهذا فإن الدراسة الحالية تشكل أهمية للتعرف على طبيعة الفروق بين تلك المشكلات التي تعترض الطالبات المتفوقات، والتي تعد من الأولويات لدراستها لتقديم الرعاية والخدمات والبرامج اللازمة لهن (Colangelo, 2003) (Moon, 2009) (Bangel, 2010).

لقد أكدت أبحاث كل من وويب، مكستوروث وتولان (Webb & Meckstroth, Tolan, 1982)، وجروس (Gross, 1993, 2004)، ومون وكيلي وفيلدهسن (Moon, Kelly & Feldhusen, 2009) على أهمية التعرف على مشكلات المتفوقين قبل تطبيق أيّ برامج، خاصة عندما يكون مستوى التفوق عالياً، حيث إن المشكلات تتضح بشكل أكبر، مما يتطلب مزيداً من التدخل، والذي يصبح ضرورة حتمية لا يمكن تجاهلها.

الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) ومستوى تفوقهن الدراسي؟

٤. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وعدد الإخوة والأخوات في الأسرة؟

٥. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وترتيب ميلادهن في الأسرة؟

### أهمية الدراسة

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة في كونها إضافة علمية للتراث الثقافي في مجال دراسة المتفوقين ومشكلاتهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات في المجتمع السعودي، ولعلها تعد من الدراسات النادرة لعينة من الإناث المتفوقات ومشكلاتهن في المرحلة الجامعية والتي لم تتناولها الأبحاث السابقة من قبل. كما تتضح أهمية تطبيقية لهذه الدراسة في كونها مدخلاً هاماً لتقديم البرامج ذات الصلة على المستوى الجامعي للتغلب على مشكلات الطالبات المتفوقات واللاتي قد يعانين من مشكلات: (تعليمية، صحية، انفعالية، ترفيهية، اجتماعية، أسرية). كما يتوقع أن تقدّم الدراسة

الجامعي في المجتمع السعودي، رأت الباحثة التطرق لدراسة مشكلات عينة من الطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية وما يعترض طريقهن من عقبات، والتي قد تمنع تحقيق التوافق والانسجام في حياتهن، وفي ضوء النتائج لهذه الدراسة سوف تطرح الباحثة التوصيات الملائمة التي قد تساهم في مساعدة الطالبات المتفوقات على التغلب على مشكلاتهن التي قد تعترض مسيرتهن العلمية والوصول للتكيف المنشود.

إن الدراسة الحالية تسعى للإجابة على الأسئلة التالية :

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، التعليمية، الترفيهية، الانفعالية، الاجتماعية، الأسرية)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وفقاً لحالتهن الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة)؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية،

(الصحية، التعليمية، الترفيهية، الانفعالية، الاجتماعية، الأسرية).

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وفقاً لاختبار التباين (متزوجة، غير متزوجة).

٣. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) ومستوى تفوقهن الدراسي.

٤. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وعدد الإخوة والأخوات في الأسرة.

٥. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وترتيب ميلادهن في الأسرة.

توصيات للمسؤولين، تسهم في الحد من مشكلات الطالبات المتفوقات، ومساعدتهن على تحقيق التكيف المنشود.

### هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق بين بعض مشكلات عينة من الطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية والمتمثلة في الجوانب: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية)، والتعرف على الفروق بين تلك المشكلات قيد الدراسة وفقاً للحالة الاجتماعية للطالبات المتفوقات، وعلاقة تلك المشكلات بمستوى التفوق الدراسي، وكذلك ببعض المتغيرات الأسرية، كعدد الإخوة والأخوات في الأسرة، وترتيب ميلاد الطالبات المتفوقات في الأسرة. ومن ثم تفسير نتائج هذه الدراسة في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

### فروض الدراسة

في ضوء مراجعة الدراسات السابقة في مجال مشكلات المتفوقين أمكن التوصل إلى فروض الدراسة التالية وهي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة:

## مصطلحات الدراسة

### ■ التفوق العقلي:

تتبنى الباحثة ما جاء في تعريف الرابطة الأمريكية للأطفال المتفوقين والموهوبين ( American Association Of Gifted Children ) كتعريف للتفوق العقلي للدراسة الحالية، ويقول ذلك التعريف بأن: " الفرد الذي يكون أداؤه مرتفعاً عن مستوى أقرانه بصفة دائمة ومستمرة في أحد المجالات، ويكون مقبولاً اجتماعياً".

### ■ الطالبات المتفوقات:

يعد التحصيل الدراسي المرتفع أحد محكات التفوق العقلي، والذي جاء في تعريف إدارة التربية الأمريكية (١٩٧٨م)، (١٩٨٢م)، (١٩٩٩م)، وهذا المحك للتفوق العقلي يستخدم على نطاق واسع. ولهذا تعرف الباحثة " الطالبات المتفوقات" في هذه الدراسة بأنهن: الطالبات الحاصلات على معدلات تراكمية تزيد عن (٣،٧٥) من (٥) خلال دراستهن الجامعية.

### ■ المشكلات:

وهي كل ما يواجهه الطالبة من صعوبات وعوائق تحول دون تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، مثل: المشكلات الصحية،

التعليمية، الانفعالية، الترفيهية، الأسرية، الاجتماعية.

- المشكلات الصحية: وتتعلق بجوانب الصحة الجسدية للطالبات المتفوقات، والمتمثلة بالإصابة بالأمراض والضعف العام، وفقدان الشهية للطعام، وآلام الأسنان، وغيرها من المشكلات الصحية.

- المشكلات التعليمية: وهي الصعوبات والعوائق التي تواجهها الطالبات المتفوقات والمتعلقة بالتعليم الجامعي، وطرق ومناهج التدريس، والتي لا تراعي متطلبات وخصائص الطالبات المتفوقات.

- المشكلات الانفعالية: وهي الحالة النفسية التي تعاني منها الطالبات المتفوقات، والتي تتضح في الشعور بالضيق، والتوتر، والقلق، وعدم الراحة، والشعور بعدم حب المحيطين لهن.

- المشكلات الترفيهية: وهي الصعوبات التي تواجهها الطالبات المتفوقات المرتبطة بأوقات الفراغ، والتسلية، والترويح عن النفس.

- المشكلات الأسرية: وهي الصعوبات والعوائق التي تواجهها الطالبات المتفوقات، والمتعلقة بضعف العلاقة مع الوالدين،

كما أن الدراسات العربية المتعلقة بهذا الجانب - خاصة في المجتمع السعودي - تعد نادرة، وبالذات فيما يتعلق بمشكلات الطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية.

ومن الدراسات العربية في هذا المجال ما قام به الأحمدي من دراسة (٢٠٠٥م)، وقد هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على بعض مشكلات الطلاب الموهوبين الشائعة، وعلاقتها بمتغير العمر والجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٩) من الموهوبين والموهوبات بالمراحل الدراسية الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية الذين التحقوا بالبرامج الإثرائية الصيفية، والمسجلين بمراكز الرعاية والمنتيمين إلى ثلاث مناطق تعليمية: (المدينة المنورة، جدة، الطائف)، وقد تراوحت أعمارهم من ١٠ - ١٨ سنة. وقد استخدم الباحث مقياس المشكلات الذي تم إعداده من قبل أبو جريس. وأظهرت النتائج الآتي:

١. أكثر المشكلات شيوعاً لدى عينة الدراسة: مشكلات النشاطات، والهوايات، وأوقات الفراغ، والمشكلات الانفعالية.
٢. أظهر متغير الجنس تأثيراً دالاً إحصائياً على المشكلات لصالح عينة الإناث، ما عدا المشكلات الأسرية.
٣. أظهر متغير العمر تأثيراً دالاً إحصائياً على المشكلات لصالح عينة الذكور الأكبر سناً.

وعدم مشاركتهم وتقديرهم لأفكار وطموحات بناتهم المتفوقات.

- المشكلات الاجتماعية: وهي الصعوبات التي تواجهها الطالبات المتفوقات جراء عدم وجود الصداقات الحميمة، والشعور بالعزلة والانسحاب لضعف التوافق والانسجام مع من يحيط بهنّ من زميلات ومعارف.

### الدراسات السابقة

تعددت الدراسات في طبيعة التفوق العقلي، ومجالاته، وبرامجه خلال العقود الماضية، وقد تناولت كثير من الدراسات الأجنبية التفوق العقلي والعوامل المؤثرة فيه، إلا أن الدراسات المرتبطة بمشكلات المتفوقين، وإرشادهم، وتوجيههم، ورعايتهم تعد قليلة. وقد أكدت مون (Moon, 2009)، والتي أجرت العديد من الأبحاث في هذا المجال، أنه على الرغم من تعدد الدراسات في مجال دراسة التفوق العقلي إلا أن مشكلات المتفوقين لم يتم التطرق إليها بشكل كافٍ، حيث إن هناك ندرة في الطرح لمشكلات المتفوقين ومناقشتها، بحجة أن المتفوقين لا يحتاجون إلى خدمات وبرامج وقائية، وأن لديهم من الحماية والفهم ما يمكنهم من حل مشكلاتهم بأنفسهم، والتغلب عليها، ولكن الأبحاث الحديثة أثبتت عكس ذلك.



باركر، وادكن (Parker & Adkins, 1995) أن هؤلاء المتفوقين تتضح عليهم الكمالية السلبية، والتي يرافقها قلق وتوتر، فيكونون في حالة بذل من العمل الشاق المستمر، حيث يرى هؤلاء المتفوقون أن سعادتهم لن تتحقق إلا بالوصول إلى ذلك المستوى من الكمال، والذي يكون من الصعب الوصول إليه، مما يؤثر على حالتهم النفسية والاجتماعية.

وفي دراسة طويلة للجوانب النفسية ومدى تحقيق التكيف لهؤلاء المتفوقين، قام بإجرائها ميولر (Mueller, 2009) على عينة من الطلبة المتفوقين أكاديمياً من الجنسين، ومقارنتهم بالطلبة العاديين في تحصيلهم الدراسي، من الصف الأول المتوسط إلى الثالث الثانوي بهدف التعرف على مشاكلهم وتكيفهم العاطفي، ومدى شعورهم بالإحباط والاضطراب النفسي، وقد أكد ميولر أنه على الرغم من استمرار الجهود المبذولة من قبل الباحثين والعاملين مع المتفوقين، فإنه لا تزال هناك فجوة في فهم الجوانب النفسية، والاجتماعية، والعاطفية لهؤلاء الطلبة. كما أكد أنه من الناحية التاريخية، ومن خلال البحوث التي تم إجراؤها على المتفوقين وأساليب تعليمهم، فإنه يتم التركيز فيها على اكتساب المعلومات واستخدام الاختبارات المعرفية، وتوجيه اهتمام أقل للاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتفوق. وقد استخدم الباحث في دراسته برامج عملية وقائية، بالإضافة إلى مجموعة بيانات لدراسة التعامل مع المشكلات وخاصة النفسية مثل: كيفية التغلب على المشكلات ومواجهتها وإدارتها

وعلى الرغم من اختلاف أعمار عينة دراسة الأحمدي عن أعمار ومرحلة الدراسة الحالية، إلا أن المشكلات الانفعالية والترفيهية اتضحت من خلال نتائج دراسته.

