

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.



جامعة
الملك سعود
King Saud University



العدد (٥١) الرياض (ربيع الأول ١٤٣٧هـ / ديسمبر ٢٠١٥م)

رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

رسالة التربية وعلم النفس
العدد الواحد والخمسون
ربيع الأول ١٤٣٧هـ / ديسمبر ٢٠١٥م

العدد الواحد والخمسون

(ربيع الأول ١٤٣٧هـ / ديسمبر ٢٠١٥م)

ردمك : ٤٠١١ - ١٠٢١

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



رسالة التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

أعضاء هيئة التحرير

رئيس التحرير	جامعة الملك سعود	أ.د علي بن أحمد الراشد
مدير التحرير	جامعة الملك سعود	أ.د السيد محمد أبو هاشم
عضواً	جامعة الملك فيصل	أ.د عبدالله بن محمد الجفيمان
عضواً	جامعة الملك سعود	أ.د فهد بن عبدالله الدليم
عضواً	جامعة اليرموك - الأردن	أ.د محمد علي عاشور
عضواً	جامعة الملك سعود	د. خالد بن إبراهيم المطرودي
عضواً	جامعة السلطان قابوس - عمان	د. عبده محمد المخلافي
عضواً	جامعة نجران	د. محمد بن عبدالله ال مرعي
عضواً	جامعة الملك سعود	د. رياض بن عبدالرحمن الحسن

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© ١٤٣٧هـ / ٢٠١٥م، 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: ٤٦٧٧٠١٧ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤

Jes.gesten@ksu.edu.sa

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكمة

تصدر اربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر - ديسمبر - مارس - يونيو)
تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصيح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

- المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

حقائق وتواريخ

شعبان ١٤١٠هـ / مارس ١٩٩٠م	مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن
٣٠٤ بحثاً	عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد ٥١) ربيع الأول ١٤٣٧ / ديسمبر ٢٠١٥
٢٥٩ بحثاً ~ (٥٨٥%)	عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية
٤٥ بحثاً ~ (١٥%)	عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس
٥ ~	عدد البحوث قيد النشر

المحتويات

الصفحة	الموضوع
١	مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود نوف عبد الله محمد بن جمعه
٢٥	التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض فهد بن عبدالله الربيعه
٤٣	الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية ناصر بن سعد العجمي
٧٣	أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو الإحصاء وائل محمد أحمد مبارك
٩١	واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين مشعان بن زين الحربي
١٠٧	بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة في الدوريات المتخصصة إبراهيم بن عبدالله المحيسن وأمل بنت سليمان البلوي
١٣١	مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية أماني بنت محمد الحصان وجبر بن محمد الجبر وعبدہ نعمان المفتي

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود*

إعداد

نوف عبد الله محمد بن جمعه

أستاذ مساعد بقسم الإدارة التربوية

كلية التربية جامعة الملك سعود

قدم للنشر ٥/٥/١٤٣٦ هـ - وقيل ٢١/٧/١٤٣٦ هـ

- المستخلص:** يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب في جامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (٤٢٢) طالباً وطالبة من مختلف كليات الجامعة. طبق عليهم استبانة تشمل ثمانية محاور رئيسة تمثل الخدمات المختلفة وهي: الإسكان، المنشآت الطلابية، التغذية، المكتبة ومصادر المعلومات، إدارة التعليم، النظام الإلكتروني، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل، بالإضافة إلى محور عن مستوى الرضا عنها وآخر يشمل مقترحات لتطويرها. وباستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية أظهرت النتائج:
- أن مستوى الخدمات المقدمة والرضا عنها كان متوسطاً لكل من: الإسكان، والتغذية، وشؤون الطلاب، وعاليًا لكل من: المنشآت الطلابية، والمكتبة ومصادر المعلومات، وإدارة التعليم، والقبول والتسجيل في المستوى العالي، وجاء في المستوى العالي جدًا فقط خدمات النظام الإلكتروني.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث حول الخدمات المقدمة ما عدا خدمة المكتبة ومصادر المعلومات فكانت الفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الذكور.
 - احتل الترتيب الأول ضمن المقترحات دعم صندوق الطلاب لخدمة عدد أكبر من الطلاب.

الكلمات المفتاحية: جودة الخدمات الطلابية، رضا الطلاب

*دعم هذا المشروع البحثي من قبل مركز بحوث الدراسات الإنسانية - عمادة البحث العلمي - جامعة الملك سعود.

المقدمة:

واتجهت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني أدوات قيادية متنوعة لضمان توفير إمكانات النجاح المشار إليها، ومراقبة جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة، من خلال تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها، وأسلوب إعادة هندسة الوظائف الجامعية (الهندرة)، والاعتماد الأكاديمي، وحوكمة التعليم العالي وغيرها. وهي الأدوات التي استهدفت، وما تزال، مراقبة جودة الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، وعلى رأسها الجامعات.

وانسجامًا مع تلك التوجهات، اتجهت دراسات مختلفة لدراسة جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات إلى طلابها كمدخل لتحسين جودة التعليم العالي بشكل عام. فقد بينت دراسة (العمرى والشنقيطي، ١٤٣٤هـ) تدني مستوى الخدمات الإدارية الإلكترونية والحاجة الملحة لتطويرها. وسعى (حسين، ٢٠١٢م) إلى الدراسة عن مقياس لقياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب، كما بينت دراسة (بركة، ٢٠١٣) انخفاض مستوى رضا الطلاب عن الخدمات الطلابية عن المستوى المقبول، كذلك بينت دراسة (سيف وآخري، ٢٠١٤) أن أهم مجالات الضعف تكمن في عدم اهتمام القائمين على الجامعات الأردنية بالبحث عن احتياجات الطلاب. كما توصل عبد العزيز (٢٠١٣) إلى وجود فجوة بين الخدمات المتوقعة من الطلاب وبين الخدمات المقدمة بالفعل، ومن ثم عدم رضا الطلاب عن هذه الخدمات.

وعليه، تأتي هذه الدراسة تعزيزًا لهذا الاتجاه، من خلال حصر أكبر قدر ممكن من الخدمات التي تقدمها الجامعة، والتعرف على رضا طلاب جامعة الملك سعود عن هذه الخدمات، كوسيلة أساسية لمساعدة القيادات الجامعية على تطوير خدماتها بما يلائم هذه التوقعات من جهة، وينسجم مع المهام والمسؤوليات القيادية الجامعية من جهة أخرى.

يحتل التعليم الجامعي مكانة مرموقة في معظم المجتمعات، نظرًا لدوره الأساسي في إعداد الكوادر البشرية للاضطلاع بدورها في تحقيق أهداف التنمية. وقد تزايد الاهتمام بالتعليم الجامعي بفعل متغيرات كثيرة من أهمها التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما نتج عنه من تحولات في متطلبات المجتمع من المنتجات والخدمات وارتفاع مستوى توقعات المجتمع، سواء في الجودة النوعية لهذه المنتجات والخدمات، أو في وسائل تقديمها وأسعارها وتطويرها باستمرار. بجانب ما فرضته التطورات المختلفة من انتقال المجتمعات إلى الاقتصاد الرقمي، القائم على المعرفة، وتوليدها، ونشرها، واستغلالها، وتطويرها، وهو ما يستلزم كوادر بشرية مختلفة عما ألفتته المجتمعات في عصور الاقتصاد الزراعي والتجاري والصناعي من قبل.

ولكي تتعامل مؤسسات التعليم العالي مع هذه التحديات الكبيرة، كان من الضروري أن تتنافس مؤسسات التعليم على استقطاب أفضل الطلاب والأساتذة من ناحية، وتوفير البيئة الأكاديمية الملائمة لها من ناحية أخرى، كي تتمكن هذه الموارد البشرية من الانطلاق والإبداع، وبناء المهارات والقدرات اللازمة لمواجهة هذه التحديات. وكان من الطبيعي أن يشمل ذلك مجموعة واسعة من المجالات؛ منها على سبيل المثال لا الحصر، الجوانب المادية التي تتمثل في المباني والأجهزة الحديثة والمعدات المتطورة، والجوانب الاجتماعية التي تتمثل في العلاقات الإنسانية الملائمة للعمل الجماعي، والتعاون، وتبادل الرأي، وانتقال الخبرات، والجوانب الأكاديمية التي تتعلق بتوفير الأساتذة الجامعيين، وتطوير المناهج وأساليب التقويم وطرق التدريس، والدراسة وغيرها. وأخيرًا الخدمات المساندة الأخرى كالإسكان والإعاشة والمكتبات، والنقل، والاتصالات، وخدمات الإنترنت، وقواعد السلامة، وغيرها.

مشكلة الدراسة:

حظي موضوع جودة التعليم العالي باهتمام واسع في أدبيات الدراسة ذات الصلة بجودة مخرجات التعليم الجامعي. واتجهت كثير من الدراسات العربية والأجنبية إلى قياس رضا الطلاب عن جوانب كثيرة مما تقدمه الجامعة كمدخل من المدخل لتحسين جودة التعليم العالي ومخرجاته. وإذ إن الجامعة تقدم مجموعة واسعة من الخدمات، فإن مجال الدراسة في رضا الطلاب عن الخدمات التي تقدمها الجامعة يوفر فرصاً كثيرة لاختيار أي من هذه المجالات ودراستها. وعلى سبيل المثال اتجهت بعض الدراسات إلى دراسة رضا الطلاب عن الخدمات الإلكترونية، كما في دراسة (Tran, 2013) التي كرسها الباحث لدراسة رضا الطلاب عن خدمات الحاسوب في الجامعة، واتجهت دراسات أخرى إلى التعرف على رضا الطلاب عن الجوانب الأكاديمية وحدها، وما يرتبط بها من مستوى إعداد الأساتذة، والمقررات الجامعية، والاختبارات، وقاعات المحاضرات، كما في دراسة (Clemes et al., 2007) التي هدفت إلى دراسة رضا الطلاب عن الأساتذة ومحتوى المقرر الجامعي، والمكتبة، وفرص نمو الطلاب، وفرص المستقبل الوظيفي، وعلاقة هذه المتغيرات بالرسوم الجامعية، واتجه نوع ثالث من الدراسات إلى التعرف على رضا الطلاب عن خدمات المكتبات وحدها، كما في دراسة (Crawford, 2002)، التي هدفت إلى دراسة رضا الطلاب عن خدمات المكتبة، ومدى كفاية ساعات عملها، ومستوى توفر الكتاب الإلكتروني، ومستوى التنسيق مع مكتبات المستشفيات الجامعية الأخرى، وغيرها، واتجهت دراسات أخرى إلى التعرف على رضا الطلاب عن جوانب أخرى كالمناهج الجامعية، والبيئة الاجتماعية، وجودة المباني، ومستوى الإعداد الأكاديمي للأساتذة، وطرق الاختبارات والتقويم، ومدى تعاون الجامعة مع احتياجات الطلاب المختلفة.

وهكذا، فمن الواضح أن القاسم المشترك الأعظم بين هذه الدراسات هي رغبة الباحثين في التعرف على فرص التطوير الممكنة لتطوير جودة الخدمات الجامعية في جميع المجالات، وتقديم ما يمكن من المقترحات والتوصيات في هذا السبيل، دون الاقتصار على جوانب بعينها. ويرجع ذلك إلى التأثير المتبادل بين هذه الجوانب على جودة مخرجات التعليم الجامعي؛ وعلى سبيل المثال، فإن توفير الكتب والمقررات الجامعية بما في ذلك المصادر الإلكترونية، لا ينعكس على الجانب الأكاديمي وحده، ولكنه يؤثر في الجانب النفسي للطلاب، وقدرة على التفاعل الناجح مع أساتذتهم وزملائهم، كما ينعكس على علاقات الطالب خارج الحرم الجامعي، مع أفراد أسرته، وزملائه وأصدقائه، وغيرهم.

وقد عكفت دراسات كثيرة ومنها على سبيل المثال دراسة (Aghamolaei & Zare, 2008)، ودراسات أخرى كثيرة على صياغة أداة عامة يمكن استخدامها لدراسة مستوى رضا الطلاب عن الخدمات الجامعية. وتضمنت هذه الأداة قياس رضا الطلاب عن خمسة مجالات أساسية: (١) ضمان الجودة، ويشمل عناصر فرعية كثيرة من بينها توفير فرص ملائمة للنقاش والحوار في قاعات الدرس، وإعداد الطلاب لسوق العمل، وتواجد الأساتذة والوصول إليهم خارج ساعات الدراسة، وحسن إعداد الأساتذة. (٢) التجاوب مع متطلبات الطلاب، ويشمل ذلك تواجد المشرفين عند الحاجة إليهم، وسهولة الوصول إلى الإدارة لشرح وجهة نظر الطلاب تجاه المنهج والأخذ بهذه الآراء، وتحديد ساعات مخصصة لمناقشة المشكلات التعليمية. (٣) التعاطف مع الطلاب، ويشمل ذلك ملائمة حجم الواجبات الدراسية، والمرونة مع أوضاع الطلاب المختلفة، وتوفير أجواء دراسية هادئة ملائمة للمطالعة، والمعاملة الحسنة للطلاب، وغيرها.

٣- التعرف على اختلاف الخدمات في المجالات المختلفة باختلاف الجنس (ذكور - إناث).

٤- التعرف على أهم المقترحات لتطوير جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود لطلابها.
حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة من ناحية الموضوع على الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود لطلابها، ومن ناحية الحدود الزمنية على العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥.

مصطلحات الدراسة:

الخدمات الطلابية:

تحدد إجرائياً بالمستوى الذي تتوفر به الخدمات داخل الجامعة وتعمل على تهيئة بيئة جامعية مناسبة للطلاب في المجالات المختلفة: الإسكان، المنشآت الطلابية، التغذية، المكتبة مصادر المعلومات، نظام إدارة التعليم، النظام الإلكتروني، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل.

رضا الطلاب:

يحدد إجرائياً بالمستوى الذي يعبر عنه الطلاب تجاه الخدمات التي تقدم إليهم، ومن مؤشرات الثقة في مستوى الخدمة المقدمة، وحث الآخرين على الالتحاق بالجامعة.

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود للطلاب في المجالات المختلفة؟

٢- ما مستوى رضا طلاب جامعة الملك سعود عن الخدمات التي تقدمها الجامعة في المجالات المختلفة؟

٣- هل تختلف الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود للطلاب في المجالات المختلفة باختلاف الجنس؟

٤- ما أهم المقترحات لتطوير جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود لطلابها؟

٤) الموثوقية، ومنها عدالة الاختبارات، ودقة تسجيل النتائج، واحترام المواعيد والالتزام بالوعود وتحقيقها.

٥) المظهر العام والمباني، ويشمل الاهتمام بالأناقة والمظهر العام، وضمان مشاعر الارتياح من المباني، وجودة المعدات والأجهزة والمواد التعليمية، وتوفير الأحدث منها باستمرار.

وحيث تقدم الجامعات السعودية، ومن بينها جامعة الملك سعود، مجموعة واسعة من الخدمات، بداية من خدمات التسجيل والقبول، وما يسبقها من جهود الإعلان والتوعية لفرص القبول المتوفرة بالتخصصات المختلفة، وغيرها، إلى خدمات ما بعد تخرج الطلاب، ما يخص متابعة خريجي الجامعة في مواقع عملهم، فإن هناك حاجة إلى تقصي مدى رضا الطلاب عن هذه الخدمات، وخصوصاً في المجالات الآتية: (١) المنشآت الطلابية والإسكان، (٢) الخدمات الأكاديمية، (٣) التغذية، (٤) شؤون الطلاب والقبول والتسجيل.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة التي تتمثل في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى رضا طلاب جامعة الملك سعود عن الخدمات التي تقدمها الجامعة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على مستوى الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود لطلابها في المجالات الآتية: الإسكان، المنشآت الطلابية، التغذية، المكتبة مصادر المعلومات، نظام إدارة التعليم، النظام الإلكتروني، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل.

٢- التعرف على مستوى رضا طلاب جامعة الملك سعود عن الخدمات التي تقدمها الجامعة في المجالات الآتية: الإسكان، المنشآت الطلابية، التغذية، المكتبة مصادر المعلومات، نظام إدارة التعليم، النظام الإلكتروني، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل.

أدبيات الدراسة:

واجهت مؤسسات التعليم تحديات كبيرة في العقود الأخيرة، وخصوصًا في مجال جودة مخرجات النظام التعليمي. وظهرت أساليب جديدة لقياس جودة التعليم، ومن بين الآليات التي طبقتها مؤسسات التعليم المختلفة لقياس جودة التعليم، الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أداة من أدوات تقييم جودة التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة. وتضمن الاعتماد الأكاديمي كمفهوم جديد تبناه مؤسسات التعليم معايير مختلفة لقياس جودة الخدمات التعليمية، من بينها كما يرى النجار (٢٠٠٧) التغذية الراجعة من الطلاب عن مستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية على مستوى المناهج والمعلمين ووسائل التقويم والاختبارات والتي تستهدف اكتساب الطلاب مدى واسعًا من المهارات والمعارف التي تنمي شخصياتهم بشمولية وتؤهلهم في حياتهم العلمية والمهنية.

في هذا الإطار، فقد اتجهت دراسات كثيرة إلى البحث في رضا الطلاب عن الخدمات المختلفة التي تقدمها الجامعة، وابتكرت في سبيل ذلك أدوات مختلفة لتحديد الخدمات التي تقدمها الجامعة، ومن ثم قياس رضا الطلاب عنها، تمهيدًا لوضع نتائج هذه الدراسات أمام القيادات التربوية، وأصحاب القرار في صياغة سياسات التعليم الجامعي وتنفيذها، بهدف تحسين الخدمات الجامعية المختلفة.

فقد حاول كروفورد (Crawford, 2002) أن يحلل نتائج مجموعة من استطلاعات الرأي حول جودة خدمات مكتبة قسم التمريض بجامعة جلاسكو، وتوصل إلى أن المجالات الرئيسة الأربعة التي حظيت بأعلى مستويات الاهتمام كانت كما يأتي: (١) مدى توفر كتب المقررات الجامعية، (٢) مدى توفر مسرد المراجع المتوفرة بالمكتبة، (٣) ساعات دوام المكتبة، (٤) ومدى استعداد طاقم العمل بالمكتبة لمساعدة روادها. وبجانب ذلك فقد برزت عناصر أخرى لها أهمية كبيرة أيضًا ومنها: ظروف العمل، ومتطلبات وشروط

القبول، والظروف المحلية المحيطة بالمكتبة. وأخيرًا، تدني مستوى خدمات تقنية المعلومات، وتزايد الشعور بالحاجة إلى التدريب في هذا المجال. وأوصت الدراسة بضرورة تمديد ساعات العمل، وزيادة إنتاج الكتاب الإلكتروني وتوفيره للطلاب، وأخيرًا فتح المجال للتعاون مع مكاتب المستشفيات المحلية لزيادة فرص الطلاب للحصول على المزيد من المراجع ومصادر المعلومات، والخدمات المكتبية الأخرى.

كذلك استهدف الكامولاي و زار (Aghamolaei & Zare, 2008) قياس الفجوة بين توقعات الطلاب لجودة الخدمات التي يأملون في الحصول عليها وبين الواقع الفعلي لهذه الخدمات في جامعة Hormozgan الإيرانية للخدمات الطبية. وشملت المجالات الخمسة: (١) الجودة، (٢) تجاوب الجامعة مع احتياجات الطلاب، (٣) تعاطف الجامعة مع احتياجات الطلاب، (٤) موثوقية خدمات الجامعة، وأخيرًا (٥) جودة الجوانب الملموسة للخدمات الجامعية كالمباني والأدوات والمظاهر المادية الأخرى. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة في المجالات الخمسة جميعها، وأن أكبر الفجوات بين توقعات الطلاب وواقع الخدمات الجامعية كان في جانب موثوقية الخدمات التي تقدمها الجامعة، وفي مجال تجاوب الجامعة مع متطلبات الطلاب. وهو ما يعني وجود حاجة كبيرة لإجراء تحسينات في الجوانب الأربعة جميعها.

وهدف هوانج (Huang, 2012) إلى استطلاع رضا الطلاب عن البيئة الأكاديمية في جامعاتهم مقارنة بتطلعاتهم الأكاديمية. وقد توصلت الدراسة إلى تباين رضا الطلاب عن مكونات البيئة الأكاديمية وعناصرها المختلفة. فبينما كان رضا الطلاب عن عناصر مثل تماسك الجسم الطلابي، وجودة المكتبات الجامعية والدعم الإداري إيجابيًا، كان رضا الطلاب سلبًا عن عناصر أخرى عن العلاقة بين الطلاب والجامعة، وخدمات الطلاب، وتعزيز المهارات اللغوية، وأخيرًا النمو العاطفي للطلاب. وعبرت غالبية الطلاب عن

٢- البيئة النفسية، وتشمل التعلم الجماعي، ودعم طاقم التدريس للطلاب.

٣- البيئة المادية والتقنية وتشمل خدمات المكتبة، ومرافق معامل الحاسوب.

٤- البيئة التنفيذية وشملت جودة طرق التدريس.

وهدفت بركة (٢٠١٣) إلى تقييم جود الخدمات الإدارية التي تتضمن خدمات أساسية وهي خدمات التسجيل والقبول، والخدمات المعلوماتية، وخدمات الإرشاد الأكاديمي، والأنشطة الطلابية، وخدمات الإعاشة والتسكين والانتقال، وهي خدمات لا تقل أهمية عن عمليات التحصيل المعرفي. وتوصلت الدراسة إلى تطابق تقييم الطلاب والكادر الأكاديمي في النظرة السلبية تجاه مستوى الخدمات المذكورة، والحاجة إلى تطوير هذه الخدمات.

وهدفت دراسة عبد العزيز (٢٠١٣) إلى التعرف على رضا طلاب كليات التربية في الجامعات المصرية عن جودة الخدمات الجامعية، من خلال استخدام المقياس الذائع في الدراسات الأجنبية، والذي يقوم على خمسة محاور وهي: (١) الجوانب المادية الملموسة، (٢) والاعتمادية، (٣) والاستجابة، (٤) والثقة والأمان، (٥) والتعاطف. وأظهر النتائج تدني رضا الطلاب في المحاور جميعاً، عدا محور الثقة والأمان، إذ يثق الطلاب بالمنظومة الجامعية، رغم تدني رضاهم عن المباني والمناهج وسرعة تجاوب الجامعة مع متطلباتهم، ونقص الإمكانيات التقنية، وعدم ملائمة المناهج الجامعية لاكتشاف الموهوبين، وضعف الأنشطة الطلابية وتدني جودة المكتبات الجامعية، وعدم ملائمة ساعات التدريس لخطة المناهج.

وهدفت العمري والشنقيطي (١٤٣٤) إلى التعرف على واقع الخدمات الإدارية المقدمة إلكترونياً لمنسوبات جامعة طيبة في المدينة المنورة من خلال الموقع الإلكتروني للجامعة، وتقديم تصور مقترح لتحسين جودة تلك الخدمات من

تدني طموحاتهم الأكاديمية رغم رضاهم بشكل عام عن الخدمات التي تقدمها الجامعة. كما عبر الطلاب عن قناعتهم بأن البيئة التعليمية تلعب دوراً حاسماً في التأثير على طموحات الطلاب الأكاديمية، بجانب رضاهم عن الجامعة بشكل عام.

وهدفت بو بشيت (٢٠١٢) إلى التعرف على مستوى الجودة الإدارية في جامعة الدمام في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، واعتمدت الدراسة على المعيار الثاني من معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، والمتمثل في السلطات والإدارة ويشمل ثمانية معايير فرعية وهي المجلس الإداري الأعلى للجامعة، والقيادة، وعمليات التخطيط، والعلاقة بين تمثيل الطلاب والطالبات، والنزاهة، والسياسات واللوائح التنظيمية، وبيئة العمل وأخيراً الشركات المرتبطة بالجامع والوحدات التابعة لها.

وهدف ستاكالينا (Stukalina, 2014) إلى التعرف على المحددات الأساسية لرضا الطلاب عن الخدمات التي تقدمها جامعة Riga في جمهورية لاتفيا، وقياس رضا الطلاب عن مجموعة واسعة من الخدمات الجامعية شملت أربعة جوانب أساسية وهي: (١) البيئة المادية والتقنية كالمباني والفصول الجامعية والمعامل والمكتبات، (٢) بيئة التدريس وشملت الشؤون التنظيمية، والمقررات الجامعية التي تقدم على الشبكة، (٣) البيئة التنفيذية والتي تشمل طريقة تقديم المحاضرات والدروس، وأخيراً، (٤) الجانب النفسي والذي يشمل البيئة النفسية التي تحيط بعملية التدريس كلها.

ورصدت الدراسة مجموعة من المؤشرات التي ينبغي أن تأخذها القيادة الجامعية في الاعتبار في بناء استراتيجيتها لتحسين جودة التعليم في المرفق الجامعي المشار إليه. وهذه المؤشرات هي:

١- بيئة التدريس وتشمل محتوى المقررات الجامعية وجودة المواد التعليمية وتوفرها.

الطلاب المحليين بجانب الاهتمام بالطلاب الأجانب في الجامعات الماليزية.

وذهبت دراسات عربية كثيرة في الاتجاه نفسه تقريباً، فقد هدف سيف وآخرون (٢٠١٤) إلى تقييم جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب في الجامعات الحكومية الأردنية، وأثر متغيري الجنس والجنسية والابتعاث. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلاب ورضاهم عن الخدمات الجامعية كان متوسطاً، كما إن هناك فروقاً تعزى للجنس بين تقييم الطلاب. وعلى غير المألوف في أدوات تقييم جودة الخدمات الجامعية في الدراسات الأجنبية والتي تتحدث عن أربعة مجالات أساسية، نجد أن هذه الدراسة تقسم الخدمات إلى نوعين وهما الخدمات الأكاديمية والخدمات غير الأكاديمية.

وهدف حسين (٢٠١٢) إلى صياغة نموذج لقياس جودة الخدمات المقدمة للطلاب في مؤسسات التعليم العالي في مصر استناداً على عدة مقاييس استخدمت في جامعات في دول متقدمة، بعد تطويعها للبيئة المصرية، وتكوّن المقياس من أربعة أبعاد رئيسة وهي: أولاً: الجوانب الأكاديمية وشملت تقديم الاستشارات الكافية، والقدرة على توصيل المعلومات، وتحويل المقررات إلى معرفة، والتواصل المستمر مع الطلاب، وإمدادهم بالتغذية الراجعة المنتظمة، ومهارات الاتصال الجيد والمواقف الإيجابية داخل وخارج قاعات الدرس، وتنوع التخصصات التي يحتاجها سوق العمل. وثانياً: الجوانب غير الأكاديمية، وشملت درجة كفاءة الموظفين في أداء الأعمال المنوطة بهم، وسهولة تحصيل الرسوم، ودرجة الاستجابة لشكاوى الطلاب، وسرعة تقديم الخدمة، ومدى تواجد الموظفين، ودرجة الاستعداد لمساعدة الطلاب والتعاون معهم ومع أولياء الأمور لحل مشكلاتهم. وثالثاً: السمعة أو الصيت وشملت الصورة الذهنية لدى المجتمع ومدى اندماجها في المجتمع وقدرتها على تحقيق رسالتها تجاه الطلاب والمجتمع. ورابعاً: تسهيلات الوصول، وشمل هذا

وجهة نظر الكوادر الإدارية المختلفة بالجامعة. وأظهرت النتائج اتفاق عينة الدراسة على وجود معوقات تؤثر على سير الخدمات الإدارية عبر الوسائل التقليدية مما يؤثر على مدة إنجاز المعاملات، ومساها كما ركزت الدراسة على أهمية تقديم الخدمات الإدارية إلكترونياً من خلال التصور المقترح لموضوع الدراسة.

وهدفت كل من الصقري وبورزوي (Asgari & Borzooei, 2014) إلى بناء نموذج مقترح لقياس الأبعاد الأكثر أهمية لجودة التعليم وأثر ذلك على رضا الطلاب ومن ثم مخرجات التعليم لطلاب كلية إدارة الأعمال في جامعة Universiti Teknologi Mara في ماليزيا. ورغم أن الدراسة بنت على النموذج الشائع لقياس رضا الطلاب، والذي تضمن الأبعاد الخمسة المعروفة، وهي: (١) الضمان، (٢) والتعاطف، (٣) والموثوقية، (٤) والتجاوب، (٥) والعناصر المادية المحسوسة، إلا أنها ناقشت أيضاً أثر عنصر تكاليف الدراسة سواء التكاليف المادية، أو التكاليف غير المادية على رضا الطلاب، ومخرجات التعليم الجامعي. وقد جذبت الدراسة الانتباه إلى عنصر الرسوم الجامعية بوصفه عنصراً مهماً في قياس رضا الطلاب عن الخدمات الجامعية، وخصوصاً بالنسبة للطلاب القادمين من خارج دولهم للتعليم، فزيادة تكاليف الدراسة فوق إمكانات الطلاب سيؤدي إلى تدني رضا الطلاب عن الجامعة.

وهدف كل من جايشيري وأنصاري (Jayashree & Ansary, 2014) إلى البحث عن علاقة رضا الطلاب عن خدمات التعليم الجامعي ببعض المتغيرات كالجنس والجنسية، وتوصلت الدراسة إلى تماثل رضا الذكور والإناث في جميع المحاور تقريباً، فيما اختلف رضا الطلاب في عنصر تجاوب الجامعة مع متطلبات الطلاب بين الطلاب المحليين والطلاب الأجانب. ما استدعى لفت انتباه القيادات الجامعية إلى مراعاة بذل مزيد من الاهتمام بالتجاوب مع متطلبات

معلومات حول جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة للطلاب وكذلك درجة رضاهم عن هذه الخدمات.

ثانياً: مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة الحالية جميع طلاب وطالبات جامعة الملك سعود والمنتظمين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٦/٣٥هـ والبالغ عددهم (٦١٤١٢) طالبًا وطالبة في جميع مراحل التعليم الجامعي، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وبلغ عددها (٤٢٢) طالبًا وطالبة منهم (٢٩٧) طالبًا، و(١٢٥) طالبة من مختلف كليات الجامعة.

ثالثاً: أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة التي تم إعدادها وفقاً للخطوات الآتية:

- دراسة بعض الكتابات والبحوث العربية والأجنبية المرتبطة بمجال جودة الخدمات المقدمة للطلاب ودرجة رضاهم عنها، وكذلك ما قدمته الدراسات السابقة من أدوات استخدمت للتعرف على جودة الخدمات وأهم المقترحات لتحسينها.

- تحديد تسعة محاور رئيسة تمثل الخدمات في مجالات (الإسكان، المنشآت الطلابية، التغذية، المكتبة، إدارة التعلم، النظام الإلكتروني، شؤون الطلاب، القبول والتسجيل، مقترحات التطوير)

- صياغة مجموعة من العبارات أسفل كل مجال، وقد بلغت هذه العبارات في محاورها الثمانية (٧٧) عبارة وأمام كل عبارة تدرج خماسي (أوافق تماماً، أوافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق تماماً) وتعطى الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، كما شملت أداة الدراسة سؤالين حول تقييم الخدمات بشكل عام، ودرجة الرضا عنها.

- التحقق من المؤشرات السيكو مترية للأداة:

(أ) صدق الأداة: عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والقياس النفسي لاستطلاع آرائهم حول صلاحية الاستبانة

المحور: قرب المؤسسة من المواصلات، ووجود لوحات إرشادية وسهولة الوصول إلى قاعات الدرس، وتسهيل الوصول إلى المعلومات التي تفيد في إمكان التواجد في أماكن تلقي الخدمة في الوقت المناسب بأيسر الطرق، والاستجابة لتلقي الطلبات من خلال الإنترنت وحل المشكلات عبر الهاتف.

غير أننا نلاحظ تبايناً واضحاً في مسعى الدراسات الأجنبية والدراسات العربية في مجال قياس رضا الطلاب عن الخدمات الجامعية. فبينما كان قياس توقعات الطلاب أنفسهم عن الخدمات الجامعية ورضاهم عنها هي بؤرة اهتمام الدراسات الأجنبية من خلال ابتكار أدوات القياس الملائمة، وحصر الجوانب التي ينبغي قياسها، وتطوير أدوات القياس بما يتفق مع الظروف الموضوعية المحيطة بالجامعة، كان بؤرة اهتمام الدراسات العربية التأكيد على حصر الخدمات التي تقدمها الجامعة، وتحليل مضمون التجارب الأجنبية في قياس جودة الخدمات الجامعية للتأكيد على أهمية قياس جودة الخدمات الجامعية وتوافقها مع متطلبات تنظيمية محلية وعالمية مختلفة، بمعزل عن آراء المستفيدين من هذه الخدمات وهم الطلاب أنفسهم. بل وربما اتجهت بعض الدراسات إلى قياس جوانب معينة مما تقدمه الجامعة من وجهة نظر القيادات الجامعية والموظفين الآخرين فيها.

ورغم أهمية هذه الجهود، فإن الطريق ما زال مفتوحاً أمام مزيد من البحث والتحليل وابتكار الطرق والأدوات المناسبة لقياس رضا الطلاب عن الخدمات الجامعية في البيئات العربية، بما يتفق مع خصائص البيئة الأكاديمية، وطبيعة الظروف الموضوعية والخدمات التي تقدمها الجامعة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي إذ إنه أكثر ملاءمة لأهداف الدراسة الحالية، ومن خلاله يمكن الحصول على

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كانت قيم معاملات الارتباط كما يوضحها الجدول الآتي:

للتعرف على جودة الخدمات ودرجة رضا الطلاب عنها، وكذلك دقة الصياغة اللغوية، وقد أخذت الباحثة ببعض التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين.

(ب) الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة، وبحساب جدول (١)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور	العبارة	معامل الارتباط	المحور	العبارة	معامل الارتباط	المحور	العبارة	معامل الارتباط	
	١	**٠,٧٥٤		١	**٠,٥٤٧		١	**٠,٧٠٥	
	٢	**٠,٧٦٩		٢	**٠,٦٩٩		٢	**٠,٨٠٨	
	٣	**٠,٧٣٨	شؤون الطلاب	٣	**٠,٧٦٦		٣	**٠,٧٦٢	
	٤	**٠,٨٣٤		٤	**٠,٧٨٣		٤	**٠,٨٤٠	
	٥	**٠,٧٧٦		٥	**٠,٧٦١		٥	**٠,٨٥٣	
	٦	**٠,٨١٢		٦	**٠,٦٠٢		٦	**٠,٨٣٠	
	٧	**٠,٦٠٢		٧	**٠,٦٣٠	المكتبة	٧	**٠,٨٣٢	
	١	**٠,٧٨٠	٨	**٠,٥٨٧			٨	**٠,٨٢٦	
	٢	**٠,٨١٧	٩	**٠,٥٦٤			٩	**٠,٨٣٦	
	٣	**٠,٧٣٧	١٠	**٠,٦٣٠			١٠	**٠,٧٩٧	
	٤	**٠,٧٥٢	١١	**٠,٦٩٩			١١	**٠,٧٥٠	
	٥	**٠,٧٠٧	القبول والتسجيل	١٢	**٠,٦٩٦		١٢	**٠,٥٥٩	
	٦	**٠,٨٤١		١٣	**٠,٦٧١		١٣	**٠,٧٣٩	
	٧	**٠,٨٦٠		١	**٠,٧٩٥		١٤	**٠,٧٨٠	
	١	**٠,٥٤٧		٢	**٠,٨٧٠	إدارة التعلم	١٥	**٠,٨٤٩	
	٢	**٠,٦٩٩		٣	**٠,٨٢٣			١	**٠,٧٢٩
	٣	**٠,٧٦٦	٤	**٠,٨٨٣			٢	**٠,٧٣٣	
	٤	**٠,٧٨٣	٥	**٠,٧٠٥			٣	**٠,٨٣١	
	٥	**٠,٧٦١	١	**٠,٧٥٣			٤	**٠,٧٩٢	
	٦	**٠,٦٠٢	المقترحات	٢	**٠,٨٠٠	النظام الإلكتروني	٥	**٠,٨١٨	
	٧	**٠,٦٣٠		٣	**٠,٨٨٦			١	**٠,٦٣٨
	٨	**٠,٥٨٧		٤	**٠,٨١٠			٢	**٠,٧٥٣
	٩	**٠,٥٦٤		٥	**٠,٨٧١			٣	**٠,٧٠٥
	١٠	**٠,٦٣٠		٦	**٠,٦٨٧			٤	**٠,٧٦٨
	١١	**٠,٦٩٩				٥	**٠,٦٤٨		
	١٢	**٠,٦٩٦				٦	**٠,٧٥١		
	١٣	**٠,٦٧١				٧	**٠,٦٣٦		

*دال عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور دالة (٢) جدولاً إحصائياً، مما يؤكد أن جميع العبارات تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط	المحاور	معامل الارتباط
الإسكان	**٠,٦٣٢	النظام الإلكتروني	**٠,٤٨٨
المنشآت الطلابية	**٠,٥٨٢	شؤون الطلاب	**٠,٥٣١
التغذية	**٠,٥٤٧	القبول والتسجيل	**٠,٥٢٧
المكتبة ومصادر المعلومات	**٠,٦٠٦	مقترحات التطوير	**٠,٥٧٧
إدارة التعلم	**٠,٥٨٣		

*دال عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً، مما يؤكد أن جميع المحاور تتمتع بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

جدول (٣)

معاملات ألفا كرونباخ للثبات

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	المحاور	معامل ألفا كرونباخ
الإسكان	٠,٩٥٥	النظام الإلكتروني	٠,٨٨٧
المنشآت الطلابية	٠,٨٣٥	شؤون الطلاب	٠,٨٧٢
التغذية	٠,٨٢٤	القبول والتسجيل	٠,٨٩٥
المكتبة ومصادر المعلومات	٠,٨٩٣	مقترحات التطوير	٠,٨٥٠
إدارة التعلم	٠,٨٧٤	الاستبانة ككل	٠,٩٤٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة انحصرت بين (٠,٧٣١، ٠,٨٨٥)، وكانت (٠,٩٦٢) للاستبانة ككل مما يؤكد تمتع الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات. ومن جميع الإجراءات السابقة اطمأنت الباحثة لصلاحية الاستبانة للتطبيق واستخراج النتائج. واعتمدت الباحثة معيار الحكم الآتية في عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية:

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

جدول (٤)

معيار الحكم على المتوسطات الحسابية

المدى	وصف توفر الخدمة
من ١,٠٠ إلى أقل من ١,٨٠	ضعيفة جدًا أو غير متوفر
من ١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠	ضعيفة
من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠	متوسطة
من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠	عالية
من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠	عالية جدًا

رابعاً: المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية بواسطة الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

جدول (٥)

إجابات أفراد العينة لمحوّر خدمات الإسكان

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يمكن الوصول إلى مرافق السكن الجامعي بسهولة بفضل الخرائط والعلامات الإرشادية	٩٤	١١٠	١٠٩	٣٦	٧٣	٣,٢٧	٣
٢	توفر الجامعة معلومات كافية عن شروط الإسكان الجامعي	٦٧	١٢٤	١٤١	٢٤	٦٦	٣,٢٤	٥
٣	شروط الإسكان الجامعي ميسرة وتراعي احتياجات جميع الطلاب	٦٢	١١٤	١٥٠	٢٥	٧١	٣,١٧	٧
٤	يراعي تخصيص الإسكان الجامعي نوعية دراسة الطالب واحتياجاته	٤٤	١٠٢	١٦٦	٣٦	٧٤	٣,٠١	١١
٥	يتم الاهتمام بخدمات النظافة في الإسكان الجامعي	٨٤	١٠٠	١٥٨	١٤	٦٦	٣,٢٩	٢
٦	يتم إجراء صيانة دورية لمرافق السكن من قبل فريق متخصص	٦٤	٨٧	١٧٨	٢٢	٧١	٣,١٢	٩
٧	يتم توفير خدمات أمن كافية لحماية مرافق السكن من السرقة أو العبث	٨٠	١٠٦	١٤٨	١٨	٧٠	٣,٢٦	٤
٨	توفر مرافق السكن بيئة صحية مواتية للدراسة والاستذكار	٥٩	١١٠	١٥٤	٢٣	٧٦	٣,١٣	٨
٩	توفر مرافق السكن فرص الترفيه والتسلية في أوقات الفراغ	٥٣	٩٨	١٦٦	٢٥	٨٠	٣,٠٥	١٠

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١٠	توفر خدمات الإسكان خدمة الإنترنت مجاناً	١٣٠	٧٠	١٣٨	٩	٧٥	٣,٤١	١
		٣٠,٨	١٦,٦	٣٢,٧	٢,١	١٧,٨		
١١	تتوفر في مرافق السكن خدمة البث التلفزيوني طوال الوقت	٥٢	٦٦	١٧٤	٤٠	٩٠	٢,٨٨	١٤
		١٢,٣	١٥,٦	٤١,٢	٩,٥	٢١,٣		
١٢	تتوفر في مرافق السكن خدمة الاتصال الهاتفي المجاني المحلي	٣٥	٣٦	١٨٣	٧١	١٢٧	٢,٥٥	١٥
		٨,٣	٨,٥	٤٣,٤	٩,٧	٣٠,١		
١٣	تتوفر في مرافق السكن خدمة الانتقال بين السكن ومرافق الجامعة الأخرى	٤٠	٨٨	١٧٠	٣٣	٩١	٢,٨٩	١٣
		٩,٥	٢٠,٩	٤٠,٣	٧,٨	٢١,٦		
١٤	توفر مرافق السكن مواقف كافية لسيارات الطلاب	٤٨	٧١	١٨٧	٢٦	٩٠	٢,٩١	١٢
		١١,٤	١٦,٨	٤٤,٣	٦,٢	٢١,٣		
١٥	الدخول والخروج إلى مرافق السكن وفقاً لضوابط وإجراءات منظمة تحول دون غير المرخص لهم بالدخول	٧٨	١٠٠	١٦٠	١٠	٧٤	٣,٢٣	٦
		١٨,٥	٢٣,٧	٣٧,٩	٢,٤	١٧,٥		

- يتضح من الجدول رقم (٥) ما يأتي:
- أن عبارات محور خدمات الإسكان حققت متوسط عام (٣,٠٩) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة متوسطة، وأنحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢,٥٥)، (٣,٤١)، وجاء توزيع العبارات وفقاً لدرجة التوفر على النحو الآتي:
- عبارة واحدة حققت درجة توفر ضعيفة بمتوسط حسابي (٢,٥٥) وهي العبارة رقم (١٢) وتنص على: تتوفر في مرافق السكن خدمة الاتصال الهاتفي المجاني المحلي.
- حققت عبارة رقم (١٣) درجة توفر متوسطة.
- عبارة واحدة حققت درجة توفر عالية بمتوسط حسابي (٣,٤١) وهي العبارة رقم (١٠) وتنص على: توفر خدمات الإسكان خدمة الإنترنت مجاناً.

جدول (٦)

إجابات أفراد العينة لمحور المنشآت الطلابية

الترتيب	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي
١	تسهّم المنشآت الجامعية إسهاماً بارزاً في إعداد الشباب الجامعي للمستقبل	٧٨	١٠٧	١٠٠	١٦٠	٧٤	٣,٧٩
		١٨,٥	٢٣,٧	٣٧,٩	٢,٤	١٧,٥	
٢	تستهدف المنشآت الجامعية الارتقاء بالمنشآت الطلابية كي تصبح في مصاف المنشآت الطلابية في الدول المتقدمة	١٠٧	١٨٨	٧٨	٣١	١٨	٣,٧٠
		٢٥,٤	٤٤,٥	١٨,٥	٧,٣	٤,٣	
٣	تسهّم المنشآت الجامعية بشكل بارز في شغل الطلاب في أوقات الفراغ بالأنشطة المفيدة	٨٢	١٥٥	٩٧	٥٢	٣٦	٣,٤٦
		١٩,٤	٣٦,٧	٢٣,٠	١٢,٣	٨,٥	
٤	تقوم المنشآت الجامعية على التنظيم والإشراف على	٧٨	١٥٤	١٢٥	٤١	٢٤	٣,٥٢

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

الترتيب	المتوسط الحسابي	لا أوافق تماماً	لا أوافق	غير متأكد	أوافق	أوافق تماماً	العبارة
		٥,٧	٩,٧	٢٩,٦	٣٦,٥	١٨,٥	المهرجانات الرياضية
٤	٣,٤٧	٣٦	٥١	١٠٥	١٣٩	٩١	٥ تقوم المنشآت الجامعية بمجهود واضح في التعريف بالمنشآت الرياضية والأنشطة التي تقدمها للطلاب
		٨,٥	١٢,١	٢٤,٩	٣٢,٩	٢١,٦	%

هذه الخدمات تتوفر بدرجة عالية، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٤٦ ، ٣,٧٩) .

يتضح من الجدول رقم (٦) أن عبارات محور خدمات المنشآت الطلابية حققت متوسط عام (٣,٥٩) مما يؤكد أن

جدول (٧)

إجابات أفراد العينة لمحور خدمات التغذية

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	١ أسعار وجبات التغذية مدعومة من الجامعة وتناسب القدرة الاقتصادية للطلاب	١٥٣	١٣٩	٥٠	٤٣	٣٧	٣,٧٨	١
		٣٦,٣	٣٢,٩	١١,٨	١٠,٢	٨,٨		
٢	٢ تعد وجبة النشاط التي تقدمها الجامعة ملائمة لما خصصت من أجله	٨٨	١٢٠	١١٧	٥٣	٤٤	٣,٣٧	٢
		٢٠,٩	٢٨,٤	٢٧,٧	١٢,٦	١٠,٤		
٣	٣ يوجد عدد كاف من العربات المتحركة التي تقدم وجبات خفيفة في مواقع تواجد الطلاب	٦٩	١٠٧	٩٧	٨٥	٦٤	٣,٠٨	٦
		١٦,٤	٢٥,٤	٢٣,٠	٢٠,١	١٥,٢		
٤	٤ تقدم مكائن البيع الذاتي وجبات خفيفة جيدة ومتنوعة	٦٥	١٥٧	٧٧	٨٥	٣٨	٣,٣٠	٣
		١٥,٤	٣٧,٢	١٨,٢	٢٠,١	٩,٠		
٥	٥ تحظى وجبات التغذية برقابة صحية ملموسة	٥٩	١٠٥	١٤٤	٦٢	٥٢	٣,١٤	٥
		١٤,٠	٢٤,٩	٣٤,١	١٤,٧	١٢,٣		
٦	٦ البوفيهات ومراكز التغذية الخاصة موزعة بشكل جيد على أماكن تواجد الطلاب	٥٩	١٥١	٨٦	٦٨	٥٨	٣,٢٠	٤
		١٤,٠	٣٥,٨	٢٠,٤	١٦,١	١٣,٧		
٧	٧ أسعار خدمة القهوة الفاخرة في متناول جميع الطلاب	٥٣	١١٧	٩٨	٧٨	٧٦	٢,٩٨	٧
		١٢,٦	٢٧,٧	٢٣,٢	١٨,٥	١٨,٠		

- عبارة واحدة حققت درجة توفر متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٩٨) وهي العبارة رقم (٧) وتنص على: أسعار خدمة القهوة الفاخرة في متناول جميع الطلاب.
- عبارات حققت درجة توفر عالية.

يتضح من الجدول رقم (٧) ما يأتي:
- أن عبارات محور خدمات التغذية حققت متوسط عام (٣,٢٦) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة متوسطة، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢,٩٨) ، (٣,٧٨) ، وجاء توزيع العبارات وفقاً لدرجة التوفر على النحو الآتي:

جدول (٨)

إجابات أفراد العينة لمحور المكتبة ومصادر المعلومات

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	تقع مكتبة الجامعة في موقع ملائم للطلاب من جميع التخصصات	١٥٢	١٧٠	٣٨	٣٧	٢٥	٣,٩٢	٤
		٣٦,٠ %	٤٠,٣	٩,٠	٨,٨	٥,٩		
٢	تعدُّ ساعات عمل مكتبة الجامعة كافية لحاجات الطلاب	١٣٠	١٦٧	٧٨	٢٩	١٨	٣,٨٦	٥
		٣٠,٨ %	٣٩,٦	١٨,٥	٦,٩	٤,٣		
٣	توفر المكتبة كل ما يحتاجه الطلاب من مصادر للحصول على المعلومات	١٢٣	١٦٨	٨٦	٣١	١٤	٣,٨٤	٧
		٢٩,١ %	٣٩,٨	٢٠,٤	٧,٣	٣,٣		
٤	تميز الكتب التي توفرها المكتبة بالطباعة الجيدة التي تشجع على القراءة والدراسة	٩٧	١٧٧	٩٠	٣٩	١٩	٣,٧٠	١٠
		٢٣,٠ %	٤١,٩	٢١,٣	٩,٢	٤,٥		
٥	توفر المكتبة أحدث ما ينشر من المؤلفات في جميع المجالات	٩٥	١٤٧	١٢٧	٣٤	١٩	٣,٦٣	١١
		٢٢,٥ %	٣٤,٨	٣٠,١	٨,١	٤,٥		
٦	توفر المكتبة معظم المجالات العلمية المحكمة في مواعيد نشرها	٨٨	١٣٨	١٤٤	٣٢	٢٠	٣,٥٧	١٣
		٢٠,٩ %	٣٢,٧	٣٤,١	٧,٦	٤,٧		
٧	توفر المكتبة قاعات كافية للقراءة تتوفر فيها الخصوصية والهدوء الملائم للقراءة والدراسة	١٤٨	١٦٢	٧١	٢٨	١٣	٣,٩٦	٢
		٣٥,١ %	٨,٤٠	١٦,٨	٦,٦	٣,١		
٨	توفر الجامعة خدمات التصوير بأسعار مناسبة	٩٩	١٦٢	٨٦	٥٢	٢٣	٣,٦٢	١٢
		٢٣,٥ %	٣٨,٤	٢٠,٤	١٢,٣	٥,٥		
٩	يقدم أمناء المكتبة خدمة جيدة للطلاب فيما يتعلق بالدراسة عن مواقع الكتب والمراجع	١٣٣	١٥٢	٨٨	٣٣	١٦	٣,٨٤	٨
		٣١,٥ %	٣٦,٠	٢٠,٩	٧,٨	٣,٨		
١٠	توفر المكتبة خدمات الإعارة بشروط ميسرة ومعروفة للجميع	١٥٢	١٦٥	٨٠	١٦	٩	٤,٠٣	١
		٣٦,٠ %	٣٩,١	١٩,٠	٣,٨	٢,١		
١١	تقدم المكتبة خدماتها على الإنترنت بصورة جيدة	١٢٣	١٦٤	٩٧	٢٣	١٥	٣,٨٥	٦
		٢٩,١ %	٣٨,٩	٢٣,٠	٥,٥	٣,٦		
١٢	تقدم المكتبة خدمة الدراسة الإلكترونية في قاعاتها	١٤٦	١٥٥	٨٢	٢٢	١٧	٣,٩٣	٣
		٣٤,٦ %	٣٦,٧	١٩,٤	٥,٢	٤,٠		
١٣	عدد أجهزة الدراسة الإلكترونية كاف لأعداد زوار المكتبة من الطلاب	١٢٩	١٥٦	٨٦	٣٠	٢١	٣,٨١	٩
		٣٠,٦ %	٣٧,٠	٢٠,٤	٧,١	٥,٠		

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يأتي:

- أن عبارات محور المكتبة ومصادر المعلومات حققت متوسط عام (٣,٨١) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة عالية، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٤,٠٣ ، ٣,٥٧) .

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

جدول (٩)

إجابات أفراد العينة لمحور نظام إدارة التعلم

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يقدم البرنامج خدمات مفيدة للتعليم عن بعد	٨٥	١٢٨	١٥٥	٣٦	١٨	٣,٥٤	٢
		٢٠,١ %	٣٠,٣	٣٦,٧	٨,٥	٤,٣		
٢	يسهل التعامل مع البرنامج للحصول على الخدمة المطلوبة	٦٢	١٤٦	١٥٨	٤١	١٥	٣,٤٧	٤
		١٤,٧ %	٣٤,٦	٣٧,٤	٩,٧	٣,٦		
٣	يوفر النظام خدمة جيدة للدعم الفني	٦٧	١٤٥	١٥٣	٤٠	١٧	٣,٤٩	٣
		١٥,٩ %	٣٤,٤	٣٦,٣	٩,٥	٤,٠		
٤	يوفر البرنامج على المستفيدين الوقت والجهد	٨٥	١٤٢	١٤٢	٣٠	٢٣	٣,٥٦	١
		٢٠,١ %	٣٣,٦	٣٣,٦	٧,١	٥,٥		
٥	يوفر البرنامج سهولة التواصل مع الأساتذة وفتح النقاشات	٧٦	١٣٦	١٣٧	٤٣	٣٠	٣,٣٥	٥
		١٨,٠ %	٣٢,٢	٣٢,٥	١٠,٢	٧,١		

عالية، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يأتي:

(٣,٥٦ ، ٣,٤٤) .

- أن عبارات محور نظام إدارة التعلم حققت متوسط عام (٣,٥٠) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة

جدول (١٠)

إجابات أفراد العينة لمحور النظام الإلكتروني

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	أعتمد على البوابة كلياً في معرفة الجدول الدراسي	٢٢٩	١٤٦	٢٦	٩	١٢	٤,٣٥	١
		٥٤,٣ %	٣٤,٦	٦,٢	٢,١	٢,٨		
٢	أعتمد على البوابة كلياً في التعرف على الخطة الدراسية	٢١٤	١٥٨	٢٤	١٧	٩	٤,٣١	٣
		٥٠,٧ %	٣٧,٤	٥,٧	٤,٠	٢,١		
٣	أعتمد على البرنامج كلياً في التعرف على نتائج الدراسة	٢١٦	١٤٦	٤٢	١٠	٨	٤,٣٠	٤
		٥١,٢ %	٣٤,٦	١٠,٠	٢,٤	١,٩		
٤	يمكن الدخول إلى البوابة ببسر وسهولة في كل الأوقات	٢١١	١٥٠	٣٠	٢٠	١١	٤,٢٦	٥
		٥٠,٠ %	٣٥,٥	٧,١	٤,٧	٢,٦		
٥	لا يحتاج التعامل مع البوابة إلى مهارات فنية معقدة	٢٢٦	١٤٤	٣٠	١٢	١٠	٤,٣٤	٢
		٥٣,٦ %	٣٤,١	٧,١	٢,٨	٢,٤		
٦	يتم تحديث معلومات البوابة أولاً بأول	١٧٧	١٦٥	٥٥	١٢	١٣	٤,١٤	٦
		٤١,٩ %	٣٩,١	١٣,٠	٢,٨	٣,١		

- أن عبارات محور النظام الإلكتروني حققت متوسط

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يأتي:

عام (٤,٢٩) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة

- عالية جداً، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٤,١٤ ، ٤,٣٥)، وجاء توزيع العبارات وفقاً لدرجة التوفر على النحو الآتي:
- عبارة واحدة حققت درجة توفر عالية بمتوسط حسابي (٤,١٤) وهي العبارة رقم (٦) وتنص على: يتم تحديث معلومات البوابة أولاً بأول.
- عبارات حققت درجة توفر عالية جداً.

جدول (١١)

إجابات أفراد العينة لمحور عمادة شؤون الطلاب

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	تسهم عمادة شؤون الطلاب بشكل كبير في إثراء الأنشطة اللاصفية	٩٢	١٣٤	١٣٨	٣٦	٢٢	٣,٥٦	١
	%	٢١,٨	٣١,٨	٣٢,٧	٨,٥	٥,٢		
٢	تقدم عمادة شؤون الطلاب مجموعة واسعة من الخدمات التي لا يمكن الاستغناء عنها	٧١	١٥٨	١١٩	٥٢	٢٢	٣,٤٨	٢
	%	١٦,٨	٣٧,٤	٢٨,٢	١٢,٣	٥,٢		
٣	تسهم عمادة شؤون الطلاب بشكل كبير في تهيئة الجو الدراسي المناسب لجميع الطلاب	٦٩	١٦٣	١١٣	٤٨	٢٩	٣,٤٦	٣
	%	١٦,٤	٣٨,٦	٢٦,٨	١١,٤	٦,٩		
٤	تقوم عمادة شؤون الطلاب بدور أساسي في اكتشاف المواهب بين طلاب الجامعة	٧٣	١١٨	١٣٤	٥٧	٤٠	٣,٣٠	٦
	%	١٧,٣	٢٨,٠	٣١,٨	١٣,٥	٩,٥		
٥	تعمل عمادة شؤون الطلاب على اكتشاف المواهب ورعايتها في جميع المجالات	٦٣	١٢١	١٣٥	٦٢	٤١	٣,٢٤	٧
	%	١٤,٩	٢٨,٧	٣٢,٠	١٤,٧	٩,٧		
٦	تؤدي عمادة شؤون الطلاب دوراً أساسياً في اكتساب الطلاب مهارات إضافية تمكنهم من المنافسة في سوق العمل	٦٧	١٣٥	١٣٤	٥٣	٣٣	٣,٣٦	٤
	%	١٥,٩	٣٢,٠	٣١,٨	١٢,٦	٧,٨		
٧	يقدم صندوق الطلاب دعماً مالياً يساعد الطلاب ذوي الظروف الصعبة	٧٢	١٢١	١٥٧	٣٢	٤٠	٣,٣٥	٥
	%	١٧,١	٢٨,٧	٣٧,٢	٧,٦	٩,٥		

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يأتي:

- أن عبارات محور عمادة شؤون الطلاب حققت متوسط عام (٣,٣٩) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة متوسطة، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين
- عبارات حققت درجة توفر عالية بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وهي عبارات (٤) و(٣) و(٥) و(٦) وتنص على: يتم تحديث معلومات البوابة أولاً بأول.
- عبارات حققت درجة توفر عالية جداً.

جدول (١٢)

إجابات أفراد العينة لمحور عمادة القبول والتسجيل

م	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يتميز نظام القبول والتسجيل بالمرونة	٩٧	١٤٨	٧٣	٦٩	٣٥	٣,٤٨	٤
	%	٢٣,٠	٣٥,١	١٧,٣	١٦,٤	٨,٣		
٢	تقدم عمادة القبول والتسجيل معلومات كافية عن التخصصات المتاحة للقبول	٨٤	١٨٢	٦٨	٦٠	٢٨	٣,٥٥	٢
	%	١٩,٩	٤٣,١	١٦,١	١٤,٢	٦,٦		

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٣	العدد المتاح للرغبات في اختيار التخصصات كاف لتحقيق رغبات الطلاب	١٨,٧	٣٣,٤	٢٠,٩	١٦,١	٤٦	٣,٣٣	٥
٤	تحقق شروط القبول العدل والمساواة بين جميع الطلاب	١٧,٥	٣٠,٣	٢١,٨	١٥,٦	١٤,٧	٣,٢٠	٧
٥	تتيح عمادة القبول والتسجيل للطلاب معرفة نتائج القبول عن طريق رسائل نصية ما يسهل على الطلاب معرفة نتائج قبولهم	٢٥,٦	٣٧,٩	٢١,٦	٨,٥	٦,٤	٣,٦٨	١
٦	تتسم معايير القبول والتسجيل بالشفافية ويتم إعلانها للجميع بالوسائل المناسبة	٢٢,٥	٣٤,٦	٢٤,٢	١١,٨	٦,٩	٣,٥٤	٣
٧	توفر عمادة القبول آلية واضحة للشكاوى في الموضوعات الخاصة بالقبول والتسجيل	١٨,٧	٢٧,٧	٢٩,٤	١٢,٣	١١,٨	٣,٢٩	٦

يتضح من الجدول رقم (١٢) ما يأتي:

- أن عبارات محور عمادة القبول والتسجيل حققت متوسط عام (٣,٤٤) مما يؤكد أن هذه الخدمات تتوفر بدرجة عالية، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٢٠ ، ٣,٦٨ ، ٣,٢٩) ، وجاء توزيع العبارات وفقاً لدرجة التوفر على النحو الآتي :

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية لمستوى الرضا عن الخدمات المقدمة لطلاب جامعة الملك سعود

المحاور	المتوسط الحسابي	المحاور	المتوسط الحسابي
الإسكان	٣,٠٩	إدارة التعلم	٣,٤٩
المنشآت الطلابية	٣,٥٩	النظام الإلكتروني	٤,٢٨
التغذية	٣,٢٦	شؤون الطلاب	٣,٣٩
المكتبة ومصادر المعلومات	٣,٨١	القبول والتسجيل	٣,٤٤

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن مستوى الرضا عن الخدمات المقدمة انحصر بين (٣,٠٩ ، ٤,٢٨) ، إذ كان الرضا عن خدمات كل من: الإسكان، والتغذية، وشؤون الطلاب في المستوى المتوسط، في حين كان الرضا عن خدمات كل من: المنشآت الطلابية، والمكتبة ومصادر المعلومات، وإدارة التعلم، والقبول والتسجيل في المستوى العالي، وجاء في المستوى العالي جداً فقط خدمات النظام الإلكتروني.

السؤال الثالث: هل تختلف الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود للطلاب في المجالات المختلفة باختلاف الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة فكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٤)

قيمة ت ومستوى دلالتها للفروق بين الذكور والإناث في الخدمات

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت ودلالتها
الإسكان	ذكور	٢٩٧	٤٦,٧٣	١٥,١٨	٠,٦٩٦
	إناث	١٢٥	٤٥,٥١	١٤,٧٥	
المنشآت الطلابية	ذكور	٢٩٧	١٨,٠٨	٤,٤٤	٠,٩٠٨
	إناث	١٢٥	١٧,٦٤	٤,٩٠	
التغذية	ذكور	٢٩٧	٢٣,٠١	٦,١٠	٠,٨٧٦
	إناث	١٢٥	٢٢,٤٣	٦,٣٧	
المكتبة ومصادر المعلومات	ذكور	٢٩٧	٥٠,٥١	٨,٦٤	٣,٣٨**
	إناث	١٢٥	٤٧,٢٢	١٠,٢٤	
إدارة التعلم	ذكور	٢٩٧	١٧,٥٥	٤,٣٥	٠,٤٩٥
	إناث	١٢٥	١٧,٣٢	٤,٤١	
النظام الإلكتروني	ذكور	٢٩٧	٢٥,٥٦	٣,٣٨	١,٠٠
	إناث	١٢٥	٢٦,٠٢	٤,١٤	
شؤون الطلاب	ذكور	٢٩٧	٢٣,٧٢	٦,٨١	٠,٢١٧
	إناث	١٢٥	٢٣,٨٨	٦,٠٩	
القبول والتسجيل	ذكور	٢٩٧	٢٤,٢١	٦,٧٤	٠,٦٢١
	إناث	١٢٥	٢٣,٧٦	٧,٠٤	
مقترحات التطوير	ذكور	٢٩٧	٤٩,٤٤	٨,٨٦	١,٦٢
	إناث	١٢٥	٤٧,٧١	١٢,٣٦	
الدرجة الكلية	ذكور	٢٩٧	٢٧٨,٨٤	٣٧,٣٦	١,٧٦
	إناث	١٢٥	٢٧١,٦١	٤٠,٦٦	

السؤال الرابع: ما أهم المقترحات لتطوير جودة الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود لطلابها؟ ولإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل محور على حدة فكانت النتائج على النحو الآتي:

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن الفروق بين الذكور والإناث حول الخدمات المقدمة من الجامعة كانت غير دالة إحصائياً ماعدا الفروق في خدمات المكتبة ومصادر المعلومات فكانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) لصالح الذكور.

جدول (١٥)

إجابات أفراد العينة لمحور مقترحات التطوير

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	التوسع في الاستفادة من تقنية الاتصالات في تقديم الخدمات على الخط	١٨٢	١٦٥	٥٢	٦	١٧	٤,١٦	٢
		٤٣,١	٣٩,١	١٢,٣	١,٤	٤,٠		

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

م	العبرة	أوافق تماماً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق تماماً	المتوسط الحسابي	الترتيب
٢	إعادة النظر في شروط الإسكان لتوفير مزيد من الفرص لإسكان مزيد من الطلاب	١٤٩	١٣٢	١٠٧	١٢	٢٢	٣,٨٩	١١
		٣٥,٣	٣١,٣	٢٥,٤	٢,٨	٥,٢		
٣	تنويع الأنشطة اللاصفية	١٧٤	١٥٠	٦٨	١٣	١٧	٤,٠٧	٩
		٤١,٢	٣٥,٥	١٦,١	٣,١	٤,٠		
٤	تطوير خدمات التغذية بحيث تغطي فترات أطول من ساعات العمل الحالية	١٨٩	١٣٦	٥٧	٢٠	٢٠	٤,٠٨	٨
		٤٤,٨	٣٢,٢	١٣,٥	٤,٧	٤,٧		
٥	إعداد وتنفيذ خطة تتيح للطلاب المزيد من المشاركة في تطوير الخدمات التي يحتاجونها	١٨٢	١٦٠	٥٤	١٠	١٦	٤,١٤	٣
		٤٣,١	٣٧,٩	١٢,٨	٢,٤	٣,٨		
٦	تطوير شروط إعارة الكتب بالنسبة للطلاب	١٣٩	١٥٣	٧٥	٢٧	٢٨	٣,٩٢	١٢
		٣٢,٩	٣٦,٣	١٧,٨	٦,٤	٦,٦		
٧	إضافة ركن للكتاب الإلكتروني في مكتبة الجامعة	١٧٩	١٥٥	٥٨	١٣	١٧	٤,١٠	٧
		٤٢,٤	٣٦,٧	١٣,٧	٣,١	٤,٠		
٨	وضع وتنفيذ خطة لتطوير فرص التعلم عن بعد في برنامج إدارة التعليم	١٦٩	١٥٢	٦٨	١٦	١٧	٤,٠٤	١٠
		٤٠,٠	٣٦,٠	١٦,١	٣,٨	٤,٠		
٩	إضافة تخصصات جديدة يحتاجها سوق العمل في خيارات القبول والتسجيل	١٨٩	١٤١	٦٣	١٠	١٩	٤,١٢	٦
		٤٤,٨	٣٣,٤	١٤,٩	٢,٤	٤,٥		
١٠	السعي مع الكليات لتطوير طرق الاختبارات والتقويم	١٨٥	١٥٦	٤٨	١٢	٢١	٤,١٢	٥
		٤٣,٨	٣٧,٠	١١,٤	٢,٨	٥,٠		
١١	تطوير برامج رعاية الموهوبين	١٩٢	١٤٦	٥٢	٩	٢٣	٤,١٣	٤
		٤٥,٥	٣٤,٦	١٢,٣	٢,١	٥,٥		
١٢	السعي لدعم صندوق الطلاب لخدمة عدد أكبر من الطلاب	٢٠٧	١٣٩	٤٣	٧	٢٦	٤,١٧	١
		٤٩,١	٣٢,٩	١٠,٢	١,٧	٦,٢		

مناقشة النتائج:

من الواضح أن الاتجاه العام لمستوى الخدمات المختلفة التي تقدمها جامعة الملك سعود يحظى بتقدير أفراد العينة، رغم التفاوت في بعض أنواع الخدمات ما يعني أن هناك فرصاً لتطوير هذه الخدمات، ومن ثم تحسين مخرجات العملية التعليمية بصورة غير مباشرة، وتتفق هذه النتائج بصورة عامة مع دراسة (Tran, 2013) التي أشار فيها إلى أنه رغم حصول كثير من المحاور على تقديرات عالية من الرضا، فإن هناك جوانب كثيرة في حاجة إلى التطوير.

يتضح من الجدول رقم (١٥) ما يأتي:

- أن عبارات محور المقترحات حققت متوسط عام (٤,٠٧) مما يؤكد أن المقترحات المقدمة من عينة الدراسة يجب أن تعمل الجامعة على تبنيها وتقديمها لتحسين مستوى الخدمات المقدمة لطلاب الجامعة، وانحصرت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣,٨٢، ٤,١٧)، واحتل الترتيب الأول ضمن المقترحات دعم صندوق الطلاب لخدمة عدد أكبر من الطلاب.

الإلكترونية في كثير من مجالات العمل في القطاعين الحكومي والخاص.

وجاء في المرتبة الثانية المنشآت الطلابية وخدمات المكتبة ومصادر المعلومات والإدارة والقبول والتسجيل. في حين ظل رضا الطلاب متوسطاً عن خدمات الإسكان والتغذية وشؤون الطلاب، ما يعني أن هذه الخدمات يجب أن تحظى باهتمام إدارة الجامعة، وأولوياتها.

ويلاحظ من نتائج الفروق الفردية في النتائج أن خدمات المكتبة ومصادر المعلومات من وجهة نظر الإناث كانت أدنى منها لدى الذكور. وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج دراسة (Crawford, 2012) التي أشارت إلى وجود مشكلات بالنسبة للوصول إلى الكتب والمراجع التي تحتاجها الطالبات بسبب نقص ساعات العمل بالمكتبة، وتدني التعاون مع المكتبات الأخرى الذي يمكن أن يساهم في توفير ما تحتاجه الطالبات من الكتب والمراجع. ومع أن إدارة جامعة الملك سعود سعت إلى توفير الفرص لاستفادة الإناث من خدمات الجامعة ومصادر المعلومات، عن طريق تخصيص أوقات أكثر لخدمات الإعارة والاطلاع في المكتبة، وتعيين أمينات مكتبة لخدمة العنصر النسائي، فإن هذه الجهود ما زالت غير كافية لزيادة رضا الإناث عن هذه الخدمات.

وبالنظر إلى نتائج محور المقترحات الهادفة إلى تطوير الخدمات التي تقدمها جامعة الملك سعود، نجد أن معظم هذه المقترحات لم تكن ضمن محاور أداة الدراسة، ما يعني ارتفاع مستوى توقعات عينة الدراسة عن الخدمات التي ينبغي أن تقدمها الجامعة. وعلى سبيل المثال، تطوير فرص التعليم عن بعد، وإضافة تخصصات جديدة يحتاجها سوق العمل. ويعكس ذلك مدى الضغط التي تتعرض له الجامعة للتجاوب مع حاجة المجتمع من خلال التجاوب مع احتياجات سوق العمل، ومدى إلحاح المجتمع على المشاركة في القرارات التي كانت حتى عهد قريب من اختصاص إدارة

وينظر أفراد العينة إلى كل من خدمات النظام الإلكتروني، وخدمات المكتبة ومصادر المعلومات والمنشآت الطلابية نظرة إيجابية عالية مقارنة بالجوانب الأخرى، وهذا يختلف مع نتائج دراسة العمري والشنقيطي (١٤٣٤) التي أشارت إلى تدني مستوى الخدمات الإدارية الإلكترونية، ويمكن تفسير ذلك بأن الخدمات الإلكترونية في جامعة الملك سعود تعد متطورة نسبياً بما هو الحال في الجامعات العربية بوجه عام. وهذا يعني تزويد أصحاب القرار بمعلومات موضوعية لترتيب أولوياتها فيما يتعلق بتحسين نوعية الخدمات.

وبالنظر إلى تقييم أفراد العينة لخدمات عمادة شؤون الطلاب وعمادة القبول والتسجيل نلمح توازناً بين التقدير العالي والمتوسط لهذه الخدمات، ويمكن تبرير ذلك بأن هذه الخدمات وثيقة الصلة ببعضها البعض، ما يعني أن تحسين مستوى الخدمات في أي منهما يمكن أن ينعكس إيجابياً على الخدمات الأخرى.

من جهة أخرى تظل خدمات الإسكان من الخدمات التي تحتاج إلى مزيد من العمل من قبل المسؤولين؛ فمن وجهة نظر أفراد العينة ما زالت هذه الخدمات أقل في مستواها من بقية الخدمات. وربما يمكن تبرير ذلك بأن تزايد عدد الطلاب عامًا بعد عام يشكل تحديًا كبيرًا لإدارة الجامعة من حيث سرعة التجاوب مع متطلبات الأعداد المتزايدة من الطلاب من هذه الخدمات مقارنة بخدمات النظام الإلكتروني مثلاً التي يمكن تطويرها في مدة زمنية أقل من إنشاء المباني أو تطويرها دون الحاجة إلى تعطيل سير العملية التعليمية.

ومن الملاحظ أن تقييم الطلاب للخدمات المختلفة جاء متطابقاً مع مستوى رضاهم أيضاً عن الخدمات ذاتها؛ فقد جاء رضا الطلاب عن النظام الإلكتروني في المقدمة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تطور البنية التحتية للاتصالات في المملكة بشكل عام، وكذلك تسارع تطبيق مفهوم الحكومة

نوف عبدالله بن جمعة: مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود

الجامعة وحدها. وينطبق ذلك على مقترح تطوير رعاية الموهوبين.

التوصيات والمقترحات:

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

١- تبني مقترحات عينة الدراسة والتي حظيت بإجماع واضح، والتي من أهمها: التوسع في الاستفادة من تقنية الاتصالات في تقديم الخدمات على الخط، إعادة النظر في شروط الإسكان لتوفير مزيد من الفرص لإسكان مزيد من الطلاب، تطوير خدمات التغذية بحيث تغطي أوقات أطول من ساعات العمل الحالية، إعداد وتنفيذ خطة تتيح للطلاب المزيد من المشاركة في تطوير الخدمات التي يحتاجونها، تطوير شروط إعاره الكتب بالنسبة للطلاب، إضافة ركن للكتاب الإلكتروني في مكتبة الجامعة، إضافة تخصصات جديدة يحتاجها سوق العمل في خيارات القبول والتسجيل، تطوير برامج رعاية الموهوبين، وأخيراً السعي لدعم صندوق الطلاب لخدمة عدد أكبر من الطلاب.

٢- تطوير وتنفيذ خطة لتعزيز التعاون بين عمادة شؤون الطلاب، وعمادة القبول والتسجيل، في ضوء التأثير المتبادل للخدمات التي تقدمها كل منهما للطلاب من خلال تيسير تبادل المعلومات عبر ما توفره تقنية الاتصالات من إمكانيات.

٣- تطوير خطة وتنفيذها لتعزيز خدمات المكتبة للطلقات بما يتيح للطلقات مجالاً أوسع للاستفادة من خدمات الإعارة، من خلال زيادة عدد الكتب المسموح باستعارتها، وزيادة ساعات العمل.

مقترحات الدراسة:

وفي ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات في المجالات الآتية

- فرص تطوير الخدمات التي تقدمها الجامعة عن طريق الاعتماد على موارد خارجية Outsourcing للخدمات التي

لا تقع في صلب مهام الجامعة، مثل خدمات الإسكان، والتغذية، والخدمات الإلكترونية.

- استعداد خريجي الجامعة لتقديم خدمات نوعية تلي حاجات الطلاب، ومقترحاتهم لابتكار خدمات جديدة.

- قدرة القطاع الخاص على المساهمة في تطوير الخدمات الطلابية، والمجالات التي يفضلها القطاع الخاص لتحقيق ذلك.

المراجع:

العمرى، حياة بنت رشيد، والشنقيطي، آمنه بنت محمد المختار(1434) "تصور مقترح للخدمات الإدارية المقدمة إلكترونياً لمنسوبات جامعة طيبة في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة". المجلة السعودية

للتعليم العالي، ع ٩، ص ص ٧١-١٠٩

بركة، باكيناز عزت (١٤١٣). "رضا المستفيدين كمدخل لإدارة الجودة الشاملة بالجامعات بالتطبيق على جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا". المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، ج (٦)، ع (١٢)، ص ص ٥٧-٧٧

بو بشيت، الجوهرة بنت إبراهيم. (يناير، ٢٠١٢). "مستوى الجودة الإدارية في جامعة الدمام في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي". مجلة مستقبل التربية العربية، ج (٢٠)، ع (٨٢). ص ص ٣٥٧-٥٠٠

حسين، أسامه ماهر (٢٠١٢). "نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب بمؤسسات التعليم العالي في مصر". مجلة رابطة التربية الحديثة ع (١٥) السنة الخامسة، ص ص ١٣-١٠٣

السعود، راتب (٢٠٠٢م). "إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن". مجلة جامعة دمشق، مج ١٨، ٢، ص ص ٥٥-١٠٥

عبد العزيز، أحمد محمد. (٢٠١٣). "استراتيجية مقترحة لتحقيق التميز في جودة الخدمات المقدمة لطلاب كلية التربية بالجامعات المصرية باستخدام نموذج SERVQUAL". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (٣٧)، ج (١)

المجلة العربية للتربية (٢٠٠٧م). "ملف العدد: إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الوطن العربي". مج ٢٧، ع ١، ص ص ٩-٨٩

سيف، ناصر إبراهيم وآخرون (٢٠١٤). مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلبة عنها في الجامعات الأردنية الحكومية. مج ٧(١٥). الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية: المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ص ص ١٦١-١٨٦

النجار، عبد الوهاب محمد. (٢٠٠٧). "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام". ورقة عمل

- Clemes, Michael D. et al. (2007). University Student Satisfaction: An Empirical Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, Vol. 17(2). UK: The Haworth Press ..
- Crawford, John (2012) "A study of issues in administering library services to nursing studies at Glasgow Caledonian University". *Blakwell Science Ltd health information and libraries journal*, 19, pp 90-97
- Huang, Shwu-yong Liou. (2012). "Learning environments at higher education institutions: Relationships with academic aspirations and satisfaction *Learning Environ Res* (2012) 15:363–378. DOI 10.1007/s10984-012-9114-6
- Stukalina, Yulia. (2014). "Identifying Predictors of Student Satisfaction and Student Motivation in the Framework of Assuring Quality in the Delivery of Higher Education Services". *Business, Management and education*, ISSN 2029-7491 / EISSN 2029-6169. ٢٠١٤ ١٣٧-١٢٧ :()١٢ doi:10.3846/bme.2014.09
- Tran, Cao Giang(2013). "Research on university quality in Vietnam: insight for student's perceptions on university service quality". *RHESL – vol.(6) 6, Issue 20 pp. 67-74*
- مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في ٢٨-٢٩/٤/١٤٢٨هـ الموافق ١٥-١٦/٥/٢٠١٧م في منطقة القصيم
- Aghamolaei, Teamur & V, Shahram (2008). "Quality gap of educational services in viewpoints of students in Hormozgan University of medical sciences". *BMC Medical Education*, 8:34 doi: 10.1186/1472-6920-8-34
- Ansary, Amin, Jayashree, Sreenivasan & Malarvizhi, Chinnasamy Agamudai Nambi. (2014). "the effect of gender and nationality on service quality in Malaysia higher education". *The Journal of developing Areas*, Volume 48, Number 4, Fall 2014. pp. 97-118 Published by Tennessee State University College of Business DOI: 10.1353/jda.2014.0076
- Asgari, Maryam and Borzooei, Mahdi.(2014). "Effects of service quality and price on satisfaction and the consequent learning outcomes of international students". *International Journal of Information, Business and Management*, Vol. 6, No.3, 2014. Pp. 132-146.