وفي دراسة طويلة استرالية قامت بها جروس (Gross, 1992, 1993, 2004) لرصد الجوانب التعليمية، والانفعالية، والاجتماعية، والأسرية وتتبعها لعينة من المتفوقين خلال مراحل نموهم، والتعرف على الظروف المحيطة بهم، توصلت إلى نتائج منها: أن مشكلات المتفوقين تتضح في عدم تمكنهم من التعرف على قدراتهم، وفشلهم في إظهار ميولهم واهتماماتهم، وصعوبة تكوين الصداقات، وتضح لديهم حساسية زائدة تجاه الآخرين. وذكرت جروس أن تلك المشكلات هي من صنع المجتمع، وهي انعكاس لردود أفعال الآخرين، وطرق تعاملهم مع المتفوقين، وقد طالبت جروس ببرامج عملية وقائية وعلاجية للطلبة المتفوقين.

ويؤكد بكوسكي (Piechowski, 2003) على أهمية ما ذكرته جروس في دراساتها من حيث طرق التعامل مع المتفوقين، حيث ذكر أن بعض المتفوقين يحاولون البحث عن القبول والرضا من قبل الآخرين، ويرغبون في التفوق المستمر من خلال بذل مزيد من الجهد لمقابلة توقعات الآخرين، فتظهر لديهم الرغبة في الإنجاز والتفوق بشكل مبالغ فيه. ويكونون في حالة دائمة من عدم الشعور بالرضا عن الأعمال التي يقومون بها، لرغبتهم في تحقيق الأفضل. وقد أكد كل من:

يكفي من الدعم الاجتماعي والوقائي للمشكلات التي قد يعاني منها الطلبة المتفوقون خلال مراحل حياتهم. وفي دراسة لعينات من المتفوقين دراسياً من الجنسية الكورية (Jin & Moon, 2006)، هدفت إلي التعرف على الصحة النفسية والرضا عن المناهج الدراسية والحياة المدرسية بشكل عام للطلبة المتفوقين المتحقيين بالمدارس العادية والمدارس العلمية الداخلية المخصصة للمتفوقين. تكونت عينة الدراسة من ٢٩٩ من الطلبة من المستوى الثاني في المرحلة الثانوية منهم ١١١ طالباً وطالبة ملتحقين بالمدارس العلمية الداخلية الخاصة بالمتفوقين، و١٨٨ من الطلبة والطالبات المتفوقين والمتحقيين بالمدارس الثانوية العادية. وقد تم تطبيق استمارة الصحة النفسية على المجموعتين، وكذلك استمارة الرضا عن المسيرة التعليمية في المدارس. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث الصحة النفسية، بينما ظهر من خلال الأسئلة المفتوحة أن الطلبة المتفوقين والمتحقيين بالمدارس العلمية الداخلية كانوا أكثر رضا عن الدراسة والمناهج الدراسية، كما أظهروا الرضا عن العلاقة مع زملائهم وأساتذتهم، مقارنة بالمتفوقين والمتحقيين بالمدارس العادية. إن المدارس العلمية الخاصة للمتفوقين استطاعت تلبية احتياجاتهم وحل مشكلاتهم بشكل أفضل من المدارس العادية. وقد أوصى الباحثون بالتدخل لتعديل المقررات وطرق التدريس بالمدارس العامة وزيادة الأنشطة اللاصفية،

بطرق مختلفة لكل من الطلبة المتفوقين والعاديين في المراحل الدراسية المذكورة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين استطاعوا الاستفادة من تلك البرامج العملية والإرشادية والوقائية في التعامل مع مشكلاتهم بشكل أكثر فعالية من الطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج أن كلتا المجموعتين بشكل عام قد استفادت من الطرح للبرامج الوقائية، مما ساعد في التعامل بفعالية مع الجوانب النفسية، خاصة في مواجهة الاكتئاب. وقد أوصى الباحث القيام بأبحاث مستقبلية للتعرف على الجوانب النفسية للطلبة المتفوقين، وتوفير إطار أشمل لفهم جوانب التطور الاجتماعي والعاطفي لهم، وأن يتم وضع تلك النتائج قيد الاستخدام، بحيث تساهم البحوث التجريبية في فهم الخصائص الاجتماعية والعاطفية للمتفوقين، خاصة من هم في المرحلة الحرجة وهي فترة المراهقة. كما أكد في دراسته على أهمية زيادة الوعي لدى المعلمين والباحثين حول مفهوم التفوق لديهم، أيًا كان شكله، فهو يؤثر على التطور الاجتماعي والعاطفي للمتفوقين من المراهقين. وأشار ميولر إلى أنه بناءً على نتائج دراسات سابقة لعينات المتفوقين من المراهقين، وكذلك النتائج الحالية لدراسته، فإن ذلك يؤكد أن فئة المتفوقين بحاجة إلى الدعم الاجتماعي في المنزل والمدرسة، حيث إن هذا الدعم يؤدي دوراً هاماً في الحد من المشكلات النفسية ويسمح بمرونة التعامل معها. وأكد ميولر أن الوقت قد حان لاتخاذ خطوات عملية من قبل الباحثين والمعلمين وتعزيز دور الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي لتوفير ما

وتقدم الإرشاد العلاجي والوقائي لمقابلة احتياجات المتفوقين، وتحقيق الرضا في حياتهم المدرسية .

وفي دراسة تم إجراؤها في الصين قام بها دافيد (David, 2002) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفوق الدراسي والمشكلات التي يواجهها الطلبة. وقد تكونت عينة البحث من (٢١٥) طالباً من المتفوقين من المرحلة الثانوية، والذين تم ترشيحهم من قبل المعلمين في مدارسهم للانضمام لبرامج المتفوقين بالجامعة، وجرى تحديد التفوق على أساس التفكير التباعدي غير اللفظي، والتفكير المنطقي، والقدرة على التعامل مع المشكلات، والتي تم حصرها في مجالات كالتكيف، والتوافق الاجتماعي، والجوانب الانفعالية، والصحية، والأكاديمية. وقد أشارت النتائج إلى أن التفكير الإبداعي لدى الطلبة المتفوقين كان له تأثير إيجابي ملحوظ للتعامل مع المشكلات وأعراضها النفسية أكثر من التفكير المنطقي، كما أظهرت النتائج أن تكوين العلاقات والاهتمام بها، ومعرفة الطلبة المتفوقين لقدراتهم وكوهم مختلفين عن الآخرين، شكلت أهم مشكلات التكيف لديهم، والتنبؤ بالأعراض النفسية. كما أكدت الدراسة على أهمية القيام بالتدخل العلاجي والوقائي للطلبة المتفوقين، بناءً على ما ظهر من نتائج للآثار المترتبة على ذلك؛ لمساعدتهم في تعزيز وتدعيم حالتهم النفسية، وتحقيق الصحة النفسية والتكيف الملائم .

ويؤكد بنقل (Bangel,2010, 2006) على أهمية دور المعلم وتدريبه في هذا الجانب، حيث أظهرت

دراسته أن الطلبة المتفوقين لا يتلقون الرعاية والاهتمام، ونادى بإعداد وتدريب المعلمين قبل التحاقهم بوظيفة التدريس، حيث لاحظ أن المعلمين في التعليم العام لا يراعون التنوع في التعليم لمقابلة متطلبات المتفوقين في الفصول الدراسية، وقد فحص من خلال دراسته تأثير التدخل ووضع استراتيجيات للتدريس، من خلال تدريب المعلمين، والتحاقهم بدورات ومواد دراسية مدتها تسعة أسابيع قبل التحاقهم بسلك التعليم، تشمل الدورة موضوعات تتعلق بالمتفوقين وسماتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم. وقد تم استخدام استبيان قبل التدخل وبعده، وقد أظهرت الدراسة أن هناك تأثيراً واضحاً لبرامج التدخل على زيادة الوعي لدى المعلمين وقدرتهم التدريسية بعد انتهاء البرنامج والتحاقهم بالتدريس، حيث كان هناك تبدل واضح في اتجاهات المعلمين، خاصة عند إجراء المقابلات لهم ، فقد تم ملاحظة التأثير على طريقة إعداد المعلمين للدروس وتطبيقاتها العملية للموضوعات الدراسية. كما أظهرت النتائج أن المعلمين المشاركين بالبرنامج أظهروا تطوراً مهنيًا ملحوظاً، وكذلك ارتفاعاً في مستوى الوعي بمشكلات وخصائص الطلبة المتفوقين.

وتدعيماً للجانب التوعوي الإرشادي للطلبة المتفوقين من الشباب ومعلميهم وأسرهم ، فقد أكد كل من مون وكيلي وفيلدهيسن Moon (Kelly & Feldhusen,2009) في دراستهم والتي هي جزء لمشروع تطويري بجامعة بيردو (Purdue) على أهمية هذه العملية، والتي تخدم المتخصصين من العاملين

عام (٢٠٠٢م) أطلق عليه: (LOGGED ON)، وذلك على الشبكة العنكبوتية بحيث يمكن للطلبة المتفوقين من خلال المدخل إلى الموقع، (www.scrolldown.com/loggedon). في هذا المشروع الضخم والذي حصل على تمويل من خلال قانون صادر من الاتحاد الفدرالي، والمتعلق بتمويل برامج المتفوقين، تم تطوير مناهج علمية متقدمة للطلبة المتفوقين في المرحلة المتوسطة والثانوية، والمبتعثين ببرامج ومواد دراسية بجامعة فرجينيا. وكان هدف المشروع هو إيجاد برنامج تعليمي لدراسة الطلبة المتفوقين يكون الوصول إليه سهلاً، وفي نفس الوقت يكون ملائماً للمتفوقين ويتحدى قدراتهم، ويكون كذلك في تناول الطلبة المتفوقين الذين يعيشون في مناطق فقيرة أو مناطق ذات تعدد عرقي وثقافي، أو ممن لديهم صعوبات في التعلم، أو من يتلقون تعليمهم من منازلهم. وقد أخذ المشروع في الاعتبار عدداً من العوامل للحد من مشكلات المتفوقين، ولتطوير الجوانب التعليمية والاجتماعية للمتفوقين منها:

١. مراعاة الاحتياجات والمتطلبات الخاصة لهؤلاء المتفوقين.
٢. مراعاة تصميم البرنامج الإلكتروني وطريقة عرضه، بحيث يكون هناك تواصل وتفاعل بين مستخدمي الموقع بطريقة سهلة وميسرة.
٣. إعداد المناهج الدراسية المتطورة التي تشبع حاجات المتفوقين التعليمية وتحقق لهم التواصل

مع الطلبة المتفوقين، وذكروا أن مشكلات المتفوقين من الموضوعات القليلة الطرح في الأبحاث والدراسات العلمية على الرغم من أهميتها للمتخصصين ولتقديم البرامج للطلبة المتفوقين خلال مسيرتهم التعليمية. وهدفت دراستهم إلى التعرف على مجالات الاحتياجات الاستشارية والإرشادية والبرامج العلاجية للمتفوقين دراسياً. تكونت عينة الدراسة من ٣٣٥ من المعلمين، ومن المتخصصين في المدارس، ومن الآباء والأمهات. وقد أظهرت النتائج أن جميع استجابات العينة أكدت أن المتفوقين من الشباب لديهم احتياجات تتطلب مقابلتها بإيجاد مراكز متنوعة الخدمات، وأن هذا النوع من الخدمات والبرامج غير متوفر حالياً بالقدر الكافي للشباب بالجامعات الأمريكية، وقد أوصى الباحثون بتطوير العملية الإرشادية وتقديم الاستشارات بمراكز متخصصة بالجامعة للطلبة المتفوقين من الجنسين.