Students services quality levels and students' satisfaction in King Saud University

Nouf A. Bin Jomaa

Assistant professor, Education Management , College of Education, KSU

Submitted 24-01-2015 and Accepted on 04-04-2015

Abstract: The current research seeks to investigate quality of students services and students satisfaction in KSU. The study was applied on a sample of 422 students (males and females) from different colleges in KSA. A questionnaire which included eight types of services : housing, students' facilities, catering, library and information resources, education management, IT systems, students affairs, students enrollment, in addition to two other items regarding students' satisfaction and improvement recommendations was sent to sample members. Analysis of Percentages and means indicated that:

Quality of students' services and students' satisfaction was moderate for housing, catering, students' affairs, -
whereas students' facilities, library and information resources, education management, students' enrollment were high. Only
IT system services were very high.

- No statistical differences were found between males and females except in library and information resources where differences were statistically significant at (0, 01) for males.

- Supporting students' fund to support more students got the first rank among students' recommendations.

Key words: Quality of students' services, students' satisfaction, Total quality Management

فهد بن عبدالله الربيعية: التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

إعداد

فهد بن عبدالله الربيعية

أستاذ علم النفس المشارك

كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر ٤/٥/١٤٣٦ هـ - وقيل ٢٢/٧/١٤٣٦ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود وذلك في ضوء متغيري الجنس والحالة الاجتماعية. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإجراء هذه الدراسة على عينة من طلبة جامعة الملك سعود مكونة من (٥٨٢) طالباً وطالبة، منهم (٢٤٩) طالباً و(٣٣٣) طالبة من عدد من كليات الجامعة. وقام الباحث بتطبيق مقياس التوجه الديني الذي أعده الرويتع (٢٠٠٨)، ومقياس قلق الموت من إعداد عبد الخالق (١٩٨٧). وجاءت نتائج الدراسة كما يأتي:

١. وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود.
٢. وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الديني وذلك لصالح الإناث.
٣. وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس قلق الموت وذلك لصالح الإناث.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عدداً من التوصيات والدراسات المستقبلية المقترحة.

الكلمات المفتاحية: التوجه الديني، قلق الموت، طلبة جامعة الملك سعود.

مقدمة

أبحاث البورت Alport عام ١٩٦٧ والذي ركز في أبحاثه على الفروق الفردية والتوجهات الدينية والشخصية (غرب، ٢٠٠٩).

يعدُّ البورت Alport (١٩٦٧) أول من استخدم مصطلح "التوجهات الدينية" ببعديها الظاهري والجوهرية. ويقصد بالتوجه الظاهري التدين من أجل تحقيق مكاسب نفسية أو اجتماعية، ويعدُّ هذا النوع تدينًا غير ناضج. أما التوجه الجوهري فهو التدين الذاتي نحو الدين دون أية رغبة في تحقيق مكاسب أو غايات دنيوية. وهذا هو ما يسمى بالتدين الناضج. وعلاوة على هذا التصور للتوجه الديني، فقد تم إضافة توجه آخر يشكل البعد الثالث للتوجه الديني وهو الاستقصاء والذي يعني التدين المبني على التساؤل غير المحدود حول الأمور الوجودية. ويتكون هذا التوجه من عدة عوامل فرعية هي تقبل التعقيد Complexity والنقد الذاتي Self-Criticism، والتساؤل أو الشك Doubt. ويلاحظ أن التوجه الظاهري ليس عاملاً واحداً بل وجد أنه ينقسم إلى قسمين: شخصي واجتماعي (الرويتع، ٢٠٠٨).

ويعرف قلق الموت Death Anxiety بأنه "نوع خاص من القلق العام، يشير إلى حالة انفعالية مكدره، ومشاعر شك وعجز وخوف تتركز حول كل ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه (عبدالخالق، ١٩٩٨، ص ٣٨).

وقد درس موضوع الموت من مداخل عدة منها المناحي النفسية والاجتماعية والطبية والدينية والفلسفية. وعلى ضوء الفلسفة الوجودية Existentialism يرى "مارتن هايدجر" في كتابه "الوجود والزمن" أن الموت.. في جانب منه . تحديد بعدم الوجود.

ومن ناحية أخرى، فإن التحقق من "عدم الوجود" في المستقبل يعد شرطاً مسبقاً لفهمنا الكامل لحياتنا، كما يعدُّ في النهاية . شرطاً مسبقاً لتحرير أنفسنا من القلق. ومن ثم

الدين أهم أساس من أسس الحياة الدنيا للإنسان بحيث لا يمكن أن يستغني عنه بحال من الأحوال، وعندما يغفل الإنسان الدين في أي جانب من جوانب الحياة نجد أن ذلك الجانب ينحرف عن تحقيق أهدافه التي يجب أن يحققها في هذه الحياة. والدين هو الأساس الذي يبني عليه الفرد فلسفته في الحياة، ويخلصه من مشاعر الذنب وينمي الشعور بالإيمان والصبر، ويطرد مشاعر اليأس والقنوط، كما يساعد الفرد على إقامة علاقة اجتماعية ذات معنى ومغزى ودلالة (شرف وعيسوي، ١٩٧٤، ص ص ١٨٤-١٨٦).

والتدين ظاهرة اجتماعية نفسية وجدت مع الإنسان منذ زمن بعيد، وهذه الظاهرة تعدُّ أساسية في حياة الشعوب، فقد نشأت أساساً من عوامل واقعية داخل المجتمعات، ومن الظروف الخاصة بالتحويلات الاجتماعية والاقتصادية والمشكلات التي تواجه الإنسان (موسى، ١٩٩٣).

ويعدُّ التوجه الديني من أهم العناصر المؤثرة في الاتجاه النفسي لدى الإنسان. ففي بداية الحياة البشرية كانت الأمراض النفسية تعزى إلى أسباب دينية وأحياناً إلى أسباب طبيعية، إذ كانت تفسر الأمراض النفسية والجسمية بأنها نتيجة تلبس الإنسان بالشیطان أو بالجن.

أما علم النفس فهو ينظر إلى الدين على أنه يقوي قدرة الفرد على التحكم في غرائزه ودوافعه، ويحميه من الاكتئاب، ويقلل من إحساسه بالقلق، ويساعد على صقل مهاراته الاجتماعية وتعديل سلوكه الاجتماعي لكي يتحقق له التكيف النفسي بجميع أبعاده (Cohen & Koenig, 2003).

وقد بدأت دراسة الدين من منظور نفسي في الفترة ما بين (١٨٨٠-١٩٣٠) وذلك على يد كل من هول Hall، وجيمس James، ولوبا Louba، وستاربوك Starbok، وبيرت Pert. ثم أخذ الاهتمام بعلم النفس الديني في التناقص وذلك في الثلاثينيات من هذا القرن، غير أن الاهتمام بهذا المجال ظهر مرة أخرى في الخمسينيات من هذا القرن، خاصة بعد

كما إن بعض الدراسات كشفت عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجه الديني وقلق الموت (غانم، ٢٠٠٤).

وأخيراً فهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الديني وقلق الموت (Templer & Dotson, 1970; Thorson & Powell, 1989;) (Rasnussen Johnson, 1994).

إن معظم الدراسات عن العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت قد أجريت في مجتمعات غربية معظمهم يدينون بالمسيحية، في حين نجد أن الدراسات التي أجريت على مجتمعات إسلامية وعربية نادرة جداً (Al-Sabwah & Abdel-Khalek, 2006).

لذلك جاءت الدراسة الحالية والتي تركز على العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت في ضوء متغير الجنس لدى طلبة الجامعة في أحد المجتمعات الإسلامية، كي تكون بمثابة إضافة إلى التراث النفسي في هذا المجال. كما يأمل الباحث أن تكون الدراسة الحالية حافزاً للباحثين كي يواصلوا البحث في الجوانب التي أغفلتها حتى تتحقق الفائدة العلمية المنشودة. مشكلة الدراسة:

عند فحص العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت تبينت النتائج بشكل كبير، إذ أشارت معظم الدراسات إلى وجود علاقة بين هذين المتغيرين (Thorson, 1991; Leming, 1980)، في حين كشفت دراسات أخرى عن عدم وجود مثل هذه العلاقة

(Johnson & Rasmussen, 1994; Powell & Thorson, 1989).

كما إن معظم تلك الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت تم إجراؤها في مجتمعات غير إسلامية، أما الدراسات التي أجريت على مجتمعات إسلامية وعربية فهي نادرة جداً (Al-Sabwah & Abdel-Khalek, 2006).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن الدين له أثر إيجابي كبير على سعادة الإنسان ورفاهيته، إذ إنه يقلل من

يعد الموت أساس حرية الفرد (عبدالخالق، والنيال، ٢٠٠٢، ص ٣٨٤).

ولقلق الموت أهمية فائقة لدى العديد من المنظرين مثل "ميلاني كالاين" التي ترى أن قلق الموت هو أساس كل قلق. ويرى بعض مؤيدي نظريات التحليل النفسي أن الخوف من الموت كامن وراء كل المخاوف، وأن معظم أنواع القلق الأخرى. كما يذكر "فيفل". ماهي إلا "مظهر خادع" لقلق الموت. كذلك يرى "كارل يونج" أن قلق الموت مصدر أساسي للبؤس العصاب خصوصاً في النصف الثاني من حياة الإنسان. في حين يعتقد "إرنست بيكر" أن مشكلات التكيف والاضطرابات النفسية بمختلف أنواعها والتي تضم الاكتئاب والفصام والعصاب والانحرافات الجنسية، يمكن أن تصنف في إطار واحد وهو الخوف من الموت (عبدالخالق، ١٩٨٧، ص ٤١).

وبعد الحرب العالمية الثانية، وما نتج عنها من كوارث ودمار وقتل ملايين البشر زاد اهتمام الباحثين بالدراسات المرتبطة بقلق الموت من حيث علاقتها بالعديد من الظواهر الاجتماعية والنفسية والتربوية والصحية (الحلو، الشكعة، والقدمي، ٢٠٠٣).

وقد أسفرت الدراسات التي تناولت قلق الموت عن تأسيس العديد من الدوريات والمجالات التي اهتمت بقضية الموت مثل دورية أوميغا Omega عام ١٩٦٩م، ودورية التربية المتصلة بالموت عام ١٩٧٧م، إذ سميت الآن دراسات الموت Death Studies، وجمعية علم الموت Thanatology عام ١٩٧٣م (عبدالخالق، ١٩٩٨، ص ١٦).

لقد أجريت العديد من الدراسات عن العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت، وقد جاءت نتائج تلك الدراسات مختلفة إلى حد كبير (Cohen, et. Al., 2005). إن معظم الدراسات أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه الديني وقلق الموت (Leming, 1980; Thorson, 1991; Al-Sabwah & Abdel-Khalek, 2006).

خوفه من الموت وخاصة إذا كان هذا الإنسان يحمل اتجاهاً دينياً حقيقياً (Cohen, et.al.,2005).

لذلك فالحاجة ماسة لعمل المزيد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت في مجتمعات إسلامية كي تسد ثغرات النقص في تلك الدراسات وكذلك كي تثري المعرفة في هذا المجال.

لذلك جاءت الدراسة الحالية متناولة العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس.

في ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

٢. هل توجد فروق في درجات التوجه الديني بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

٣. هل توجد فروق في درجات قلق الموت بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

مصطلحات الدراسة

الدين:

هو اعتقاد بوجود قوة عظمى تحكم الكون، كما إنه يوضح علاقة الإنسان الشخصية بهذه القوة (الصنيع، ١٩٩٨، ص١٤٧).

التدين:

هو التزام المسلم بعقيدة الإيمان الصحيح وظهور ذلك على سلوكه بممارسة ما أمر الله به والانتهاز عن إتيان ما نهى الله عنه (الصنيع، ٢٠٠٢، ص٢١١).

التوجه الديني:

يعرف البروت وروس Allprot& Ross (١٩٦٧) التوجه الديني بأنه الطريقة التي ينهجها الفرد لممارسة معتقداته الدينية.

التوجه الديني الظاهري:

هو استغلال الفرد للدين من أجل تحقيق مكاسب نفسية أو اجتماعية (الرويتع، ٢٠٠٨، ص٣٠٦).

التوجه الديني الجوهرية:

هو التوجه نحو الدين لذاته دون مكسب أو غاية لأن التوجه غاية في ذاته (الرويتع، ٢٠٠٨، ص٣٠٦).

لذلك جاءت الدراسة الحالية متناولة العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير الجنس.

في ضوء ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات الآتية:

١. هل توجد علاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود؟

٢. هل توجد فروق في درجات التوجه الديني بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

٣. هل توجد فروق في درجات قلق الموت بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؟

أهمية الدراسة وأهدافها:

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت خاصة في المجتمعات الإسلامية والعربية. وذلك في حدود علم الباحث. لذلك فالباحث يأمل أن تكون الدراسة الحالية إضافة إلى التراث السيكلوجي مما قد يسهم في إثراء المكتبة النفسية العربية.

٢. تباين نتائج الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت، مما يجعل الحاجة ماسة لإجراء المزيد من الدراسات حتى يتضح اتجاه العلاقة بين هذين المتغيرين بشكل أكثر وضوحاً.

٣. عينة الدراسة الحالية هم طلاب وطالبات الجامعة الذين يمثلون أهم شرائح المجتمع والذين سوف يساهمون في عمليتي العطاء والإنماء. لذلك فإن التعرف على مشاعر

التوجه الديني الاستقصائي:

هو التدين المبني على التساؤل غير المحدود حول القضايا الوجودية، ويتكون من عدة أبعاد أو عوامل فرعية: تقبل التعقيد Complexity والنقد الذاتي Self-Criticism، والتساؤل أو الشك Doubt (الرويتع، ٢٠٠٨، ص ص ٣٠٦-٣٠٧). وقد تبني الباحث تعريف البورت للتوجه الديني في الدراسات الحالية، ويعرف الباحث التوجه الديني بأنه مجموعة الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يعكس توجههم الديني.

قلق الموت:

هو نوع خاص من القلق، يشير إلى حالة انفعالية مكدره، ومشاعر شك وعجز وخوف تتركز حول ما يتصل بالموت والاحتضار لدى الشخص نفسه أو ذويه (عبدالخالق، ١٩٩٨، ص ٣٨).

وهذا التعريف هو الذي تبناه الباحث في الدراسة الحالية. ويعرف الباحث قلق الموت بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية والذي يعكس مستوى قلق الموت لديهم.

الدراسات السابقة

لقد تباينت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت. فقد كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة (الصنيع، ٢٠٠٢؛ AI- Sabwah&Abdel-Khalek,2006). كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة طردية بين التوجه الديني وقلق الموت (غانم، ٢٠٠٤). كذلك أوضحت بعض الدراسات عدم وجود علاقة بين هذين المتغيرين (Rasmussen&Johnson,1994).

فعلى سبيل المثال، أجرى الصبوه وعبدالخالق AI- Sabwah&Abdel-Khalek (2006) دراسة عن قلق الموت والتدين لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة الدراسة من

(٥٧٠) طالبة من طالبات التمريض المصريات. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين قلق الموت والتدين لدى طالبات التمريض. وفي الاتجاه نفسه، أجرى روف وبتكفيسيبي وكليمال (Roff,Butkeviciene & Klemmack 2002) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين قلق الموت والتدين لدى العاملين في المجال الصحي ومجال الخدمة الاجتماعية في لتوانيا. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التدين وقلق الموت، فأفراد العينة الأكثر تديناً هم أقل خوفاً من الموت.

أما رازموسين وجونسون (Rasmussen & Johnson 1994) فقد أجريا دراسة عن الروحانية والتدين وعلاقتها بقلق الموت لدى طلاب وطالبات الجامعة (٧٤ ذكور و١٣٤ إناث).

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الروحانية وقلق الموت، في حين لم تكشف نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة بين التدين وقلق الموت لدى طلاب وطالبات الجامعة. كذلك كشفت نتائج هذه الدراسة عن أن الإناث حصلوا على درجات أعلى من الذكور وذلك في مقياس قلق الموت.

أما دراسة ثورسون وبويل (Thorson & Powell 1990) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين التدين والخوف من الموت لدى (٣٤٦) شخصاً تراوحت أعمارهم بين (١٨) إلى (٨٨) سنة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن كبار السن الأكثر تديناً حصلوا على درجات منخفضة في مقياس قلق الموت مقارنة بمن هم أصغر منهم عمراً وأقل تديناً.

كذلك أجرى غانم (٢٠٠٤) دراسة عن التدين وعلاقته بقلق الموت والأحداث السارة والنظرة للحياة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) من المسنين والمسنات والمقيمين والمقيمات في محافظة القاهرة تم تطبيق مقياس التوجه الديني

أما ديزوتر وزملاؤه (2009) Dezzutter, et., Al. فقد قاموا بدراسة هدفت إلى معرفة دور الدين في الاتجاه نحو الموت. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٧١) من الشباب البلجيكيين الذين قاموا بتعبئة الاستبانات الخاصة بالتوجه الديني وقلق الموت. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن الأشخاص الأكثر تديناً يكونون أكثر تقبلاً للموت، وأن قلق الموت لديهم منخفض. كما أوضحت نتائج هذه الدراسة أن الأشخاص الذين يرتفع لديهم التدين الظاهري أو الخارجي (والذي يعد وسيلة لتحقيق مكاسب ثانوية للشخص) يكونون أكثر قلقاً. وتشير هذه النتائج إلى أن العلاقة بين التوجه الديني والجهري (الحقيقي) وقلق الموت جاءت عكسية، في حين جاءت العلاقة بين التوجه الديني الظاهري (الخارجي) وقلق الموت طردية.

كذلك أجرى كاينج هيو وفونج (2009) Ka-Ying Hui & Fung دراسة عن قلق الموت والتدين الجوهري (الحقيقي) والنظرة للحياة لدى طلاب جامعة هونج كونج في الصين. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالباً وطالبة، منهم (٤٤) ذكراً، و(٨٩) إناثاً.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة بين التدين الظاهري وقلق الموت، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التدين الجوهري (الحقيقي) وقلق الموت لدى طلاب وطالبات الجامعة.

وفي الإطار نفسه، أجرى عبدالحالقي وليستر (2009) Lester & Abdel-Khalek دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة في دولة الكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٦٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٣) طالباً، و(١٢٩) طالبة. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود علاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة الكويتيين.

كذلك قام غلاب والدسوقي (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين المتدينين جوهرياً والمتدينين ظاهرياً في

(الظاهري والجوهري) ومقياس قلق الموت عليهم. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التدين الجوهري وقلق الموت، كما كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التدين الظاهري وقلق الموت. كذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المسنين والمسنات في التدين الظاهري وقلق الموت لصالح المسنين. وأخيراً كشفت هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المسنين والمسنات في بعد التدين الجوهري.

أما الصنيع (٢٠٠٢) فقد أجرى دراسة عن العلاقة بين مستوى التدين والقلق العام لدى طلاب كليتي الشريعة والعلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالباً من كلية الشريعة، و(١٢١) طالباً من كلية العلوم الاجتماعية. وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التدين والقلق العام. كما أشارت النتائج إلى حصول طلاب كلية الشريعة على متوسط درجات أعلى من طلاب كلية العلوم الاجتماعية في مقياس التدين، في حين حصل طلاب كلية العلوم الاجتماعية على متوسط درجات أعلى من طلاب كلية الشريعة في مقياس القلق العام.

كما أجرى بارون (2006) Baroun دراسة عن العلاقة بين التدين والصحة والسعادة والقلق لدى طلبة الثانوية الكويتيين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٤١) طالباً وطالبة، منهم (٤٠٨) ذكراً، و(٥٣٣) إناثاً. وكشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس التدين والصحة والسعادة، وذلك لصالح الذكور. كذلك حصل الإناث على درجات أعلى من الذكور في مقياس القلق، وكانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائية. وأخيراً أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التدين والصحة والسعادة، في حين وجدت علاقة ارتباطية سالبة بين القلق وكل من التدين والصحة والسعادة.

عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا وطالبة من مختلف تخصصات كلية التربية ومختلف المراحل الدراسية الأربع. وقد عرف الباحث القلق الأخلاقي بأنه: حالة الخوف وعدم الارتياح والتوتر التي يشعر بها الفرد عند قيامه بعمل يخالف القيم والمبادئ والأخلاق الاجتماعية والدينية.

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه الديني الجوهري (الشائع لدى العينة) والقلق الأخلاقي، كما إن الدراسة لم تتوصل إلى وجود علاقة بين التوجه الديني الظاهري والقلق الاجتماعي. وأخيراً فإن الدراسة أوضحت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الديني ومقياس القلق الأخلاقي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استقراء نتائج الدراسات السابقة، يمكن استنتاج بعض الملاحظات العامة والتي منها:

١. كشفت معظم الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة (Abdel-Khalek,2006; Roff,et. al.,2002; Baroun,2006).
٢. كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة (غانم، ٢٠٠٤؛ غلاب والدسوقي، ١٩٩٤).
٣. كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة ارتباطية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلبة الجامعة (Abdel-Khalek & Laster,2009; Rasmussen & Johnson,1994).
٤. أوضحت معظم الدراسات أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور في مقياس قلق الموت، وكانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً وذلك لصالح الإناث (غانم، ٢٠٠٤ & Rasmussen & Johnson, 1994; Baroun, 2006).

الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبًا وطالبة من جامعتي عين شمس والمنيا، منهم (٢٣٦) طالبًا، و(٢١٨) طالبة، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٢٢ سنة.

وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التوجه الديني الظاهري والقلق لدى عينة الدراسة. كما أوضحت النتائج وجود ارتباط ضعيف وغير دال بين التوجه الديني الجوهري والقلق لدى الطلاب والطالبات.

وهناك العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس التوجه الديني. ومن هذه الدراسات دراسة الرويتع (٢٠٠٨) التي هدفت إلى معرفة أبعاد التوجه الديني وعلاقتها بالعوامل الخمسة في الشخصية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠٦) طالبًا، و(٥٣٥) طالبة من طلبة جامعة الملك سعود بالرياض. وقد أوضحت هذه الدراسة كنتيجة ثانوية أن الإناث أكثر تدينًا من الذكور، إذ جاءت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً على جميع أبعاد مقياس التوجه الديني وذلك لصالح الإناث.

وفي الإطار نفسه، أجرى الحجار ورضوان (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التوجه الديني (الجوهري. الظاهري) لدى طلاب الجامعة الإسلامية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٠) طالبًا وطالبة من مختلف التخصصات. وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث أكثر تدينًا ظاهريًا من الذكور، في حين تساوى الذكور والإناث في التدين الجوهري. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدين الجوهري هو السائد على طلاب الجامعة.

أما السيد (٢٠٠٩) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القلق الأخلاقي والتوجه الديني (الجوهري. الظاهري) لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد. وقد تكونت

٥. كشفت بعض الدراسات عن أن الإناث أكثر تديناً من الذكور إذ كانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً وذلك لصالح الإناث (الرويتع، ٢٠٠٨؛ غانم، ٢٠٠٤).
٦. أشارت دراسات قليلة جداً. وذلك في حدود علم الباحث. إلى أن الذكور أكثر تديناً من الإناث، إذ حصل الذكور على متوسط أعلى من الإناث في مقياس التوجه الديني (Baroun,2006).

فروض الدراسة:

- في ضوء أهداف الدراسة الحالية، قام الباحث بصياغة الفروض الآتية:
١. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود.
 ٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في درجة التوجه الديني.
 ٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في درجة قلق الموت.

المعالجة الإحصائية:

- للتحقق من صحة الفروض الحالية، قام الباحث باستخدام الطرق الإحصائية الآتية:
١. معامل الارتباط بيروسون Pearson Product Moment Correlation Coefficient وذلك لمعالجة الفرض الأول.

جدول (١)

خصائص عينة الدراسة

المتغيرات	العدد	النسبة
الجنس		
ذكر	٢٤٩	٤٢,٨%
أنثى	٣٣٣	٥٧,٢%

الحالة الاجتماعية

فهد بن عبدالله الربيعية: التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

متزوج	٤٦	%٧,٩
غير متزوج	٥٢٩	%٩٠,٩
مطلق	٧	%١,٢

الكلية

الأداب	٧٣	%١٢,٥
الحقوق والعلوم السياسية	٦٦	%١١,٣
التربية	٢٤٢	%٤١,٦
العلوم الطبية التطبيقية	١٢٣	%٢١,١
الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع	٧٦	%١٣,١
إدارة الأعمال	٢	%٠,٣

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات الآتية:

١- مقياس التوجه الديني:

قام الرويتع (٢٠٠٨) بإعداد هذا المقياس وفقاً لنظرية البروت وياتسون للتوجهات الدينية. ويتكون المقياس من (٣٤) عبارة صممت على طريقة ليكرت Likert، بحيث يجيب المفحوص عن كل عبارة طبقاً للمعيار الآتي: لا تنطبق أبداً، تنطبق قليلاً، تنطبق أحياناً، تنطبق غالباً، تنطبق دائماً، وأعطيت هذه الفئات الأوزان صفر، ١، ٢، ٣، ٤ على التوالي. وتم توزيع عبارات المقياس على أربعة أبعاد رئيسية هي: الجوهرية ويتكون من سبع عبارات، والظاهري الشخصي ويتكون من تسع عبارات، والظاهري الاجتماعي ويتكون من ثمان عبارات، أما بعد الاستقصاء فيتكون من عشر عبارات.

وقد استخدم الرويتع (٢٠٠٨) نموذجين من المقياس، نموذجاً خاصاً للذكور ونموذجاً خاصاً للإناث. أما الباحث الحالي فقد قام بدمج هذين النموذجين بعد استبعاد أو تعديل البنود التي لا تلائم الجنسين. فعلى سبيل المثال تم

استبعاد البند الذي ينص على "أعتقد أن تربية اللحية مظهر ديني مهم". وكذلك تم تعديل البند الذي ينص على "أحافظ على أداء صلاة الفجر مع الجماعة" ليصبح "أحافظ على أداء صلاة الفجر في وقتها".

وقد وجد الرويتع (٢٠٠٨) أن المقياس يتمتع بنسب ثبات جيدة، إذ تراوحت معاملات ثبات ألفا كرونباخ بالنسبة للذكور من ٠,٦٥-٠,٨١، في حين تراوحت معاملات الثبات بالنسبة للإناث من ٠,٦٩-٠,٨١.

أما من حيث الصدق فقد أشارت نتائج التحليل العاملي إلى أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق (الرويتع، ٢٠٠٨).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس، استخدم الباحث الطرق الآتية:

١- الاتساق الداخلي:

يمكن للباحث معرفة صدق المقياس اعتماداً على ما تتمتع به بنوده من اتساق داخلي (Anastasi, 1982).

لذلك قام الباحث بحساب معاملات الارتباط لكل بند والجدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالاتها من بنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد، وذلك على عينة الإحصائية بالنسبة للبعد الظاهري الشخصي. مكونة من (٥٠) طالبًا وطالبة.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل بند من بنود بعد الظاهري الشخصي في مقياس التوجه الديني ودرجاتهم على البعد ككل

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٧٠٧	٠,٠٠٠١	٦	٠.٥٣٩	٠,٠٠٠١
٢	٠.٦٦٦	٠,٠٠٠١	٧	٠,٧٦٠	٠,٠٠٠١
٣	٠.٧٣٩	٠,٠٠٠١	٨	٠.٥٤٨	٠,٠٠٠١
٤	٠.٦٣٨	٠,٠٠٠١	٩	٠.٥٠٤	٠,٠٠٠١
٥	٠.٧٢٩	٠,٠٠٠١			

أما الجدول (٣) فهو يوضح قيم ومعاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بالنسبة لبعد الجوهري.

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل بند من بنود بعد الجوهري في مقياس التوجه الديني ودرجاتهم على البعد ككل

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٠	٠.٧٧٢	٠,٠٠٠١	١٤	٠.٦٨٨	٠,٠٠٠١
١١	٠.٧٨٥	٠,٠٠٠١	١٥	٠.٦٤١	٠,٠٠٠١
١٢	٠.٧٤١	٠,٠٠٠١	١٦	٠.٧٥٠	٠,٠٠٠١
١٣	٠.٦٧٥	٠,٠٠٠١			

الجدول (٤) يوضح قيم ومعاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بالنسبة للبعد الاجتماعي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل بند من بنود البعد الاجتماعي في مقياس التوجه الديني ودرجاتهم الكلية على البعد

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١٧	٠.٧٢٢	٠,٠٠٠١	٢١	٠.٦٦٥	٠,٠٠٠١
١٨	٠.٧٧١	٠,٠٠٠١	٢٢	٠.٥٢٤	٠,٠٠٠١
١٩	٠.٦٣٣	٠,٠٠٠١	٢٣	٠.٦٤٩	٠,٠٠٠١

فهد بن عبدالله الربيعية: التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٠	٠.٦١٩	٠,٠٠٠١	٢٤	٠.٥٢٦	٠,٠٠٠١

أما الجدول (٥) فهو يوضح قيم ومعاملات الارتباط ودلالاتها الإحصائية بالنسبة لبعدها الاستقصاء.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين على كل بند من بنود بعد الاستقصاء في مقياس التوجه الديني ودرجاتهم الكلية على البعد

رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٢٥	٠.٤٨١	٠,٠٠٠١	٣٠	٠.٦٦٣	٠,٠٠٠١
٢٦	٠.٦٧٩	٠,٠٠٠١	٣١	٠.٥٩٤	٠,٠٠٠١
٢٧	٠.٥٢٨	٠,٠٠٠١	٣٢	٠.٤٥٠	٠,٠٠٠١
٢٨	٠.٥٥٢	٠,٠٠٠١	٣٣	٠.٢٤٥	٠,٠٠٩٠
٢٩	٠.٥٧٥	٠,٠٠٠١	٣٤	٠.٥٢٢	٠,٠٠٠١

ب- ثبات المقياس:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبيانات (٥٠) طالباً وطالبة على مقياس التوجه الديني. وقد كانت قيم معامل ألفا ٠,٨١٣ بالنسبة للبعد الظاهري الشخصي، و٠,٨٤٧ بالنسبة للبعد الاجتماعي، و٠,٧٣٠ بالنسبة لبعدها الاستقصاء. أما بالنسبة للمقياس ككل فقد كانت قيمة معامل ألفا ٠,٨٧٧ وهذه القيم تشير بوضوح إلى أن مقياس التوجه الديني يتميز بثبات مرتفع.

مقياس قلق الموت:

وهو من إعداد عبدالحالقي (١٩٨٧)، ويتكون المقياس من (٨٨) عبارة تعكس مدى واسعاً من الخبرات المرتبطة بقلق الموت. وتتطلب الإجابة عن هذه العبارات أن يختار المفحوص أحد فئات الإجابة الآتية: نعم، لا.

يتضح من الجداول السابقة ٢، ٣، ٤، ٥ أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١ ما عدا البند رقم (٣٢) في الجدول (٥) فهو دال عند مستوى ٠,٠٠١ أما البند رقم (٣٣) في الجدول (٥) فلم يكن دالاً، ولذلك تم استبعاده. وبذلك يكون مقياس التوجه الديني قد اشتمل على (٣٣) بنداً فقط.

٢- صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق المحتوى عن طريق عرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود عدد (٣٥) وذلك للتأكد من أن هذه الاستبانة فعلاً تقيس التوجه الديني. وقد اتفق المحكمون على صحة المحتوى الخاص بالمقياس ودقته، وأنه فعلاً يقيس التوجه الديني. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين بين ٩٠% و ١٠٠%.

للتحقق من صدق محتوى المقياس. وقد طلب الباحث من المحكمين توضيح مدى وضوح وملاءمة كل عبارة من عبارات المقياس، وهل هذه العبارات فعلاً تقيس قلق الموت.. وقد اتفق المحكمون على صحة المحتوى الخاص بالمقياس ودقته، وأنه يقيس قلق الموت. وقد وصلت نسبة اتفاق المحكمين إلى ٩٨%. وهذا يوضح أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق.

ب- ثبات المقياس:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لبيانات (٥٠) طالباً وطالبة على مقياس قلق الموت. وقد كانت قيمة معامل ألفا ٠,٩٠٣ مما يشير إلى أن المقياس يتميز بثبات مرتفع.

نتائج الدراسة ومناقشتها

ينص الفرض الأول على أنه "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخراج معامل الارتباط بين متغيري الدراسة الرئيسيين (التوجه الديني وقلق الموت).

والجدول (٦) يوضح نتائج تلك المعالجة*

وقد قام عبد الخالق (١٩٨٧) بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بعد أسبوع من التطبيق الأول، ووصل معامل الثبات ٠,٩٠٢، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع. كذلك تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية على عينة من (٤٧) طالباً و(٥٠) طالبة وبلغ معامل الثبات ٠,٩٢ لدى الطلاب و٠,٩٤ لدى الطالبات وهذا أيضاً يشير إلى أن المقياس يتميز بثبات مرتفع.

أما من حيث الصدق فقد قام عبد الخالق (١٩٨٧) بحساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى الصدق الظاهري للمقياس عن طريق المحكمين، والثانية الصدق التلازمي وذلك بحساب الارتباط بين هذا المقياس ومقياس "تبلر" لقلق الموت. وقد كانت معاملات الارتباط بين المقياسين لدى الذكور ٠,٦١٢ (ن ١٢٦)، أما بالنسبة للإناث فقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٠,٦٠٩ (ن ١٣٢). وهذه النتائج تشير إلى أن المقياس المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

قام الباحث بعرض المقياس على (٣٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الملك سعود وذلك جدول (٦)

العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت لدى طلاب وطالبات جامعة الملك سعود

أبعاد التوجيه الديني					
استقصاء	اجتماعي	جوهرية	شخصية	التوجه الديني ككل	قلق الموت
٠,١٦٤	٠,٢١٨	٠,٠٩٩	٠,١٢٤	٠,٢٢١	

** جميع معاملات الارتباط في الجدول السابق دالة عند مستوى ٠,٠١

سلبية بين قلق الموت والتوجه الديني. كذلك وجد AI- Sabwah & Abdul-Khalek (2006) علاقة ارتباطية عكسية بين التوجه الديني وقلق الموت.

وقد كانت نتيجة الدراسة الحالية مفاجأة للباحث لم يكن يتوقع حدوثها مما دفعه لمراجعة البيانات والقيام ببعض

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجه الديني وقلق الموت، وعلى الرغم من كون هذه العلاقة دالة إحصائياً فهي علاقة ضعيفة. وقد جاءت هذه النتيجة مخالفة للنتائج التي توصل إليها كل من Leming (1980) وThorson (1991) إذ وجد هذان الباحثان علاقة ارتباطية

فهد بن عبدالله الربيعية: التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

الإجراءات الإحصائية للتأكد من هذه النتيجة. وقد أكدت هذه الإجراءات أن العلاقة بين التوجه الديني وقلق الموت هي علاقة طردية وهي نفس ما توصلت إليه النتيجة الحالية. ويفسر الباحث وجود علاقة ارتباطية طردية بين التوجه الديني وقلق الموت بأنه ربما كان بعض أفراد العينة يعانون أساساً من قلق الموت، وكنتيجة لهذه المعاناة توجهوا نحو

التدين اعتقاداً منهم كمسلمين بأن الالتزام الديني سوف يخفف من معاناتهم من القلق.

أما الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في درجة التوجه الديني" فقد تم التحقق من صحته بقيام الباحث باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث. والجدول (٧) يوضح هذه النتيجة:

جدول (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لدرجات الطلاب والطالبات في مقياس التوجه الديني

الجنس	أبعاد التوجه الديني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	شخصي	٢٤٨	٢٩,٩٦	٥,٣٣٤	-٠,٢١٦	غير دالة
أنثى		٣٣٢	٣٠,٠٥	٥,٤٩٥		
ذكر	جوهري	٢٤٩	١٢,٩٦	٥,٣٨٠	٤,٥٠٦	٠,٠٠٠١
أنثى		٣٣٢	١٤,٩٦	٥,٢٦٧		
ذكر	اجتماعي	٢٤٩	١١,٩٢	٥,٨٤٤	١,١٠٦	غير دالة
أنثى		٣٣٢	١١,٣٧	٥,٩٦٣		
ذكر	استقصاء	٢٤٩	٢٠,١٦	٦,٦٣٦	٣,٣٧٥	٠,٠٠١
أنثى		٣٣١	٢٢,٠٨	٦,٨٥٣		
ذكر	التوجه الديني ككل	٢٤٨	٧٥,٠٤	١٦,٢٤٨	٢,٤٦٣	٠,٠١٤
أنثى		٣٣١	٧٨,٤٤	١٦,٥٥٥		

إحصائية بين الذكور والإناث على البعد الجوهري وبعد الاستقصاء وذلك لصالح الإناث أيضاً. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصل إليه الرويتع (٢٠٠٨) إذ وجد أن الإناث أكثر تديناً من الذكور. ومن ناحية أخرى فإن النتيجة الحالية اختلفت عن ما توصل إليه Baroun (2006) إذ وجد هذا الباحث أن الذكور أكثر تديناً من الإناث في دراسته على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس التوجه الديني، إذ حصل الذكور على متوسط (م = ٧٥,٠٤) في حين حصلت الإناث على متوسط (م = ٧٨,٤٤) وقد بلغت قيمة ت (٢,٤٦٣) وهي دالة عند مستوى ٠,٠١٤ وهذه النتيجة تشير إلى أن الإناث حصلن على متوسط أعلى من الذكور في مقياس التوجه الديني. أما بالنسبة لأبعاد التوجه الديني فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

وينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات جامعة الملك سعود في درجة "قلق الموت" وللتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة اختبار "ت" لدرجات الطلاب والطالبات في مقياس قلق الموت

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
طلاب	٢٤٩	٣٥,٩٢	١٢,٣٢١		
طالبات	٣٣٣	٤٦,٣٩	١١,٤٦٥	١٠,٥٦١	٠,٠٠٠١

أزواجهن بحيث يبقين بعدهم وحيدات وليس لهن عائل يعتمدن عليه.

كذلك فإن مقياس قلق الموت هي مقياس جانبا من جوانب القلق، والذي كشفت بحوث عديدة عن ارتفاع درجات الإناث فيه بالمقارنة بالذكور (عبدالخالق، ١٩٨٧، ص ٨٩).

التوصيات والدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، قام الباحث باستخلاص التوصيات الآتية:

١. حث المسؤولين في الجامعة من أجل تكثيف البرامج الإرشادية والعلاجية لمساعدة الطلاب والطالبات في التغلب على ما يعانونه من مشاعر سلبية كمشاعر قلق الموت.
٢. تكثيف برامج التوعية الدينية بين طلاب وطالبات الجامعة حتى يزداد لديهم التوجه الديني الحقيقي الذي يعدُّ سلاحاً ضد مشاعر قلق الموت.
٣. إجراء مثل هذه الدراسة على عينات مختلفة كطلبة المرحلة الثانوية لمعرفة توجهاتهم الدينية ومشاعر القلق لديهم.
٤. إجراء دراسات عن التوجه الديني وعلاقته ببعض الاضطرابات النفسية كالاكتئاب وذلك على عينات من طلاب المرحلة الثانوية والجامعات.

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس قلق الموت، إذ حصل الذكور على متوسط (م = ٣٥,٩٢) في حين حصلت الإناث على متوسط (م = ٤٦,٣٩) وقد بلغت قيمة "ت" (١٠,٥٦١)، وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١ وهذه النتيجة جاءت محققة لصحة الفرض الثالث. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع النتيجة التي توصل إليها عبدالخالق والنيال (٢٠٠٢) إذ وجد هذان الباحثان أن الطالبات في جامعة قطر حصلن على درجات أعلى من الطلاب على مقياس قلق الموت. كما تتفق هذه النتيجة أيضاً مع النتيجة التي توصل لها غانم (٢٠٠٢) إذ وجد أن النساء حصلن على درجات أعلى من الذكور في مقياس قلق الموت.

ويفسر الباحث حصول الإناث على درجات أعلى من الذكور على مقياس قلق الموت بأنه ربما يرجع ذلك إلى توقعات الأدوار تبعاً للجنس Sex-Role Expectations والتي يمكن ملاحظتها في مختلف الثقافات فالمتوقع من الذكور أن يكونوا أقوى أو يتظاهرون بالقوة والشجاعة وعدم الخوف والتي تمثل أعلى درجات الرجولة. أما الإناث فهن أضعف من الرجال والخوف الذي لديهن لا يقتصر على خوفهن من الموت الذي يمكن أن يتعرضن له، بل أيضاً خوفهن من موت

فهد بن عبدالله الربيعية: التوجه الديني وعلاقته بقلق الموت لدى طلبة جامعة الملك سعود بالرياض

غام، محمد حسن (٢٠٠٤). التنديد وعلاقته بقلق الموت والأحداث السارة والنظرة للحياة: دراسة نفسية مقارنة بين المسنين والمسنات. *دراسات عربية في علم النفس*. ٣(٣)، ١٩٧-٢٥٥.

غرب، مازن كامل (٢٠٠٩). التوجه الديني للمرأة العراقية وانعكاسه على مظهرها الخارجي (محنة . غير محجة). مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية: جامعة بغداد، بغداد.

غلاب، محمد محمود & الدسوقي، محمد إبراهيم (١٩٩٤). دراسة نفسية مقارنة بين المتدينين جوهرياً والمتدينين ظاهرياً في الاتجاه نحو العنف وبعض خصائص الشخصية. *دراسات نفسية*، (مج ٤، ع ٣)، ص ٣٣٧-٣٧٥.

موسى، رشاد علي عبدالعزيز (١٩٩٣)، *دراسات في علم النفس المرضي*، القاهرة، مؤسسة مختار: دار عالم المعرفة.

Abdel-Khalek, A. & Lester, D. (2009). Religiosity and death anxiety: No association in Kuwait. *Psychological Reports*, 104, 770-772.

Allport, G.W., & Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.

Al-Sabwah, M. & Abdel-Khalek, A. (2006). *Religiosity and death distress in Arabic college students. Death studies*, 30(4) 365-375.

Anastasi, A. (1982). *Psychological Testing*, Macmillan, New York.

Baroun, KA (2006). Relations among religiosity, health, happiness, and anxiety for Kuwaiti adolescents. *Psychological reports*, 99(3) 717-722.

Cohen, A.B. & Koenig, H.G. (2003). Religion, religiosity and spirituality in the biopsychosocial model of health and aging. *Aging international*, 28(3), p. 220.

Cohen, A.B.; Pierce, J.D.; Chambers, J.; Meade, R.; Garvine, B.J. & Koenig, H.G. (2005). Intrinsic and extrinsic religiosity, belief in the afterlife, death anxiety, and life satisfaction in young Catholics and protestants. *Journal of Research in Personality*, Vol. 39, Issue 3, pp. 307-324.

Dezutter, J.; Luyckx, K. & Hutsebaut, D. (2009). "Are you afraid to die"? Religion and death attitudes in an Adolescent sample. *Journal of Psychology and Theology*, 37, 3, 163-173.

Dezutter, J.; Saenens, B; Luyckx, K; Bruyneel, S.; Vansteenkiste, M.; Duriez, B. & Hutsebaut, D. (2009). *The role of religion in death attitudes: Distinguishing between religious belief and style of processing religious contents. Death studies*, 33, 1, 73-92.

Hue, V.K & Fung, H.H. (2009). *Mortality anxiety as a function of intrinsic religiosity and perceived purpose in life. Death studies*, 33, 30-50.

Leming, M.R. (1980). *Religion and death: A test of Homan's thesis. Omega* 10, 347-364.

٥. نظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم فيرى الباحث ضرورة إجراء دراسات عن التوجه الديني وعلاقاته بقلق الموت والاكتئاب لدى معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

المراجع

الحجار، بشر & رضوان، عبدالكريم (٢٠٠٦) التوجه نحو التنديد لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، (١٤) ع ١، ص ٢٦٩-٢٨٩.

الخلو، غسان حسين؛ الشكعة، علي عاد & القدومي، عبدالناصر عبدالرحيم (٢٠٠٣) أثر انتفاضة الأقصى في مستوى الشعور بقلق الموت لدى طلبة الجامعة. *مجلة جامعة النجاح الوطنية بنابلس، فلسطين .. مجلة رسالة الخليج العربي* (العدد ٨٨).

الرويع، عبدالله صالح (٢٠٠٨) أبعاد التوجه الديني وعلاقتها بالعوامل الخمسة في الشخصية. *مجلة دراسات عربية في علم النفس* (مج ٧، ع ٢)، ص ٣٠٥-٣٣٤.

السيد، حسن علي (٢٠٠٩) القلق الأخلاقي وعلاقته بالتوجه الديني (الجوهري . الظاهري) لدى طلبة كلية التربية بجامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية النفسية*، (١٤) ص ٢٢٥-٢٧٤.

الصنيع، صالح إبراهيم (١٩٩٨)، التنديد علاج الجريمة، ط ٢، الرياض، مكتبة الرشد.

الصنيع، صالح إبراهيم (٢٠٠٢)، العلاقة بين مستوى التنديد والقلق العام لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. ١٤ (١)، ٢٠٧-٢٣٤.

شرف، محمد & عيسوي، عبدالرحمن (١٩٧٤)، *سيكولوجية الحياة الزوجية في المسيحية والإسلام*، الإسكندرية، منشأة المعارف.

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٨٧)، *قلق الموت. الكويت*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب: عالم المعرفة.

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٨)، *قلق الموت قبل العدوان العراقي وبعده لدى طلاب جامعة الكويت. المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، العدد ٦٤، السنة ١٦، ص ٨-٥٢.

عبدالخالق، أحمد محمد & النبال، مایسة أحمد (٢٠٠٢). *الدوافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر. دراسات نفسية* (مج ١٢، ع ٣): يوليو، ص ٣٨٣-٣٩٥.

- Thorson, J.A. & Powell, F.C. (1989). Death anxiety and religion in an older male sample. *Psychological Reports*, 64, 985-986.
- Thorson, J.A. & Powell, F.C. (1990). Meanings of death and intrinsic religiosity. *Journal of Clinical Psychology*, 46(4), 379-391.
- Rasmussen, C.H. & Johnson, M.E. (1994). Spirituality and religiosity – relative relationships to death anxiety. *Omega-Journal of death and dying*, 29(4), 313-318.
- Roff, L.L.; Butkeviciene, R. & Klemmuck, D.L. (2002). *Death anxiety and religiosity among Lithuanian health and social service professionals. Death studies*, 26 (9) 731-74.
- Templer, D.I. & Dotson, E. (1970). Religious correlates of death anxiety, *Psychological reports*, 26, 895-897.
- Thorson, J.A. (1991). Afterlife constructs, death anxiety, and life reviewing: The importance of religion as a moderating variable. *Journal of Psychology & Theology*, 19, 278-284.

Religious orientation and its relationship to death anxiety among a sample of King Saud University Students

Fahed A. A. Al-Rabiah

Associate Professor, Department of Psychology, College of Education

King Saud University

Submitted 22-02-2015 and Accepted on 10-05-2015

Abstract: The aim of the present study was to investigate the relationship between religious orientation and death anxiety among King Saud University students. The sample of the present study consisted of 582 students, 249 males, and 333 females. The religious orientation scale, and the death anxiety scale were used. The study revealed the following results:

1. There was a positive correlation between religious orientation and death anxiety among the university students.
2. There were significant differences between males and females on the religious orientation scale.
3. There were significant differences between males and females on the death anxiety scale.

In the light of these findings, the researcher offered some recommendations and suggestions for further research.

key words: Students University Saud King anxiety, Death orientation, Religious

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

إعداد

ناصر بن سعد العجمي

أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة الملك سعود

قدم للنشر ١٤٣٦/٦/٦ هـ - وقيل ١٤٣٦/٩/٢ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) طالباً من الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الثانوية بمدينة الرياض، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ١٨) عاماً بمتوسط عمري (١٧،٢) عاماً، وانحراف معياري (١،١)، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة. تم تطبيق بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس اضطراب الوسواس القهري وجميعها من إعداد الباحث. وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً هو اضطراب نوبات الغضب، يليه اضطراب القلق العام، ثم اضطراب قصور الانتباه، وأخيراً اضطراب الوسواس القهري، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في جميع الاضطرابات النفسية وذلك لصالح مجموعة ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، مما يدل على العلاقة الطردية بين الاضطراب النفسي ومستوى شدة الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات النفسية، الإعاقة الفكرية.

مقدمة الدراسة:

توزيع هذه الاضطرابات حسب متغير الشدة فإن معظم الحالات هي من النوع المتوسط، أما من حيث العمر فترتفع في مرحلة المراهقة، ولاشك أن ذوي الإعاقة أكثر حظاً من غيرهم في انتشار الاضطرابات النفسية.

وإذا كان الاضطراب النفسي يتضح عندما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه بحيث يتكرر هذا السلوك باستمرار ويمكن ملاحظته والحكم عليه (القمش، والمعاطة، ٢٠٠٧) فإن العديد من الدراسات التي أجريت في مجال التربية الخاصة مثل دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, 2001)، ودراسة (Bruce, 2002) أكدت على أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية من غيرهم، بسبب إعاقاتهم، غير أنه لا توجد إحصاءات دقيقة عن مدى انتشار الأمراض والاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية بينهم، كما إنه لا توجد دراسات دقيقة توضح العلاقة بين مستويات شدة الإعاقة الفكرية (البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، والشديدة جداً) والاضطرابات والأمراض النفسية والمشكلات السلوكية. الأمر الذي دفع الباحث لإجراء الدراسة الحالية للتعرف على الاضطرابات النفسية المنتشرة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

مشكلة الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التعرف على أهم الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض، وتحدد مشكلتها في الإجابة عن التساؤلات الآتية:
ما أهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟

تلقي الإعاقة الفكرية بظلالها على الفرد، فتدني القدرات العقلية وضعف مستوى السلوك التوافقي والفشل في القيام ببعض الأنشطة الحياتية المختلفة، يجعل الفرد ذا الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للمشكلات الانفعالية والاجتماعية، والتي تتحول فيما بعد إلى مشكلات سلوكية واضطرابات نفسية، فيلاحظ كثرة نوبات الغضب، وارتفاع مستوى القلق العام أو انخفاضه، فضلاً عن الميل إلى العدوانية، وممارسة العديد من الأنماط السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً. ويرى مرسى (١٩٩٩) أن ذوي الإعاقة الفكرية يتعرضون للفشل في مواقف كثيرة بسبب نقص قدراتهم على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات، مما يعرضهم للشعور بالإحباط والحط من شأن الذات واللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية، كما يتعرضون بسبب ضعف قدرتهم على اتخاذ القرار إلى الارتباك ويقعون في صراع الإقدام - الإحجام، وهو ما يجعلهم عرضة للعديد من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية.

وإذا كانت "السوية" حرافة، ومثل أعلى يحاول الأفراد الاقتراب منه، فلا يوجد أحد في هذا العالم إلا ولديه اضطراب أو قصور أو نقص في مستوى الصحة النفسية، وبلغة أخرى، فإن جميع الأفراد لديهم اضطراب نفسي، ولكن الفروق بينهم تكون في درجة هذه الاضطرابات وشدها، الأمر الذي يجعل جميع الأفراد لديهم جميع أنواع الاضطرابات النفسية ولكن بدرجات مختلفة تتراوح ما بين وجود الاضطراب بدرجة بسيطة مما لا يؤثر بشكل حاد على حياة الفرد، أو يكون الاضطراب بدرجة شديدة فيعيق أداء الفرد ويعرقل مسيرة حياته.

ويرى العزة (٢٠٠٩) أن الفاصل بين السواء والشذوذ غير واضح تماماً لذلك تفاوت نسبة انتشار الاضطرابات السلوكية لدرجة كبيرة، وتتراوح ما بين ١ - ١٥% غير أن النسبة المعتمدة في كل الدول هي ٢% وفيما يتعلق بنسبة

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

الإعاقة الفكرية ، وهذا ما يساعد على فتح المجال لدراسات أخرى تهتم بنفس موضوع الدراسة الحالية .

مصطلحات الدراسة:

الاضطرابات النفسية: (Psychological Disorders):

هي الاضطرابات التي تتضح حينما يسلك الفرد سلوكاً منحرفاً بصورة واضحة عن السلوك المتعارف عليه في المجتمع الذي ينتمي إليه، بحيث يكون هذا السلوك متكرراً باستمرار (القمش، والمعايطة، ٢٠٠٧) ويعبر عن الاضطرابات النفسية في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المراهق ذو الإعاقة الفكرية في الأدوات المستخدمة بالدراسة وهي: بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس العصاب القهري الوسواسي (إعداد: الباحث).

المراهقون ذوو الإعاقة الفكرية: Adolescents with Intellectual Disability)

هم الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية الذين لديهم قصور واضح في القدرات الفكرية مصحوب بقصور في المهارات التكيفية (AAIDD,2010) (الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية، ٢٠١٠) (American Association on Intellectual and Developmental disabilities). ويقصد بهم في الدراسة الحالية الطلاب الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية الذين تتراوح أعمارهم ما بين ١٥، ١٨ عاماً بمتوسط عمري ١٧،٢ عاماً وانحراف معياري ١،١.

الإعاقة الفكرية البسيطة: (Mild Intellectual Disability)

يعرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة إجرائياً بأنهم: التلاميذ المقبولون في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالرياض، وتقع درجة ذكائهم ما بين ٧٥ إلى ٥٥ درجة على اختبار وكسلر أو ما بين ٧٣ إلى ٥٢ على اختبار ستانفورد بينيه.

هل توجد فروق في مستويات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة)؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما أهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟

٢- هل توجد فروق في مستويات الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمستوى شدة الإعاقة (البسيطة، المتوسطة)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يأتي:

١- التعرف على أهم الاضطرابات النفسية الشائعة بين المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وأهم هذه الاضطرابات.

٢- التعرف على إذا ما كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات النفسية ومستوى شدة الإعاقة الفكرية (البسيطة، المتوسطة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تمثل الأهمية النظرية لهذه الدراسة في قلة البحوث والدراسات العربية والمحلية علمية، فقد تفيد الدراسة الحالية في أن تكون إضافة للمعرفة في مجال الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. كما تبرز أهمية الدراسة بتوجيه الأنظار نحو هذه الشريحة المهمة من المجتمع والتي تحتاج إلى الرعاية النفسية بجانب الرعاية الطبية.

الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في أنها تقدم وصفاً لأهم الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي

ويستخلص الباحث تعريفاً للإعاقة الفكرية، وهو: القصور الواضح في القدرة العقلية العامة، يصاحبه انخفاض في مستوى السلوك التوافقي، وما قد ينتج عنه من اضطراب عام في الشخصية والسلوك، ومن ثم فإن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية هم الذين استمرت إعاقتهم الفكرية حتى فترة المراهقة، وهم يعانون العديد من الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية التي تجعلهم ينحرفون عن المسار الطبيعي في الحياة إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين.

أسباب الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الأسباب التي قد تؤدي إلى الإعاقة الفكرية، منها: الوراثة، فيذكر (السبكي، ١٩٩٨) أنه إذا كان أحد الوالدين أو الأجداد من ذوي الإعاقة الفكرية، فيكون هناك احتمال لوراثة الابن هذه الإعاقة من خلال الجينات المسؤولة عن الصفات الوراثية المنقولة من أحد الوالدين أو الأجداد، كما أكدت الفحوص الباثولوجية أن العامل الريزي سي (RH) يكون سبباً في الإعاقة الفكرية حينما يخالف دم المولود دم الأم. وهناك أسباب قبل الولادة تتلخص في إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية أو مرض الزهري أو الصفراء المخية، أو الاضطرابات الهرمونية، أو سوء التغذية أو تعرضها للحوادث المفاجئة أو لأشعة إكس أو إصابة الجنين بالتسمم العضوي الذي ينتقل إليه عن طريق الحبل السري ويؤثر في جهازه العصبي، أو عدم توفر كمية الأكسجين اللازمة لنمو للجنين، كل هذه العوامل قد تكون سبباً مباشراً في حدوث الإعاقة الفكرية، كما توجد بعض الأسباب التي تصاحب عملية الولادة.

وقد يتعرض الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة إلى ظروف مرضية أو حوادث تؤدي إلى الإعاقة الفكرية، وقد أجمل (كمال، ٢٠٠٢) هذه الظروف في: الحمى الشوكية، والتهابات أنسجة المخ، والشلل الدماغية، والحوادث، وانخفاض أداء الغدة الدرقية، وسوء التغذية.

الإعاقة الفكرية المتوسطة: (Moderate Intellectual Disability)

يعرف الباحث ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة إجرائياً بأنهم: التلاميذ المقبولون في معاهد وبرامج التربية الفكرية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالرياض، وتقع درجة ذكائهم ما بين ٥٤ إلى ٤٠ درجة على اختبار وكسلر أو ٥١ إلى ٣٦ درجة على اختبار ستانفورد بينيه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف الإعاقة الفكرية:

تعرف الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية الإعاقة الفكرية (AAIDD,2010) بأنها القصور في بعض الجوانب الشخصية التي تتضح في ضعف القدرات الفكرية المصحوب بقصور في المهارات التكيفية مثل: التواصل، والعناية بالذات، والأداء الأكاديمي، والمهارات العملية، والتوجيه الذاتي، والاستقلالية وهذا القصور يظهر قبل بلوغ الفرد سن ١٨ عاماً.

ويُعرف (Smith,2003:3) الإعاقة الفكرية بأنها: "إحدى أنواع الاضطرابات النمائية لأنها تظهر في باكورة الحياة بالنسبة للفرد، وتكون ذات تأثير مستديم طوال الحياة، إذ ينخفض الأداء الوظيفي العقلي بجميع مستوياته.

ومن الناحية النفسية الاجتماعية يذكر (عبد الله، ١٩٩٧) أن استخدام مصطلح الإعاقة الفكرية ينطوي على عنصرين أساسيين هما: أن يكون الأداء العقلي أقل من المتوسط بكثير، وأن يكون هناك خلل ملحوظ في قدرة الفرد على التكيف مع المتطلبات اليومية للبيئة الاجتماعية.

وقد أشار (Seligman, 2005:264) إلى "أن الدليل الإحصائي الرابع يقرر تشخيص الإعاقة الفكرية من خلال سوء التكيف لاثنتين أو أكثر من المهارات الآتية: التواصل، وحماية الذات، والمعيشة المنزلية، والمهارات الاجتماعية، والتوجيه الذاتي، والصحة والسلامة، والجوانب الأكاديمية الوظيفية".

تصنيفات الإعاقة الفكرية:

تعددت تصنيفات الإعاقة الفكرية بين التصنيف الطبي، والتصنيف النفسي الاجتماعي والتصنيف التربوي التعليمي، وهذه التصنيفات اختلفت في تفاصيلها من مرجع لآخر، ومن باحث لآخر، ومن أهم تصنيفات الإعاقة الفكرية ما قدمه الدليل الإحصائي الرابع لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية (١٩٩٤) والتي اعتمدت نسبة الذكاء كمحك للتصنيف، ومن ثم توجد أربع مجموعات هي: الإعاقة الفكرية البسيطة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٥٠-٥٥ إلى ٧٠ تقريباً، والإعاقة الفكرية المتوسطة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٣٥-٤٠ إلى ٥٠-٥٥، والإعاقة الفكرية الشديدة ويتراوح مستوى الذكاء بين ٢٠-٢٥ إلى ٣٥ - ٤٠، والإعاقة الفكرية الشديدة جداً ويقل مستوى الذكاء عن ٢٠ أو ٢٥.

الاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة الفكرية:

هناك العديد من الأمراض والاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية التي يتعرض لها ذوو الإعاقة الفكرية، وسوف يقتصر الحديث هنا على: اضطراب قصور الانتباه، واضطراب نوبات الغضب، واضطراب القلق العام، واضطراب الوسواس القهري، وذلك على النحو الآتي:

اضطراب قصور الانتباه:

يعد الانتباه من أهم العمليات المعرفية التي تلعب دوراً مهماً في النمو المعرفي لدى الفرد، فمن خلاله ينتقي الفرد المنبهات الحسية المختلفة التي تساعد على اكتساب المهارات وتكوين العادات السلوكية الصحية بما يحقق التوافق مع البيئة.

وقد اتفقت أدبيات التراث السيكولوجي على ثلاثة أنماط لاضطراب الانتباه تتمثل في: اضطراب قصور الانتباه، واضطراب النشاط الحركي المفرط، واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي المفرط، والدراسة الحالية تقتصر على اضطراب الانتباه فقط أو ما يسمى Attention

(ADD) Deficit Disorder إذ يعرض الدليل الإحصائي الرابع لتشخيص الأمراض النفسية والعقلية (١٩٩٤) اضطراب الانتباه (ADD) بوصفه أحد أنماط اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد Attention Deficit Hyperactive Disorder (ADHD)، ويعد من أهم الاضطرابات النمائية الشائعة بين ذوي الإعاقة الفكرية ويظهر في: عدم القدرة على الانتباه للتفاصيل، وقصر مدى الانتباه، وسهولة التشتت، وعدم القدرة على التركيز أو الترتيب، أو التنظيم، وضعف القدرة على اتباع التعليمات، وكثرة النسيان في الأعمال المتكررة والمعتادة يوميًا، وفقد الأدوات الضرورية للقيام بالأنشطة المختلفة.

ويعرف محمد (٢٠٠٣) اضطراب قصور الانتباه بأنه عدم قدرة الفرد على أن يستمر في تركيزه على مثير معين لمدة محدودة، وذلك لعدم قدرته على انتقاء هذا المثير أو التركيز عليه لمدة زمنية محددة تتطلبها المهمة المستهدفة أو النشاط الذي يجب عليه أن يؤديه، وذلك لعدم قدرته على استبعاد المثيرات البيئية المختلفة.

وقد عرف (Kendall, 2000: 69) اضطراب قصور الانتباه بأنه "اضطراب نمائي يتسم بوجود أوجه قصور في السلوك تتمثل في قصور الانتباه بشكل لا يتناسب مع المستوى النمائي للفرد، والنشاط الحركي المفرط والاندفاعية". ويذكر (Pual, 2003:7) أن اضطراب الانتباه "لا يتعدى أكثر من كونه وصفاً لتجميعات عصبية، ومن ثم لا ينتج عن ضعف في أساليب التربية، وهذا ما يؤكد تحسن كثير من حالات اضطراب الانتباه مع النضج وتقدم العمر من ناحية، والتعرض لخبرات موجهة أو غير موجهة تزيد من قوة الانتباه لدى الفرد".

في حين يرى (Alessandri, 2002) أن اضطراب الانتباه يتضح في سلوكيات معينة، فيبدو الفرد وكأنه لا يسمع، كما إنه لا يتمكن من إنهاء المهام المطلوبة منه بجانب قصر مدى الانتباه والذي يتجلى في التحول السريع من نشاط إلى آخر

ويؤكد (Cantwell, 2006) على أن نحو ٥٠% من المترددین على عیادات الطب والعلاج النفسي يعانون من اضطرابات قصور الانتباه، ويرجع السبب في ذلك إلى أن هذا الاضطراب يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد يستمر إلى مرحلة الرشد، مع تغير في المظاهر السلوكية خلال مراحل النمو المختلفة. كما يرى (Kronemberger, & Mayer, 2006) أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تتجاوز ٣,٥% بين الأطفال العاديين، وتتجاوز ٤٢% بين ذوي الإعاقة الفكرية، في حين تذكر (Grantham, 2009) أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تبلغ نحو ٩% بين الأطفال العاديين، وتتجاوز ٤٦% بين ذوي الإعاقة الفكرية.

وقد أجرى (Walsh, 2002) دراسة للتعرف على النسبة المتوقعة للأطفال الذين يعانون من اضطراب قصور الانتباه والحركة المفرطة بمدارس ولاية تينيسي الأمريكية، وأوضحت النتائج أن: ٤,٧% من الأطفال يعانون من اضطراب قصور الانتباه، و٣,٤% من الأطفال يعانون من اضطراب الحركة المفرطة، و٤,٤% من الأطفال يعانون من اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالحركة المفرطة.

وقد أورد (Davis, 2004) الخصائص المميزة لاضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية في أن الفرد ذا اضطراب الانتباه يبدو عليه ثمانية على الأقل مما يأتي: الاتجاه بالعين مع عدم الاستماع، وعدم اتباع التعليمات بجدية، والشعور السريع بالملل، والمماطلة في تنفيذ المهام والواجبات المنزلية، والانصراف من التركيز على شيء ما إلى غيره بسرعة كبيرة، واصطناع الضوضاء والصخب في حالة عدم وجودها، وافتقاد بعض الأشياء المهمة عن طريق الإهمال أو النسيان، وإزعاج الآخرين بمقاطعة أحاديثهم، والتصرف دون تفكير ودون العبء بالأحداث المترتبة على التصرفات، والانصراف إلى أشياء يسيرة مثل: صوت مروحة أو صورة ملققة على الحائط، والتنقل بعنف والجري بقوة

قبل انتهاء النشاط الأول، كما يتشتت انتباهه بسهولة، ولا يتمكن من تركيز انتباهه على التعليمات.

وقد أوضح (Flick, 1998) المظاهر الأساسية لقصور الانتباه في: عدم الانتباه. Inattention، والحركة المفرطة. Hyperactivity، والاندفاع Impulsivity، والفوضى وعدم النظام Disorganization، وضعف العلاقات مع الأقران Poor Peer Relation، والسلوك العدواني Aggressive Behavior، وضعف تقدير الذات Poor Self-Esteem، وضعف مفهوم الذات Poor Self-Concept، وكثرة أحلام اليقظة Day Dreaming، وضعف التناسق Poor Coordination، ومشكلات الذاكرة Memory Problems، وغيرها.

ويرى الباحث أن قصور الانتباه يعني ضعف التركيز والانتباه، وهذا لا يعني أن ذوي قصور الانتباه لا ينتبهون على الإطلاق ولكن الانتباه لديهم يخضع لمجموعة من المؤثرات الداخلية والخارجية التي تؤدي إلى تشتت انتباههم، وتشغلهم عن التركيز، فيكون من الصعب عليهم الانتباه إلى التعليمات المطلوب سماعها أو فهمها بهدف إنجاز الأعمال والواجبات المكلفون بها، فيكون الإخفاق في الأداء وعدم الإنجاز هو النتيجة المتوقعة لعدم الانتباه.

وتذكر عجلان (٢٠٠١) أن أهمية اضطراب قصور الانتباه ترجع إلى نسبة انتشاره المرتفعة، واستمراره، وارتباطه باضطرابات نفسية أخرى، وانعكاسه السلبي على علاقة الفرد مع الآخرين وصعوبة علاجه. لأن اضطراب قصور الانتباه يعد من أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى جميع الفئات.

ويشير قزازة (٢٠٠٧) إلى أن اضطراب قصور الانتباه يعد من الاضطرابات الشائعة، وهو اضطراب متغير الصفات وغير واضح المعالم وينتشر بنسبة ٣-٥% لدى الأطفال، واضطراب قصور الانتباه يظهر صعوبات عديدة.

اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، وبطاقة ملاحظة للسلوكيات داخل الفصل المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما ممن يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، والثانية ممن لا يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، تتألف كل منهما من ٧ أفراد تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ١٨ عاماً، وتوصلت هذه الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، وذوي الإعاقة الفكرية الذين لا يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد في السلوكيات داخل الفصل وذلك لصالح ذوي الإعاقة الفكرية الذين يعانون من اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد علمًا بأن السلوكيات داخل الفصل تتضمن: ارتفاع مستوى العدوان، وارتفاع مستوى التشتت والانتباه وعدم التركيز، وانخفاض المستوى التحصيلي، وانخفاض السلوكيات التكيفية.

كما استهدفت دراسة (Benavidez, 2005) التعرف على العلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية واضطراب قصور الانتباه لدى المعاقين فكريًا، واستخدمت هذه الدراسة أداتين هما: مقياس المهارات الاجتماعية لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ومقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، وتكونت العينة من ٣٧ من ذوي الإعاقة الفكرية تتراوح أعمارهم ما بين ١٢ - ١٧ عاماً منهم ١٤ من الإناث، و ٢٣ من الذكور، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس المهارات الاجتماعية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

والتعامل مع الأشياء بعدوانية، والصعوبة البالغة في إتمام الأعمال، وعدم النظام وقلة النظافة.

ويخلص الباحث إلى أن قصور اضطراب الانتباه أحد الاضطرابات المهمة التي تتعلق بكل جوانب الشخصية: المعرفية، والوجدانية، والسلوكية لذوي الإعاقة الفكرية، ويتبدى اضطراب قصور الانتباه في عدم قدرة الفرد على التجاوب مع غيره نتيجة شroud الدهن، والتشتت، وعدم القدرة على الإمساك الجيد بالأفكار والانفعالات، وضعف القدرة على اتخاذ القرار بسلوك معين، وعدم الدراية الكاملة بكل عناصر الموقف.

وقد أثبت (Coe,1999) من خلال دراستهم عن الاضطرابات المنتشرة بين ذوي الإعاقة الفكرية أن اضطراب قصور الانتباه أكثر الاضطرابات انتشاراً لدى هذه الفئة، ويؤكد محمد (٢٠٠٣) أن اضطراب قصور الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية يسبب قصوراً ذا دلالة في الأداء الوظيفي اليومي سواء أفي المنزل أم في المدرسة، مع وجود أدلة واضحة وقاطعة تؤكد حدوث الاضطراب في الجانب الاجتماعي أو الأكاديمي أو المهني، ولكن يشترط ألا ترجع الأعراض إلى اضطراب نمائي عقلي آخر كأن يكون اضطراباً وجدانياً أو اضطراب القلق أو اضطراباً تفكيرياً أو تفسخياً أو اضطراب الشخصية.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية، منها دراسة (Barkley, 2004) التي استهدفت عقد مقارنة بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والطلاب ذوي الإعاقة الفكرية من غير ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد وذلك في السلوكيات داخل الفصل المدرسي، للتعرف على تأثير اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد على سلوك ذوي الإعاقة الفكرية داخل الفصل المدرسي، واستخدمت هذه الدراسة مجموعة من الأدوات هي: مقياس

الجنسية، ومن ثم لا يبقى إلا أقل القليل من الطاقة متاحاً تحت تصرف الأنا لمواجهة مواقف الحياة، فيعجز الانتباه عن الاستمرار في التركيز فيظهر اضطراب الانتباه، وتزداد القابلية للتهيج الانفعالي، وقد ينحطم اتزان المراهق بسبب الدفقة البيولوجية الطارئة، فتتفجر في يسر نوبات الغضب والقلق وتكثر الوسواس والأفعال القهرية، وغيرها من الاضطرابات النفسية، وإذا كان الأمر على هذا النحو بالنسبة للمراهقين العاديين، فإنه يكون أكثر تعقيداً لذوي الإعاقة.

ويرى الباحث أنه عند النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يلاحظ أنهم أكثر الفئات إحساساً بالعجز والظلم، لأنهم يشعرون بأن الطبيعة تعاقبهم على ذنب لم يقرئوه، وأنهم بالنسبة لغيرهم حملة عاهات لا جدوى من حياتهم، ومع تكرار سلسلة الأحداث المحبطة التي تهدد الكيان الوجودي فتتفجر لديهم نوبات الغضب تتردد على واقعهم الأليم، وتصبح خبرة الغضب لديهم مؤلمة ومزعجة، قد تتحول إلى السلوك العدواني، أو إلى الأعراض الاكتئابية والمحاولات الانتحارية.

ويعرف (Novaco, 2006) الغضب بأنه استجابة انفعالية تدل على التوتر وعدم الرضا، وتنشأ في المواقف المحبطة التي يشعر فيها بالفشل والتهديد، وتتميز بتغيرات بيولوجية وفسولوجية، وتتفاوت من فرد لآخر، كما إن الغضب واحد من أكثر الانفعالات التي يصعب التحكم فيها، لأنه يظهر فجأة وقد يتصاعد بسرعة.

وقد اتفقت آراء معظم الباحثين في مجال الإعاقة الفكرية مثل دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, 2001)، ودراسة (Bruce, 2002) على أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي الذي يتبدى في تكوين مفاهيم سلبية عن ذواتهم تؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الإحساس بالأمن، فضلاً عن مشاعر العجز والدونية التي ترفع مستوى الإذعان والاعتماد المسرف على الآخرين،

بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في مقياس اضطراب الانتباه لدى ذوي الإعاقة الفكرية، كما توصلت النتائج إلى انخفاض المهارات الاجتماعية (القدرة على التواصل مع الآخرين، مهارات التعاون، مستوى الاستقلالية) لدى عينة الدراسة بشكل عام.

كما أجرى (Erk, 2007) دراسة طولية تتبعية للوظائف العقلية لدى المعاقين فكرياً ذوي اضطراب قصور الانتباه، واستهدفت هذه الدراسة تتبع مسار الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى عينة الدراسة المكونة من ١٢ فرداً من المعاقين فكرياً ذوي اضطراب قصور الانتباه، وقد استمرت الدراسة لمدة ٣ سنوات. واستخدمت بطاقات الملاحظة للمستويات المعرفية الدالة على الوظائف العقلية لدى المعاقين عقلياً، وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: تدني مستوى الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى المعاقين فكرياً بتقدم العمر.

ويستخلص الباحث من هذه الدراسات اتفاق نتائجها على التأثير السالب لاضطراب قصور الانتباه على السلوك داخل الفصل، والنشاط الحركي المفرط، وضعف المهارات الاجتماعية، وتدني مستوى الوظائف العقلية والمستويات المعرفية لدى المعاقين فكرياً.

اضطراب نوبات الغضب:

يعد الغضب من أكثر الانفعالات انتشاراً بين المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وغالباً ما يكون بدافع كسر قيود السلطة والتقاليد، ويظهر الغضب عند إحساس الفرد بأنه مازال معتمداً على الآخرين، والإصرار على معاملته كطفل، وإزاء هذه الحالة فإن التعبير عن الغضب قد يكون في ممارسة السلوك العدواني بجميع أشكاله، أو بالانسحاب وظهور الأعراض الاكتئابية والمحاولات الانتحارية.

ويذكر حسيب (٢٠٠٦) أن المراهقة بوصفها الميلاد الوجودي للفرد، فإنها تفرض على الكيان البشري أن يعيش عصاباً صدمياً، فتتعبأ طاقة الفرد لمواجهة فيض الطاقة

استئناس الغضب قد يكون تجنباً للتهديد الذي تتعرض له الذات.

وقد أوضح عبد الحميد، وكفاي، (١٩٩٥) أن الغضب هو استجابة انفعالية تدل على التوتر، يثيرها عدد من مواقف منها: التنبيه، والعدوان، والتقييد، والهجوم الكلامي، والإحساس بخيبة الأمل، والإحباط، والفشل، والتهديد، والشعور بالظلم والتمييز، وتتضمن نوبات الغضب استجابات من الجهاز العصبي مثل: ارتفاع ضغط الدم، وزيادة ضربات القلب، وزيادة إفراز العرق، وسرعة التنفس، وغيرها.

وقد أشارت دراسة (Lehman, 2005) إلى انتشار الغضب غير الصحي لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، فضلاً عن ارتباط الغضب لديهم بالقلق والعدوانية وحدة السلوك الانطوائي، وهذا يعني أن الغضب المرتفع هو الانفعال المختبئ وراء القلق والسلوك العدواني، وأن الغضب المنخفض هو الانفعال المختبئ وراء السلوك الانطوائي، وكل من المرتفع والمنخفض يعبران عن الوجه غير الصحي للغضب.

ويشير (Fava & Rosenbaum, 2009) إلى أن نوبات الغضب تحدث في المواقف الضاغطة إذ لا يتمكن الفرد من التعبير الانفعالي الجيد، فتتولد انفجارات الغضب غير الملائمة للموقف. كما إن الغضب يتطور في أغلب الأحيان داخل الأسرة.

ويرى Taylor (2010) أن الغضب عامل مهم في تطوير بعض السلوكيات المختلفة وظيفياً، إذ توجد مستويات كLINيكية ذات دلالة لمشاكل الغضب التي ترتبط بالأنماط المختلفة للجنوح، كما توجد علاقة موجبة بين الغضب وكل من العنف والعدوان خلال مراحل النمو الإنساني المختلفة. وعن أسباب الغضب يذكر Smith (2002) أن الغضب ينشأ نتيجة الشعور بالظلم والاضطهاد، ويرتبط بإدراك الفرد لمدى عجزه، مما يولد لديه الرغبة في الانتقام، وينشط سلوك

والإحساس بالخجل الذي يرجع إلى الإعاقة، فيحاول الفرد المعاق الابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على ذلك بعض المشكلات في عمليات النمو الاجتماعي، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتماء الذاتي، وربما ينشأ ذلك من محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين.