إن الدراسات الأجنبية المتعددة حول مشكلات المتفوقين، فتحت المجال أمام العديد من الباحثين والعلماء لتطوير برامج تعليمية واجتماعية، وهذا ما قام به مجموعة من الباحثين في جامعة فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية، بعد أن لاحظوا أن الطلبة المتفوقين في كثير من الأحيان يعانون من قصور في المناهج الدراسية والتي لا تتحدى قدراتهم، ويظهر لديهم ضعف في العلاقات مع الآخرين وإحساساً بالعزلة، وعدم وجود من يشاركونهم أفكارهم واهتماماتهم. فقام مجموعة من الباحثين بتصميم مشروع

حاجتهم إلى الحب والرعاية، وأنهم ليسوا بحاجة إلى تلك المشاعر العاطفية (Moon,2009)، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات لدى أبنائهم من المتفوقين؛ نتيجة لعدم إشباع حاجاتهم الضرورية، ونقص الشعور بالرعاية والتقدير من الوالدين ( Morelock, 1995 ) ( Silverman, 1993 )، فالتفوق من أكثر الناس حاجة لإشباع حاجاته النفسية والعاطفية؛ وذلك لتحقيق التوافق النفسي والانسجام الداخلي ( Moon, 2009 ).

وفي دراسة هدفت إلى التعرف على تصور كل من الآباء والأمهات لاحتياجات ومشكلات أبنائهم من المتفوقين ومدى احتياجهم للإرشاد والتوجيه قام بها يو ومون ( Yoo & Moon,2006 ). وقد تم استخدام استمارة اشتملت على ٤٧ بنداً لمشكلات المتفوقين، وتحديد الجوانب الإرشادية والخدمات المطلوبة لهم. وقد أظهرت النتائج أن آباء وأمهات الطلبة المتفوقين يهتمون بالبرامج الإرشادية التي تختص بالجوانب التعليمية والمهنية والأمور المدرسية بشكل واضح، بينما كان الاهتمام بالمشكلات الأسرية والاجتماعية، وتكوين الصداقات أقل إثارة للقلق لهؤلاء الآباء والأمهات، مما يؤكد أهمية البرامج التوعوية لأسر هؤلاء الطلبة، وتعريفهم بآثار المشكلات الأخرى على أداء أبنائهم من المتفوقين. كما اقترحت الدراسة تقديم خدمات تتوافق مع الاحتياجات المتعددة للطلبة المتفوقين، تختلف عن ما يقدم للطلبة العاديين.

الاجتماعي والفكري مع أقرانهم، والتي لا تقدمها البرامج الموجودة في المدارس المتوسطة والثانوية الأمريكية، بالإضافة إلى إعطائهم الفرصة للعمل الفردي.

ويؤكد مطورو المشروع بجامعة فرجينيا أن التعليم يجب أن يتجاوز أسلوب الحفظ والتذكر للمعلومات، والمعادلات والتعليمات المباشرة، ولكن ينبغي أن يشمل القضايا والمشكلات المعقدة، والأسئلة ذات النهايات المفتوحة، والتي ليست لها إجابة صحيحة أو خاطئة، وأن يكون المحتوى عميقاً ومعقداً، والسماح للطلبة المتفوقين بتطبيق ما تعلموه على مشكلات الحياة الحقيقية بطريقة احترافية ومهنية ( Reed & Urquhart, 2007 ).

كما أن الأسرة وما يتلقاه الطالب من أساليب في التعامل، والذي يصبح الناتج المتوقع لشخصيته المستقبلية، يشكل عاملاً مؤثراً في استقرار الفرد النفسي والاجتماعي أو العكس (Moon, 2009). فتجاهل الوالدين لأبنائهم المتفوقين وعدم المبالاة بقدراتهم، وعدم التقدير لمواهبهم، يُشعر المتفوق بعدم الرضا، ويصبح الجو في الأسرة متوتراً ومؤثراً تأثيراً سلباً على نفسية الأبناء؛ وذلك لقصور في الوعي لدى الآباء والأمهات بحاجات أبنائهم من المتفوقين والتي ينبغي مقابلة متطلباتها (Moon Kelly & Feldhusen,2009). بالإضافة إلى ذلك، فقد ينظر بعض أولياء الأمور لأبنائهم المتفوقين، على أن لديهم من التفوق العقلي ما يعوضهم عن

أكثر تكيفاً وتوافقاً اجتماعياً من العاديين، وتظهر لديهم روح الصداقة والاندماج في الجماعة والامتنال لمعاييرها، والشعور بالرضا والمبادرة في الأعمال والعلاقات، وحضور المناسبات، ولديهم القدرة على كسب الأصدقاء (Gross, 2004). أن الطلبة المتفوقين يكونون عادة أقدر على التكيف مع محيطهم الخارجي، أكثر من الطلبة العاديين خلال سنوات دراستهم، فتظهر لديهم كفاءة عالية في النواحي الاجتماعية، وهم يحتلون مكانة قيمة وأهمية مركزية لدى أصدقائهم، ويعيشون في أسر أكثر تكيفاً من أسر الأطفال العاديين، حيث أكدت الدراسات (Vialle, Heaven, & Ciarrochi, 2007) أن بعض المتفوقين لديهم قدر عالٍ من التوافق والتكيف الاجتماعي، وهم يتمتعون بشعبية بين أقرانهم، وانفتاحٍ وتقبلٍ للآخرين، ولطفٍ ورغبةٍ في تقبل آراء ومقترحات الآخرين، ولهم علاقات اجتماعية سليمة بسبب ما يوفره محيطهم الخارجي من رعاية تحقق لهم الانسجام والتوافق مع الآخرين.

ولتأكيد هذا الجانب من التوافق والتكيف الاجتماعي للمتفوقين فقد أجرى جولدmond (Guldmond, 2007) دراسة، حاول فيها الإجابة على السؤال عن فئة الطلبة المتفوقين في المرحلة الثانوية وما إذا كانوا يعانون بالفعل من مشكلات. وقد استخدم الباحث في دراسته متغير الذكاء لتحديد تعريف التفوق العقلي، وتم استخدام أربع مجموعات قدرها (٣٤٤٢)

ومن العوامل الأسرية الأخرى والتي لها تأثير في وجود مشكلات للمتفوق حجم الأسرة، والمتمثل في عدد أفراد الأسرة من الإخوة والأخوات، إلى جانب تأثير ترتيب المتفوق في الأسرة من حيث ولادته. وقد ذكر جارنر (Grenier, 1985) أن الابن الأكبر أو البنت الكبرى في الأسرة قد يتعرض لمشكلات من خلال الأساليب التربوية، والتي قد لا تظهر لدى الأخ الأوسط، أو الأخت الوسطى، أو الصغير، أو الوحيد في الأسرة. كما أظهرت الأبحاث أن حجم الأسرة الكبير يعد عاملاً مؤثراً تأثيراً سلبياً على المتفوق، خاصة إذا رافقه انخفاض في مستوى الوعي للأهل، وتدنٍ في الدخل الشهري للأسرة. وقد أظهرت دراسة بلاك وآخرون (Black, Devereux & Salvanes, 2010) أثر متغير حجم الأسرة على التفوق العقلي، حيث استخدم الباحثون عينة من الراشدين النرويجيين، وتم تطبيق استمارة اشتملت على متغيرات كحجم الأسرة والجنس (ذكور/ إناث)، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية للتأثير السلبى لحجم الأسرة على الإخوة المرتفعي الذكاء من التوائم، بينما لم يتضح هذا التأثير على الإخوة الأشقاء في الأسرة. فكثرة الأعباء التي تتحملها الأسرة، خاصة إذا كانت النواحي المادية للأسرة محدودة قد تنعكس على الأساليب التربوية التي تتبعها (Cornell, 1984).

وقد أكدت الأبحاث أن البيئة المحيطة تلعب دوراً هاماً في حياة المتفوقين، فقد تجنبهم العديد من المشكلات، حيث إن هناك عينات من المتفوقين هم

بالحزن، وهم أقل رضاً عن الدعم الاجتماعي مقارنة بنظرائهم من الطلبة العاديين في تحصيلهم الأكاديمي.

#### خلاصة الدراسات:

لقد تبين من خلال مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بطبيعة مشكلات المتفوقين أن معظم تلك الدراسات قد أشارت إلى وجود المشكلات التعليمية، والاجتماعية، والانفعالية، والأسرية لديهم. وقد تم التأكيد والاعتراف من قبل العلماء والباحثين (Moon, 2009) (David, 2002) (Gross, 1992, 1993) (Jin & Moon, 2006) (Mueller, 2009) (2004) بوجود قصور في الدراسات والأبحاث التي تعالج مشكلات المتفوقين نظراً لتميزهم بقدرات ذهنية عالية، مما يجعل المقربين منهم كأولياء أمور ومعلمين يستبعدون وجود مشكلات لديهم يصعب عليهم حلها، ولهذا لا يرون الحاجة إلى خدمات وبرامج إرشادية، ووقائية، وعلاجية للمتفوقين عقلياً. كما أن بعض الدراسات أشارت إلى أن عينات الإناث المتفوقات كن أكثر تأثراً بوجود المشكلات لديهن، مقارنة بعينة الذكور، خاصة فيما يتعلق بالمشكلات الانفعالية، والترفيهية، وأوقات الفراغ (الأحمدي، ٢٠٠٥م)، وهذا يعطي أهمية للتطرق لدراسة مشكلات عينة من الطالبات المتفوقات بمرحلة حاسمة من حياتهن وهي المرحلة الجامعية.

طالباً وطالبة، تراوحت نسب ذكائهم من (١١٠) إلى أعلى من (١٤٤)، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة المرتفعي ومتوسطي التفوق العقلي في نسب الذكاء كان لديهم تكيف اجتماعي أعلى، ومشكلات تعليمية أقل مقارنة بالفئات الأخرى من الطلبة العاديين الأقل ذكاء بالمدارس الثانوية. هذا التكيف الاجتماعي الذي ظهر لدى هؤلاء المرتفعي الذكاء قد لا يعود لمستوى الذكاء لديهم فحسب، ولكن قد يعود للظروف المحيطة بهم، وطرق التعامل والوعي لدى المتعاملين معهم، ومدى مساهمتهم في مقابلة احتياجات ومتطلبات هؤلاء المتفوقين.

وفي دراسة أخرى تناولت مشكلات الطلبة المتفوقين قام بها كل من (Vialle, Heaven, 2007) بهدف التعرف على العلاقات القائمة بين العوامل الشخصية، والدعم الاجتماعي والصحة النفسية العاطفية للطلبة المتفوقين، وقد تم اختيار (٦٥) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الثانوية والذين تم استخلاصهم من عينة لدراسة طويلة عددها (٩٥٠) طالب. وقد أثبت نتائج البحث عند مقارنة هؤلاء الطلبة المتفوقين بالطلبة العاديين، أن الطلبة المتفوقين قد حققوا أعلى النتائج في الجوانب الأكاديمية، وصنف المعلمون سلوكياتهم بأنها أكثر تكيفاً وأقل تعرضاً لوجود مشكلات سلوكية أو عاطفية مقارنة بالطلاب العاديين في تحصيلهم الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين لديهم شعور

ومعلمين وزملاء. (Jin & Moon, 2006) (David, 2002) كما دعت الدراسات إلى القيام بمزيد من الدراسة لمشكلات المتفوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات كحجم الأسرة، وعدد الإخوة والأخوات، وترتيب الميلاد، والتي أظهرت بعض الدراسات تناقضاً واضحاً فيها، مما يؤكد أهمية البحث في مشكلات المتفوقين لعينات من الإناث في المجتمع السعودي، فالدراسات العربية الحديثة في هذا المجال تعد نادرة - حسب علم الباحثة -، خاصة لعينات من الطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية، مما يؤكد أهمية الدراسة الحالية، ومن ثم تفسير نتائجها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

### منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى مشكلات الطالبات المتفوقات ويتضمن هذا الجزء من الدراسة التعريف بعينة الدراسة والاختبارات المستخدمة، وطرق جمع البيانات والأساليب الإحصائية.