فيذكر (Lehman, 2005) أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعانون بعض المشكلات الانفعالية التي قد تجعلهم من ذوي السلوكيات المختلفة وظيفياً، وربما يرجع ذلك بالأساس إلى قصور الخدمة التربوية والنفسية التي تقدم لهم، إذ إن مهمة المشتغلين بالصحة النفسية في مجال التربية الخاصة ليست مقتصرة على معالجة المشكلات الواقعة بالفعل لذوي الإعاقة، بل إن المهمة الأكثر فاعلية تكمن في التنبؤ بما قد يطرأ من مشكلات على واقع مجتمع هؤلاء الأفراد، واتخاذ ما يلزم من إجراءات نحو محاصرة هذه المشكلات والتغلب عليها قبل وقوعها.

ويذكر Novaco (2006) أن مشاكل الغضب والعدوان والاكتمال تنصدر اهتمام المعالجين النفسيين، لأن الغضب الجامح قد يتحول بسهولة إلى عدوان مدمر، وأن الغضب المقموع قد يتحول إلى الاكتئاب، وقد أكد (Mac-Caffary, 2011) على أن الغضب هو ذلك الانفعال الذي يتصاعد بسهولة ما لم يتم التدريب على كيفية التعرف عليه والتعامل معه بطرق ملائمة، إذ إنه طاقة تحتاج إلى الاستثمار والتوجيه.

وعند النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، يلاحظ أنه من الصعوبة بمكان التحكم في غضبهم، فقد أوضح (Froggatt, 2007) أن هؤلاء الأفراد تكون حينما يقعون في برائن الغضب، فتتمثل الاستجابة الجسدية لديهم في زيادة تدفق هرمون الأدرينالين، وسرعة ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وإطباق الأيدي بإحكام، علاوة على أن

المريحة. وارتفاع مستوى القلق يعني عدم قدرة الفرد على الارتياح، ويمكن أن يكون القلق مفيداً في بعض الحالات بالنسبة لبعض الأفراد، ومع ذلك، يمكن أن يصبح كلٌّ من القلق المنخفض والقلق المفرط دَوِيَّ طابع مرضي، وهو ما يؤدي إلى العديد من المشكلات.

فالفرد القلق يعاني من التوتر الزائد، وتكون لديه صعوبة في السيطرة على ذاته، ولا يتمكن من حل مشكلاته، وهو ما يؤثر على حياته اليومية. وهناك العديد من أشكال اضطراب القلق منها: اضطراب القلق العام، واضطراب الملح، واضطراب قلق ما بعد الصدمة، واضطراب القلق الاجتماعي، وغيرها.

ويرى (Cooper, Smiley, Finlayson, Jackson, Williamson, Mantry and Morrison, 2007) أن اضطراب القلق العام يعود إلى عدة أسباب منها: الوراثة، فقد أثبت العلماء الدور الذي تلعبه الجينات في تطور هذا الاضطراب، وأشارت نتائج الدراسات إلى أن ٢٥% من أقارب المصابين باضطراب القلق العام يصابون أيضاً باضطراب نفسه، وترتفع بينهم نسبة الاكتئاب، وتصل هذه النسبة إلى ٥٠% بين التوائم المتطابقة. وكذلك تعد العوامل البيئية أسباباً أخرى، فالتلوث، والإجهاد البدني والنفسي، والنظام الغذائي تؤدي جميعها إلى اضطرابات القلق.

كما توصلت دراسات (Dykens, 2002) إلى أن أمراض القلب، والسكري، واضطراب النواقل العصبية مثل السيروتونين ودور عدة أجزاء من الدماغ هي الجهات الفاعلة في ظهور اضطراب القلق العام. عند استخدام تكنولوجيا تصوير الدماغ والتقنيات الكيميائية العصبية، اكتشف الأطباء أن اللوزة (مركز الاتصالات بين أجزاء الدماغ التي تعالج الإشارات الحسية) والحصين (الجزء من الدماغ الذي يشفر الأحداث في الذكريات) والنظام الحوفي (Limbic System) والعقد القاعدية (Basal Ganglia)

العدوان. ويعدُّ المراهقون ذوو الإعاقة الفكرية من أكثر الفئات شعوراً بالظلم والعجز، وهذا ما يزيد من رغبتهم في الانتقام من المجتمع الذي يصير على إطلاق تسميات تثير غضبهم مثل "المتخلفين"

كما إن ضعف القدرات العقلية في حد ذاته يكون سبباً في الغضب، فحينما يكون الفرد في موقف ما ولا يستطيع إدارته أو التصرف حياله بما ينم عن ضعف القدرات العقلية لديه فإن ذلك يستثير انفعال الغضب لديه، فيذكر (Stevens, 2004) أنه من الأسباب المؤدية للغضب ضعف القدرة العقلية في معالجة موقف ما، ومن ثم فإن الفرد الغاضب تكون لديه بعض القضايا التي لم يستطع حلها، ومن ثم فإن ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الأفراد عرضة للغضب.

ويضيف Duncan (2010) أن أهم ما يثير الغضب لدى الأفراد يتمثل في الشعور بالإهانة أو التهديد أو التدخل في الشؤون الخاصة، وتذكر الأحداث المأساوية التي يكون من جرائها انخفاض مستوى تقدير الذات.

ويشير Cotterell (2013) إلى أن الغضب يتأثر بالأفكار، والتخيلات، والانفعالات، والإحساسات الجسدية التي تتاب الفرد، كما إنه لا يتضمن العنف دائماً، فالفرد قد يكون غاضباً دون أن يكون عنيفاً، وقد يكون عنيفاً دون أن يكون غاضباً. ويؤكد (Mollick, 2013) أن المعارف التي تزيد الغضب تتضمن: الإلحاح المعزول للعدائية، والعزول الخارجي لعملية اللوم، والإدراك للآذراء، وعدم الإنصاف، وأفكار العقوبة والانتقام.

ولاشك أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية من أكثر الفئات التي تجتمع لديها مبررات الغضب وأسبابه، والدراسة الحالية ترصد اضطراب نوبات الغضب لديهم.

اضطراب القلق العام:

يذكر Anderson (2000) أن القلق هو رد فعلي نفسي وجسدي طبيعي لمواجهة الشد العصبي في المواقف غير

والغثيان، وتصبب العرق، والاهتزازات العضلية مع الشعور بعدم الراحة الجسدية، ومشكلات النوم.

ويرى فرج (١٩٩٩) أن أعراض اضطراب القلق تختلف باختلاف نمطه على النحو الآتي: الإحساس بالذعر والخوف والارتباك، والأفكار الوسواسية غير المسيطر عليها، واضطراب النوم، وضيق التنفس، وخفقان القلب، والسلوكيات الشعائرية أو الطقوسية كالغسل المتكرر لليدين، وبرودة أو تعرق اليدين والقدمين، وحفاف الفم، والغثيان، والدوار، والكوابيس، والتذكر المستمر للأحداث المؤلمة السابقة، وفقدان القدرة على الهدوء والاستقرار.

ويذكر كمال (٢٠٠٣) أنه بالنسبة لذوي الإعاقة الفكرية، تظهر عليهم الأعراض السابقة نفسها بالإضافة لتمييزهم ببعض المظاهر الأخرى التي تبدو في سهولة استئثارهم، وخوفهم غير المبرر من أي شيء يعترض حياتهم حتى لو كان بسيطاً في عرف المجتمع، كما إن قلقهم المتواصل يجعل التركيز على شؤون الحياة اليومية لديهم صعباً، فهم يشعرون بالتشتت الدائم، ويزداد هذا القلق لديهم عند التعرض لطارئ ما حتى لو كان بسيطاً. فيتعذر عليهم ترتيب أولوياتهم كما إن ارتفاع مستوى القلق لديهم يؤثر على المستوى العام لذاكرتهم.

ويرى الباحث أن اضطراب القلق العام هو حالة مرضية تتصف بالخوف والتوتر في مواقف لا تستدعي ذلك، بمعنى أن اضطراب القلق يكون بلا سبب وجيه للقلق، ولا يمكن التحكم في إيقاف الشعور به، وفي الحالات المرضية يكون اضطراب القلق أحد أهم أسباب عدم التقدم أو التفكير في حل المشكلات إذ يحدث اضطراب القلق عادة جنباً إلى جنب مع غيره من الأمراض العقلية أو البدنية، وينتشر بنسبة لا تقل عن ٥% في المجتمع، كما ينتشر بنسبة ١٨% لدى المراهقين العاديين، وهو أكثر الاضطرابات الشائعة لذوي الإعاقة الفكرية.

والفص الدماغية الأمامية (Frontal Lobe) تلعب أدواراً مهمة في ظهور معظم اضطرابات القلق.

ومن حيث الأسباب النفسية، تؤكد القطان (١٩٨٦) أن الفرد القلق يسيء استقبال وفهم واستيعاب ما يتواجد في حياته من مخاطر فإما أن يببالغ فيها أو يراها بغير الصورة التي هي عليه أو ينظر للجزء السيئ من الأشياء التي تمر عليه فينتبه للتفاصيل غير المحببة إلى نفسه، كما يرتبط اضطراب القلق بالشعور العميق والخوف من الفقد ويقصد به فقد شيء عزيز على الفرد كجزء من شخصية أو فقد قريب أو فقد القدرة على عمل شيء ما.

ويعزي بعض المحللين النفسيين الشعور باضطراب القلق إلى اضطراب في نمو الأنا الأعلى كجزء من الخوف من عدم القدرة على إرضاء ذات أخرى مثالية في نظره.

فالصورة الإكلينيكية للقلق كما يذكر (عبد الخالق، ١٩٩٢) هي التوتر (الشد) المتواصل (في أغلب الوقت) وعدم القدرة على الهدوء، ويكون القلق شديداً ويشكل عائناً أمام الفرد في القيام بمهام الحياة المكلف بها ويمنع استمتاعه بما حوله، ويظهر التوتر العضلي على شكل رجفة، وصداع في مؤخرة الرأس وآلام في الكتفين. وفي شكل حركات يقوم بها الفرد كهز الرجلين أو النقر على طاولة أمامه أو ما شابه ذلك. كما يعاني الفرد من الأرق وصعوبة بدء النوم وتقطعته، والتعب العام والإجهاد غالب الوقت.

أما اضطراب الجهاز العصبي السمبتاوي فتظهر على شكل صعوبة في التنفس، والتعرق الزائد، والخفقان، وأعراض الجهاز الهضمي المختلفة.

ويشير (Molteno, Finchilescu, Dawes, 2001) إلى أن هناك بعض الأعراض التي تبدو على الأفراد ذوي القلق المرتفع منها: التوتر والشد العصبي الزائد والمزمن، وعدم القدرة على الاسترخاء، واعتلال المزاج (العصبية) فضلاً عن الأعراض الجسمانية المتمثلة في: الإرهاق، والصداع، والأرق،

الفكرية والسمعية، من الملتهقين بمراكز رعاية وتأهيل المعاقين، في ظهور مشكلات سلوكية لديهم، وتوصلت الدراسة إلى أن ٧٨% من ذوي الإعاقة الفكرية في الدولة، يواجهون مشكلات سلوكية تخف حدتها مع تقدمهم في العمر، منهم ١٦% يعانون من القلق الدائم، وأوضحت الدراسة أن ذوي الإعاقة الفكرية يعدون أكثر عرضة لظهور هذا النوع من المشكلات بسبب عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي، وصعوبة تقييم قدراتهم بشكل يتناسب مع السلوك الاجتماعي المتعارف عليه. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج تعديل السلوك الموجهة لذوي الإعاقة الفكرية؛ لكونهم الفئات التي تنتشر بينها المشكلات السلوكية، وضرورة الاهتمام بإعداد برامج التأهيل النفسي والاجتماعي لذوي الإعاقة الشديدة، ودعم تواصلهم مع محيطهم.

اضطراب الوسواس القهري:

يبدأ تاريخ اضطراب الوسواس القهري برواية "ماكبت" لشكسبير في القرن السابع عشر، إذ عانت السيدة ماكبت من بعض الأفعال القهرية، وبعد كارل فيستيفال ١٨٧٨م هو أول من وصف هذا الاضطراب بدقة وعده من اضطرابات التفكير، وبذلك فتح الطريق أمام العديد من الأطباء وعلماء النفس الذين ساهموا بدراساتهم في الوصول إلى تفاصيل كثيرة عن هذا الاضطراب (Jenike, 1998). وتعدُّ دراسة الوظائف المعرفية في اضطراب العصاب القهري الوسواسي من المواضيع الخاضعة للأبحاث والدراسات المتجددة حتى الوقت الحالي.

ويشير (DSM-IV, ١٩٩٤) (Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (4th, ed) الدليل التشخيصي الإحصائي للاضطرابات العقلية إلى اضطراب الوسواس القهري بوصفه أحد الاضطرابات النفسية، المدرجة تحت فئة اضطرابات القلق. إذ يشعر فيه الفرد بأن لديه أفكارًا،

ويذكر Kendall (2000) أن هناك بعض أنواع اضطرابات القلق منها:

الهلع: وهو قلق نفسي حاد يتميز عن غيره بشدة الأعراض وحدوثها فجأة دون سابق إنذار، مع الشعور بأن الفرد سوف يموت في هذه اللحظة، وقد تتطور الحالة إلى تجنب المواقف التي حدثت فيها أعراض الهلع، فمثلاً: إن حدثت في الشارع يتجنب الفرد الخروج إلى الشارع، إذ تسيطر عليه فكرة أن الموت سيدركه ولن يكون هناك منقذ له، وهناك بعض الأعراض الأساسية هي: سرعة ضربات القلب، تصبب العرق، وارتعاش الأطراف، عدم القدرة على التنفس بشكل طبيعي، والإحساس بالاختناق، والغثيان وآلام بالبطن.

الخوف الشديد: إذ يكون الفرد نفسه مدرِّكاً بعدم جدوى الخوف، فالأمر لا يستحق هذا الكم من الخوف ولكنه لا يستطيع التحكم فيه، وعادة ما يكون الخوف مرتبطاً بأشياء معينة أو أنشطة محددة أو بمواقف بعينها، وقد يكون هذا الخوف بدرجة عالية بحيث يجعل الفرد يتجنب هذه المواقف أو الأماكن مما يؤثر بصورة سلبية على حياته العملية ومنها: الخوف الاجتماعي، وهو الخوف الشديد الذي يصاحب الفرد عندما يتعرض لموقف اجتماعي معين إذ يشعر الفرد بكم من القلق الشديد يظهر في ضربات القلب السريعة، والعرق الشديد، والرعدة في اليد، والرغبة في التبول ورهبة شديدة للموقف.

الرهاب: حالة الخوف من التعرض لنوبة هلع في أماكن عامة يصعب الهروب منها، ومن شدة الشعور بالخوف يتجنب المريض التواجد في هذه الأماكن العامة، مما له تأثير على نشاطه اليومي وحياته الاجتماعية.

ومما يجدر ذكره قيام إدارة رعاية وتأهيل المعاقين في وزارة الشؤون الاجتماعية في مدينة دبي (٢٠١٠) بدراسة حول المشكلات السلوكية التي تواجه ذوي الإعاقة في الدولة، والتعرف على أثر المتغيرات الرئيسة لدى ذوي الإعاقة

أو منخفضة جداً للعديد من الأفعال والتصرفات وأن محتوى اضطراب الوسواس القهري يتضمن نمطاً من المبالغة.

ويرى Abdel-Khalek, & Lester (2000) أن أفكار التشكك هي التي تدفع الفرد للتكرار والمراجعة والتدقيق مرات ومرات مع التردد، مثلاً إعادة التدقيق عند القيام بعمليات حسابية أو التأكد من إحكام الأقفال في المنزل أو أزرار الكهرباء والغاز. وكذلك تكرار عمليات الغسل والنظافة والوضوء والصلاة وترتيب وتنظيم الأغراض مما يكون سبباً في التأخير وإضاعة الوقت، أما الأفكار الجنسية فهي وسواس تدور حول أفكار أو مشاعر ذات طبيعة جنسية تثير القلق أو الاشمئزاز باستمرار. وقد تكون الأفكار القهرية ذات طابع ديني تشكك في الإيمان، وتكون محتوياتها متشككة تتعارض مع قيم الفرد وأخلاقه. ومن أكثر الأفكار ذات الطابع الديني المؤلمة هي التي تتعلق بالذات الإلهية.

ويؤكد فرج (١٩٩٩) على أن النزعات تكون في شكل دافع أو رغبة عارمة بالقيام بفعل ذي طابع عدواني، فالصور الذهنية التي تقتحم الخيال باستمرار، تكون ذات محتوى عدواني أو جنسي، فمثلاً الفرد الذي يتخيل نفسه أو غيره في أوضاع جنسية مختلفة تبعث في نفسه الاشمئزاز والتقزز. أو يتخيل الفرد أن أحد أفراد الأسرة قد تعرض لحادث مخيف يبعث فيه الرعب.

وقد ذكر Okasha, et. al., (2000) أن أكثر أعراض اضطراب الوسواس القهري هي: الوسواس الدينية والطقوس القهرية المتعلقة بالغسيل والنظافة، وأعزى أهم الأسباب إلى التاريخ العائلي للمضطربين، والتخطيط الدماغية لدى هؤلاء المرضى، والاضطرابات المعرفية، ونمط النوم.

وعلى الرغم من استخدام مصطلحي الوسواس، والأفعال القهرية بصورة مختلطة يرى الباحث أنهما يدلان على ظاهرتين مختلفتين، فالوسواس أفكار تطفلية تقتحم الفكر من داخله، كما إنها معادة ومتكررة، وتسبب في

ومشاعر، وأحاسيس، وتصرفات، تجعله يشعر أنه منقاد لعمل شيء ما، ومعنى آخر يكون لدى الفرد هواجس أو ما يسمى بالاستحواذ obsessions .

ويذكر Tezcan, & Millet (1997) أن اضطراب الوسواس القهري عبارة عن أفكار ونزعات قسرية، وصور ذهنية متكررة ومتواصلة، تقتحم ذهن الفرد باستمرار فراضةً نفسها عليه بإلحاح دون أية رغبة منه أو محاولته مقاومتها أو السيطرة عليها. وقد تسبب له آلاماً نفسية شديدة بالإضافة إلى حالة من التوتر والقلق والانزعاج وتؤثر سلباً على حياته المهنية والأسرية والاجتماعية.

وأضاف (Al-Sabaie, et. al., 1992) أن هذه الوسواس قد تكون مصاحبة بدافعية أو رغبة قوية في القيام بسلوك أو طقوس حركية أو ذهنية معينة في محاولة من الفرد لإبطال أو لتخفيف المعاناة، وقد تكون هذه الوسواس عبارة عن أفكار تدور غالباً حول التلوث والتشكك والجنس والدين. فمثلاً هاجس التلوث بالقاذورات أو التعرض للجراثيم والأمراض يدفع الفرد لأن يبالي في الاغتسال أو تنظيف الملابس وأوعية الطعام والشراب، أو الامتناع عن مصافحة الآخرين أو استعمال آيتهم أو مشاركتهم طعامهم أو شرايبهم، كما يتجنب زيارة المستشفيات أو زيارة المرضى خوفاً من التعرض للعدوى.

ويذكر Greisberg (2005) أن اضطراب الوسواس القهري يشمل ظهور أفكار، أو صور، أو دوافع في ذهن الفرد بشكل متكرر رغماً عنه.

ويرى (Nasayuki, et. al., 2003) أن هذه الأفكار تؤدي إلى ارتفاع مستوى التوتر لدى الفرد، ومحاولة إبعاد تلك الأفكار، مما يؤدي إلى تكرار الفرد لأعمال معينة وبصورة قهرية.

ويشير فرج (١٩٩٩) إلى أن اضطراب الوسواس القهري يرجع إلى التوقعات غير العادية للنتائج السلبية، إذ إن الأفراد ذوي اضطراب الوسواس القهري لديهم توقعات عالية جداً

وفي بعض الأحيان يعتقد المريض أن الأسرة تزيد من معاناته باعتراض طقوسه أو تلوين أغراضه الشخصية أو بمداومة انتقاد تصرفاته. ولذلك يفضل بعض الذكور السكن منفردين. ويرى الباحث أن اضطراب الوسواس القهري يجعل الفرد متصفاً بالصلابة والتزمت ويجعله ينزع إلى تفكير وسلوك نمطي غير متوافق اجتماعياً ويسبب للفرد كرباً وهماً وقلقاً مستمراً ويعيق حياته الاجتماعية والأسرية والمهنية.

الطريقة وإجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

تم إجراء الدراسة الحالية في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض بعد الحصول على موافقة الجهات الإدارية المختصة بإجراء الجانب التطبيقي للدراسة بها، إذ تمت زيارة ١١ معهداً وبرنامجاً للتربية الفكرية في المرحلة الثانوية في منطقة الرياض.

ومن خلال الاطلاع على بيانات المتعلمين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمرحلة الثانوية، تم تحديد مجتمع الدراسة الحالية والمكون من (٤٧٥) طالباً.

اشترط الباحث بعض الشروط لتحقيق التجانس المبدي بين أفراد العينة أهمها:

أن يكون المتعلم من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة أو الإعاقة الفكرية المتوسطة فقط.

أن يتراوح العمر الزمني ما بين ١٥، ١٨ عاماً.

أن يكون المتعلم هو المعاق الوحيد في أسرته، ومقيماً معها.

أن يكون والدي المراهق على قيد الحياة دون وفاة أحدهما أو سفره للخارج.

أن يكون لديه إخوة، لاستبعاد الابن الوحيد وما يعانيه من مشكلات نفسية.

ألا يجمع بين إعاقتين أو أكثر. (الخلو من الإعاقات الأخرى).

أن يكون منتظماً بالدراسة ولا يتغيب لأوقات طويلة.

ألا يقع تحت تأثير أي عقار طبي.

ارتفاع مستوى التوتر والقلق، أما الأفعال القهرية فهي أفعال نمطية جسدية عقلية يقوم بها الفرد حتى يخلص نفسه من القلق الناجم عن الوسواس، ولكنهما يوجدان معاً، والغالبية العظمى من ذوي اضطراب الوسواس القهري لديهم الوسواس والأفعال القهرية، وأن قليلاً منهم يعاني من الوسواس فقط، ومن النادر أن يوجد الفعل القهري منفرداً، لأن الأفعال تكون نتيجة أفكار.

وعند النظر إلى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يلاحظ أنهم أكثر الفئات تعرضاً لاضطراب العصاب القهري الوسواسي، فيذكر سعفان (٢٠٠٧) أن الوسواس لديهم تكون مصاحبة بسلك أو طقوس حركية أو فكرية مكررة هذه الطقوس الفكرية قد تكون في شكل عمليات عقلية قسرية، مثل: ترديد بعض الأرقام أو العمليات الحسابية أو ترديد بعض الكلمات أو العبارات سراً، وقد يحدث أن يتفوه الفرد بما بصوت عال، وهناك بعض الطقوس أو الأفعال الحركية تكون في شكل غسيل اليدين عدد لا نهائي من المرات.

ولا شك أن اضطراب الوسواس القهري يعرقل وبشدة المهام الأكاديمية، والاجتماعية، والمهنية، لذوي الإعاقة الفكرية، لأن السمة الأساسية لهذا الاضطراب هي تكرار الأعراض والعلامات التي تؤثر على الحياة اليومية للفرد، كما إنه ينتشر بنسبة لا تقل عن ١٦% لدى الأطفال والمراهقين معاً. وأن حوالي ٢٠% من المصابين باضطراب لديهم تقلصات لا إرادية متكررة بالعضلات، وهذا ما يجعل العلماء يشيرون إلى العلاقة بين هذا الاضطراب ومتلازمة توريت Tourette syndrome، لأن الأفراد المصابين بهذا الاضطراب ليس لديهم السيطرة الكافية على مناطق المخ المسؤولة عن إيقاف السلوكيات المتكررة.

وقد أكدت نتائج بعض الدراسات (Dykens, 2004) أن نسبة الإصابة بهذا المرض متساوية بين الذكور والإناث. وليس المريض فقط هو الذي يعاني، بل أفراد أسرته كذلك.

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

بمساعدة مجموعة من الاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية تم تطبيق الشروط الأولية على جميع أفراد عينة الدراسة الأولية المكونة من (٤٧٥) طالباً، وتم استبعاد (٨٩) طالباً، فأصبحت عينة الدراسة (٣٨٦) طالباً، والجدول الآتي يوضح ذلك:

ألا يكون من المتزدين على أحد مراكز الإرشاد والعلاج النفسي.
ألا يعاني من اضطرابات شديدة في النطق أو الكلام تعوقه عن المشاركة في الدراسة.

جدول (١)

مجتمع الدراسة والمستبعدون والعينة المبدئية للدراسة

عدد الطلاب	المستبعدون					عدد الطلاب	المعهد / البرنامج
	عقار- إرشاد	غير منظم	وفاة/ سفر أحد والديه	المعاق غير وحيد	السن غير مناسب		
٣٧	١١	٢	-	-	٣	٤	٤٨ بدر
٥٠	٩	-	-	-	٣	٥	٥٩ المعتمد بن عباد
١٧	١٠	٤	١	-	٢	١	٢٧ الأمير سعد بن عبد العزيز
٥٠	٨	١	١	-	١	٤	٥٨ الأمير ناصر بن عبد العزيز
٦١	١٢	٥	-	-	١	٦	٧٣ القدس
٢٩	٥	-	-	١	٢	٢	٣٤ الشيخ محمد بن إبراهيم
٣٥	٩	٢	١	-	٣	٢	٤٤ ابن أبي حاتم
٣٤	٧	١	-	١	٣	٢	٤١ بلاط الشهداء
٢٩	٨	٢	١	-	٣	١	٣٧ عبد الله بن مسعود
٣٠	٣	-	-	-	٢	١	٣٣ مجمع الأمير سلمان
٥٣	٨	-	-	١	٢	٥	٦١ تبوك بجي النسيم
٣٨٦	٨٩	١٦	٨	٤	٢٥	٣٣	٤٧٥ الإجمالي

بمتوسط عمري (١٧,٢) عاماً، وانحراف معياري (١,١)، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، وبطاقة ملاحظة نوبات الغضب، ومقياس القلق العام، ومقياس اضطراب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية، وقد تم إعداد هذه الأدوات نظراً لعدم توافر أدوات قياس عربية مقننة تقيس هذه الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية لذوي الإعاقة الفكرية، وتم اتباع الإجراءات الآتية:

تم تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء: الصورة الرابعة (مليكة، ١٩٩٨) وتطبيق مقياس السلوك التوافقي (فرج، ورمزي، ٢٠٠١) على أفراد العينة المتبقية وعددهم (٣٨٦) طالباً، وأسفرت النتائج عن استبعاد (٦) طلاب منهم (٤) غائبون، و(٢) رفضا التطبيق، فأصبحت العينة (٣٨٠) طالباً، منهم (٢١٤) طالباً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، و(١٦٦) من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة الحالية على عينة تتألف من (٣٨٠) طالباً من الذكور الملتحقين ببرامج ومعاهد التربية الفكرية الثانوية بمنطقه الرياض، تتراوح أعمارهم ما بين (١٥ - ١٨) عاماً

بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة تم اتباع الخطوات الآتية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس وقوائم التقدير وبطاقات الملاحظة ذات العلاقة ومنها: مقياس كونرز لتقدير السلوك Conner's Behavior Rating Scale (دييس، والسماذوني، ١٩٩٨)، ومقياس اضطرابات الانتباه (كمال، ٢٠٠٤)، والمقياس الإلكتروني لتشخيص اضطراب الانتباه لذوي الإعاقة العقلية (حسيب، ٢٠٠٨) ومراجعة مظاهر اضطراب الانتباه المذكورة في الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV.

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة على عينة عشوائية من معلمي ذوي الإعاقة الفكرية للتعرف على بعض المواقف التي يتبدى فيها اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية.

تحديد أكثر المواقف التي يظهر فيها اضطراب قصور الانتباه، وصياغة ٢٠ مفردة كل منها تعبر عن موقف معين، ولها ثلاثة مستويات هي: المرتفع، والمتوسط، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة لعمر العينة والفئة النوعية التي تنتمي إليها.

صدق بطاقة الملاحظة:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه، على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة في جامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٨ مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردتين، وإضافة مفردتين جديدتين، فأصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من ٢٠ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار مقياس كونرز لتقدير السلوك ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة من ذوي الإعاقة الفكرية تتألف من ٣٠ فرداً تتراوح أعمارهم ما بين ١٢-١٦ عاماً، عن طريق أحد المعلمين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١١، و١١، و٨ أفراد تمثل مجموعات اضطراب قصور الانتباه المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة الجديدة على هذه المجموعات بنفس المعلم وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين، فبلغت ٠,٨٢، ٠,٧٤، ٠,٧٦، على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق بطاقة الملاحظة.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في بطاقة الملاحظة ككل، اعتماداً على نسبتها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من ١٨ مفردة.

ج- ثبات بطاقة الملاحظة:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه على عينة التقنين، بفواصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، فبلغ ٠,٧٦، وهي قيمة دالة عند ٠,٠١، تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: حساب معامل ألفا فبلغ ٠,٧٤، وهي قيمة دالة على ثبات البطاقة.

طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين استجابات أفراد عينة التقنين على المفردات الفردية والزوجية، وحساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون فبلغ ٠,٨٢، وهو يدل على الثبات.

طريقة الاحتمال المتوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي لاستجابات الأفراد عن كل احتمال من الاحتمالات

تحديد أكثر المواقف المثيرة للغضب بين أفراد العينة، وصياغة ١٨ مفردة كل منها تعبر عن موقف يدعو للغضب بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

صدق بطاقة الملاحظة:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة نوبات الغضب لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٧ مفردة، وحذف مفردة واحدة، وإعادة الصياغة لمفردتين، فأصبحت البطاقة مكونة من ١٧ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار مقياس الغضب (Novaco, 2006) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، عن طريق أحد المعلمين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١١، و١٢، و٧، فرداً تمثل مجموعات الغضب المرتفع، والمعتدل، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة الجديدة عن طريق نفس المعلم على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين، فبلغت ٠,٨٢، ٠,٧٨، ٠,٧٨، على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق بطاقة الملاحظة.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد في بطاقة الملاحظة ككل، اعتماداً على نسبتها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردة واحدة غير دالة، مما استوجب حذفها، لتصبح بطاقة الملاحظة ١٦ مفردة.

الاختيارية: مرتفع، متوسط، منخفض، لكل مفردة على حدة، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة جميع المفردات عند مستوى ٠,١، باستثناء مفردتين تم حذفهما، لتصبح البطاقة ١٦ مفردة.

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تتكون بطاقة ملاحظة اضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٦ مفردة، لكل منها ثلاث استجابات: مرتفع، متوسط، منخفض، إذ يستجيب المعلم عن البطاقة الواحدة لفرد واحد، فإذا اختار المعلم الاستجابة "مرتفع" يحصل الفرد على ٣ درجات، وإذا اختار المعلم الاستجابة "متوسط" يحصل الفرد على درجتين، وإذا اختار المعلم الاستجابة "منخفض" يحصل الفرد على درجة واحدة، ومن ثم تتراوح درجة الفرد بين ١٦، ٤٨ ويمكن التعرف على مستوى اضطراب الانتباه للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٦، ٢٦ والمستوى المتوسط ما بين ٢٧، ٣٧ والمستوى المرتفع ما بين ٣٨، ٤٨.

بطاقة ملاحظة نوبات الغضب لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة، تم اتباع الخطوات الآتية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الغضب، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: استبانة حالة- سمة الغضب (Spielberger, 1988)، ومقياس الغضب (Novaco, 2006)، واستفتاء الغضب والعنف، (Marcia, 2008)، ومقياس الغضب، (Dahlen, 2002).

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة على عينة عشوائية من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف التي تثير الغضب لديهم، وطريقة التصرف حيالها.

ثبات بطاقة الملاحظة:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة نوبات الغضب على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٧٧، وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١، تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠,٧٤، وهي قيمة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

طريقة الاحتمال المتوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: مرتفع، معتدل، منخفض، لكل مفردة على حدة، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة جميع المفردات عند مستوى ٠,١، باستثناء مفردة واحدة تم حذفها، لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من ١٥ مفردة.

د- الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:

تتكون بطاقة ملاحظة نوبات الغضب لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٥ مفردة، ويتم الاستجابة عنها عن طريق أحد المعلمين بالمدرسة، باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: مرتفع، معتدل، منخفض، فإذا اختيرت الاستجابة "مرتفع" حصل على ٣ درجات، وإذا اختيرت الاستجابة "معتدل" حصل على درجتين، وإذا اختيرت الاستجابة "منخفض" حصل على درجة واحدة، ومن ثم تتراوح درجة الفرد بين ١٥، ٤٥ ويمكن التعرف على مستوى نوبات الغضب للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض لنوبات الغضب ما بين ١٥، ٢٥ والمستوى المتوسط لنوبات الغضب ما بين ٢٦، ٣٥ والمستوى المرتفع لنوبات الغضب ما بين ٣٦، ٤٥.

مقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد:

الباحث)

أ- بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية للمقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم القلق العام، استعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: قائمة حالة- سمة القلق Spielberg (كاظم، ١٩٨٥)، ومقياس القلق السوي (القطان، ١٩٨٦)، ومقياس القلق الظاهرياتي (فضة، ١٩٩٥)، ومقياس الشخصية متعدد الأوجه (مليكة، ١٩٩٧)، ومقياس قلق المراهقين (الدسوقي، ١٩٩٧)، ومقياس المشكلات الراهنة للمراهقين بالمرحلة الثانوية (حرب، على، ٢٠٠٢)، ومقياس القلق (حسيب، ٢٠٠٤).

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة على عينة من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف الداعية للقلق العام لديهم، وطريقة التصرف حيالها.

تحديد أكثر المواقف الداعية للقلق بين أفراد العينة، وصياغة ١٥ مفردة كل منها تعبر عن موقف يدعو للقلق بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

ب- صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٤ مفردة، وحذف مفردة واحدة، وإعادة الصياغة لمفردة واحدة، فأصبح المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

عنها عن طريق الفرد بذاته باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، فإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة كبيرة" حصل على ٣ درجات، وإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة متوسطة" حصل على درجتين، وإذا اختار الفرد الاستجابة "بدرجة منخفضة" حصل على درجة واحدة، ومن ثم تتراوح درجة الفرد بين ١٤، ٤٢ ويمكن التعرف على مستوى القلق العام للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٤، ٢٣ والمستوى المتوسط ما بين ٢٤، ٣٢ والمستوى المرتفع ما بين ٣٣، ٤٢.

مقياس اضطراب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث)

أ-بناء الصورة الأولية: لإعداد الصورة الأولية للمقياس، تم اتباع الخطوات الآتية:

الدراسة النظرية وتشمل: مراجعة الإطار النظري، والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اضطراب العصاب الوسواس القهري، واستعراض بعض الاختبارات والمقاييس مثل: المقياس العربي للوسواس القهري (عبد الخالق، ١٩٩٢) وقائمة الوسواس القهري Hodgson.

الدراسة الاستطلاعية وتشمل: إعداد وتطبيق استبانة مفتوحة على عينة من معلمي المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، للتعرف على المواقف التي يتبدى فيها اضطراب العصاب الوسواس القهري.

تحديد بعض المواقف التي يتبدى فيها اضطراب العصاب الوسواس القهري بين أفراد العينة، وصياغة ٢٠ مفردة كل منها تعبر عن سلوكيات اضطراب العصاب الوسواس القهري بمستوياته الثلاثة: المرتفع، والمعتدل، والمنخفض، وقد روعي حسن الصياغة، ووضوح المعاني، والخصائص المميزة للمراهقين ذوي الإعاقة الفكرية.

صدق المحك: تم اختيار مقياس قلق المراهقين (الدسوقي، ١٩٩٧) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، فأُسفر ذلك عن ثلاث مجموعات قوامها ١٤، ٨، و ٨ فرداً تمثل مجموعات القلق المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق المقياس الجديد على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٤، ٠,٨٨، ٠,٨٦ على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق المقياس.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد لمفردات المقياس ككل، اعتماداً على نسبتها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه ومن ثم يكون المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

ج-ثبات المقياس:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق مقياس القلق العام لذوي الإعاقة الفكرية على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٨٠ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على ثبات المقياس.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠,٧٦ وهي قيمة تدل على ثبات المقياس.

طريقة الاحتمال المنولي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، لكل مفردة على حدة، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضحت النتائج دلالة جميع المفردات عند مستوى ٠,١ باستثناء مفردة واحدة تم حذفها، ليصبح المقياس مكوناً من ١٤ مفردة.

د-الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس القلق العام لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٤ مفردة، ويتم الاستجابة

ب- صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية لمقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية على ٨ من أساتذة علم النفس والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتحكيمها، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة لا تقل عن ٧٥% على ١٨ مفردة، وحذف مفردتين، وإعادة الصياغة لمفردتين، فأصبح المقياس مكوناً من ١٨ مفردة.

صدق المحك: تم اختيار المقياس العربي للوسواس القهري (عبد الخالق، ١٩٩٢) ليكون مقياس المحك، وتم تطبيقه على عينة التقنين، فأسفر ذلك عن ثلاث مجموعات تتألف من ١٥، ٧، و ٨ فرداً تمثل مجموعات اضطراب العصاب الوسواس القهري المرتفع، والمتوسط، والمنخفض على الترتيب، كما تم تطبيق المقياس الجديد على هذه المجموعات وحساب معاملات الارتباط بين المقياسين فبلغت ٠,٨٨، ٠,٨٠، و ٠,٨٦ على الترتيب، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على صدق المقياس.

صدق المقارنة الطرفية لمفردات المقياس: تم حساب معامل ارتباط كل مفردة بالدرجة الكلية التي حصل عليها الفرد لمفردات المقياس ككل، اعتماداً على نسبتها العليا والسفلى بالرجوع إلى جداول فلانجان للارتباط الثنائي، واتضح أن جميع المفردات صادقة وموجبة الاتجاه باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، ومن ثم يكون المقياس مكوناً من ١٦ مفردة.

ج- ثبات المقياس:

إعادة الإجراء: تم إعادة تطبيق مقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لذوي الإعاقة الفكرية على عينة التقنين، بفاصل زمني ١٢ يوماً، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ ٠,٨٢ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ تدل على ثبات المقياس.

استخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا فبلغت قيمته ٠,٧٨، وهي قيمة تدل على ثبات المقياس. طريقة الاحتمال المنوالي: تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابات عن كل احتمال من الاحتمالات الاختيارية: "نعم، إلى حد ما، لا" لكل مفردة على حدة، وحساب معامل الثبات لكل منها، وأوضح النتائج دلالة جميع المفردات عند مستوى ٠,١ باستثناء مفردتين غير دالتين مما استوجب حذفهما، ليصبح المقياس مكوناً من ١٦ مفردة.