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ( ١٥٨ ) طالبة تم اختيارهن عشوائياً من ( ١٨٠ ) طالبة من المستوى السادس والسابع من الطالبات المتفوقات دراسياً، ومن تزيد معدلاتهن التراكمية عن ( ٣،٧٥ ) بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض، وكان

إن مشكلات المتفوقين ما هي إلا نتاج لردود أفعال المجتمع وقصور في الخدمات المقدمة لهم، وليس بسبب متغير التفوق العقلي، والدليل على ذلك ما أكدته حروس في دراساتها الطولية (Gross, 1992, 1993, 2004) حيث ذكرت أن هناك العديد من المتفوقين يتميزون بالتوازن، والتكيف، والانسجام، والاستقرار النفسي والاجتماعي. ولهذا فإن التوتر، والقلق، وعدم الرضا عن الأعمال التي يتعرض لها المتفوق، ما هي إلا نتيجة للتفاعل الخاطئ وغرس روح التنافس الفردي الشديد بين الطلبة، مما يؤدي إلى بروز صفة الكمالية السلبية (Sisk, 2009) (Piechowski, 2003). كما أن وجود الفجوة بين الجوانب المعرفية والعاطفية للمتفوقين تشكل جانباً مهماً لوجود المشكلات لديهم أيضاً، فالرعاية والاهتمام بالمتفوق ينصبان على الجوانب المعرفية والعلمية من قبل المعلمين والأهالي، ويرافقها تجاهل للجوانب العاطفية، مما يشكل الفجوة بين الجانبين المعرفي والانفعالي (Muelior, 2009).

كما أكدت معظم الدراسات التي تمت مراجعتها بأهمية التدريب للمعلمين قبل التحاقهم بالعمل ونشر الوعي بينهم. بمتطلبات المتفوقين واحتياجاتهم التعليمية، والنفسية، والترفيهية، والتوافق الاجتماعي، والتكيف الأسري. (Moon, Kelly & Feldhusen, 2009) (Bangel, 2006, 2010)

وقد نادى معظم تلك الدراسات بتأسيس المراكز والعيادات المتخصصة بالمدارس والجامعات لتقديم البرامج والأنشطة المتنوعة للطلبة المتفوقين ولذويهم من أهل



| أحياناً | نادراً | أبداً )، وتعطى الطالبة أربع درجات للإجابة بـ ( دائماً )، والذي يوضح معاناة الطالبة من المشكلة، وتعطى ثلاث درجات للإجابة بـ ( أحياناً ) والذي يبين أن الطالبة المتفوقة تعان من هذه المشكلة في بعض الأحيان، وتعطى درجتان للإجابة بـ: ( نادراً )، وذلك يعني بأن الطالبة تعاني من هذه المشكلة بشكل قليل جداً، ودرجة واحدة للإجابة بـ: ( أبداً )، وتدل على عدم معاناة الطالبة المتفوقة من المشكلة مطلقاً.

تم تطبيق المقياس على عينة قدرها ( ١٥٠ ) طالبة من المتفوقات الملتحقات بالمستوى السادس والسابع، للتعرف على أبعاد المقياس وصدقه وثباته.

#### ثبات المقياس:

لقد تم التأكد من ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة ألفا كرونباخ، وكذلك طريقة التجزئة النصفية، ويوضح الجدول رقم ( ١ ) معامل الثبات. وقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ من: ( ٠,٥١ ) إلى ( ٠,٨١ )، وثبات كلي للمقياس بمقدار ( ٠,٨٦ ). وأما حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية فقد تراوحت بين ( ٠,٥٥ ) إلى ( ٠,٨١ )، وثبات كلي للمقياس قدره ( ٠,٨٠ )، وهي تعد معامل ثبات جيد للمقياس.

متوسط أعمارهن ( ٢١,٤ )، منهن ( ٣٢ ) طالبة متزوجة، و ( ١٢٦ ) طالبة من غير المتزوجات.

#### أداة الدراسة

أجرت الباحثة المراجعة للعديد من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية، والتي تم إجراؤها في مجال دراسة مشكلات المتفوقين، وقامت بإعداد مقياس للمشكلات يتكون من ستة أبعاد يشتمل على ( ٨٥ ) عبارة موزعة كالتالي على الأبعاد الستة:

- البعد الأول: ( المشكلات الصحية )، وعدد عباراتها ( ١٧ ) عبارة.
- البعد الثاني: ( المشكلات التعليمية )، وعدد عباراتها ( ١٣ ) عبارة.
- البعد الثالث: ( المشكلات الانفعالية )، وعدد عباراتها ( ١١ ) عبارة.
- البعد الرابع: ( المشكلات الترفهية )، وعدد عباراتها ( ١٤ ) عبارة.
- البعد الخامس: ( المشكلات الاجتماعية )، وعدد عباراتها ( ١٣ ) عبارة.
- البعد السادس: ( المشكلات الأسرية )، وعدد عباراتها ( ١٧ ) عبارة.

وتقع الإجابات للطالبات المتفوقات على مقياس المشكلات قيد الدراسة في أربع خانات: ( دائماً

الاتفاق بين الأعضاء بنسبة (٩٥٪) لمناسبة العبارات لأبعاد المشكلات قيد الدراسة، وتم تعديل صياغة سبع عبارات في الأبعاد الستة للمقياس.

كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، والتحقق من مدى ارتباط كل عبارة من عبارات كل بعد للمشكلات بالدرجة الكلية لذلك البعد الذي تنتمي إليه. وكذلك ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المشكلات بالدرجة الكلية للمقياس. وكما هو واضح من جدول (٢) فإن معاملات الارتباط كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العبارة رقم (٧٨) لبعد المشكلات الصحية، والعبارة رقم (٧٧) لبعد المشكلات الأسرية، حيث كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).

جدول رقم (١) معاملات ثبات أبعاد مقياس المشكلات

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
المشكلات الصحية	١٧	٠,٦٧١٥	٠,٦٣٩٤
المشكلات الانفعالية	١١	٠,٥٩٧٢	٠,٥٥٩٥
المشكلات الاجتماعية	١٣	٠,٧٢٩٥	٠,٦٧٧٨
المشكلات التعليمية	١٣	٠,٥١٠٠	٠,٥٥٤٥
المشكلات الترفيهية	١٤	٠,٧٣٠٧	٠,٦٩٦٧
المشكلات الأسرية	١٧	٠,٨١٦٧	٠,٨١٤٥
البيات الكلي للمقياس	٨٥	٠,٨٦٤٤	٠,٨٠٣٤

## صدق المقياس:

تم عرض المقياس على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، من أقسام كل من: التربية الخاصة، وعلم النفس، ورياض الأطفال، وذلك لتحكيم المقياس، وإبداء الرأي في مدى مناسبة عباراته لأبعاد المشكلات قيد الدراسة، وقد كان

جدول (٢) يوضح معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
المشكلات الصحية	٢	**٠,٤٠٣٤	٢٧	**٠,٢١٦٣	٥٤	**٠,٥٠٠٠
	٥	**٠,٣٧٧٦	٣٢	**٠,٣٩٤٧	٥٩	**٠,٥٣٣٨
	٨	**٠,٢١١٥	٣٧	**٠,٥٣٦٤	٦٣	**٠,٥٤٧٦
	١١	**٠,٣٢٩٦	٤٠	**٠,٥٢٧٢	٧٨	*٠,١٥٨٥
	١٥	**٠,٤٧٥٩	٤٣	**٠,٤٢٤٣	٨١	**٠,٥٢٠٨
	٢٠	**٠,٤٦٩٥	٤٨	**٠,٢٥٦٧		
المشكلات الانفعالية	٣	**٠,٢٠٩٩	٣١	**٠,٥٢٢٢	٦٦	**٠,٣٥٥٠
	٦	**٠,٥٣٤٢	٣٦	**٠,٥٣٩٦	٧٣	**٠,٣٠٦٤
	٢١	**٠,٥١٥٨	٥٣	**٠,٤٥٠٧	٨٤	**٠,٣٠٦٢
	٢٥	**٠,٥٥٧٠	٦٢	**٠,٦١٥١		

تابع جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	البعد
**٠,٦٠٣٤	٤٧	**٠,٥٩٦٤	٢٩	**٠,٤٣٢٩	١	المشكلات الاجتماعية
**٠,٦٢١٠	٥٠	**٠,٦٠٤٤	٣٤	**٠,٤٥٧٢	٩	
**٠,٥٣٣٥	٧٢	**٠,٢٨٥٨	٣٩	**٠,٤٦٤٠	١٢	
		**٠,٤٧٦٥	٤١	**٠,٢١٠٦	١٩	
		**٠,٥٥٨١	٤٤	**٠,٤٥٠٣	٢٤	
**٠,٢١٢٥	٥٨	**٠,٢٥٠٣	٢٨	**٠,٣١٨٦	٤	المشكلات التعليمية
**٠,٤٩٢٤	٦٨	**٠,٤٢١٩	٣٥	**٠,٤١٣٥	١٣	
**٠,٥١٥٤	٧٤	**٠,٣٥٣٦	٤٦	**٠,٣٣٦٦	١٦	
		**٠,٣٣٨٨	٥١	**٠,٤٦٣٧	١٨	
		**٠,٤٥٢٢	٥٥	**٠,٤٦١٣	٢٢	
**٠,٢٤٢٦	٧٠	**٠,٣٩٥١	٤٩	**٠,٤٩٣٥	٧	المشكلات الترفيهية
**٠,٥٣٠١	٧٦	**٠,٦٤٤٤	٥٦	**٠,٦٧٢٨	٢٣	
**٠,٣٩٦٦	٧٩	**٠,٥٤٠٦	٦١	**٠,٢٠٨١	٣٠	
**٠,٥١٤٨	٨٣	**٠,٤٠٧٩	٦٥	**٠,٦٣٤٤	٣٨	
		**٠,٥٢٠٢	٦٩	**٠,٤٦٠٩	٤٢	
**٠,٥٦٥٠	٧٥	**٠,٥٢٣٤	٥٢	**٠,٥٠١٤	١٠	المشكلات الأسرية
*٠,١٦٧٣	٧٧	**٠,٤٩٧٥	٥٧	**٠,٤٧٢٦	١٤	
**٠,٦٠١٨	٨٠	**٠,٥٢٥٤	٦٠	**٠,٥٨٢٢	١٧	
**٠,٣٩٠٤	٨٢	**٠,٤٤٤٥	٦٤	**٠,٥٧٩٥	٢٦	
**٠,٣٤٧٤	٨٥	**٠,٥٥٣٢	٦٧	**٠,٦٩٧٦	٣٣	
		**٠,٦٠٦٤	٧١	**٠,٥٨٣١	٤٥	

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥ \*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول (٣) يوضح معاملات ارتباط أبعاد مقياس المشكلات بالدرجة الكلية للمقياس

معامل الارتباط	البعد
**٠,٦٩٣٣	المشكلات الصحية
**٠,٦٤٩٣	المشكلات الانفعالية
**٠,٦٤٤٣	المشكلات الاجتماعية
**٠,٥٦٢٥	المشكلات التعليمية
**٠,٥٩٣٢	المشكلات الترفيهية
**٠,٦٣٤٠	المشكلات الأسرية

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

كما يتضح من الجدول (٣) الارتباط الدال بين درجات الأبعاد الستة للمقياس (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية)، والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهي تعد معامل صدق جيد للمقياس.

## الأساليب الإحصائية:

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( ت ) لدلالة الفروق بين مجموعات مترابطة للتعرف على الفروق بين أبعاد المشكلات قيد الدراسة. والجدول ( ٤ ) يوضح النتائج .

## جدول رقم ( ٤ )

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المشكلات قيد الدراسة لدى الطالبات المتفوقات

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المشكلات الصحية	٢,٥٠	٠,٣٩	١,٦٥	٠,١٠٠	غير دالة
المشكلات الانفعالية	٢,٥٥	٠,٤٢			
المشكلات الصحية	٢,٥٠	٠,٣٩	٦,٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المشكلات الاجتماعية	٢,٢٣	٠,٥٠			
المشكلات الصحية	٢,٥٠	٠,٣٩	٥,٩٤	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
مشكلات التعليمية	٢,٦٩	٠,٣٥			
المشكلات الصحية	٢,٥٠	٠,٣٩	١,٢٠	٠,٢٣٠	غير دالة
المشكلات الترفيهية	٢,٤٥	٠,٤١			
المشكلات الصحية	٢,٥٠	٠,٣٩	١١,٧٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المشكلات الأسرية	١,٩٧	٠,٥١			
المشكلات الانفعالية	٢,٥٥	٠,٤٢	٧,٩٥	٠,٠٠٠	دالة عند مستوى ٠,٠١
المشكلات الاجتماعية	٢,٢٣	٠,٥٠			

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد استخدمت الباحثة في تحليل البيانات لهذه الدراسة، النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط واختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعات المترابطة؛ وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

لقد تم تطبيق مقياس المشكلات الذي هو من تصميم وإعداد الباحثة، وذلك على عينة قدرها (١٥٨) طالبة من المتفوقات أكاديمياً، ومن كانت معدلاتهن التراكمية تزيد عن (٣,٧٥) من (٥) من المستوى السادس والسابع بقسم التربية الخاصة من كلية التربية بجامعة الملك سعود. وذلك بهدف التوصل إلى أهم المشكلات التي تعاني منها الطالبات المتفوقات، وعلاقتها ببعض المتغيرات قيد الدراسة، وقد كانت أبرز ما انتهت إليه الدراسة من نتائج هي ما يأتي :

## الفرض الأول:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية).

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
المشكلات الأسرية	٠,٠١		٠,٥١	١,٩٧	
المشكلات التعليمية	دالة عند مستوى ٠,٠١	٦,١٨	٠,٣٥	٢,٦٩	
المشكلات الترفيهية	٠,٠١		٠,٤١	٢,٤٥	
المشكلات التعليمية	دالة عند مستوى ٠,٠١	١٥,٨٨	٠,٣٥	٢,٦٩	
المشكلات الأسرية	٠,٠١		٠,٥١	١,٩٧	
المشكلات الترفيهية	دالة عند مستوى ٠,٠١	١٠,٤٦	٠,٤١	٢,٤٥	
المشكلات الأسرية	٠,٠١		٠,٥١	١,٩٧	

كما هو ملاحظ من الجدول (٤) فإن قيم (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) في الفروق بين متوسطات الدرجات في جميع الأبعاد، ما عدا الفروق بين بعدي المشكلات: (الصحية، والانفعالية)، وكذلك بين البعدين للمشكلات (الصحية، الترفيهية)، وقد كانت قيم (ت) غير دالة إحصائياً. والجدول (٥) يلخص الفروق الدالة عند مستوى (٠,٠١).

## تابع جدول رقم (٤)

## اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المشكلات قيد الدراسة لدى الطالبات المتفوقات

التعليق	مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد
المشكلات الانفعالية	دالة عند مستوى ٠,٠١	٤,٣٩	٠,٤٢	٢,٥٥	
المشكلات التعليمية	٠,٠١		٠,٣٥	٢,٦٩	
المشكلات الانفعالية	دالة عند مستوى ٠,٠١	٢,٥٤	٠,٤٢	٢,٥٥	
المشكلات الترفيهية	٠,٠١		٠,٤١	٢,٤٥	
المشكلات الانفعالية	دالة عند مستوى ٠,٠١	١٢,٦٠	٠,٤٢	٢,٥٥	
المشكلات الأسرية	٠,٠١		٠,٥١	١,٩٧	
المشكلات الاجتماعية	دالة عند مستوى ٠,٠١	١٢,١٨	٠,٥٠	٢,٢٣	
المشكلات التعليمية	٠,٠١		٠,٣٥	٢,٦٩	
المشكلات الاجتماعية	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥,١٣	٠,٥٠	٢,٢٣	
المشكلات الترفيهية	٠,٠١		٠,٤١	٢,٤٥	
المشكلات الاجتماعية	دالة عند مستوى ٠,٠١	٥,٠٢	٠,٥٠	٢,٢٣	

## جدول رقم ( ٥ )

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين أبعاد المشكلات قيد الدراسة لدى الطالبات المتفوقات

الترتيب	المشكلات	الأسرية	الترفهية	التعليمية	الاجتماعية	الانفعالية	الصحية	المتوسط الحسابي	الفرق لصالح
٣	الصحية	**			**		--	٢,٥	الصحية
٢	الانفعالية	**	**		**	--		٢,٥٥	الانفعالية
٥	الاجتماعية	**			--			٢,٢٣	الاجتماعية
١	التعليمية	**	**	--	**	**	**	٢,٦٩	التعليمية
٤	الترفهية	**	--		**			٢,٤٥	الترفهية
٦	الأسرية	--						١,٩٧	

\*\* فروق دالة عند مستوى ٠,٠١

وهي على النحو التالي :

- (١) توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات (الاجتماعية، الأسرية)، وبين المشكلات الصحية لصالح المشكلات الصحية.
  - (٢) توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات: (الاجتماعية، الترفهية، والأسرية)، وبين المشكلات الانفعالية، وذلك لصالح المشكلات الانفعالية.
  - (٣) توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات (الأسرية)، وبين المشكلات الاجتماعية وذلك لصالح المشكلات الاجتماعية.
  - (٤) توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، الترفهية،
- (٥) توجد فروق دالة إحصائياً بين المشكلات (الاجتماعية، الأسرية) وبين المشكلات الترفهية، وذلك لصالح المشكلات الترفهية.
- إن أكثر المشكلات التي تعاني منها الطالبات المتفوقات حسب الترتيب هي: المشكلات التعليمية، والتي وقعت في الصدارة بمتوسط (٢,٦٩)، تلتها المشكلات الانفعالية بمتوسط (٢,٥٥)، والصحية بمتوسط (٢,٤٥)، ومن ثم الترفهية بمتوسط (٢,٥٠)، بينما وقعت المشكلات الاجتماعية والأسرية في نهاية القائمة بمتوسط (٢,٢٣)، و (١,٩٧) على التوالي.

خلال السنوات القليلة القادمة للطلبة المتفوقين من الجنسين، لمقابلة احتياجاتهم والتغلب على مشكلاتهم التعليمية. إن الوضع الحالي من التطوير الشامل الذي تمر به الجامعة ينبئ بوجود المتابعة للأوضاع الحالية، وهذا ما نلاحظه كأعضاء هيئة تدريس، من تكثيف لورش العمل الداخلية والخارجية؛ للمساهمة بتطوير البرامج والمقررات الدراسية وطرق التدريس وتطبيقها الميدانية والأنشطة غير المنهجية. كما يلاحظ توجه الجامعة لفتح مجال فرص المنح البحثية، والدعم المالي والتقني لمجموعات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس المهتمين بتطوير المقررات الدراسية، وتصميم البرامج والخطط ذات الكفاءة العالية، والتي يتم التعامل معها إما بتطبيقاتها العملية من خلال المحاضرات والالتقاء بالطلاب في القاعات الدراسية، أو من خلال مواقع الشبكة العنكبوتية. وهذه فرصة لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من ذلك الدعم للمساهمة في الحد من تلك المشكلات، خاصة التعليمية، والتي قد اتضحت الفروق بينها خلال هذه الدراسة لصالح المشكلات التعليمية.

كما أظهرت نتيجة الفرض الأول أن المشكلات الانفعالية — والتي احتلت المرتبة الثانية — وتمثلت لدى الطالبات المتفوقات في الشعور بالغضب والانفعال، وتقلب المزاج، والحساسية الزائدة، والشعور بالتوتر، وعدم الارتياح. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات جروس الطولية (Gross, 1993, 2004) من أن المتفوقين من الجنسين يعانون من مشكلات انفعالية،

كما هو ملاحظ من نتائج فحص الفرض الأول، أن الطالبات المتفوقات يُعانين من مشكلات تعليمية، وما يتم طرحه من مادة علمية، وطرق تدريس لا تتلاءم مع ما لديهن من قدرات عليا. فالمواد الدراسية والمحاضرات الجامعية لا ترقى لطموح الطالبات المتفوقات، حيث ظهر لديهن التركيز الواضح على أسلوب الحفظ والتذكر للمعلومات، واعتمادهن على اختبارات قائمة على الاستعادة للمعلومات، مع استبعاد للمهارات وأنواع التفكير المستندة على التحليل والربط والتجريد والتقييم، مما يجعلهن يشعرن بالملل وعدم الرغبة في النقاش والمشاركة في المحاضرات. وقد اتفقت هذه النتيجة بوضوح مع ما توصل إليه فريق الباحثين في جامعة فرجينيا (Reed & Urquhart, 2007)، حيث لاحظ الفريق تلك المشكلات التعليمية والاجتماعية لدى الطلبة المتفوقين من الذكور والإناث الملتحقين بالجامعة، مما دفعهم إلى السعي إلى إقامة مشروع أطلقوا عليه (LOGGED ON)؛ لمساعدة الطلبة المتفوقين على التغلب على مشكلات الضعف الحاصل لديهم في المناهج والبرامج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

إن جامعة الملك سعود تمر حالياً بمرحلة انتقالية تطويرية واضحة لتحسين التعليم وجودته لجميع الطلبة والطالبات، وهناك عمادات قد تم تخصيصها لهذا الأمر خلال السنوات القليلة الماضية، مما يجعلنا نتساءل عن الاستعداد ونوعية البرامج والمناهج التعليمية وطرق التدريس التي سوف يتم اعتمادها وإعدادها للتطبيق

المتفوقات تتطلب مزيداً من البحث في دراسات قادمة، حيث إنها ليست من أهداف الدراسة الحالية.

كما أكدت نتائج الفرض الأول أن الطالبات المتفوقات لديهنّ مشكلات ترفيهية تمثلت في عدم وجود الرغبة لديهن في الخروج والقيام بالزيارات العائلية والتتره، كما أنّهن لا يستمتعن بالإجازات، حيث يقضين معظم وقتهن في العمل بدون انقطاع لساعات طويلة في القراءة والتحصيل الدراسي، مع عدم اهتمامهن بأمور الترفيه والترويح والتسلية. وقد توصلت دراسة الأحمدى (٢٠٠٥م) إلى نتائج مشابهة، حيث كانت أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطالبات المتفوقات هي مشكلات الترفيه، وعدم الاهتمام بنشاطات أوقات الفراغ والهوايات. كما أكدت بعض الدراسات أن وجود هذه المشكلات الترفيهية لدى المتفوقين من الجنسين، قد تعزز من دور الكمالية السلبية أكثر لديهم، فتجد المتفوق يكرس الأوقات المخصصة لأنشطته الحرة، واستغلالها لمزيد من الدراسة وبذل الجهد المضاعف لتحقيق مستوى أعلى من التفوق الدراسي للرفع من مستواهم العلمي، مما قد ينعكس سلباً على حالتهم الانفعالية (Parker & Adkine, 1995) (Sisk, 2009).