د- الصورة النهائية للمقياس:

يتكون مقياس اضطراب العصاب الوسواس القهري لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية (إعداد: الباحث) من ١٦ مفردة، ويتم الاستجابة عنها عن طريق الفرد بذاته باختيار إحدى الاستجابات الثلاث: "نعم، إلى حد ما، لا" فإذا اختار الفرد الاستجابة "نعم" حصل على ٣ درجات، وإذا اختار الفرد الاستجابة "إلى حد ما" حصل على درجتين، وإذا اختار الفرد الاستجابة "لا" حصل على درجة واحدة، ومن ثم تتراوح درجة الفرد بين ١٦، ٤٨ ويمكن التعرف على مستوى اضطراب العصاب الوسواس القهري للفرد باعتماد ثلاثة مستويات هي: المستوى المنخفض ما بين ١٦، ٢٦ والمستوى المتوسط ما بين ٢٧، ٣٧ والمستوى المرتفع ما بين ٣٨، ٤٨.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، إذ قام الباحث بجمع البيانات عن عينة الدراسة باستخدام الأدوات المقننة، ومن ثم تصنيف هذه البيانات، وتبويبها، وتحليلها، وقراءتها، وتفسيرها، في ضوء أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي: التكرارات والنسب

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

العام، اضطراب الوسواس القهري) لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

المئوية، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار توكي لدلالة الفروق، باستخدام برنامج SPSS.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أ- السؤال الأول: ما مدى انتشار الاضطرابات النفسية (قصور الانتباه، نوبات الغضب، القلق

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لانتشار الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

الاضطراب النفسي	مستوى الاضطراب	التكرارات	النسبة المئوية
قصور الانتباه	مرتفع	٩٥	٢٥,٠%
(ن = ٣٨٠)	متوسط	١٥٠	٣٩,٤%
	منخفض	١٣٥	٣٥,٦%
نوبات الغضب	مرتفع	١٥٠	٣٩,٤%
(ن = ٣٨٠)	متوسط	١٣٢	٣٤,٨%
	منخفض	٩٨	٢٥,٨%
القلق العام	مرتفع	١٤٦	٣٨,٤%
(ن = ٣٨٠)	متوسط	١٠١	٢٦,٥%
	منخفض	١٣٣	٣٥,١%
اضطراب الوسواس القهري	مرتفع	٧٧	٢٠,٢%
(ن = ٣٨٠)	متوسط	١٨٠	٤٧,٤%
	منخفض	١٢٣	٣٢,٤%
الاضطرابات النفسية	مرتفع	٤٦٨	٣٠,٧%
(ن = ١٥٢٠)	متوسط	٥٦٣	٣٧,٠%
	منخفض	٤٨٩	٣٢,٣%

المراهقين، وقد تبدو هذه النتائج منطقية لأن عينة الدراسة لديها قصور في القدرة العقلية العامة، وقصور آخر في السلوك التوافقي.

كما يتضح أيضاً ارتفاع نسبة انتشار نوبات الغضب لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، إذ يعاني ٣٩,٤% منهم من اضطراب نوبات الغضب الشديدة، والتي تظهر في الضيق والضحجر والميل إلى العدوان، وإيذاء الذات، وإيذاء الآخرين، ويكون المراهق ذا الإعاقة الفكرية أثناء غضبه في أعنف حالاته الحدية فهو يستطيع الفتك بأي شيء حوله، ومما يجدر ذكره أن ضعف القدرة العقلية العامة إنما يجعل المراهق

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة ٣٠,٧% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المرتفع، وهي نسبة ليست قليلة، في حين يعاني ٣٧,٠% منهم من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المتوسط، ويعاني ٣٢,٣% منهم من الاضطرابات النفسية ذات المستوى المنخفض، والتي تمثل في بعض الاضطرابات شكلاً حدياً كما في القلق العام، وهذه النتائج تشير أول ما تشير إلى الحاجة الشديدة إلى برامج الإرشاد والعلاج النفسي لذوي الإعاقة الفكرية، كما توضح هذه النتائج تأثير الإعاقة الفكرية على ظهور الاضطرابات النفسية لدى

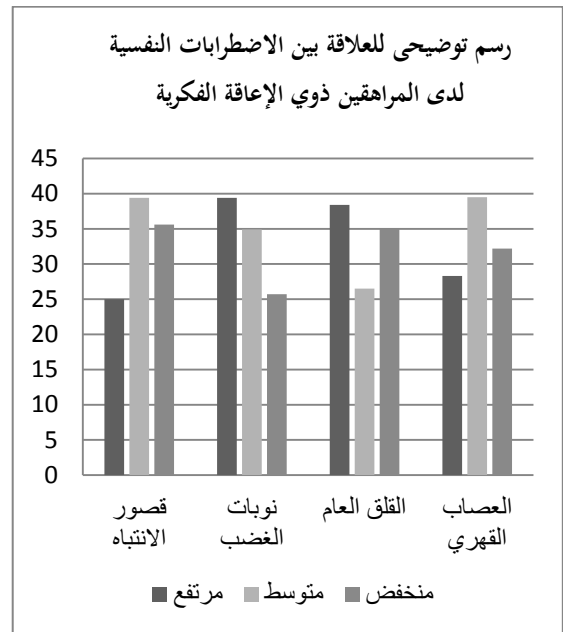
وعند النظرة التفصيلية لكل اضطراب نفسي على حدة يلاحظ ما يأتي:

اضطرب قصور الانتباه، بوصفه أحد الاضطرابات المتعلقة بالبنية المعرفية للفرد، ينتشر بمستوييه المرتفع والمتوسط بنسبة ٦٤,٤% من جملة عينة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، وارتفاع معدل انتشار هذا الاضطراب يعني أن مدى الانتباه Attention Span ضعيف وهذا يعني أن المدة الزمنية التي يبقى الفرد خلالها منتبهاً لمثير معين مدة قليلة جداً، كما إن اضطراب قصور الانتباه يعني أن زمن الرجوع Attention Time قليل أيضاً وهذا يعني أن المدة الزمنية المنقضية بين حدوث المثير وصدور الاستجابة لدى الفرد مدة كبيرة، تشير إلى عدم حضور الذهن، وعدم الاستعداد التام للقدرات الذهنية للقيام بوظائفها الحيوية من التفاعل العصبي مع المحسوسات وإعطاء الإشارات العصبية للاستجابة للمثيرات المختلفة، كما إن اضطراب قصور الانتباه لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يعني أن معدل الاحتفاظ بالانتباه Attention Maintaining معدل ضعيف مما يعني صغر طول مدة زمنية التي يتمكن فيها الفرد من مواصلة الانتباه دون تشتت.

اضطراب نوبات الغضب بوصفه أحد الاضطرابات النفسية المتعلقة بالبنية الانفعالية لدى الفرد، يلاحظ أن ارتفاع معدل نوبات الغضب وانخفاض معدل نوبات الغضب هما الوجهين المرئيين "للغضب"، وأن المستوى المتوسط هو الوجه الوحيد للسوية في مجال الغضب، وقد أشارت النتائج إلى أن ٧٤,٢% من عينة الدراسة يعانون من اضطراب نوبات الغضب بمستوييه المرتفع والمنخفض، لأن الغضب قد يبدو في ارتفاع مستواه الذي يعبر عنه الضيق والضحجر الشديد لأتفه الأسباب وارتفاع مستوى ضغط الدم، والهيجان الشديد، وقد يبدو في انخفاض مستواه الذي يعبر عنه بالانسحاب التام واللامبالاة المفرطة وانخفاض مستوى ضغط الدم، والكمون.

ذا الإعاقة الفكرية غير متحكم في ذاته، ولا يستطيع التحكم في سلوكياته أثناء نوبات الغضب، كما يظهر انتشار مستوى القلق العام المرتفع بنسبة ٣٨,٤% وهو ما يظهر في العديد من المواقف التي يُبدي المراهقون ذوو الإعاقة الفكرية توتراً شديداً، وأما بالنسبة لاضطراب قصور الانتباه المرتفع فيعاني منه نحو ٢٥% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، ويتعلق هذا الاضطراب بالنواحي المعرفية التي هي بطبيعة الحال متدنية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، ولاشك أن الانتباه مرتبط بالتأزر الحس-حركي والذاكرة والإدراك والتكيز، والاستيعاب، وجميعها من الأمور المتدنية لذوي الإعاقة الفكرية نتيجة انخفاض القدرة العقلية العامة.

ويأتي في نهاية قائمة الاضطرابات النفسية لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية اضطراب الوسواس القهري، إذ ينتشر المستوى المرتفع منه بنسبة ٢٠,٢% ويرى الباحث أن التشابه في أعراض هذا الاضطراب وبعض الاضطرابات الأخرى قد يكون سبباً في صعوبة تشخيصه، ولكنه اضطراب نفسي موجود ويحتاج إلى إرشاد وعلاج نفسي مكثف. والرسم البياني الآتي يوضح المقارنة بين الاضطرابات النفسية الأربعة:



ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

هذا الترتيب يبدو منطقياً لأنه يبدأ باضطراب العمليات الانفعالية التي تظهر في اضطراب نوبات الغضب، وينتهي باضطراب العمليات المعرفية التي تظهر في اضطراب قصور الانتباه، كما إن نوبات الغضب - الأكثر انتشاراً - يلاحظها كل من المعلم، ومدير المدرسة، والوالدين، والإخوة والأخوات، وهي حالة ملازمة لجميع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن المراهقة تلقي بظلالها على ذوي الإعاقة الفكرية، فتحصلهم أكثر غضباً، ويأتي بعد ذلك القلق العام الذي يدل على الاستعداد لكل مرض نفسي أو مشكلة سلوكية، ثم الوسواس والأفعال القهرية التي يأتيها المراهق ذو الإعاقة الفكرية دون الشعور بها، وأخيراً يكون اضطراب الانتباه الدال على تشتت الذهن والاضطراب الانفعالي وعدم دقة السلوكيات المعبرة عن الاستجابات للمثيرات المختلفة.

ب- السؤال الثاني: هل يختلف انتشار الاضطراب النفسي باختلاف شدة مستوى الإعاقة الفكرية (بسيطة، متوسطة)؟ وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه، والجدول الآتي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج:

اضطراب القلق العام، وهو أحد الاضطرابات النفسية الأساسية والذي يعد منشأ جميع الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية، وإذا كان المستوى المتوسط من القلق يعبر عن السوية أو القلق الدافعي، فإن القلق المرتفع أو القلق المنخفض يعبران عن الوجه المرضي للظاهرة، وقد انتشر مستوي القلق المرتفع والمنخفض لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية بنسبة ٧٣,٤ % من عينة الدراسة، ويظهر القلق العام في المستوى المرتفع بتوتر شديد حيال العديد من المواقف منها: الشعور بخيبة الأمل، وغموض المستقبل، وعدم وضوح الهدف العام للحياة، والمعاناة التي يلاقيها المراهقون ذوو الإعاقة الفكرية في الحصول على الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية.

اضطراب الوسواس القهري، الذي يعاني منه نحو ٦٧,٦% من المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية في مستوييه المرتفع والمتوسط، ويشير هذا الاضطراب إلى انتشار الأفكار والأفعال القهرية والسلوكيات النمطية لدى عينة الدراسة. وجملة القول، أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية، يعانون الاضطرابات النفسية، وتنتشر بينهم بعض هذه الاضطرابات وهي: نوبات الغضب، والقلق العام، واضطراب الوسواس القهري، وقصور الانتباه على الترتيب، ويرى الباحث أن

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه في الاضطرابات النفسية تبعاً لنوع الإعاقة

الاضطراب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة ت	الدلالة
قصور الانتباه	داخل المجموعات	٤٩٩٧,٧٧	٣٧٩	١٣١٨,٥	٧,٥٤	٠,٠١
	بين المجموعات	١٨٢,٨	١	١٨٢,٨		
نوبات الغضب	داخل المجموعات	٣٨٣,٥٥,٣	٣٧٩	١٠١٠,٧	٦,٩٨	٠,٠١
	بين المجموعات	١٤٤,٦	١	١٤٤,٦		
القلق العام	داخل المجموعات	٥٤٥,٣٩,٩	٣٧٩	١٤٣٨,١	٨,٥٤	٠,٠١
	بين المجموعات	١٦٨,٢	١	١٦٨,٢		
الوسواس القهري	داخل المجموعات	٦٥٢,٧٢,٥	٣٧٩	١٦٤٢,٥	٩,١١	٠,٠١
	بين المجموعات	١٨٠,١	١	١٨٠,١		

ويتضح من الجدول السابق: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المنخفضة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب (جدول ٤)

نتائج اختبار توكي لدلالة الفروق بين مجموعتي الإعاقة البسيطة والإعاقة المتوسطة في الاضطرابات النفسية.

الاضطراب	المجموعة	العدد(ن)	المتوسط (م)	الفرق بين المتوسطات	قيمة توكي	الدلالة
قصور الانتباه	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٠,٤	٨,٤	٤,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٣٨,٠			
نوبات الغضب	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٥,٣	٩,٣	٤,٨	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٤,٦			
القلق العام	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٤,٧	٥,٤	٣,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٠,١			
الوسواس القهري	الإعاقة البسيطة	٢١٤	٣٧,٢	٨,٣	٤,٢	٠,٠١
	الإعاقة المتوسطة	١٦٦	٤٥,٥			

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب الوسواس القهري وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

وتشير هذه النتائج بصفة عامة إلى ارتفاع مستوى الاضطرابات النفسية بارتفاع مستوى شدة الإعاقة، وهو ما يتفق مع جميع نتائج الدراسات السابقة مثل: دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, 2001)، ودراسة (Bruce, 2002) ودراسة (Walsh, 2002)، ودراسة (Coe, 2009) ودراسة (Barkley, 2004) ودراسة (Benavidez, 2005) ودراسة (Erk, 2007) التي أكدت على أن الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية أكثر عرضة للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية من غيرهم بسبب إعاقاتهم.

كما إن هذه النتائج تتفق مع وجهة نظر (مرسي، ١٩٩٩) الذي يرى أن المعاقين فكرياً يتعرضون للفشل في مواقف

ويتضح من الجدول السابق: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب قصور الانتباه وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب نوبات الغضب وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة ومتوسط درجات مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في اضطراب القلق العام وذلك لصالح مجموعة المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة.

توصيات الدراسة:

- ١- إنشاء قاعدة بيانات في الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التعليم تشمل جميع المتعلمين ذوي الإعاقة الفكرية والاضطرابات النفسية التي يعانون منها.
- ٢- إعداد وتنفيذ برامج تدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين والأخصائيين الاجتماعيين والأخصائيين النفسيين على عمليات القياس والتشخيص الأولية للاضطرابات النفسية لذوي الإعاقة الفكرية.
- ٣- إنشاء مراكز للإرشاد والعلاج النفسي لذوي الإعاقة الفكرية.
- ٤- تقديم الخدمات المساندة، بما فيها الخدمات الصحية والنفسية، بشكل منظم لذوي الإعاقة الفكرية، وتقييم دورية تقديمها وفعاليتها.
- ٥- إجراء العديد من الدراسات والبحوث النفسية العميقة على ذوي الإعاقة الفكرية، وربطها بالواقع الفعلي حتى تكون ذات جدوى ميدانية.

المراجع:

- إدارة رعاية وتأهيل المعاقين (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه ذوي الإعاقة في الدولة: وزارة الشؤون الاجتماعية، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الدسوقي، مجدي محمد (١٩٩٧). مقياس القلق للمراهقين، المؤتمر السنوي الخامس، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ٢١-٥٤.
- الزهراني، عبدالله (٢٠١١). دراسة مقارنة عن المشكلات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى.
- السبكي، عزت سيد (١٩٩٨): الأمراض الوراثية والإعاقة، المؤتمر القومي السابع لاتحاد رعاية الفئات الخاصة، القاهرة ٨-١٠ ديسمبر ص ٢٢٣-٢٢٥.
- العزة، سعيد (٢٠٠٩): التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

كثيرة تعرضهم للشعور بالإحباط والحط من شأن الذات واللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية. كما تتفق مع ما ذكره (Kronemberger, & Mayer, 2006) من أن نسبة انتشار اضطراب قصور الانتباه تتجاوز ٤٢% بين ذوي الإعاقة الفكرية، والخصائص التي أوردتها (Davis, 2004) لاضطراب قصور الانتباه لذوي الإعاقة الفكرية كما تتفق مع ما اتفقت عليه آراء معظم الباحثين في مجال الإعاقة الفكرية مثل دراسة (منصور، ٢٠١٢) ودراسة (الزهراني، ٢٠١١)، ودراسة (Thomas, 2001)، ودراسة (Bruce, 2002) على أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية يغلب عليهم سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي الذي يتبدى في تكوين مفاهيم سلبية عن ذواتهم تؤدي إلى ضعف الثقة بالنفس، وانخفاض الإحساس بالأمن، فضلاً عن مشاعر العجز والدونية التي ترفع مستوى الإذعان والاعتماد المسرف على الآخرين، والإحساس بالخجل الذي يرجع إلى الإعاقة، فيحاول المعاق الابتعاد عن الآخرين والانطواء، كما يترتب على ذلك بعض المشكلات في عمليات النمو الاجتماعي، واكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلالية والشعور بالاكتمال الذاتي، وربما ينشأ ذلك من محدودية الحركة وعدم القدرة على ملاحظة سلوك الآخرين. ونتائج دراسة مدينة دبي (٢٠١٠) التي توصلت إلى أن ٧٨٪ من المعاقين فكرياً في الدولة، يواجهون مشكلات سلوكية تخف حدتها مع تقدمهم في العمر، منهم ١٦% يعانون من القلق الدائم، وأن ذوي الإعاقة الفكرية يعدون أكثر عرضة لظهور هذا النوع من المشكلات بسبب عدم تكيفهم مع متطلبات المجتمع المحيط بهم، ونقص الإدراك العقلي أو الحسي، وصعوبة تقييم قدراتهم بشكل يتناسب مع السلوك الاجتماعي المتعارف عليه. كما تتفق نتائج الدراسة مع وجهة نظر (سعفان، ٢٠٠٧) عند دراسة اضطراب الوسواس القهري التي لوحظ منها أن المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية أكثر الفئات تعرضاً له.

فرج، صفوت (٢٠٠٢). مرجع إكلينيكي في الاضطرابات النفسية، دليل علاجي تفصيلي، مترجم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، صفوت، ورمزي، ناهد (٢٠٠١). مقياس السلوك التوافقي، مترجم عن لجنة التخلف العقلي الأمريكية، الصورة الرابعة، الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فضة، حمدان محمود (١٩٩٥). العلاج النفسي المتمركز على الشخص ومدى فاعليته في تحسين القلق، رسالة دكتوراه، كلية التربية بينها، جامعة الرقازيق.

قزازه، أحمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على المراقبة الذاتية والتسجيل الذاتي في مستوى انتباه الطفل، مجلة الطفولة العربية بالكويت، العدد ٣٢. كاظم، أمينة (١٩٨٥). قائمة حالة-سمة القلق، لسبيلبرجر، الكويت: دار القلم.

كمال، صافيناز (٢٠٠٤). فاعلية الإرشاد الأسري في خفض اضطرابات الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الرقازيق.

كمال، محمد (٢٠٠٢). برنامج تدريبي لتنمية التواصل لدى المعاقين عقلياً، كفر الشيخ: مكتبة النيل.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٣). فاعلية استخدام جداول النشاط المصورة في تحسين الانتباه للأطفال المتخلفين عقلياً، القاهرة: دار الرشد.

مرسي، كمال (١٩٩٩). مرجع في علم التخلف العقلي، القاهرة: دار النشر للجامعات.

مليكة، لويس كامل (١٩٩٧). اختبار الشخصية متعدد الأوجه، القاهرة: النهضة العربية.

مليكة، لويس كامل (١٩٩٨). دليل مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، الصورة الرابعة، المراجعة الأولى، الطبعة الثانية، القاهرة: مطبعة فيكتور كيرلس.

منصور، عبد الصبور (٢٠١٢). البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ المعاقين فكرياً وأقرانهم العاديين، مجلة كلية

التربية جامعة الرقازيق، العدد ٧٤، ص ١٥٥-٢٠٥

Abdel-Khalek, A. & Lester, D. (2000). Obsession-compulsion, locus of control, depression and hopelessness: a constructive validity of the Arabic obsessive-compulsive scale in American and Kuwaiti students. *Psychological reports*, 86 (3), 2, 1187-1188

Alessandri .S. A., (2002), Attention, play, Social behavior in ADHD preschoolers, *Journal of Abnormal child psychology*, (20) 3, 289-302

القطان، سامية (١٩٨٦): مقياس القلق السوي، المؤتمر الثاني لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ٦٣٦-٦٥٤.

القمش، مصطفى، والمعاطة، خليل (٢٠٠٧). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمان: دار المسيرة.

حرب، عادل، وعلى، فتحية (٢٠٠٢). المشكلات الراهنة للمراهقين من طلبة المرحلة الثانوية، وعلاقتها بمستوى التحصيل، دراسة نفسية تقويمية، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد التاسع، العدد الأول، ص: ٩٦-١.

حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٤): مقياس القلق، مكتبة الاختبارات النفسية، العدد ٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٦). فاعلية التدريب على إدارة الغضب في تحسين جودة الحياة لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، العدد الخامس، ص ١٣٠-١٩١.

حسيب، حسيب محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تعديل اضطراب قصور الانتباه، وتحسين مستوى التواصل لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٦٨- الجزء الثاني، ص ١٢٢-١٦٢.

ديس، سعيد، والسماذوني، السيد (١٩٩٨): فاعلية التدريب على ضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بفرط النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم، مجلة علم النفس، العدد ٤٦، ص ٨٨-١١٨.

سعفان، أحمد (٢٠٠٧). اضطراب الوسواس والأفعال القهرية، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء (١٩٩٥). معجم علم النفس والطب النفسي، القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الخالق، أحمد (١٩٩٢). المقياس العربي للوسواس القهري، كلية الآداب جامعة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله، مجدي أحمد (١٩٩٧). الطفولة بين السواء والمرض، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عجلان، عفاف (٢٠٠١). صعوبات التعلم الأكاديمية وعلاقتها بكل من اضطراب القصور في الانتباه- النشاط المفرط واضطراب السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد (١)، المجلد (١٨).

فرج، صفوت (١٩٩٩). العلاقة بين السمات الشخصية والوسواس القهري، دراسات نفسية، العدد الثاني، المجلد التاسع، ص ١٩١-٢٢٤.

- Dykens E. (2002) Psychopathology in children with intellectual disability. *Journal of Psychology and Psychiatry*, (41) 2, 407-417.
- Dykens E. (2004) Maladaptive and Compulsive Behavior In Prater-Willi Syndrome: New Insights From Older Adults. *American Journal of Mental Retardation*, (1), 9, 142-153.
- Erk, R., (2007): Multidimensional Treatment of Attention Deficit Disorder: A Family Oriented, *Journal of Mental Health Counseling*, (19) 1., 3-22
- Fava, M., & Rosenbaum, F., (2009): Anger a Hacks in Patients With Depression, *Journal Clinical Psychiatry*; (15) 1, 21-24
- Flick, Grad L. (1998) ADD/ADHD behavior-change resource kit: Ready to use strategies and activities for helping children with ADD. *Center for Applied Research in Education*, West Nyack, NY.
- Froggatt, W., (2007): The Rational Management of Anger, *An Outline Therapeutic Intervention*, *WWW.Rational.Org-Nz*, 1-8.
- Grantham, F. (2009): Comorbidity of hyperactivity impulsivity inattention and conduct problems: Risk Factors in Social, affective and academic domains. *J. Abnorm Child psychol*, (26), 5, 21-34.
- Greisberg, S., (2005). *Neuropsychological Functioning Of Children With Obsessive Compulsive Disorder*, DAI-B, (66), 3, 1719- 1728
- Jenike, M. (1998). *An overview of obsessive compulsive disorder. in: junkie m, baer I, minichellow (ed.)obsessive-compulsive disorder practical management*, 3-11 3) 12, (
- Kendall, P. (2000). *Childhood Disorders. UK., psychology press Ltd, publishers*
- Kronemberger, A., & Mayer, U, (2006). Three pitfalls in the earlydiagnosis, *Mental Retardation Chimp Ediautr*, (24), 1, 123- 131
- Lehman, C., (2005). Stressed ,Aggressive and Anger Adolescents Benefit From Progressing muscle Relaxation: A Random, Prospective, *Controlled Trial, Stress & Health*, (21), 3, 169-175.
- Mac-Caffary, S., (2011). It Can't Happen Here: Teens and Anger, the Masks of Aggression, *New York: Chanters Publishing Company*, 1-18.
- Marcia, E., (2008). *Anger Adolescents Who Worry about Becoming Violent*, New Jersey: Libra Publishers, INC.
- Al-Sabaie, A, Abdul-Rahim, F. & Al-Hamad, A. (1992). Obsessive-compulsive disorder. *Annals of Saudi medicine*. (1)12, 558-561
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) . (2010) .*Definition of Intellectual Disability*.
- American Psychiatric Association (1994): Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (4th, ed) *DSM-IV, Washington, DC: Authour*.
- Bennavidez J. (2005) Attention-deficit/hyperactivity disorder: a selective overview. *Biological Psychiatry* 57, 1215-20
- Bruce, B. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delay. *American Journal of Mental Retardation*, (107), 6. 166- 181.
- Cantwell, D., (2006): Psychiatric Illness in the Families of Hyperactive Children, *Archives of general psychiatry*
- Coe, J., (1999): Prevention of violence and antisocial behavior In Ray, D. & McMaban R. (Eds) preventing Childhood disorders, substance abuse and delinquency California, *Sagepubication Inc.*, (1), 18, 243- 255.
- Cooper, S, Smiley, E., Finlayson, J., Jackson, A., Williamson, A., Mantry, D., & Morrison, J. (2007) The prevalence, incidence, and factors predictive of mental ill-health in adults with profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. (20) 2, 493-501.
- Cotterell, N., (2013): *Anger Versus Aggression: Copyright*, (8), 2, 9-22.
- Dahlen, C., (2002): Questions and Answers About Cognitive Therapy, *Journal of Cognitive Psychotherapy International*, (7), 2, 44-66
- Davis, E., (2004). Use The Solution- Focused "Miracle Question "Technique to Intervention Professionals about Intervention Efficacy for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Dissertation Abstracts International*, (22), 3, 897- 905.
- Duncan J (2010), "The multiple-demand (MD) system of the primate brain: mental programs for intelligent behaviour." *Trends Cogn Sci* 14(4):172-9

- American Journal of Mental deficiency*, (85) 2, 662-680
- Smith, R., (2002). *A quality of Life Interview for the Chronically Mentally Ill Evaluation and Program Planning*, (25) 5, 101-111.
- Spielberger, C., (1988). *Assessment of Anger; the State-Trait Anger Scale, Advances in Personality Assessment*, (2), 4, 159-187
- Stevens, W., (2004): Anger and Aggression; Ph. D, Department Of Psychology, Washington University.
- Taylor, J., (2010). Anger Assessment and Treatment for Offenders With Learning Disabilities, *Center of Clinical Psychology and Health Care Research*, New Castle: University of North Umbrian, 18-19
- Tezcan, E. & Millet, B.(1997). *Phenomenology Of Obsessive-Compulsive Disorder: Forms And Characteristics Of Obsessions And Compulsions In East Turkey. Encephale*, (23), 5, 342-350.
- Thomas, M. (2001). The rate of behavior disorders among a community based population aged between 16 . 64 years. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6): 506 - 514.
- Walsh, B., (2002). Attitudes of parents of Hmong deaf or hard of hearing (DHH) students: *An ethnographic study. Dissertation Abstracts International*. 44, (5), 876- 889.
- Molteno, G., Molteno, C.D.; Finchilescu, G.; Dawes, A.. (2001). Behavioral and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa, in *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 515-520
- Mollick, L., (2013). *Ray Diguseppe Describes New Treatment for Anger*, New Jersey: ACT Workshop, 15-25.
- Nasayuki, O., Masahiro, K., & Yoshio, M., (2003). *Features Of Obsessive Compulsive Disorder In Patients Primarily Diagnosed With Schizophrenia Psychiatry And Clinical Neurosciences*, (57) 1, 67-74.
- Novaco, R., (2006). Anger Treatment and Its Special Challen; *National Center for Post- Traumatic Stress Disorders, Clinical Quarterly* (6), 3, 33-45.
- Okasha, A., Lotaief, F, Ashour, A., El Mahalawy, N., Seif el Dawla, A., & El Kholy, G. (2000). *The prevalence of obsessive compulsive symptoms in a sample of egyptian psychiatric patients. Encephala* (4) 26, 1-10
- Pual, W., (2003). *Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors focus on autism, other Developmental Disabilities*. (1), 2, 111- 123
- Seligman, A., (2005). Effects of Socialization Games on Proximity and Prosocial Behavior of Aggressive Mentally Retarded, Institutionalized Woman

ناصر بن سعد العجمي: الاضطرابات النفسية الشائعة لدى المراهقين ذوي الإعاقة الفكرية

Psychological Disorders Prevalence In Intellectually Disabled Adolescents

Nasser Al-Ajmi

Special Education Dep., College of Education, King Saud University

Submitted 26-03-2015 and Accepted on 19-06-2015

Abstract: The present study aimed to identify the psychological disorders prevalence in intellectually disabled adolescents. The study sample consisted of (380) male students who enrolled in high schools programs and Institutes for Intellectual disability in Riyadh, their ages range between (15-18) years, their mean age (17.2 years), and a standard deviation of (1.1). The sample included (214) students who have mild intellectual disability and (166) students who have moderate intellectual disability. To achieve the objective of the study, attention deficit disorder observation checklist, anger observation checklist, general anxiety scale, and obsessive-compulsive disorder scale (researcher prepared) were administrated. The results revealed that the most prevalent psychological disorders was anger disorder that followed by general anxiety disorder, then attention deficit disorder and finally obsessive-compulsive disorder. The results also showed that there are statistically significant differences at the level of (0.01) between the average scores of the students who have mild intellectual disability and the average score of the students who have moderate intellectual disability in all psychological disorders in favor of the students who have moderate intellectual disability showing that there is a relationship between psychological disorder and the level of severity of intellectual disability.

Key words: Psychological disorders, intellectual disability

أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو الإحصاء

وائل محمد أحمد مبارك

أستاذ مساعد، قياس وتقويم، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود.

قدم للنشر ٤/٤/١٤٣٦ هـ - وقيل بتاريخ ١٥ / ٦ / ١٤٣٦ هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) على التحصيل الفوري والمؤجل في الإحصاء والاتجاهات نحو الإحصاء. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢) طالباً يدرسون مقرر علم النفس الإحصائي في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود، وتم استخدام أداتين؛ الأولى: اختبار تحصيلي، والثانية: مقياس للاتجاهات، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغير التخصص، ولصالح العلمي، وبينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري والمؤجل تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص. كما أوضحت الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي للاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، كما كشفت عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي للاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي وفقاً لمتغير التخصص، ولصالح العلمي، وبينت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية للاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإحصائي SPSS، الإحصاء، التحصيل الفوري، التحصيل الفوري المؤجل، الاتجاهات.

المقدمة:

قدراته على التعلم الذاتي، الأمر الذي انعكس على تدني مستوى التحصيل العام لديه (دروزة، ٢٠٠٠).

ويعاني الطلبة صعوبات في فهم واستيعاب كثير من المفاهيم خاصة في مقرر الإحصاء، كما قد يجد المعلم صعوبة في إيصال مثل هذه المفاهيم للطلبة بالشكل المطلوب لاحتوائها على بعض المفاهيم المجردة. وهذا قد يؤدي إلى تدني تحصيل الطلبة في مادة الإحصاء، ولم يكن طلبة المملكة العربية السعودية أكثر حظاً من غيرهم في هذا المجال، وأشارت كثير من الدراسات إلى ضعف تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في مقررات الرياضيات والإحصاء مقارنة بأمثالهم في الدول الأخرى، كما دعت هذه الدراسات إلى ضرورة الاهتمام بالرياضيات والإحصاء، والتركيز على التطبيقات العملية في تدريس الرياضيات والإحصاء، وضرورة استخدام الأساليب التعليمية الحديثة التي توظف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات والإحصاء وتشرك الطالب في الدرس، وتعلمه التفكير، ومن أهم هذه الأساليب، استخدام البرامج الإحصائية المختلفة في تدريس مقرر الإحصاء مثل برنامج اكسل وبرنامج SPSS، وغيرها.

ومن أبرز ميزات استخدام الحاسوب والبرامج الإحصائية في تعليم الإحصاء: دمج كل من التعليم والتدريب في نظام واحد والقدرة على تخزين كميات هائلة من المعلومات وعرضها بسرعة وتسلسل منطقي، وتزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية، والقدرة على تقديم المعلومات وتكرارها حسب رغبة المستخدم، وتقديم المادة التعليمية بصورة شيقة وجذابة للطالب وإيجاد روح الحماسة والدافعية في طلب العلم لدى المتعلمين، وقابلية المادة التعليمية للتنقيح السريع، كما إن استخدام الحاسوب والبرامج الإحصائية في التعليم يسمح لكل طالب أن يسير في دراسته وفق سرعته الخاصة، وينير الطريق للمتعلم نحو المعرفة بشكل يحقق التنوع وليس التعميط (العجلوني وأبو زينة، ٢٠٠٦).

يمتاز العصر الحالي بالتقدم الهائل في مجالات تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الاتصالات، الأمر الذي فرض عدداً من التحديات على النظام التعليمي في مراحلها المختلفة مما تطلب معه إحداث العديد من التغييرات من خلال استخدام المستحدثات التكنولوجية واستثمار إمكاناتها في خدمة العملية التعليمية، هذا وتشهد الأوساط التعليمية محلياً وعالمياً، اهتماماً متزايداً بتكنولوجيا التعليم، وكذلك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بهدف تطوير الواقع التعليمي ورفع مستوى مخرجات التعليم، الأمر الذي حمل في طياته حتمية تغيير ما يجري في النظم التعليمية.

كما يعد الحاسوب ناتجاً من نواتج التقدم العلمي والتقني المعاصر، وأحد الدعائم التي تقود هذا التقدم؛ مما جعله في الآونة الأخيرة محور اهتمام المربين والمهتمين بالعملية التعليمية، وقد اهتمت النظم التعليمية بالحاسوب، ودعت إلى استخدامه في التدريس. وقد تطورت أساليب استخدام الحاسوب في التعليم وأصبح الاهتمام الآن منصباً على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسوب، أو استحداث أساليب جديدة يمكن أن يسهم من خلالها الحاسوب في تحقيق ودعم بعض أهداف المناهج الدراسية (شرف الدين، ١٤١٥هـ).

ولأن النظام التعليمي الجامعي الحالي في معظم الجامعات العربية يهدف إلى توفير فرص التعليم والتعلم للمتعلمين الراغبين في ذلك، ونقل المعرفة إليهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم بما يمكنهم من دخول الحياة ومجالات العمل بإسهام أكبر وإنتاجية أعلى، تنعكس على مسيرة التنمية الشاملة، والتقدم الواسع للمجتمع جاءت أهمية استخدام الحاسوب والبرامج التي تشغل عن طريق الحاسوب في التعليم؛ لأن العديد من الدراسات العربية أوضحت شيوع استخدام طرائق التلقين في الجامعات. ولأن أساليب التدريس والتعليم غير كافية لتأهيل الطالب الجامعي وتنمية

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

البيانات وتعديلها أو تغييرها والتعامل مع المتغيرات وتسميتها أو تغيير أسمائها ومن خلال محرر البيانات تحفظ ملفات البيانات وتسمى ملفات بيانات ولا يستطيع هذا الملف استخراج أي نوع من النتائج ، وإنما النتائج ترسل إلى نوع آخر من الملفات وهي ملفات المخرجات، وملفات المخرجات تحوي على جميع النتائج التي تتم بعد أية عملية إحصائية، وفي كل مرة يطلب البرنامج من المستخدم حفظ الملف أو حذفه، ويوصى بعدم حفظ جميع ملفات المخرجات إلا ما يحتاجه المستخدم بصفة مستمرة وبعد أن يتأكد من صحة النتائج، أما ملفات البيانات فإنه يجب حفظها بأكثر من ملف والحفاظ عليها نظراً لأن فقدانها يؤدي إلى إعادة الإدخال كاملاً بعكس ملفات المخرجات التي لا يتطلب استرجاعها سوى استرجاع العملية الإحصائية (العتوم، ٢٠٠٨).

مشكلة الدراسة:

تتبع مشكلة الدراسة من خبرة الباحث في العمل بالتدريس الجامعي، ومن نتائج كثير من الدراسات والبحوث التربوية التي أظهرت الحاجة إلى تنويع طرائق التدريس المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كاستخدام طريقة الحاسوب في مجالات التعلم والتعليم، واستخدام البرامج الإحصائية التي تشغل عن طريق الحاسوب بشكل خاص، وبخاصة أنه أصبح واسع الانتشار في مجالات الحياة المختلفة.

وعليه، فكر الباحث في استخدام البرمجية الإحصائية SPSS في تدريس مقرر علم النفس الإحصائي لطلبة البكالوريوس، لتساعد على إثارة دافعية الطلبة، ومن ثم إبعادهم عن الملل الذي قد يحصل نتيجة التدريس بالطريقة التقليدية، وهكذا جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن التغيير في التحصيل الفوري والمؤجل وكذلك للكشف عن مدى تنمية الاتجاهات نحو الإحصاء لطلبة البكالوريوس الذين يدرسون مقرر علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس)

وتم إيجاد العديد من التطبيقات التربوية التي أمكن فيها استخدام الحاسوب لتطوير العملية التعليمية وتحسينها وفق أنماط واستراتيجيات مختلفة ومتنوعة مثل برامج التدريب والممارسة، والمحاكاة بالحاسوب، وحل المشكلة، والتعلم الذاتي، واستخدام برنامج أكسل وبرنامج SPSS في إجراء العديد من التحليلات الإحصائية بدلاً من الاعتماد على المعادلات الإحصائية في إيجاد هذه التحليلات الإحصائية المختلفة، كما أجريت العديد من الدراسات والأبحاث العلمية التي تؤكد فاعلية هذه التطبيقات في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على التعلم الذاتي، تعلم كيفية التعلم، وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعلم، ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (NCTM,2000).

وبرنامج SPSS أو (Statistical package for social sciences) "الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية" ، وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها، ويستخدم عادة في جميع البحوث العلمية التي تشتمل على العديد من البيانات الرقمية ولا يقتصر على البحوث الاجتماعية والتربوية فقط بالرغم من أنه أنشئ أصلاً لهذا الغرض، ولكن اشتماله على معظم الاختبارات الإحصائية (تقريباً) وقدرته الفائقة في معالجة البيانات وتوافقه مع معظم البرمجيات المشهورة جعل منه أداة فاعلة لتحليل شتى أنواع البحوث العلمية (العتوم، ٢٠٠٨).