إن وجود مثل هذه المشكلات الصحية والانفعالية والترفيهية لدى الطالبات المتفوقات، يتطلب

والتي أرجعتها للظروف البيئية المحيطة بالمتفوقين، وردود أفعال المجتمع تجاههم. إن بعض المؤسسات التعليمية كما ذكرت جروس لا تعطي اهتماماً لهذه الجوانب العاطفية والانفعالية للمتفوقين، مما يجعلهم في حالة استياء وغضب وحزن، وبالتالي يؤدي إلى عزلتهم وحرمانهم من التسلية وعدم الاندماج مع الآخرين، مما يتطلب التدخل بإيجاد برامج إرشادية وعلاجية ووقائية (Gross, 2004) (Mueller, 2009).

كما أظهرت نتائج فحص الفرض الأول أن المشكلات الصحية: كضعف المقاومة للأمراض، والتعرض للالتهابات، والإصابة بالدوخة، والشعور بالإجهاد، والضعف العام، والآلام في البطن بشكل مستمر، والألم في الأسنان، والآلام في الحلق قد اتضحت لدى الطالبات المتفوقات. وتعد هذه المؤشرات للمشكلات الصحية عاملاً مؤثراً على مسيرة الطالبات المتفوقات الدراسية من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون لهذه المشكلات انعكاساتها على حالتهم الانفعالية والتي تصدرت المشكلات الأخرى لديهم. من جانب آخر فقد تكون المشكلات الانفعالية عاملاً مؤثراً في الصحة الجسدية، أو ما يعرف بالأمراض السيكوسوماتية، وهي الأمراض الجسمية ذات المنشأ النفسي والانفعالي، بمعنى تأثير كل منهما على الآخر. وهذه التأثيرات التي قد تكون متبادلة للأعراض المرضية الجسمية والنفسية لدى الطالبات



أسبوعي، بحيث يتم احتساب عدد من الساعات للطالبة في مجال الأنشطة اللاصفية، سواء كانت أدبية أو فنية أو رياضية، أو اجتماعية ضمن متطلبات التخرج من الجامعة، بهدف إعداد الطالبة وصقل شخصيتها بما يحقق لها الصحة النفسية والجسمية، ويؤدي إلى مزيد من الاستقرار النفسي.

كما اتضح لدى الطالبات المتفوقات المشكلات الاجتماعية، فهن يُعانيّن من مشكلات اجتماعية، ولكن بشكل أقل من المشكلات السابقة. فقد ظهر لديهن عدم الرغبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات (Gross, 2004) (David, 2002) (Mueller, 2009). والتي تؤكد على أهمية دور المجتمع ومؤسساته في التخفيف من حدة مشكلات الطالبات المتفوقات الاجتماعية وعدم تفاقمها، فمن المفيد إيجاد البرامج التي تحقق للطالبات الجامعيات، خاصة المتفوقات منهن الانخراط بالعمل المجتمعي، حيث أكدت الأبحاث لملاءمة المهام التي تتعلق بالأنشطة التطوعية مع طبيعة خصائص وسمات المتفوقين من الجنسين، بحيث يجعلهم أكثر ارتياحاً، وتفاعلاً، واندماجاً، ويحقق لهم التواصل مع الآخرين، والتفاعل مع مختلف شرائح المجتمع، مما يساهم في تطور شخصياتهن وصقل مهارتهن الاجتماعية، ومن جانب آخر يجنبهن الشعور بالعزلة والانسحاب. بالإضافة إلى وجود الفائدة التي تعود على مختلف قطاعات المجتمع والمستفيدة من الساعات

تدخلًا مباشرًا على مستوى عالٍ من التخطيط المنظم لبرامج صحية، وإرشادية، ورياضية، واجتماعية، تبدأ بتخصيص عيادات للفحص الشامل الدوري المستمر للطالب، بحيث يخضع لنظام موحد يعمل فيه فريق من المتخصصين، من الأطباء، والأطباء النفسيين، والاختصاصيين النفسيين، والمعالجين النفسيين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وبعض الأساتذة من الجامعة، وأولياء الأمور. بحيث يشكل هذا الفريق نظامًا متكاملًا للرعاية الصحية، والنفسية، والاجتماعية لطلبة الجامعة، خاصة للمتفوقين منهم. (David, 2002) (Mueller, 2009). بحيث يتم من خلال هذا البرنامج إجراءات التوعية المستمرة بأهم الأسس الصحية وثقافة الغذاء، والإلمام بأنواع الأغذية الملائمة، وتوفيرها بمطاعم الجامعة، والتخلص من العادات الغذائية السيئة. وتشجيع الأنشطة الرياضية بين الطالبات.

كما أن وضوح المشكلات الترفيهية لدى الطالبات المتفوقات، وعدم استمتاعهن بأوقات الفراغ، وتكريس حل وقتهن لمزيد من الدراسة لرفع مستواهن التحصيلي يرافقها بروز المشكلات الانفعالية لديهن، فإن ذلك يستوجب تدخلًا عمليًا منظمًا يساهم بانضمام الطالبات المتفوقات إلى زميلاتهن ومشاركتهن اهتمامتهن وميوهتهن، وذلك من خلال التخطيط لطرح الأنشطة اللامنهجية المتنوعة، وتأسيس النوادي الرياضية والأدبية والفنية، وتشجيعهن على الانخراط في الفرق الرياضية، وممارسة الألعاب الرياضية بشكل يومي أو

ومنها ما هي مراكز خاصة مستقلة لإرشاد الطلبة المتفوقين من الجنسين وأسراهم.

#### الفرض الثاني:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) باختلاف حالتهم الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة)".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ( ت ) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في المشكلات وفي الدرجة الكلية لدى الطالبات المتفوقات باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة).

ويتضح من جدول ( ٦ ) فإن قيمة (ت) دالة إحصائية عند مستوى ( ٠,٠٥ ) في بعد المشكلات التعليمية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذا البعد للمشكلات لدى الطالبات المتفوقات باختلاف حالتهم الاجتماعية، حيث كانت الفروق لصالح الطالبات المتفوقات المتزوجات، ولديهن مشكلات تعليمية تفوق غير المتزوجات من الطالبات المتفوقات.

التي تفضيها الطالبة المتفوقة في العمل التطوعي لديهم؛ لتميزها بمستوى عالٍ من الأداء الذهني وتمتعها بأفكار ومواهب قد تعود بالفائدة على تلك الجهات المستفيدة، ويمكن احتساب تلك الساعات التطوعية للطالبة من ضمن متطلبات التخرج من الجامعة. وهذا النوع من البرامج موجود وهو الزامي في بعض الجامعات الخليجية والأجنبية للطلبة المتفوقين وغير المتفوقين.

كما اتضح من نتائج الدراسة الحالية، المشكلات الأسرية والتي كانت معاناة الطالبات المتفوقات منها أقل، حيث ظهر لديهنّ - وبشكل بسيط- مشكلات كعدم الاستمتاع بالجلوس مع العائلة، والشعور بعدم الانسجام والتفاهم مع الوالدين، وعدم مشاركة الوالدين لهنّ اهتمامهنّ وطموحاتهنّ، وعدم الحرص على مشاعرهنّ من قبل أفراد الأسرة، وعدم توفير الأمن المادي. وقد أثبتت الدراسات السابقة نتائج مقارنة لهذه النتائج (Moon, 2009) (Morelock, 1995)، مما يؤكد أهمية إيجاد مراكز الإرشاد الأسري بالجامعات، والذي يهتم بوضع المتفوقة ضمن محيطها الأسري، ومتابعتها، وتسجيل الأحداث التي تمرّ بها. ويتم ذلك من خلال فريق متخصص في الإرشاد الأسري ( Silverman, 1993). وهناك العديد من مراكز الإرشاد الأسري في مختلف الدول الأجنبية، منها ما هو مرتبط بالجامعات

## جدول (٦)

يوضح اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المشكلات قيد الدراسة والدرجة الكلية للطالبات المتفوقات

باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوجة، غير متزوجة)

البيد	الحالة الاجتماعية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المشكلات الصحية	متزوجة	٣٢	٢,٤٥	٠,٣٧	٠,٧٧	٠,٤٤١	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٥١	٠,٣٩			
المشكلات الانفعالية	متزوجة	٣٢	٢,٦٤	٠,٣٤	١,٢٩	٠,٢٠٠	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٥٣	٠,٤٤			
المشكلات الاجتماعية	متزوجة	٣٢	٢,٢٧	٠,٤١	٠,٥٩	٠,٥٦٠	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٢٢	٠,٥٢			
المشكلات التعليمية	متزوجة	٣٢	٢,٨١	٠,٣٠	٢,٢٥	٠,٠٢٦	دالة عند مستوى ٠,٠٥
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٦٦	٠,٣٥			
المشكلات الترفيهية	متزوجة	٣٢	٢,٥٧	٠,٣٦	١,٨٧	٠,٠٦٤	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٤٢	٠,٤١			
المشكلات الأسرية	متزوجة	٣٢	١,٩٠	٠,٤٣	٠,٩٣	٠,٣٥٢	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	١,٩٩	٠,٥٣			
الدرجة الكلية للمشكلات	متزوجة	٣٢	٢,٤١	٠,٢٠	٠,٩١	٠,٣٦٦	غير دالة
	غير متزوجة	١٢٦	٢,٣٧	٠,٢٩			

دراستها الجامعية، بالإضافة لل صعوبات التي قد تواجهها في عدم وجود المواصلات، لانشغال الزوج بدوام رسمي محدد، مما يضطرها للتغيب عن بعض المحاضرات، وهذا يضيف مشكلات تعليمية أخرى، مقارنة بالطالبات المتفوقات من غير المتزوجات. وقد تختلف المشكلات التعليمية في نوعيتها لدى كل من الطالبات المتفوقات من المتزوجات وغير المتزوجات لتأثير بعض المتغيرات والتي ليست من أهداف الدراسة الحالية، مما يتطلب مزيداً من الدراسة المستقبلية لهذا الجانب.

كما نلاحظ من نتائج فحص الفرض الثاني فإنه على الرغم من ارتفاع المشكلات التعليمية لدى عينة الدراسة ككل، إلا أن الطالبات المتزوجات، يُعانين من المشكلات التعليمية بشكل أكبر من غير المتزوجات، مما يجعلنا نفسر هذه النتيجة في ضوء ثقافة المجتمع ومتطلباته والدور المنوط بالزوجة ومسؤولياتها. فالطالبات السعوديات من المتزوجات عليهن مسؤولية أسرية، تتمثل بالاهتمام بالزوج، والقيام بالواجبات الأسرية والاجتماعية، إلى جانب تحملها أعباء الحمل والإنجاب ورعاية أطفالها خلال

## الفرض الثالث :

نلاحظ من الجدول ( ٧ ) العلاقة الموجبة بين المشكلات الترفيحية وارتفاع مستوى التفوق الدراسي ( المعدلات التراكمية ) للطالبات المتفوقات. فكلما زادت المشكلات الترفيحية لدى المتفوقات، ارتفع مستوى تفوقهنّ الدراسي، وذلك بارتفاع معدلاتهنّ التراكمية. فزيادة مستوى التفوق الدراسي هنا تتم على حساب الجوانب الترفيحية والترويحية للطالبات المتفوقات.