ويستطيع البرنامج الإحصائي SPSS قراءة البيانات من معظم أنواع الملفات ليستخدمها لاستخراج النتائج على هيئة تقارير إحصائية أو أشكال، وتستطيع الحزم جعل التحليل الإحصائي مناسباً للمستخدم المبتدئ والخبير على حد سواء. ويعدُّ محرر بيانات SPSS الواجهة الأولى للحزم، وهي واجهة تشبه الجداول الإلكترونية وتستخدم لإدخال البيانات الخام لأول مرة . ومن خلال المحرر يمكن قراءة

ويتسم بالسلبية، وأن هنالك حاجة لاستخدام أساليب ووسائل تعليم تسهم في تغيير هذا الدور، ليصبح أكثر إيجابية في تحصيله العلمي، وتنمية تفكيره واتجاهاته، مما دفع الباحث للقيام بدراسة أثر استخدام البرمجية الإحصائية SPSS في تدريس مقرر علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس) لطلبة البكالوريوس كطريقة حديثة تسهم في تحسين التحصيل العلمي في مقرر الإحصاء، وتبعد الطالب عن الملل وتنمي الاتجاهات نحو الإحصاء.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة تطبيقياً في إلقاء الضوء على كيفية استخدام البرمجية الإحصائية SPSS في تدريس مقرر علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس) لطلبة البكالوريوس، وكذلك توصية أعضاء هيئة التدريس لمراعاة التركيز على استخدام البرنامج الإحصائي SPSS أثناء تدريس مقررات الإحصاء لتحقيق تعلم أفضل. كما تظهر أهمية الدراسة نظرياً من خلال مقارنة نتائجها مع الطريقة الاعتيادية في تبيان أثر طريقة التدريس في عوامل تابعة هي التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو الإحصاء، كما تسهم هذه الدراسة في زيادة وعي أعضاء هيئة التدريس لاستخدام البرمجية الإحصائية SPSS في تدريس مقررات الإحصاء المختلفة لما لها من آثار إيجابية على تحصيل الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو الإحصاء، وكما إن الدراسات التي بحثت في أثر استخدام البرمجية الإحصائية SPSS في تدريس الإحصاء على تحصيل الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو الإحصاء قليلة جداً.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

- الحدود البشرية: تطبيق الدراسة على عينة قصدية من طلبة قسم علم النفس في جامعة الملك سعود، للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦، وبلغ عددهم (٤٢) طالباً منتظمين في شعبتين.

- الحدود العلمية: اقتصرت الدراسة على المفاهيم الواردة في مقرر علم النفس الإحصائي، خلال العام

في جامعة الملك سعود، باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS مقارنة بزملائهم الذين يدرسون المقرر نفسه بالطريقة التقليدية، وبشكل أكثر تحديداً، وتمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال البحثي الرئيس الآتي:

ما أثر تدريس مقرر علم النفس الإحصائي باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS على التحصيل في الإحصاء والاتجاهات نحو الإحصاء.

أسئلة الدراسة:

١- هل توجد فروق في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلبة مقرر علم النفس الإحصائي تعزى لطريقة التدريس (باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، الطريقة التقليدية) والتخصص في الثانوية (علمي، شرعي)، والتفاعل بينهما؟
٢- هل توجد فروق في الاتجاهات نحو الإحصاء لطلبة مقرر علم النفس الإحصائي تعزى لطريقة التدريس (باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، الطريقة التقليدية) والتخصص في الثانوية (علمي، شرعي)، والتفاعل بينهما؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. استقصاء أثر طريقة التدريس (باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، الطريقة التقليدية) وطبيعة التخصص في الثانوية (علمي، شرعي)، والتفاعل بينهما على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة مقرر علم النفس الإحصائي في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

٢. معرفة أثر طريقة التدريس (باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، الطريقة التقليدية) وطبيعة التخصص في الثانوية (علمي، شرعي)، والتفاعل بينهما، على الاتجاهات نحو الإحصاء، لطلبة مقرر علم النفس الإحصائي في جامعة الملك سعود.

أهمية البحث

تشير كثير من أديبات تدريس الإحصاء، عالمياً ومحلياً، إلى أن دور الطالب في عملية التعلم والتعليم لا يزال ضعيفاً،

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في ...

في هذه الدراسة على أساس الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس الاتجاهات نحو مادة الإحصاء.

البرمجية الإحصائية SPSS: هي اختصار

(Statistical Package for the Social Sciences) ومعناها

الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. أول نسخة من البرنامج ظهرت عام ١٩٦٨، ويعدُّ البرنامج من أكثر البرامج استخداماً لتحليل المعلومات الإحصائية في علم الاجتماع. يستخدم اليوم بكثرة من قبل الباحثين في مجال التسويق والمال والحكومة والتربية ويستخدم أيضاً لتحليل الاستبانات وفي إدارة المعلومات وتوثيق المعلومات الدراسية.

الدراسات السابقة:

قام الباحث بالرجوع للأدبيات السابقة في مجال استخدام الحاسوب واستخدام البرامج الإحصائية والبرمجيات التعليمية في المجالات التعليمية في مختلف المباحث الأكاديمية. وقد عرض الباحث ملخصات لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

كشفت دراسة قام بها سالم (٢٠٠٠) إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب كمساعد تعليمي في تدريس الإحصاء على تنمية المهارات الإحصائية لدى عينة من طلبة الصف الثالث الثانوي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط المهارات الإحصائية، تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بمساعدة الحاسوب.

قام (Campbell, 2000) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريس باستخدام الحاسوب التعليمي في مجال القراءة على مهارات التفكير الناقد للطلبة في مقاطعة إيتوا الكندية (Ottawa)، وتكونت عينة الدراسة من صفيين من صفوف المرحلة الأساسية العليا، إحداهما مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والثانية تجريبية درست من خلال برمجية حاسوبية منهجية، قام بإعدادها كامبل بالإضافة إلى اختبار تحصيلي. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

١٤٣٥/١٤٣٦، وتحدد نتائج الدراسة جزئياً بالأدوات التي استخدمها الباحث ومدى صدقها وثباتها، ومن ثم فإن تعميم نتائج هذه الدراسة ترتبط بخصائص هذه الأدوات.

مصطلحات الدراسة

طريقة التدريس التقليدية: هي طريقة تدريس تقوم على مبدأ اعتماد المدرس على نفسه في إيصال المادة المتعلمة للطلبة، ولا يخرج فيها عن أسلوب التلقين والمناقشة، بحيث يعتمد على المقرر واستخدام وسائل تعليمية معتادة كالسبورة الطباشيرية والعروض التقديمية وتكون مشاركة الطالب فيها قليلة.

طريقة التدريس باستخدام البرنامج الإحصائي

SPSS: طريقة التدريس التي يقوم بها المدرس، بإيصال المادة المتعلمة للطلبة، بالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS، وبعد ذلك يقوم الطالب بنفسه بحل المسائل عن طريق البرنامج الإحصائي SPSS، وتكون مشاركة الطالب في العملية التعليمية كبيره وفعالة.

التحصيل: هو مقدار ما تحقق عند الطلبة من الأهداف التعليمية السلوكية، نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية، وفي هذه الدراسة يقاس بالعلامة الكليّة للطلبة على الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذه.

التحصيل الفوري:

مدى التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، ويقاس بدرجة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي يتعرض له مباشرة بعد انتهاء تدريس المادة التعليمية المقررة.

التحصيل المؤجل:

مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة، ويقاس بدرجة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي الذي يتعرض له، بعد مرور حوالي أسبوعين من انتهاء تدريس المادة التعليمية المقررة.

اتجاهات الطلبة نحو الإحصاء :

مقدار ميل الطالب نحو مادة الإحصاء، وسيتم قياس الاتجاهات نحو الإحصاء

الذكور والإناث كانت إيجابية نحو الحقائق التعليمية المحوسبة وعدم وجود فروق دالة إحصائية في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحقائق التعليمية المحوسبة تعزى إلى الجنس.

وأجرى بني عواد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس العلوم بحقيبة إلكترونية وفق برنامج إنتل (التعليم للمستقبل) في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية مقارنة بالطريقة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) طالباً وطالبة من مدينة اربد، تم توزيعهم على أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبتين درست باستخدام الحقيبة الإلكترونية وفق برنامج إنتل، في حين تم تدريس المجموعتين الضابطين باستخدام الطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية يعزى للطريقة ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الحقيبة الإلكترونية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية يعزى للجنس والتفاعل بين الجنس والطريقة.

وقامت الراجح (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS)، في تحصيل طالبات الدراسات العليا في مادة الإحصاء والاتجاهات نحوها، وتكونت العينة من (٣٤) من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بمدينة الرياض، وتم توزيع أفراد العينة على مجموعتين تجريبية (١٧) طالبة وضابطة (١٧) طالبة، وظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS)، كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الاتجاهات نحو الإحصاء تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS).

إحصائية، تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التي درست باستخدام البرمجية.

وهدف دراسة قام بها (Haapoja, 2001) إلى الكشف عن فعالية استخدام برنامج حاسوبي في تدريس مقرر الإحصاء، مقارنة بطريقة المحاضرات التقليدية، وبينت نتائج الدراسة أن البرامج الحاسوبية فعالة بمستوى أعلى من فعالية المحاضرات التقليدية، في تدريس الإحصاء لطلبة الجامعات، وإذا دجت المحاضرات مع برامج حاسوبية فإن ذلك يؤدي إلى زيادة التحصيل بشكل مؤثر وذو دلالة إحصائية.

وأجرى (Hsu,2003) دراسة هدفت إلى تحليل خمس وعشرين دراسة اهتمت بدراسة أثر استخدام البرامج الحاسوبية على تحصيل طلاب الكليات في تعلم الإحصاء، وبينت نتائج الدراسة أن الأنماط المختلفة لبرامج التعليم من خلال الحاسوب معقدة وذات تأثيرات إيجابية مختلفة، وكانت النظم الخبيرة وبرامج التدريب والبرامج العملية أكثر البرامج فعالية في تعلم الإحصاء، في حين كان البرنامج الإحصائي (SAS) هو أقل الأنماط فعالية في تعلم الإحصاء.

وقام العجلوني وأبو زينة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر كل من طريقة التدريس (حقائب تدريسية محوسبة، الطريقة التقليدية) في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحو الحقائق التعليمية المحوسبة. وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالباً وطالبة موزعين في ثلاث مدارس حكومية، إذ قسمت العينة إلى أربع مجموعات تجريبية وضابطة، وتم تدريس وحدة "خصائص بصرية للمادة" للمجموعتين التجريبتين باستخدام الحقيبة التعليمية المحوسبة، في حين تم تدريس المجموعتين الضابطين بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح طريقة الحقائق التعليمية المحوسبة، وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس، أن اتجاهات كل من

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

وأجرى التميمي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعليم الإلكتروني بمادة الإحصاء في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثالثة كلية التربية الرازي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، مقسمين إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست المادة بالطريقة الإلكترونية، والثانية ضابطة درست المادة بالطريقة التقليدية، وكشفت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط التحصيل تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة الإلكترونية.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن معظم الدراسات أكدت أهمية استخدام الحاسوب في التعليم سواء من خلال البرمجيات التعليمية المحوسبة، أو من خلال البرامج الحاسوبية المختلفة، وجميع الدراسات أجمعت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذين درسوا باستخدام الحاسوب التعليمي أو باستخدام البرمجيات أو الحقائق التعليمية المحوسبة مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي، في حين تختلف عن بعضها في العينة إذ تكونت عينة هذه الدراسة من طلبة الجامعة لمرحلة البكالوريوس، وتكونت عينة بعض الدراسات من طلبة الجامعة لمرحلة الماجستير ومن طلبة المدارس، وتأتي هذه الدراسة لدعم الدراسات السابقة من خلال تقصي أثر تدريس مقرر علم النفس الإحصائي باستخدام برنامج SPSS على التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو الإحصاء.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة ضابطة وغير مكافئة للتجريبية للمقارنة بين أداء مجموعتين؛ ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وتجريبية تدرس باستخدام برمجية الإحصائية SPSS.

كما قام المدني والعباسي (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى تقسيم نموذج لدمج عمليات التصميم التعليمي ممثلة في تصميم برمجية تعليمية تدمج بإحدى بيئات التعلم الإلكتروني، وهي بيئة (Moodle)، وقياس أثر ذلك على تحصيل طلبة قسم تكنولوجيا التعليم في جامعة البحرين. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة الأولى الوحدة الأولى من مقرر التعلم عن بعد باستخدام بيئة (Moodle) بصورته النصية، ودرست المجموعة الثانية الوحدة نفسها باستخدام البرمجية التعليمية المدججة ببيئة (Moodle)، وتم إعداد اختبار تحصيلي قبلي وبعدي طبق على عينة الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح استخدام البرمجية التعليمية الحاسوبية المدججة مع تقنيات بيئة (Moodle)، وقد أوصت الدراسة بضرورة دمج البرمجيات التعليمية وغيرها من تقنيات تكنولوجيا التعليم مثل الحقائق التعليمية الحاسوبية، والمواقع التعليمية، والأفلام التعليمية ببيئات التعلم الإلكتروني لإثراء عمليات التعلم.

وأجرت الشديفات (٢٠١١) دراسة هدفت استقصاء أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية في جامعة آل البيت، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في المساق في الفصل الدراسي الصيفي لعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧ وعددهم (٨٠) طالباً وطالبة، منهم (١٢) طالباً و(٢٨) طالبة في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام الحاسوب، و(١٣) طالباً و(٢٧) طالبة في المجموعة الضابطة درسوا بالطريقة التقليدية، وتم إعطاء المجموعتين اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، وكان من أبرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطلبة، أو للتفاعل بين طريقة التدريس وجنس الطلبة.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع وعينة البحث:

تكونت عينة البحث من جميع الطلبة المسجلين في مساق علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس) في قسم علم النفس بجامعة الملك سعود للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥ والبالغ عددهم (٤٢) طالباً، وهي ذاتها مجتمع البحث، وقام الباحث بتقسيمهم عن طريق التعيين العشوائي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، إذ تكونت المجموعة الضابطة من (٢٢) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية، وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٠) درسوا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

أداتا الدراسة:

استخدم الباحث الأداتين الآتيتين:

أولاً: اختبار التحصيل في مقرر علم النفس الإحصائي في وحدة اختبار الفرضيات حول المتوسطات الحسابية، إذ تم إعداده وفق الخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من الاختبار: وهو بناء اختبار يقيس تحصيل طلبة مقرر علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس) في وحدة اختبار الفرضيات حول المتوسطات الحسابية.

- صياغة (٢٥) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد في وحدة اختبار الفرضيات حول المتوسطات الحسابية، روعي فيها أن تقيس مستويات مختلفة من تصنيف بلوم، وتم التحقق من صدق المحتوى للاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين مكونة من (٨) من أعضاء هيئة التدريس حملة درجة الدكتوراه في مجال القياس والتقويم، والطلب منهم إبداء وجهة نظرهم في مناسبة أسئلة الاختبار للمحتوى، ووضوح الصياغة، وتم إبقاء الفقرات التي أجمع عليها (٦) محكمين وأكثر، وبالأخذ بملاحظات المحكمين تم الإبقاء على (٢٠) فقرة من فقرات الاختبار.

- تم تطبيق الاختبار على عينة خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) طالباً من طلبة مقرر علم النفس الإحصائي الذين درسوا المقرر في الفصل الذي سبق فصل تطبيق الدراسة.

- تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، وتراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (٠,٤) و (٠,٧٥) وهي مقبولة، كما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٣٨) و (٠,٨٢) وهي أيضاً قيم مقبولة حسب محك إيبيل لقيم معاملات التمييز (Shepard, 1984).

- وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (٢١) ووجد أنه يساوي (٠,٨٤) وهذه قيمة جيدة لمثل هذا النوع من الاختبارات.

- تم تصحيح الاختبار بإعطاء علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ، وبذلك امتدت علامة الاختبار من (صفر - ٢٠).

ثانياً: مقياس الاتجاهات نحو الإحصاء:

استخدم الباحث مقياس الاتجاهات نحو الإحصاء الذي عربه وطوره على البيئة الأردنية عبدالله الصمادي، وقام بالتأكد من صدقه وثباته، ويتكون المقياس من (٢٩) فقرة من نوع ليكرت الخماسي، (١٨) فقرات إيجابية تصحح على النحو الآتي: (موافق بشدة تعطى الرقم ٥، موافق تعطى الرقم ٤، غير متأكد تعطى الرقم ٣، معارض تعطى الرقم ٢، معارض بشدة تعطى الرقم ١)، و(١١) فقرات سلبية تصحح على النحو الآتي: (موافق بشدة تعطى الرقم ١، موافق تعطى الرقم ٢، غير متأكد تعطى الرقم ٣، معارض تعطى الرقم ٤، معارض بشدة تعطى الرقم ٥)، إذ تكون أكبر علامة (العلامة العظمى) على المقياس هي (١٠٠)، وأصغر علامة (العلامة الصغرى) هي (٢٠).

- تم تحكيم المقياس وذلك بعرضه على مجموعة من المختصين إذ تم عرضها على (٨) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للغرض الذي

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) طالباً من خارج عينة الدراسة اختيروا بطريقة عشوائية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومدى ملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين.

كما تم التحقق من صدق البناء للاستبانة بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية على المقياس والجدول (١) يوضح هذه النتائج:

أعدت له، وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (٢٩) فقرة، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداء.

- تم تطبيق المقياس على عينة من (٢٠) طالباً اختيروا عشوائياً من خارج عينة الدراسة، ومن المجتمع نفسه، ومن الذين درسوا مقرر علم النفس الإحصائي في الفصل الذي سبق فصل تطبيق الدراسة، وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يأتي:

- التعرف على مدى وضوح المقياس وفقراته.

- استخراج المؤشرات الخاصة بصدق المقياس وثباته، حسب الإجراءات الآتية:

أولاً: صدق المقياس

جدول (١)

معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات المكونة لمقياس والدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.787**	6	0.665**	11	0.788**	16	0.710**
2	0.621**	7	0.731**	12	0.749**	17	0.878**
3	0.741**	8	0.841**	13	0.758**	18	0.748**
4	0.867**	9	0.730**	14	0.740**	19	0.729**
5	0.646**	10	0.853**	15	0.632**	20	0.829**

إجراءات الدراسة:

- حدد الباحث المادة الدراسية، وهي وحدة اختبار الفرضيات حول المتوسطات الحسابية في مقرر علم النفس الإحصائي (٢٥٣ نفس).

- حدد الباحث عينة الدراسة، وتتكون من جميع الطلبة الذين يدرسون مقرر علم النفس الإحصائي، في قسم علم النفس، جامعة الملك سعود، والبالغ عددهم (٤٢) طالباً، وهي ذاتها مجتمع البحث، وقام الباحث بتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل عشوائي، إذ تكونت المجموعة الضابطة من (٢٢) طالباً، وتكونت المجموعة التجريبية من (٢٠).

يوضح الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والعلامة الكلية على المقياس دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يعكس صدق بناء المقياس.

- تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٨)، وبالانتهاء من هذه الخطوة أصبح المقياس جاهزاً لعملية التطبيق النهائي.

والانحرافات المعيارية، وباستخدام تحليل التباين المتعدد عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، لمعرفة أثر البرنامج الإحصائي والتخصص على تحصيل الطلبة البعدي الفوري والمؤجل، وذلك في ضوء الاختبار التحصيلي القبلي، وتم استخدام تحليل التباين الثنائي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، لمعرفة أثر البرنامج الإحصائي والتخصص على الاتجاه نحو الإحصاء، وذلك في ضوء قياس الاتجاه القبلي الذي تم تطبيقه قبل بدء الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

-السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة مقرر علم النفس الإحصائي تعزى لطريقة التدريس (باستخدام البرمجية الإحصائية SPSS، الطريقة التقليدية) وطبيعة التخصص في الثانوية (علمي، شرعي)، والتفاعل بينهما؟ وللإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي الفوري والمؤجل، وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس (برنامج SPSS، التقليدية) والتخصص (علمي/شرعي)، وكانت النتائج على النحو المذكور في الجدول الآتي:

- طبق الباحث اختبار التحصيل، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الإحصاء على عينة الدراسة قبل البدء بتنفيذ الدراسة للتحقق من تكافؤ شعبي الدراسة على علامات التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات.

-البدء بتنفيذ عملية تدريس المجموعة التجريبية وحدة اختبار الفرضيات حول المتوسطات الحسابية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS التي استغرقت ثلاثة أسابيع، في حين درست المجموعة الضابطة الموضوعات الدراسية نفسها بالطريقة التقليدية وبعدها الساعات الدراسية نفسها.

- تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي الأول (الفوري)، ومقياس الاتجاهات نحو مادة الإحصاء، بعد الانتهاء من التجربة وذلك على مجموعتي الدراسة، وتم تحليل بيانات الاختبار ومقياس الاتجاهات إحصائياً.

-تم تطبيق اختبار التحصيل البعدي الثاني (المؤجل)، بعد أسبوعين من الاختبار الفوري لقياس التحصيل البعدي المؤجل، وذلك على مجموعتي الدراسة، وتم تحليل بيانات الاختبار المؤجل إحصائياً.

المعالجة الإحصائية:

من أجل معالجة البيانات، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس والتخصص

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	المجموعة
13	2.15	9.54	علمي	
7	3.06	9.01	شرعي	تجريبية
20	2.43	9.35	المجموع	
14	2.55	9.63	علمي	
8	2.77	8.79	شرعي	ضابطة
22	2.6	9.09	المجموع	

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	المجموعة
27	2.35	9.33	علمي	المجموع
15	2.82	9.11	شرعي	
13	1.63	16.85	علمي	تجريبية
7	2.51	11.57	شرعي	
20	3.21	15.01	المجموع	
14	2.41	14.07	علمي	ضابطة
8	1.41	6.51	شرعي	
22	4.26	11.32	المجموع	
27	2.47	15.4074	علمي	
15	3.25	8.8667	شرعي	المجموع
13	1.71	15.53	علمي	تجريبية
7	1.39	12.42	شرعي	
20	2.19	14.45	المجموع	
14	2.76	13.71	علمي	ضابطة
8	2.13	8.38	شرعي	
22	3.62	11.77	المجموع	
27	2.45	14.59	علمي	
15	2.74	10.26	شرعي	المجموع

باستخدام تحليل التباين المتعدد. كذلك يُظهر الجدول (٢) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي الفوري (11.32) وبانحراف معياري (4.26)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (15.00) وبانحراف معياري (3.21)، أي إن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين.

كما يظهر الجدول (٢) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات العلمي والشرعي على الاختبار التحصيلي

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي القبلي في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (9.09)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (9.35)، أي إن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين، ووجود فرق ظاهري بين متوسط علامات العلمي والشرعي على الاختبار التحصيلي القبلي؛ إذ كان المتوسط الحسابي لعلامات العلمي (9.33)، أما المتوسط الحسابي لعلامات الشرعي فبلغ (9.11) أي إن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين التخصصين وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً

البعدي الفوري؛ إذ كان المتوسط الحسابي لعلامات العلمي (15.41) وبانحراف معياري (2.47) أما المتوسط الحسابي لعلامات الشرعي فبلغ (8.87) وبانحراف معياري (3.25). كذلك يُظهر الجدول (٢) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي المؤجل (11.78) وبانحراف معياري (3.62)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (14.45) وبانحراف معياري (2.19)، أي إن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين، كما يُظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات العلمي والشرعي على

البعدي الفوري؛ إذ كان المتوسط الحسابي لعلامات العلمي (15.41) وبانحراف معياري (2.47) أما المتوسط الحسابي لعلامات الشرعي فبلغ (8.87) وبانحراف معياري (3.25). كذلك يُظهر الجدول (٢) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل في المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج أن المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي المؤجل (11.78) وبانحراف معياري (3.62)، أما المتوسط الحسابي لعلامات المجموعة التجريبية فبلغ (14.45) وبانحراف معياري (2.19)، أي إن هناك فرقاً ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين، كما يُظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهري بين متوسط علامات العلمي والشرعي على

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين المتعدد لعلامات طلبة مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري والمؤجل وفقاً لمتغير استراتيجية التدريس والتخصص والتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص.

مصدر التباين	متغير تابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
طريقة التدريس	الاختبار الفوري	147.20	1	147.198	35.55	.007	.497
	الاختبار المؤجل	82.21	1	82.207	18.35	.007	.337
التخصص	الاختبار الفوري	398.81	1	398.814	96.32	.007	.727
	الاختبار المؤجل	174.01	1	174.048	38.847	.007	.517
المجموعة*	الاختبار الفوري	14.68	1	14.681	3.55	.07	.087
	الاختبار المؤجل	15.11	1	15.108	3.37	.07	.084
المشترك (لاختبار القبلي)	الاختبار الفوري	5.135	1	5.135	1.24	.27	.037
	الاختبار المؤجل	11.906	1	11.906	2.66	.11	.07
الخطأ	الاختبار الفوري	153.20	37	4.14			
	الاختبار المؤجل	165.77	37	4.48			
الكلي	الاختبار الفوري	7895	42				
	الاختبار المؤجل	7592	42				

تُظهر النتائج في الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري وفقاً لمتغير استراتيجية طريقة التدريس؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (35.55) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست عن طريق برنامج (SPSS)،

تُظهر النتائج في الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري وفقاً لمتغير استراتيجية طريقة التدريس؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (35.55) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست عن طريق برنامج (SPSS)،

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

وأكدت النتائج فعالية استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم مقارنة بالطريقة التقليدية، وقد يعود ذلك إلى الأسباب التي ذكرت سابقاً من أن التعلم باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) يوفر بيئة تعليمية مبنية على المتعة والتشويق من خلال استخدام الحاسوب في تنفيذها؛ إذ يزخر بالرسومات والأشكال، والجداول الإحصائية، مما يسهم في توفير خبرة تعليمية ويرسخ المعلومات والمفاهيم ويثبتها، ومن ثم يقود إلى الاحتفاظ بالتعلم، خاصة أن الطالب يستمتع بما يشاهد مما يساعده على تذكر ما شاهده. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشابهة التي قام بها كل من سالم (٢٠٠٠) و (Campbell, 2000) و (Haapoja, 2001) والعجلوني وأبو زينة (٢٠٠٦) و بني عواد (٢٠٠٦) و المدني والعباسي (٢٠١١) و الشديفات (٢٠١١) و التميمي (٢٠١٢) و الراجح (٢٠٠٧). كما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Hsu, 2003) التي أوضحت أن البرامج الإحصائية الحاسوبية هي أقل الأنماط فعالية في تعلم الإحصاء، ومن الممكن أن يكون الاختلاف بسبب أن البرنامج الإحصائي المستخدم (SAS) وهو من المعروف أنه أكثر تعقيداً من برنامج (SPSS)، في عملية الاستخدام لحل المسائل الإحصائية.

كما يوضح الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري وفقاً لمتغير التخصص؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (96.32) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح تخصص العلمي، وبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا (0.72) وهو حجم أثر كبير وفق ما أشار إليه كوهين. ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل وفقاً لمتغير التخصص؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (38.85) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح تخصص العلمي،

وبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا الذي يمثل النسبة من التباين الكلي للمتغير التابع (الاختبار الفوري) التي ترجع إلى أثر المتغير المستقل (طريقة التدريس) (0.49) وهو حجم أثر كبير وفق ما أشار إليه كوهين (Cohen, 1975)، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل وفقاً لمتغير استراتيجية طريقة التدريس؛ إذ كانت قيمة (ف) المحسوبة (18.35) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست عن طريق برنامج (SPSS))، وبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا (0.33) وهو حجم أثر كبير وفق ما أشار إليه كوهين.

وتوضح هذه النتيجة أن التدريس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) يُحدث فهماً أفضل للمفاهيم الإحصائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) يعمل على تسريع النمو العقلي للمتعلمين من خلال تمثيل الأشياء، ومحاكاة المواقف، وتعمل على تخزين المعلومات واسترجاعها وعرضها بطرق جذابة وأكثر حيوية من مختلف وسائل الاتصال التعليمية السائدة حالياً، كما إن استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) كطريقة حديثة في التعليم والتعلم أكسب الطلبة ثقة بالنفس ودافعية أكبر لاكتساب المفاهيم الجديدة وخاصة المجردة منها مما يجعل التعلم ذا معنى؛ إذ يتعلم الطالب المفاهيم بطريقة شيقة ومحفزة للدراسة، وأمكن دعم المادة المجردة برسوم توضيحية، وجداول إحصائية منظمة بدقة عالية وسرعة متناهية، مما أثار عنصر التشويق عند الطلبة؛ ومن ثم التعلم وخاصة في تدريس مقرر الإحصاء، كما وفر للطلبة خبرة تعليمية لا يمكن الحصول عليها من خلال طرق التدريس التقليدية، وترك أثراً واضحاً في ترسيخ المعلومات والمفاهيم المختلفة وتثبيتته.

لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص، وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن أداء الفرع العلمي كان أفضل من الفرع الشرعي في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة. ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي، وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس (برنامج SPSS، التقليدية) والتخصص (علمي، شرعي) والتفاعل بين الطريقة والتخصص، وكانت النتائج على النحو المذكور في الجدول (٤):

ويبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا ($.51$)، وهو حجم أثر كبير وفق ما أشار إليه كوهين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طلبة تخصص الفرع العلمي لديهم ميول علمية ناتجة من دراستهم للرياضيات في المرحلة الثانوية التي يعد الإحصاء أحد فروعها بحكم تخصصهم، ومن ثم فإن درجة القلق والرغبة من الإحصاء تكون أقل من طلبة الفرع الشرعي الذين لديهم ميول أدبية بحكم تخصصهم في الثانوية الذي يدرسونه عن رغبة، هذا بالإضافة إلى عدم دراسته للرياضيات في المرحلة الثانوية، فإن ذلك سيجعل الرغبة والقلق من الإحصاء عالياً جداً، ومن ثم من الطبيعي أن يكون تحصيل طلبة الفرع العلمي أعلى من الفرع الشرعي وبدلالة إحصائية وحجم أثر كبير. ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة.

كما يشير الجدول إلى وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات القبلي والبعدي وفقاً لمتغيري استراتيجية التدريس والتخصص

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	المجموعة	الاتجاهات
13	12.96	75.54	علمي	تجريبية	الاتجاهات القبلية
7	9.67	70.57	شرعي		
20	11.89	73.81	المجموع		
14	10.66	75.78	علمي	ضابطة	
8	7.37	70.01	شرعي		
22	9.82	73.68	المجموع		
27	11.59	75.67	علمي	المجموع	
15	8.2	70.27	شرعي		
42	10.72	73.74	المجموع		
13	17.32	94.77	علمي	تجريبية	الاتجاهات البعدي
7	10.04	75.14	شرعي		
20	17.7	87.9	المجموع		
14	13.13	79.14	علمي	ضابطة	

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	التخصص	المجموعة
8	7.86	69.13	شرعي	
22	12.31	75.5	المجموع	
27	16.97	86.67	علمي	المجموع
15	9.15	71.93	شرعي	
42	16.19	81.4	المجموع	

معيارى (12.31)، أما المتوسط الحسابى لاتجاهات المجموعة التجريبية فبلغ (87.90) وانحراف معيارى (17.70)، أى إن هناك فرقاً ظاهرياً فى المتوسط الحسابى بين المجموعتين، كما يُظهر الجدول نفسه وجود فرق ظاهرى بين متوسط اتجاهات العلمى والشرعى على مقياس الاتجاهات البعدى؛ فقد كان المتوسط الحسابى لاتجاهات العلمى (86.66) وانحراف معيارى (16.97) أما المتوسط الحسابى لاتجاهات الشرعى فبلغ (71.93) وانحراف معيارى (9.15).

ولمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدى وفقاً لمتغيرى استراتيجية التدريس والتخصص والتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص، ويهدف عزل الفروق فى أداء الطلبة على مقياس الاتجاهات القبلى، استخدم اختبار تحليل التباين الشائى وكانت النتائج على النحو المبين فى الجدول (٥):

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق ظاهرى بين متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات القبلى فى المجموعتين التجريبية والضابطة؛ إذ كان المتوسط الحسابى لاتجاهات المجموعة الضابطة (73.68)، أما المتوسط الحسابى لاتجاهات المجموعة التجريبية فبلغ (73.80)، أى إن هناك فرقاً ظاهرياً فى المتوسط الحسابى بين المجموعتين، ووجود فرق ظاهرى بين متوسط اتجاهات العلمى والشرعى على مقياس الاتجاهات القبلى؛ فقد كان المتوسط الحسابى لاتجاهات الفرع العلمى (75.67)، أما المتوسط لاتجاهات الفرع الشرعى فبلغ (70.27) أى إن هناك فرقاً ظاهرياً فى المتوسط الحسابى بين التخصصين، وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائياً باستخدام تحليل التباين الشائى. كذلك يُظهر الجدول (٤) أن هناك فرقاً ظاهرياً بين متوسط اتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدى فى المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تشير النتائج أن المتوسط الحسابى لاتجاهات المجموعة الضابطة على مقياس الاتجاهات البعدى (75.50) وانحراف

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الشائى لاستجابات طلبة مجموعتى الدراسة على مقياس الاتجاهات البعدى وفقاً لمتغيرى استراتيجية التدريس والتخصص والتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص.

مربع إيتا	مستوى الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.27	0.01	13.96	1093.81	1	1093.81	طريقة التدريس
0.22	0.01	10.92	856.09	1	856.09	التخصص
0.08	0.08	3.3	258.98	1	258.98	المجموعة * التخصص
0.58	0.01	50.73	3975.99	1	3975.99	(القبلى) المشترك
			78.37	37	2899.78	الخطأ
				42	289073	الكلى

الجديدة وخاصة المجردة منها مما يجعل التعلم ذا معنى؛ إذ يتعلم الطالب المفاهيم بطريقة شيقة ومحفزة للدراسة، وأمكن دعم المادة المجردة برسوم توضيحية، وجداول إحصائية منظمه بدقه عالية وسرعة متناهية، مما أثار عنصر التشويق عند الطلبة أثناء دراسة مقرر الإحصاء، كما وفر للطلبة خبرة تعليمية لا يمكن الحصول عليها من خلال طرق التدريس التقليدية، وترك أثراً واضحاً في ترسيخ المعلومات والمفاهيم المختلفة وتثبيتته، ومن ثم أصبحت اتجاهات الذين تعلموا الإحصاء باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) أكثر إيجابه نحو الإحصاء، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (الراجح، ٢٠٠٧).

ويمكن تفسير نتيجة تفوق طلبة الفرع العلمي في اتجاهاتهم نحو الإحصاء إلى أن طلبة تخصص الفرع العلمي لديهم ميول علمية ناتجة عن دراستهم للرياضيات في المرحلة الثانوية التي يعد الإحصاء أحد فروعها بحكم تخصصهم، ومن ثم فإن درجة القلق والرغبة من الإحصاء تكون لديهم أقل من طلبة الفرع الشرعي الذين لديهم ميول أدبية بحكم تخصصهم في الثانوية الذي يدرسونه عن رغبة، هذا بالإضافة إلى عدم دراستهم للرياضيات في المرحلة الثانوية، فإن ذلك سيجعل الرغبة والقلق من الإحصاء عالية جداً، ومن ثم من الطبيعي أن يكون اتجاهات طلبة الفرع العلمي نحو الإحصاء أعلى من الفرع الشرعي وبدلالة إحصائية وحجم أثر متوسط. ولم يتم العثور على دراسات سابقة تتطابق أو تختلف مع هذه النتيجة.

التوصيات

- تبني استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقررات الإحصاء لمرحلة البكالوريوس والدارسات العليا وتدريب المدرسين والطلبة على استخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

- تشجيع المدرسين على استخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وتوفير المختبرات الحاسوبية اللازمة لتطبيقها، لما لها

تُظهر النتائج في الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي وفقاً لمتغير طريقة التدريس؛ فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (13.96) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية (التي درست عن طريق برنامج (SPSS)، وبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا (0.27) وهو حجم أثر متوسط وفق ما أشار إليه كوهين (Cohen, 1975)، كما يوضح الجدول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسط الحسابي لاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي وفقاً لمتغير التخصص؛ فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة (10.92) دالة إحصائياً، وكان الفرق لصالح تخصص العلمي، وبلغ حجم الأثر حسب مؤشر مربع إيتا (0.23) وهو حجم أثر متوسط وفق ما أشار إليه كوهين. كما يشير الجدول إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي تبعاً للتفاعل بين استراتيجية التدريس والتخصص.

ويمكن تفسير نتيجة أن طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا الإحصاء باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) اتجاهاتهم إيجابية نحو الإحصاء أكثر من المجموعة الضابطة، بأن التدريس باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) أحدث تنمية في الاتجاهات الإحصائية نحو الإحصاء، ويمكن تفسير هذه النتيجة كما أشرنا سابقاً إلى أن استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) يعمل على تسريع النمو العقلي للمتعلمين من خلال تمثيل الأشياء، ومحاكاة المواقف، ويعمل على تخزين المعلومات واسترجاعها وعرضها بطرق جذابة وأكثر حيوية من مختلف وسائل الاتصال التعليمية السائدة حالياً، كما إن استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) كطريقة حديثة في التعليم والتعلم أكسب الطلبة ثقة بالنفس ودافعية أكبر لاكتساب المفاهيم

وائل محمد مبارك: أثر استخدام البرنامج الإحصائي SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في

- الإسلامية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، ٢٧(٢)، ٧٧٥-٨٠٢.
- شرف الدين، أحمد (١٤١٥ هـ)، "نظرات حول نظم التعليم الحاسوبية المعتمدة على تقنيات النصوص الفوقية"، المؤتمر الوطني الرابع عشر، الرياض.
- العتوم، شفيق. (٢٠٠٨). طرق الإحصاء باستخدام برنامج SPSS. ط٣، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العجلوني، خالد وأبو زينه، مجدي. (٢٠٠٦). تصميم حقيبة تعليمية حوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في الفيحاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ٧(٣)، ١٤٩-١٧٣.
- المدني، محمد والعباسي، مصطفى. (٢٠١١). تصميم برمجية تعليمية حاسوبية ودجها بيعة (Moodle) الإلكترونية وقياس أثرها على تحصيل عينة من طلبة قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة البحرين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عُمان، ٥(٢)، ٧٦-٨٩.
- Campbell, J. P. (2000). "A Comparison Computerized and Traditional Instruction in the Area of Elementary Reading". (PhD), The University of Labame", Dissertation Abstract International.
- Cohen, J. (1977). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nded), New York, Academic.
- Hsu, y. c. (2003). The effectiveness of computer assisted instruction in statistics education: A meta - analysis. PhD, the University of Arizona.
- Haapoja, T. A. (2001). *Utilization of cognitive strategies within a computer - based tutorial for teaching statistical sampling*. EdD, Northern Illinois University
- National Council of Teacher of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for school Mathematics*. NCTM, USA.
- Shepard, Lorrie. (1984). Setting performance standards In Berk (Ed.), *A guide to criterion - referenced test construction*. Hopkins University Press.
- Verhoeven B., Van der Steeg A., Scherpbier A., Muijtjens A., Verwijnen G, & Vander.