وهذه النتيجة تعزز وضوح المشكلات الترفيحية والتي ظهرت أيضاً لدى الطالبات المتفوقات عند فحص الفرض الأول. فالطالبات المتفوقات دائماً ما يكرّسن أوقانهنّ للدراسة، ومتابعة الدروس والقراءة، ويرغبن في تحقيق الكمال، والرفع من مستوى تحصيلهنّ الدراسي من خلال معدلاتهنّ التراكمية، مع الإهمال للأنشطة والرياضة، والأمور الترفيحية، وعدم الاستمتاع بأوقات الفراغ. لقد أكدت العديد من الدراسات وجود هذا النوع من المشكلات لدى المتفوقين من الجنسين؛ لرغبتهم في تحقيق المزيد من الإنجاز لمقابلة توقعات المحيطين من معلمين وأهل وزملاء (Gross,1993, 2004) فالتشجيع الزائد والتنافس الفردي تشكل عوامل سلبية مؤثرة على المتفوقين؛ لدفعهم لتكريس معظم وقتهم

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطالبات في المشكلات قيد الدراسة: ( الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيحية، الأسرية ) ومستوى تفوقهنّ الدراسي .

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة والدرجة الكلية، وبين مستوى تفوقهنّ الدراسي ( المعدل التراكمي ) كما يتضح من جدول ( ٧ ).

## جدول ( ٧ )

يوضح معاملات الارتباط بين المشكلات قيد الدراسة ومستوى التفوق الدراسي لدى الطالبات المتفوقات

أبعاد المشكلات	معاملات الارتباط ( المعدل التراكمي )
المشكلات الصحية	-٠,٠٢٤٧
المشكلات الانفعالية	-٠,٠٣٨٥
مشكلات الاجتماعية	٠,٠٩٥٦
المشكلات التعليمية	-٠,١٠١٥
المشكلات الترفيحية	*٠,١٦٦٨
المشكلات الأسرية	٠,٠٠٥٧
الدرجة الكلية	٠,٠٣٤٩

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

الإخوة، عدد الأخوات في الأسرة)، كما يتضح من جدول ( ٨ ).

#### جدول ( ٨ )

يوضح معاملات الارتباط بين المشكلات قيد الدراسة وحجم الأسرة ( الإخوة، الأخوات )

الأبعاد	عدد الإخوة	عدد الأخوات
المشكلات الصحية	٠,٠٧٩٢-	٠,٠١٤٠-
المشكلات الانفعالية	٠,٠١٤٤-	٠,٠٨٧٩-
مشكلات التوافق الاجتماعي	٠,١٠٨٧	٠,٠٠٠٢-
مشكلات تعليمية	٠,٠٢٥٢	٠,٢٢٣٠- **
مشكلات ترفيهية	٠,٠٩٦٤	٠,٠٦٦٧-
مشكلات أسرية	٠,٠٩٠٢	٠,١٠١١
الدرجة الكلية	٠,٠٦٦٣	٠,٠٤٣٢-

\*\* دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول ( ٨ ) العلاقة السالبة الدالة

عند مستوى ( ٠,٠١ ) بين المشكلات التعليمية لدى الطالبات المتفوقات وعدد الأخوات ( من ٠ إلى أكثر من ٥ ) في الأسرة. أي كلما زاد عدد الأخوات للطالبات المتفوقات في الأسرة قلت مشكلاتهن التعليمية. ولم تتضح العلاقة بين مشكلات المتفوقات الأسرية وعدد إخوتهن من الذكور.

على الرغم من تدني متوسط المشكلات الأسرية لدى الطالبات المتفوقات كما ظهر من فحص الفرض الأول، إلا أن علاقة سالبة دالة قد اتضحت بين المشكلات التعليمية وزيادة عدد الأخوات للطالبات

لمقابلة المتطلبات الدراسية، ورفع مستواهم الدراسي على حساب الترويح عن النفس والأنشطة الأخرى والاستمتاع بأوقات الفراغ (Sisk,2009) ( Parker & Adkine, 1995). إن هذه النتيجة تعزز ما تم طرحه سابقاً من أهمية تأسيس البرامج الإرشادية والأندية الرياضية والأنشطة اللامنهجية للطالبات واحتسابها ضمن متطلبات التخرج من الجامعة. ومما لا شك فيه أن الاهتمام بالأمور الترفيهية سوف يهيئ للطالبات المتفوقات قضاء أوقات فراغهن بالالتقاء بزميلات يتوافقن معهن ذهنياً، ويمارسن معاً الأنشطة المختلفة، والذي سيكون له الأثر الإيجابي في التخفيف من حدة الضغوط عليهن، وزيادة إنتاجهن ومستوى تحصيلهن العلمي بشكل أفضل مما هو عليه الوضع حالياً.

#### الفرض الرابع:

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وحجم أسرهن: (عدد الإخوة، عدد الأخوات)".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة والدرجة الكلية وبين متغير حجم الأسرة ( عدد

الأمر بأدوارهم في مساعدة أبنائهم من الجنسين على تحقيق التكيف الأسري والاستقرار النفسي واستمرار التفوق .

### الفرض الخامس:

" لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة: (الصحية، الانفعالية، الاجتماعية، التعليمية، الترفيهية، الأسرية) وترتيب ميلادهن في الأسرة".

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون للتعرف على العلاقة بين درجات الطالبات المتفوقات في المشكلات قيد الدراسة والدرجة الكلية وبين ترتيب ميلادهن في الأسرة والجدول ( ٩ ) يوضح ذلك.

### جدول ( ٩ )

يوضح معاملات الارتباط بين درجات المشكلات قيد الدراسة لدى الطالبات المتفوقات وترتيب ميلادهن في الأسرة

معاملات الارتباط	أبعاد المشكلات
٠,٠٣٣٧	المشكلات الصحية
٠,٠٦٣٧	المشكلات الانفعالية
٠,٠٥٣٠	مشكلات الاجتماعية
٠,٠٥٥٨-	المشكلات التعليمية
٠,٠٣١٨	المشكلات الترفيهية
*٠,١٩٩٨	المشكلات الأسرية
٠,١٠٦٩	الدرجة الكلية

\* دالة عند مستوى ٠,٠٥

المتفوقات في الأسرة. فكلما كان للطالبات المتفوقات عدد أكثر من الأخوات في الأسرة قلت مشكلاتهن التعليمية. ولعل التفسير المحتمل لهذه النتيجة هو أن وجود عدد أكبر من الأخوات في الأسرة السعودية للطالبات المتفوقات وخاصة ممن هن أكبر سناً، والمتحقات بالدراسة الجامعية، قد يكون له الأثر الإيجابي في تخفيف المشكلات التعليمية عن أخواتهن المتفوقات، حيث يساهمن بموجب خبرتهن بالنظام الجامعي والمتطلبات الأكاديمية للدراسة وكيفية التسجيل والانتقال في أرجاء الجامعة، وتوفير الكتب والمراجع العلمية المطلوبة، وطريقة القيام بالأبحاث، وأساليب الاختبارات بتقديم المساعدة لأخواتهن المتفوقات الأصغر سناً. ومن جانب آخر فإن زيادة عدد الأخوات في أسر الطالبات المتفوقات قد يكون له الأثر أيضاً في تخفيف الأعباء المنزلية عليهن ومقابلة متطلبات الأسرة، حيث تقوم أخواتهن بتلك الأعمال نيابة عنهن، مما يساهم في وجود وقت أطول لديهن للاطلاع، والقراءة، والمذاكرة، والتعرف على مصادر أخرى للمعلومات؛ لاستيفاء متطلباتهن التعليمية ومتابعة دروسهن. وهذه النتيجة مخالفة لما توصل إليه (Cornell, 1984)، وقد يكون مرد ذلك إلى الاختلافات الثقافية بين المجتمعات العربية والأجنبية، ونوعية المسؤوليات والالتزامات الملقاة على عاتق الإناث تجاه أسرهن في كل مجتمع. مما يؤكد أهمية نشر الوعي لدى أفراد الأسرة بمتطلبات المتفوقين وخصائصهم، ومن هنا يمكن أن تساهم مراكز الإرشاد الأسري التي تم ذكرها سابقاً بتعريف أولياء

يتضح من الجدول ( ٩ ) العلاقة الموجبة الدالة عند مستوى ( ٠,٠٥ ) بين المشكلات الأسرية لدى الطالبات المتفوقات، وترتيب ميلادهن في الأسرة ( من الأول إلى الترتيب العاشر ).

وعلى الرغم من انخفاض المشكلات الأسرية لدى الطالبات المتفوقات، إلا أن هناك علاقة موجبة دالة بين المشكلات الأسرية للطالبات المتفوقات وترتيب ميلادهن في الأسرة. فكلما ارتفع الترتيب للميلاد للطالبات المتفوقات، كلما زادت مشكلاتهن الأسرية. مما يفسر أن الطالبات المتفوقات الأصغر سناً في الأسرة يتعرضن لمشكلات أسرية بشكل أكبر من أخواتهن الأكبر سناً، واللاتي يأتي ترتيبهن في الأولوية. وتجسدت نوعية هذه المشكلات لدى الطالبات المتفوقات الأصغر سناً في ضعف العلاقة مع الوالدين وعدم اهتمام الوالدين بمشاعرهن وعدم تقديرهم لأفكارهن. والتفسير المحتمل لهذه النتيجة بأن بعض أساليب التعامل المتبعة في بعض الأسر السعودية تركز على إعطاء الاهتمام لمن يأتي ترتيبه في الأولوية من حيث الميلاد للأبناء الذكور والإناث؛ وذلك لإعدادهم لتحمل المسؤولية، مقارنة بمن يأتي ترتيبهم في الوسط أو الأخير. فالإناث المتفوقات اللاتي يقع ترتيبهن في الترتيب الأول أو الثاني من حيث الميلاد، قد تكون لديهن دراية ومعرفة بأدوارهن لقرهن من الأب والأم، ويكتسبن مهارات اجتماعية أفضل ويصبحن أكثر تمرساً وتقبلاً لأدوارهن في الأسرة، مما قد يقلل من مشكلاتهن الأسرية، بينما من يقع ترتيبها في الترتيب

السادس أو السابع أو الأخير من حيث الميلاد، فإنها قد لا تدرك الدور المنوط بها، والذي قد لا يكون واضحاً في أغلب الأحيان للقيام به في الأسرة، مقارنة بمن يقع ترتيبها في المراتب الأولى من حيث الميلاد، مما قد يؤثر على علاقتها بوالديها، مسبباً لها بعض المشكلات الأسرية، وخاصة في وقتنا الحالي، ووجود الاختلاف والتباين بين ثقافة الأجيال من آباء وأبناء، وفي ضوء هذا التغير المتسارع لوسائل الاتصال وانفجار المعلومات، والتطور التكنولوجي، وتعدد مصادر المعرفة مما يدفع الطالبة المتفوقة الأصغر سناً إلى الانشغال بتلك المصادر المعلوماتية والتكنولوجية، والتي قد تؤدي إلى مزيد من المشكلات الأسرية لهن، وربما قد تؤثر سلباً على مسيرتهن العلمية وصحتهن النفسية. وهذه النتيجة هي بخلاف ما توصل إليه جارنر (Grenier, 1985) وهي أن الإناث الأصغر سناً كُنَّ أقل تعرضاً للمشكلات الأسرية مقارنة بمن كُنَّ أكبر سناً، وهذا بالطبع قد يعود إلى الفترة الزمنية التي أجريت بها دراسة جرينر، وهي في فترة الثمانينيات الميلادية والتي تختلف جذرياً عن الفترة الحالية. بالإضافة إلى اختلاف النظام الأسري وحجمه، والعلاقات بين عناصره والأنظمة التي تحكمه وتؤثر عليه في كل مجتمع. مما يؤكد أهمية زيادة الوعي لدى أفراد الأسرة بمتطلبات المتفوقين واحتياجاتهم، وكذلك ضرورة وجود مراكز للإرشاد الأسري.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، فمن الأهمية الإشارة إلى دور المؤسسات التعليمية في الرعاية الشاملة للطلاب المتفوقين من مختلف الجوانب: (التعليمية،

الإرشاد المعرفي والذي يرتبط بالمناهج والمقررات الدراسية والمشكلات المرتبطة بها. إن وجود هذه المراكز الإرشادية قد أصبح توجهاً عالمياً لخدمة الطلاب المتفوقين من الجنسين، وهذه المراكز تساهم بتقديم الخدمات الإرشادية والوقائية والعلاجية في المجالات المذكورة.

٣. ولأهمية الجانب الاجتماعي وتحقيق التواصل للطالبات المتفوقات مع محيطهن الخارجي، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود العزلة والانسحاب لهؤلاء الطالبات المتفوقات، مما يؤكد أهمية إنشاء مراكز ترفيهية واجتماعية تعنى بالجوانب الاجتماعية، وطرح البرامج التي تساهم في تنمية هذا الجانب، كبرامج العمل الاجتماعي تتضمن العمل التطوعي لطالبات الجامعة، خاصة للمتفوقات منهن لملاءمة هذا النوع من الأنشطة لطبيعة شخصياتهن، وتوافقه مع ميولهن واهتماماتهن، بحيث يتم احتساب عدد من الساعات التطوعية في أحد القطاعات المستفيدة ضمن متطلبات تخرج الطالبة من الجامعة. وهذا الإجراء للعمل التطوعي وخدمة المجتمع يساهم في اندماج الطالبات - خاصة المتفوقات منهن - في خدمة المجتمع، وإشباع الحس الإنساني الذي يميز شخصياتهن، كما يساعد على تحقيق التوافق الاجتماعي، وتطوير

الانفعالية، الصحية، الترفيهية، والأسرية، والاجتماعية)، وتقديم الخدمات والبرامج الملائمة للحد من تلك المشكلات للطالبات المتفوقات بالمرحلة الجامعية.

### التوصيات

ومن خلال نتائج الدراسة، فإن الباحثة توصي بالآتي:

١. تفعيل ما جاء في الخطة الاستراتيجية لجامعة الملك سعود، والاهتمام بالخبرات التعليمية للطالبات المتفوقات، وتفعيل الخطط المعتمدة لتطوير البرامج، والتي سوف تساهم في رفع مستوى التعليم الجامعي للطالبات بشكل عام، والطالبات المتفوقات بشكل خاص. بالإضافة إلى أهمية تكثيف المنح البحثية والبرامج التطويرية لأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل التبادل المعرفي والتقني مع الجامعات العالمية واكتساب الخبرات في كل ما يتعلق بتعليم المتفوقين وبرامجهم.
٢. تأسيس مراكز خدمات إرشادية، ووقائية، وعلاجية، يساهم فيها فريق متخصص من الأطباء، والأطباء النفسيين، والاختصاصيين النفسيين، والاختصاصيين الاجتماعيين، وبعض أعضاء هيئة التدريس، إلى جانب أولياء أمور الطلاب، بحيث يتم وضع الخطط الواضحة لعملية الإرشاد في الجوانب الصحية، وإجراء الفحص الطبي الدوري السنوي، ومتابعة حالة الطالبة المتفوقة وتطور وضعها الصحي. وكذلك تقديم



وسيكون له انعكاس إيجابي على أدائهن الأكاديمي، وزيادة مستوى الرضا والتقبل لأعمالهن وواجباتهن الدراسية.

٥. حث الباحثين والمتخصصين على القيام بدراسة تتناول مشكلات المتفوقين من الجنسين في التخصصات الجامعية المختلفة، والتعرف على الخدمات المرغوبة من وجهة نظر هؤلاء المتفوقين، وسبل تحقيقها. ودراسة مشكلات المتفوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات كاختيار التخصص، ومستوى الطموح والإنجاز لدى الطلبة المتفوقين من الجنسين.

مهارات التواصل والاتصال بالآخرين وحل المشكلات.

٤. إيجاد مراكز ونوادي للأنشطة الأدبية والرياضية المنظمة للطالبات المتفوقات بالجامعة، واحتساب التسجيل في تلك الأنشطة كمتطلبات للدراسة الجامعية. وهذه الأنشطة المنظمة سوف تحقق للطالبات - خاصة المتفوقات منهن - الالتقاء بزميلات لهن وممارسة هواياتهن من خلال إقامة المسابقات الأدبية والفنية، وكذلك المباريات التنافسية بين الفرق الرياضية النسائية داخل الجامعة وخارجها، وفق القيم والضوابط الدينية، مما يساهم بتحسين الحالة المزاجية، والانفعالية، والصحية للطالبات - خاصة المتفوقات منهن،

### المراجع العربية:

- الأحدي، محمد. مشكلات الطلاب الموهوبين وعلاقتها بعدد من المتغيرات. بحث قدم في المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين. المجلس العربي للموهوبين. عمان، الأردن، ٢٠٠٥ م.

### المراجع الإنجليزية:

- Bangel, N. Preservice Teacher's perceptions and Experiences in a Gifted education Training Model .Gifted Child Quarterly v53 n3 p 209-221 ( 2010 )
- Bangel, N. Professional Development of Preservice Teachers : Teaching in the Super Saturday Program .Journal for the Education Of the Gifted, v 29 n3 p339-361 ( 2006 ) .
- Black, S; Devereux, P & Salvanes, S. Small Family ,Smart Family ? Family Size and the I Q Scores of young men . Journal of Human Resources, v45 n1 p 33-58 ( 2010 ) .
- Colangelo, N. Counseling gifted students. In Colangelo. N & Davis. G. Handbook of gifted education (pp 253- 298). Boston: Allyn and Bacon. (2003).
- Conrell, D. families if gifted children. Ann Arbor, MI: UMI Research press.(1984)
- David, W. Giftedness, adjustment problems and Psychological Distress Among Chinese Secondary Students in Hong Kong . Journal for education for the gifted children , v26 n1 p 6- 24 ( 2002 ) .
- Guldemond, H. Bosker, R. Kuyper, H & Vander Werf, G. Do Highly Gifted Students Really Have

- Problems? Educational Research and Evaluation v13n6 p555-568 ( 2007).
- Grenier, M (1985) Gifted children and others siblings. Gifted child Quarterly, 29, 164-167.
  - Gross, M. Exceptionally Gifted children. second Edition. Taylor and Franais Group. (2004).
  - Gross, M.U. Exceptional gifted children. New York: Rout ledge.( 1993 )
  - Gross, M. U.The early development of three profoundly gifted children of IQ 200. In P. Klein & A. Tannenbaum. To be young and gifted (pp 94-138) Norwood. NJ: Ablex ( 1992 )
  - Jin,S & Moon , S . A study of well – being and school satisfaction among Academically Talented students Attending a science high school in Korea. Gifted Child Quarterly,v50 n2 p 169-184 ( 2006 )
  - Moon,S;Kelly,K & Feldhusen,J. Specialized Counseling Services for Gifted youth and Their Families : A Needs Assessment . Gifted Quarterly v53 p163-173 ( 2009 )
  - Moon, S. Myth15: High Ability Students Don't Face Problems and Challenge. Gifted Child Quarterly, V53 n4 p 274-276. ( 2009 ).
  - Morelock, M. The profoundly gifted child in family cotext. Unpublished doctoral dissertation. Medford, MA: Truft university.(1995)
  - Mueller, C . Factors as barriers to Depression Protective in Gifted and Nongifted Adolescents. Gifted Child Quarterly, v53 n1 p 3-14 ( 2009 ).
  - Neihart, M. Reis, S. Robinson, N and Moon , S. The social and Emotional Development of Gifted Children : What Do We Know ? . Prufrock press ,inc.( 2002 ).
  - Parker, W & Adkins, K. Perfectionism and the gifted. Roeper Review, (17) (pp173- 176).(1995)
  - Piechwski, M . Emotional and spiritual giftedness. In ColangeN & Davis. G. Handbook of gifted education. ( 2003 ).
  - Reed, C; Urquhart, J. Project LOGgED: Advanced Science on line for Gifted learner. Understanding our gifted, v19 n4 p16-17 ( 2007 ).
  - Silverman, L (1993) Counseling the gifted and talented. Denver. Co: love.
  - Sisk,D.Making Great Kids Greater. London..Corwin Press pp 31-45 (2009 ).
  - Vialle, W. Heaven, P & Ciarrochi, J. On Being Gifted, but sad and misunderstood: Social Emotional, and Academic outcome of Gifted students in The Wollongong Youth Study. Educational Research and Evaluation, v13, n6 p 569-586 ( 2007 ).
  - Webb, J, Meckstroth, E & Tolan, S (1982) Guiding the gifted child: A practical source of parents and teachers. Columbus, OH: Ohio psychology press.
  - Yoo,J.Moon,S ( 2006 ) Counseling Needs of Gifted Students : An Analysis of Intake Forms at a University – Based Counseling Center . Gifted Child Quartely,V50 n1 p52-61 .

## Some Problems With A Sample Of Female Talented Students At King Saud University

Norah Ibrahim Al-Sulaiman

Associate Professor, Department of Special Education

College Of Education, King Saud University

**Abstract.** This study aims to identify some of the problems among sample of talented students (high academic achievers) in the Riyadh campus of King Saud University. The study investigates whether there are statistical significant differences between the responses of students with high academic achievement on the dimension scale of six problems (health, emotion, education, social, family and leisure.) One of the objectives is to determine whether there are significant differences between the existing problems within the study according to the marital status of the student with a high academic achievement. Another goal of this study is to identify the relationship between the study problems and the level of academic achievement of the students, the number of siblings, and the birth order in the family. The sample consisted of 158 female undergraduate students who are high academic achievers, and have more than 3.75 Cumulative GPA. Thirty two of them are married and one hundred twenty six are unmarried, with an average age of 21.4 years old. The results showed the following:

1. There are statistically significant differences between the average scores of high-achieving students on the problems studied (educational, emotional, recreational, health, social and family life.) Educational problems coming in first, followed by emotional problems and then leisure (entertainment), and family problems ranked last among female talented students at King Saud University.
2. There are statistically significant differences between the means of talented student's scores on educational problems regarding the social status (married/unmarried) to the benefit of high-achieving students who are married.
3. A positive correlation exists between the leisure problems (recreation) scores of high-achieving students' and their level of academic excellence.
4. There is a negative correlation between the education problem scores of talented students and the number of female sisters in the family.
5. There is a positive correlation between the problem scores of talented students and their birth order in the family.

The researcher recommended offering attention to educational experiences for talented students at university level since educational problems ranked first compared to the rest of the problems in the study. The researcher recommends setting up counseling services at the university for helping establish direction and guidance for high-achieving students, and to find out their needs, including health, psychological, cognitive, social development and therapy sessions for students who suffer from certain problems and the prevention of these problems for those who do not exhibit them. The researcher also recommends establishing centers and recreational clubs at the University for high-achieving students, and urges them to participate in leisurely matters, recreation, hobbies and exercise and to meet acquaintances who are intellectually compatible. The researcher also urges researchers and practitioners to perform more studies on outstanding students' problems at King Saud University and to identify the services offered to them.