من مزايا عديدة يمكن أن تسهم زيادة التحصيل الدراسي للطلبة وتنمي اتجاهاتهم نحو الإحصاء.

-إجراء المزيد من الدراسات حول دمج تدريس الإحصاء بالطريقة التقليدية مع استخدام برامج التحليل الإحصائي ودراسة أثر ذلك في التحصيل.

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لمركز البحوث في كلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك لتكريمه في دعم هذا البحث.

المراجع

- التميمي، جاسم. (٢٠١٢). أثر استخدام برنامج SPSS في التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية الرازي لمادة الإحصاء. مجلة جامعة الكوفة للرياضيات والحاسبات، ١(٦)، ١٣-٢١.
- بني عواد، معن. (٢٠٠٦). أثر تدريس العلوم بحقيبة إلكترونية وفق برنامج إنتل التعليم للمستقبل في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٠)، "النظرية في التدريس وترجمتها عملياً. ط ٣، دارالشروق للنشر والتوزيع، فرع جامعة النجاح، عمان، الأردن.
- الراجح، نوال. (٢٠٠٧). أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طالبات الدراسات العليا في مادة الإحصاء والاتجاه نحوها، مجلة كلية التربية، جامعة شمس، ٣٢ (١)، ٢٧٩-٣٠١.
- سالم، حنان. (٢٠٠٠). أثر استخدام الحاسب الآلي كمساعد تعليمي في تدريس الإحصاء على تنمية المهارات الإحصائية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي التجاري. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الشديفات، جومانة. (٢٠١١). أثر استخدام الحاسوب في التحصيل الدراسي لدى طلبة مساق مناهج وأساليب تدريس التربية

the effect of using SPSS software in teaching statistics course on statistical achievement and attitude towards it

Wael mohammad ahmad mobark

Assistant Professor, Measurement and Evaluation, Department of Psychology, King Saud Universit

Submitted 24-01-2015 and Accepted on 04-04-2015

y

Abstract: This study aimed to identify the impact of using SPSS software on the immediate and postpone achievement in statistics and attitudes forward it. The sample size was consist of (42) students were studied statistical psychology course in the department of Psychology at King Saud University. The researcher used two instruments: achievement test and scale for attitudes. The results showed that there were significant differences between mean scores on posttest achievement immediate and postpone at $\alpha = 0.05$ for students favoring experimental group according to strategy of teaching method, and according to the specialization the results showed that the differences were favoring scientific stream . However, there was no statistical significant in relation to the interaction between teaching strategy and specialization. In regard to posttest attitude scale, there was significant difference at $\alpha = 0.05$ between means scores for students in two groups according to teaching strategy favoring experimental group. In relation to specialization there was significant difference in favour to scientific stream. However, there was no significant difference in regard to the interaction between teaching strategy and specialization

Key words: SPSS software, Statistics, immediate achievement, Postponed achievement, attitudes

مشعان بن زين الحربي: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين

مشعان بن زين الحربي

أستاذ مشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود

قدم للنشر ٢٩/٥/١٤٣٦هـ - وقبل ١٥/٨/١٤٣٦هـ

المستخلص: يعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية إضافة إلى المحتوى العلمي والطالب، فهو الميسر للعملية التعليمية، ويتوقف نجاح المعلم في أداء المهام المنوطة به على إعداده قبل تخرجه. لذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى معرفة واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية وفقاً لآراء الطلاب. واستخدم الباحث المنهج المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) طالباً، كما تم استخدام الاستبانة أداةً للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود يحقق المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق برنامج إعداد معلمي التربية البدنية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية وفقاً لمعدل الطالب التراكمي. ويوصي الباحث بإعادة مراجعة برنامج إعداد معلم التربية البدنية وتطويره بجامعة الملك سعود وفقاً للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية.

الكلمات المفتاحية: التربية البدنية، إعداد المعلم، المعايير المهنية.

المقدمة

يعد التعليم أحد أسس التنمية الشاملة في المجتمعات، وذلك لما يتم من خلاله من تزويد أفراد المجتمع بالعديد من المهارات والمعارف المتنوعة للنهوض بالمجتمع، ومسايرة التطورات الحضارية المختلفة (شحاتة، ٢٠٠٤).

ويعد المعلم أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية إضافة إلى المحتوى العلمي والطالب، فهو المسير للعملية التعليمية، ولن تنجح البرامج التربوية في تحقيق أهدافها ما لم يتمتع المعلم بالقدرة والكفاءة المناسبة (مرسي، ٢٠٠٢)، كما إن المعلم له دور كبير في تشكيل شخصية الطالب وتزويده بالمعارف وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والتعلم، إذ يمثل دور المعلم في ذلك ٦٠% في حين تشترك العناصر الأخرى في العملية التربوية بـ ٤٠% فقط، ومهما وُجدت من وسائل وتقنيات وإمكانات مختلفة ومناهج متطورة فإنها عديمة الجدوى ما لم يُوجد المعلم الجيد القادر على توظيفها بشكل مناسب (الخولي والشافعي، ٢٠٠٥).

ويتوقف نجاح المعلم في أداء المهام المنوطة به على إعداده قبل تخرجه، لذا يجب العناية بإعدادده بشكل جيد وفق الأسس التربوية والنفسية والعلمية وبشكل مناسب مع ما يطرأ من تطورات في الميدان التربوي، من أجل توظيف ما يكتسبه من خبرات تربوية وعلمية في تطوير أداء الطلاب، إذ تشير العديد من الدراسات إلى ارتباط كبير بين مستوى أداء المعلم وتحصيل الطلاب (Darling, 2000). وتشير جينكينز Jenkins (2004) إلى أنه يجب أن تكون برامج إعداد معلم التربية البدنية متكاملة من أجل تجهيز المعلم للتدريس في ضوء نماذج مختلفة في التربية البدنية. وهذا يحتم على القائمين على العملية التعليمية تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية لرفع مستوى أدائه في ضوء معايير تربوية لممارساته في مجالات تخصصه (راشد، ٢٠٠٥م)؛ (نصر، ٢٠٠٥).

واستخدام المعايير في العملية التربوية يساهم في إصلاح المناهج وتطوير التعليم ورسم الخطوط العريضة نحو الاستثمار

الأمثل في العملية التعليمية (الحايك والنداف، ٢٠٠٨)، وأدت حركات الإصلاح التربوي القائمة على المعايير إلى الإسراع في التحول إلى اتجاه انتشر استخدامه حديثاً في معظم النظم التربوية قائم على المعايير المهنية التي تعرف بأنها: ما ينبغي للمعلم معرفته والقدرة على أدائه، وقد بدأ ظهور مدخل المعايير المهنية للمعلمين مع مطلع تسعينات القرن الميلادي الماضي، وهو لا يكتفي فقط بالخصائص المهمة للمعلم النوعي، ولكن أيضاً بمستوياته المهنية بدءاً من المرحلة المهنية الأولى كمعلم مبتدئ إلى مراحل متقدمة خلال مسيرته المهنية (Mayer, Mitchell, Macdonald, and Bell, 2005).

وفي المملكة العربية السعودية تم إعداد معايير مهنية للمعلمين لمجموعة كبيرة من التخصصات العلمية ومنها تخصص التربية البدنية. وتضمنت معايير معلمي التربية البدنية جزأين رئيسيين هما: الجزء العام الذي يشترك فيه مع جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني المتعلق بالتخصص. وتتناول المعايير التخصصية ما ينبغي على معلم التربية البدنية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه، ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة، والتحلي بالسماوات والقيم المتوقعة من المعلم المتخصص بحيث يمثل في ممارساته وسلوكياته الدور المأمول من معلم التربية البدنية (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ١٤٣٤هـ: ٥).

ومما سبق يتضح أنه يوجد اهتمام متنامٍ توليه وزارة التعليم في إعداد المعايير المهنية الوطنية للمعلمين، لذا يجب أن يستثمر هذا الاهتمام بشكل إيجابي وسليم نحو إعداد معلم التربية البدنية، وعليه فإنه يجب السعي نحو تقويم برامج إعداد معلم التربية البدنية للمساهمة في تطويرها مما يساعد في تحقيق جودة التعليم والارتقاء بمستوى تعلم الطلاب.

مشعان بن زين الحربي: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

مشكلة الدراسة:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بجودة المعلمين وبرامج إعدادهم في ضوء نتائج الدراسات التي تؤكد على أن المعلم يمثل أهم العوامل المدرسية المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب (Darling, 2000). ولقد أولت المؤسسات التعليمية في مختلف الأنظمة التعليمية على مستوى العالم إعداد المعلم قدراً كبيراً من الاهتمام، وفي المملكة العربية السعودية حظي المعلم باهتمام القائمين على التربية والتعليم وذلك من خلال مراجعة برامج إعداد المعلم (الغامدي وعبدالجواد، ١٤٢٣هـ). وفي ضوء ذلك سعت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة بمشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام وبالتعاون مع المركز الوطني للتقويم والقياس في التعليم العالي لإعداد معايير مهنية للمعلمين في جميع التخصصات.

ومعلم التربية البدنية كغيره من المعلمين يجب أن يمتلك المهارات والمعارف التي تؤهله لأداء الرسالة المنوطة به وذلك من خلال ما يتلقاه أثناء فترة إعداده في المؤسسة التربوية. غير أن هناك العديد من الدراسات تشير إلى ضعف في مستويات المعلمين في بعض الجوانب العلمية والتربوية مما يشير إلى أن هناك خللاً في برامج إعداده كمعلم (المزني والعتقري، ٢٠٠٣)؛ (جباري، ٢٠١٢).

ويعد برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود أحد البرامج التي تعنى بإعداد معلم التربية البدنية بالمملكة العربية السعودية، وعلى حد علم الباحث فإن هذا البرنامج لم يسبق دراسة واقعه وفقاً للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية، لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى معرفة واقع برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في ما يأتي:

١- معرفة مدى ارتباط برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود بالمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية، مما يسهم في معرفة السلبيات والإيجابيات في البرنامج.

٢- نتائج الدراسة قد تساعد القائمين على برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود في تطوير البرنامج وفقاً للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية.

٣- تعدد من أوائل الدراسات- بحدود علم الباحث- في الجامعات السعودية في دراسة واقع برامج إعداد معلم التربية البدنية وفقاً للمعايير المهنية الوطنية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- معرفة درجة تحقيق برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية من وجهة نظر الطلاب.

٢- معرفة الفروق في درجة تحقيق برنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية وفقاً للمعدل التراكمي للطلاب.

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة تحقق تطبيق المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية ببرنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق تطبيق المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية ببرنامج إعداد معلم التربية البدنية في كلية علوم الرياضة والنشاط

واستخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة مدى تحقق برامج التربية البدنية للمعايير الوطنية تراوح ما بين ضعيف إلى مستويات مقبولة.

دراسة قرانت وكورستي Grant and Kristie (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بولاية واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات وبلغت عينة الدراسة ١٣٢ معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن أغلب المعلمين أشاروا إلى أن برنامج إعدادهم في المرحلة الجامعية متماثل مع متطلبات المهنة التي يمارسونها.

دراسة الحايك والنداف (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٤) طالبًا وطالبة من كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية الرسمية الأربع. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، كما استخدموا الاستبانة أداةً للدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مناهج كليات التربية الرياضية لا تسهم بدرجة كبيرة في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما توصلت الدراسة إلى أن القصور الواضح في المناهج مرده إلى أن هذه المناهج في الأساس غير قائمة على أسس ومعايير علمية تحقق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

دراسة بلقيس الشرعي (٢٠٠٩):

هدفت الدراسة إلى معرفة جوانب القوة والضعف في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس بناء على متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة. وقد بينت نتائج الدراسة التي اعتمدت على استطلاع آراء الخريجين فيما يتعلق بمجالات الدراسة إلى أن هناك تفاوتًا

البدني بجامعة الملك سعود وفقاً للمعدل التراكمي للطلاب؟

مجالات الدراسة

المجال المكاني: يقتصر الباحث في دراسته الميدانية على كلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

المجال البشري: طلاب مسار التربية البدنية والذين يدرسون في السنة الرابعة بكلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود.

المجال الزمني : الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي

١٤٣٥ - ١٤٣٦ هـ.

مصطلحات الدراسة

المعايير المهنية للمعلم:

هي عبارة وصفية تحدد ما الذي يجب أن يعرفه المعلم وما يستطيع القيام به. (المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، ١٤٣٦هـ: ٦).

المعايير المهنية لمعلمي التربية البدنية:

العبارات الوصفية التي تحدد المعارف والمهارات وطرق تدريسها والمرتبطة بتخصص التربية البدنية والتي يجب أن يعرفها معلم التربية البدنية في المملكة العربية السعودية.

برنامج إعداد معلم التربية البدنية:

هو برنامج إعداد معلم التربية البدنية بكلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود، والذي يهدف إلى إكساب الطالب المعارف والمهارات في تخصص التربية البدنية وتدريبها.

الدراسات السابقة:

دراسة تشن ويون Chen, W (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم المعلمين المبتدئين مدى تحقيق برنامج إعداد معلم التربية البدنية للمعايير الوطنية (NASPE) وتكونت عينة الدراسة من ١٧٣ معلمًا ومعلمة قبل الخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية،

مشعان بن زين الحربي: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

على ٤٣ طالباً من جامعة تسمانيا في أستراليا و ٣٨ معلماً جديداً في السنة الأولى من التدريس. واستخدم الباحثون الاستبانة أداةً للدراسة لمعرفة مدى تحقق المعايير المهنية في برنامج إعدادهم المهني وقد اشتملت على المعرفة المهنية، العلاقات المهنية، الممارسات المهنية. وأظهرت نتائج الدراسة أن إعدادهم في الجامعة قد تم بشكل جيد في الجوانب الثلاث.

دراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) عضو هيئة تدريس، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة معدة لذلك. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يتوافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جداً، وأما معايير العمادة والموارد والبرامج المقدمة والخبرات الميدانية ونظام التقييم توافرت بدرجة كبيرة، وأما معيار التنوع فظهر بدرجة متوسطة.

دراسة نوافلة ونجدات (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. وبلغت عينة الدراسة (٢٧٩) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان الاستبانة أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أن فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك على المقياس الكلي جاءت بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية على مستوى ($\alpha=0.05$) بين تقديرات الطلبة لفاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية تعزى لتخصصهم (معلم صف، وتربية طفل).

فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

دراسة أحمد كنعان (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق، وتم انتقاء عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، والتي بلغ عدد أفرادها (١٤٨) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة شعبة معلم الصف و(٨) أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة دمشق. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج تربية المعلمين ومخرجاتها في المجال المهني والمجال الاجتماعي الشخصي والمجال الثقافي والأكاديمي لم تحقق الرضا الكبير والمطلوب للمستفيدين من هذا البرنامج وأن هناك حاجة ماسة لإعادة النظر في البرنامج بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.

دراسة خيرى الصبايحه (٢٠٠٩):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الخطط الدراسية لمرحلة البكالوريوس من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة لكلية التربية البدنية في جامعة الحديدة. وبلغت عينة الدراسة (٥٠) طالباً من طلاب السنة الرابعة بكلية التربية البدنية بجامعة الحديدة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يكتسبون المعارف والمفاهيم والمعلومات المرتبطة بالمهارات الأساسية بدرجة متوسطة. وأوصى الباحث بضرورة أن تكون أهداف الخطط الدراسية واضحة ومرنة، ومناقشة الخطط الدراسية كل فترة، والعمل على تحديثها حسب التطور العلمي الحديث.

دراسة سوابي وكاستلون وبيني Swabey, Castleton, and Penney (٢٠١٠):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقق المعايير واستعداد الطلاب المعلمين للتدريس. واشتملت عينة الدراسة

إجراءات الدراسة:

البحث العلمي والتربية البدنية والمجتمع، مناهج وطرق تدريس التربية البدنية.

منهج الدراسة:

واشتملت هذه المجالات على (١٧) محوراً و(٦٨) عبارة. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي المتدرج لقياس مدى الاستجابة إذ يكون موافق بشدة (٥ درجات)، موافق (٤ درجات)، غير متأكد (٣ درجات)، غير موافق (درجتان)، غير موافق بشدة (درجة واحدة).

استخدم الباحث المنهج المسحي (أسلوب المسح الميداني) لمناسبته لطبيعة الدراسة، إذ يقوم بوصف الواقع الحالي، ويقدم وصفاً شاملاً لمشكلة البحث.

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب في السنة الدراسية الرابعة في مسار التربية البدنية بكلية علوم الرياضة والنشاط البدني والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

عينة الدراسة:

نظراً لقلّة عدد مجتمع الدراسة فإن عينة الدراسة اشتملت على جميع مجتمع الدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (٧٩) طالباً هم من طلاب السنة الرابعة بكلية علوم الرياضة والنشاط البدني بجامعة الملك سعود.

أداة الدراسة:

للإجابة على تساؤلات الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تم بناؤها وفقاً للمعايير المهنية لمعلمي التربية البدنية، وتضمنت هذه الاستبانة سبع مجالات رئيسة في التربية البدنية (وفقاً لما ورد في المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية) هي: العلوم الصحية المرتبطة بالنشاط البدني، السلوك الحركي وعلم النفس الرياضي، إدارة برامج التربية البدنية وتنظيمه، التربية البدنية الخاصة، الأسس النظرية والتطبيقية للألعاب،

جدول (١)

الاتساق الداخلي لأداة الدراسة

المحور	المحور	معامل الارتباط	المحور	المحور	معامل الارتباط	المحور	المحور
١	١	.829**	١	١	.687**	١	١
٢	٢	.794**	٢	٢	.801**	٢	٢
٣	٣	.814**	٣	٣	.755**	٣	٣
٤	٤	.799**	٤	٤	.824**	٤	٤
١	١	.718**	١	١	.737**	١	١
٢	٢	.629**	٢	٢	.744**	٢	٢

مشعان بن زين الحري: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

.808**	2	.741**	3	.728**	3
.815**	3	.737**	1	.701**	4
.765**	1	.847**	2	.806**	1
.880**	2	.766**	3	.877**	2
.856**	3	.789**	4	.765**	3
.816**	4	.703**	5	.725**	4
.871**	1	.519**	1	.657**	1
.870**	2	.784**	2	.662**	2
.849**	3	.668**	3	.694**	3
.878**	4	.668**	4	.616**	4
.833**	5	.806**	1	.684**	1
.746**	6	.875**	2	.785**	2
.767**	1	.821**	3	.680**	3
.825**	2	.707**	4	.699**	1
.853**	3	.719**	1	.835**	2
.803**	4	.782**	2	.781**	3
	5	.800**	3	.760**	4

** دالة عند مستوى (٠,٠١) أو أقل

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). والجدول (٢) يوضح ثبات أداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ:

يوضح الجدول رقم (١) أن ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور كان عالياً جداً، فجميع الفقرات ترتبط بمحاورها ارتباطاً وثيقاً، إذ تجاوز معامل الارتباط لجميع الفقرات ٠,٥، وكانت جميع فقرات الأداة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو أقل، وهذا مؤشر إلى أن عبارات أداة الدراسة تنتمي لمحاورها.

جدول (٢)

معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ.

المحاور	عدد العبارات	قيمة ألفا
المحور الأول	4	.889
المحور الثاني	4	.891
المحور الثالث	4	.884
المحور الرابع	4	.888
المحور الخامس	3	.881
المحور السادس	4	.875
المحور السابع	4	.886
المحور الثامن	3	.885
المحور التاسع	5	.881
المحور العاشر	4	.884

المحاور	عدد العبارات	قيمة ألفا
المحور الحادي عشر	4	.890
المحور الثاني عشر	3	.891
المحور الثالث عشر	5	.876
المحور الرابع عشر	3	.874
المحور الخامس عشر	4	.883
المحور السادس عشر	6	.874
المحور السابع عشر	4	.878
المجموع	68	0.95

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة ألفا كرونباخ لثبات أداة الدراسة في جميع محاورها عالية ومطمئنة جداً، إذ تراوح معامل الثبات لجميع المحاور ما بين (٠,٨٧١ إلى ٠,٨٩١)، وتعد هذه القيم مرتفعة ومطمئنة جداً لمدى ثبات أداة الدراسة، في حين بلغت قيمة ألفا للأداة ككل (٠,٩٥) مما يشير إلى ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة عند التطبيق.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة على تساؤلات الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

جدول رقم (٣)

ترتيب معايير برنامج إعداد معلم التربية البدنية وفقاً لمدى تحقيقها للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية .

رقم المعيار	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المعرفة بالعلوم الأساسية للتشريح الوظيفي	3.13	0.86	9
2	المعرفة بالعلوم الأساسية لوظائف أعضاء الجهد البدني	3.53	0.81	4
3	المعرفة بالعلوم الأساسية لعلم الحركة والميكانيكا الحيوية	2.41	0.87	17
4	معرفة المفاهيم الأساسية للتعلم الحركي	3.47	0.80	5
5	معرفة العلوم الأساسية لأسس التهيئة واللياقة البدنية	2.55	0.82	16
6	معرفة العلوم الأساسية للتغذية الرياضية	3.24	1.03	8
7	معرفة الإصابات الرياضية والإسعافات الأولية	3.42	0.96	6
8	معرفة المفاهيم الحركية والمهارات الحركية الأساسية	3.17	0.87	10
9	معرفة إدارة وتنظيم برامج التربية البدنية وتطبيقاتها المختلفة	2.88	0.85	13
10	معرفة خصائص النمو والتطور الحركي	3.05	0.79	11
11	معرفة العلوم الأساسية لعلم النفس الرياضي	2.77	0.88	14
12	معرفة المفاهيم الأساسية للتربية البدنية الخاصة	3.78	0.91	1

مشعان بن زين الحربي: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

رقم المعيار	المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
13	معرفة الأسس النظرية والتطبيقية للألعاب الرياضية وتطبيقها في برامج التربية البدنية مراعيًا عوامل الأمن والسلامة	3.35	0.95	7
14	معرفة ارتباط مجالات تخصص التربية البدنية وتطبيقاتها في المجتمع وحاجاته	2.66	0.97	15
15	معرفة أساليب التعلم المرتبطة بتدريس التخصص	3.62	0.87	3
16	معرفة قضايا التدريس، وتطورات المناهج في التربية البدنية	3.68	0.89	2
17	معرفة الأبحاث المعاصرة المرتكزة على التدريس الفعال	2.90	0.97	12

أما الترتيب الرابع والخامس جاء فيهما معيار "المعرفة بالعلوم الأساسية لوظائف أعضاء الجهد البدني" ومعيار "معرفة المفاهيم الأساسية للتعلم الحركي" وبلغ متوسطهما الحسابي ٣,٥٣ و ٣,٤٧ على التوالي في فئة مرتفع، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك اهتماماً كبيراً في جانبي وظائف أعضاء الجهد البدني والتعلم الحركي في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال التجهيزات المعملية المتخصصة لهذين المسارين فيوجد العديد من المختبرات مثل مختبر فسيولوجيا الجهد البدني ومختبر التعلم الحركي ومختبر فسيولوجيا الجهاز الدوري التنفسي والجهد البدني، وتحتوي هذه المختبرات على مجموعة كبيرة من الأجهزة والأدوات الحديثة والتي تدعم العملية التعليمية وتعزيز المعارف والمهارات المقدمة للطلاب.

أما معيار "معرفة الإصابات الرياضية والإسعافات الأولية" فقد جاء في الترتيب السادس بمتوسط حسابي بلغ ٣,٤٢ وفي فئة مرتفع. وهذه الدرجة التي اكتسبها هذا المعيار تتوافق مع أهميته للمعلم إذ يعد أحد أهم المعايير وخصوصاً أنه يتعلق بسلامة وصحة التلاميذ، وهذا يعني أن برنامج إعداد معلمي التربية البدنية يحقق هذا المعيار بشكل جيد، وهذه النتيجة على النقيض من دراسة جباري (٢٠١٢) التي تشير إلى وجود ضعف لدى معلمي التربية البدنية في الحصيلة المعرفية في الإصابات الرياضية، وقد يكون سبب هذا التناقض هو المدة الزمنية الطويلة التي يقضيها المعلمون بعد تخرجهم من الجامعة

ومن خلال الجدول رقم (٣) يمكن ملاحظة أن معيار "معرفة المفاهيم الأساسية للتربية البدنية الخاصة" جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٨ وفي فئة مرتفع، وهذا يعني أن هناك اهتماماً في التربية البدنية الخاصة في برنامج إعداد معلمي التربية البدنية، وهذا جانب إيجابي في البرنامج لاهتمامه بشكل كبير في آلية تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالرجوع إلى الخطة الدراسية للبرنامج في كلية علوم الرياضة والنشاط البدني تبين أن مقرر التربية البدنية الخاصة يقدم للطلاب على مستويين دراسيين بواقع أربع وحدات دراسية، وقد يكون زيادة الوحدات الدراسية للتربية البدنية الخاصة في البرنامج سبباً في ارتفاع درجة هذا المعيار.

وجاء في الترتيب الثاني والثالث كل من معيار "معرفة قضايا التدريس وتطورات المناهج في التربية البدنية" ومعيار "معرفة أساليب التعلم المرتبطة بتدريس التخصص" و بمتوسط حسابي بلغ ٣,٦٨ و ٣,٦٢ على التوالي وفي فئة مرتفع. وبمراجعة الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلمي التربية البدنية اتضح أن عدد الوحدات الدراسية المرتبطة بمهدين المعيارين بلغ ٧ وحدات دراسية بالإضافة إلى التدريب الميداني وعدد وحداته ١٢ وحدة دراسية، وتسهم هذه الزيادة في عدد الوحدات الدراسية بإتاحة مدى واسع ومتنوع للطلاب يساهم في تزويدهم بمهارات ومعارف عديدة ترتبط بمهدين المعيارين. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Swabey, K et al. (2010) والتي أشارت إلى أن برنامج إعداد المعلمين يتواءم مع المعايير المهنية وخصوصاً المرتبطة بالمعرفة المهنية.

بالعلوم الأساسية لعلم الحركة والميكانيكا الحيوية " فقد جاء في الترتيب الأخير، إذ ترى عينة الدراسة أن هذا المعيار لم يتحقق فهو في الفئة المنخفضة، وقد يكون تفسير هذه النتيجة أن الطلاب لم يحصلوا على المعارف والمهارات الكافية المتعلقة بعلم الحركة والميكانيكا الحيوية، وهذا ما أكدت عليه دراسة الزيني والعنقري (٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى أن هناك ضعفاً لدى معلمي التربية البدنية في الحصيلة المعرفية في علم الحركة والميكانيكا الحيوية إذ بلغ متوسط النسبة المئوية للدرجة النهائية ٢٥,٨٩%.

أما بقية المعايير وعددها ٧ معايير فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين ٣,٣٥ و ٢,٦٦ وهي في الفئة المتوسطة، وبلغت نسبة هذه المعايير إلى المعايير كاملة ٤١,١%، وهذا يعني أن برنامج إعداد معلمي التربية البدنية يحقق ما نسبته ٤١,١% من إجمالي المعايير المهنية بدرجة متوسطة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة Swabey, K et al. (2010).

مما يفقدهم الكثير من المعارف والمهارات في ظل ندرة وضعف الدورات التدريبية التي تقدم للمعلمين وهم على رأس العمل. أما المعايير التي وقعت في الفئة المنخفضة فهما معياران فقط وهما معيار "معرفة العلوم الأساسية لأسس التهيئة البدنية واللياقة البدنية" ومعيار "المعرفة بالعلوم الأساسية لعلم الحركة والميكانيكا الحيوية"، إذ جاء معيار "معرفة العلوم الأساسية لأسس التهيئة البدنية واللياقة البدنية" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي بلغ ٢,٥٥، على الرغم من أهمية هذا المعيار لمعلمي التربية البدنية وذلك لارتباطه في الجوانب التطبيقية بالميدان وله أولوية لدى معلمي التربية البدنية (Kulinna, Brusseau, Ferry, and Cothran, 2010). ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الخطة الدراسية لبرنامج إعداد معلمي التربية البدنية لم تحتو على وحدات دراسية تركز على هذا المعيار بشكل كبير سوى مقرر واحد هو مقرر أساليب التوجيه في تدريبات اللياقة البدنية، وهو مطروح ضمن المقررات الاختيارية التي قد يدرسها الطلاب أو لا يدرسوها. أما معيار " المعرفة جدول رقم (٤)

ترتيب مجالات برنامج إعداد معلم التربية البدنية وفقاً لمدى تحقيقها للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية .

رقم المجال	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	العلوم الصحية المرتبطة بالنشاط البدني	3.17	0.77	4
2	السلوك الحركي وعلم النفس الرياضي	2.97	0.73	5
3	إدارة برامج التربية البدنية وتنظيمها	2.88	0.85	6
4	التربية البدنية الخاصة	3.78	0.91	1
5	الأسس النظرية والتطبيقية للألعاب	3.35	0.95	3
6	البحث العلمي والتربية البدنية والمجتمع	2.66	0.91	7
7	مناهج وطرق تدريس التربية البدنية	3.40	0.78	2

٣,٤٠، و تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نوافلة ونجادات (٢٠١٤) ودراسة العتيبي والربيع (٢٠١٢)، وعلى النقيض من دراسة كنعان (٢٠٠٩).

أما بقية المجالات فظهرت بدرجة متوسطة وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٢,٦٦ و ٣,٣٥، وهذا يعني أن

يوضح الجدول رقم (٤) ترتيب مجالات التربية البدنية وفقاً لمدى تحقيقها للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية، ويتضح منه أن المجال الأفضل في تحقيق المعايير هو مجال التربية البدنية الخاصة بمتوسط حسابي بلغ ٣,٧٨، وتلاه في الترتيب مجال مناهج وطرق تدريس التربية البدنية بمتوسط حسابي بلغ

مشعان بن زين الحري: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

أغلب المجالات تحققت بدرجة متوسطة، وهذا ما تبين عند ونجادات (٢٠١٤)، ودراسة الصباح (٢٠٠٩)، ودراسة الحايك والنداف (٢٠٠٨)، وعلى النقيض من دراسة الشرعي أن برنامج إعداد معلمي التربية البدنية حقق المعايير المهنية بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة مقارنة لنتيجة دراسة نوافلة (٢٠٠٩)، ودراسة Chen (2003)، ودراسة Grant and Kristie (2004).

جدول (٥)

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة الفروق في معايير الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	معايير الدراسة
.064	2.525	1.711	3	5.133	المعيار الأول
		.678	73	49.465	بين المجموعات
			76	54.598	داخل المجموعات
					المجموع
.149	1.830	1.141	3	3.424	المعيار الثاني
		.624	73	45.526	بين المجموعات
			76	48.950	داخل المجموعات
					المجموع
.850	.265	.205	3	.614	المعيار الثالث
		.771	73	56.319	بين المجموعات
			76	56.933	داخل المجموعات
					المجموع
.151	1.720	1.667	3	5.000	المعيار الرابع
		.613	73	44.738	بين المجموعات
			76	49.739	داخل المجموعات
					المجموع
.159	1.775	1.119	3	3.356	المعيار الخامس
		.630	73	46.012	بين المجموعات
			76	49.368	داخل المجموعات
					المجموع
.554	.701	.763	3	2.288	المعيار السادس
		1.088	73	79.414	بين المجموعات
			76	81.703	داخل المجموعات
					المجموع
.329	1.165	1.044	3	3.132	المعيار السابع
		.896	73	65.388	بين المجموعات
			76	68.520	داخل المجموعات
					المجموع
.695	.483	.376	3	1.129	المعيار الثامن
		.779	73	56.880	بين المجموعات
			76	58.009	داخل المجموعات
					المجموع
.706	.467	.356	3	1.067	المعيار التاسع
		.762	73	55.601	بين المجموعات
			76	56.668	داخل المجموعات
					المجموع
.188	1.637	1.014	3	3.041	المعيار العاشر
					بين المجموعات

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	معايير الدراسة
		.619	73	45.197	داخل المجموعات
			76	48.239	المجموع
.501	.795	.611	3	1.834	المعيار الحادي بين المجموعات
		.769	73	56.153	داخل المجموعات
			76	57.987	المجموع
.126	1.283	2.535	3	7.606	المعيار الثاني عشر بين المجموعات
		.772	73	56.374	داخل المجموعات
			76	63.980	المجموع
.358	1.092	.969	3	2.907	المعيار الثالث بين المجموعات
		.887	73	64.751	داخل المجموعات
			76	67.658	المجموع
.248	1.405	1.310	3	3.930	المعيار الرابع عشر بين المجموعات
		.932	73	68.050	داخل المجموعات
			76	71.980	المجموع
.336	1.148	.881	3	2.643	المعيار الخامس بين المجموعات
		.767	73	56.026	داخل المجموعات
			76	58.669	المجموع
.483	.828	.665	3	1.995	المعيار السادس بين المجموعات
		.803	73	58.643	داخل المجموعات
			76	60.638	المجموع
.571	.673	.650	3	1.950	المعيار السابع بين المجموعات
		.966	73	70.502	داخل المجموعات
			76	72.451	المجموع

يوضح الجدول رقم (٥) الفروق بين عينة الدراسة في درجة تحقيق برنامج إعداد معلمي التربية البدنية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية وفقاً للمعدل التراكمي، ومنه يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقاً للمعدل التراكمي، وهذا يعني أن اختلاف التحصيل العلمي للطلاب لا يؤثر على استجاباتهم في مدى تحقيق البرنامج للمعايير المهنية.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١- برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود يحقق المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية بدرجة متوسطة.

٢- المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية التي يحققها برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بدرجة مرتفعة هي:

مشعان بن زين الحري: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

- أ- معيار معرفة المفاهيم الأساسية للتربية البدنية الخاصة.
- ب- معيار قضايا التدريس وتطورات المناهج في التربية البدنية.
- ج- معرفة أساليب التعلم المرتبطة بتدريس التخصص.
- د- المعرفة بالعلوم الأساسية لوظائف أعضاء الجهد البدني.
- هـ- معرفة المفاهيم الأساسية للتعلم الحركي.
- و- معرفة الإصابات الرياضية والإسعافات الأولية.
- ٣- المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية التي يحققها برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بدرجة منخفضة هي:
 - أ- معرفة العلوم الأساسية لأسس التهيئة واللياقة البدنية.
 - ب- المعرفة بالعلوم الأساسية لعلم الحركة والميكانيكا الحيوية.
 - ٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقيق برنامج إعداد معلمي التربية البدنية للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية وفقاً لمعدل الطالب التراكمي.

التوصيات:

- ١- إعادة هيكلة وتطوير برنامج إعداد معلمي التربية البدنية وفقاً للمعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية لاسيما أن هناك معايير تم تحقيقها بدرجة منخفضة أو متوسطة.
- ٢- إجراء دراسات تحليلية شاملة لمقررات المقررات الدراسية لتحديثها لتتوافق مع المعايير المهنية الوطنية لمعلمي التربية البدنية.

المراجع:

- جباري، علي (٢٠١٢). الحصيلة المعرفية في مقرري الإصابات الرياضية وانحرافات القوام لدى معلمي التربية البدنية بمراحل التعليم العام في مدينة جازان بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٤ (٢)، ٣٧٣-٣٨٩.
- الحايك، صادق، والنداف، عبدالسلام (٢٠٠٨). مدى مساهمة مناهج كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية في إكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة، المؤتمر الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة، جامعة الكويت، (٣)، ١-٢١.
- الخولي، أمين، والشافعي، جمال (٢٠٠٥). استراتيجية مقترحة لتطوير الرياضة المدرسية العربية، الرياض، الاتحاد العربي للألعاب الرياضية.
- راشد، علي (٢٠٠٥). كفايات الأداء التدريسي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- شحاتة، حسن (٢٠٠٤). مداخل إلى تعليم المستقبل في الوطن العربي، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشرعي، بلقيس غالب (٢٠٠٩). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، (٤)، ١-٥٠.
- الصباحي، خيرى محمود (٢٠٠٩). تقويم الخطط الدراسية لمرحلة البكالوريوس من وجهة نظر طلاب السنة الرابعة لكلية التربية البدنية في جامعة الحديدة. مجلة كلية التربية الرياضية بجامعة الزقازيق، ٤٣ (٨١)، ١٦٤-١٧٩.
- العتيبي، منصور، والربيع، علي (٢٠١٢). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ١ (٩)، ٥٥٩-٥٨٦.
- الغامدي، حمدان، وعبدالجواد، نور الدين (١٤٢٣هـ). تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- كنعان، أحمد (٢٠٠٩). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. مجلة جامعة دمشق، ٢٥ (٤)، ٩٣-١٥.
- مرسي، محمد منير (٢٠٠٢). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية، القاهرة، عالم الكتب.
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (١٤٣٦هـ). إطار المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الرياض، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.
- المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (١٤٣٤هـ). معايير معلمي التربية البدنية، الرياض، مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام.
- المنيني، خالد، و العنقري، عبدالرحمن (٢٠٠٣). الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني والميكانيكا الحيوية لدى معلمي التربية البدنية في منطقة مدينة الرياض التعليمية. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٥ (١)، ٢٤٣-٢٥٧.
- نصر، محمد علي (٢٠٠٥). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١)، ١٩٥-٢١٢.
- نوافلة، وليد، ونجادات، أحمد (٢٠١٤). تقويم فاعلية برنامج إعداد معلمي التربية الابتدائية في جامعة اليرموك في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٨ (٢)، ٣٥٧-٣٩٦.

- Kulinna, P., Brusseau, T., Ferry, M., & Cothran, D. (2010). Preservice teachers' belief systems toward curricular outcomes for physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 189-198.
- Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., & Bell, R. (2005). Professional standards for teachers : a case study of professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (2), 159-179.
- Swabey, K., Castleton, G. and Penney, D. (2010). Meeting the standards? Exploring preparedness for teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35 (8), 29-46.
- Chen, W. (2003). Evaluation of Pre-Service Teacher Preparation for Achieving the National Standards for Beginning Physical Education Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 331-347.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8, (1), 1-44.
- Grant, H and Kristie, B. (2004). Physical Education Teachers' Perceptions of the Adequacy of University Coursework in Preparation for Teaching. *Physical Educator*, 61 (2) 75-87.
- Jenkins, J. M. (2004). Sport Education in a PETE program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75(5), 31-36.

مشعان بن زين الحربي: واقع برنامج إعداد معلمي التربية البدنية بجامعة الملك سعود في ضوء المعايير المهنية ...

Reality of the Physical Education Teacher Preparation Program at King Saud University According to the National and Professional Standards of Teachers

Mashaan Alharbi

Associate Professor at the Department of Curriculum and Instruction
College of Education – King Saud University

Submitted 19-03-2015 and Accepted on 02-06-2015

Abstract: This study aimed at the know reality the physical education teacher preparation program at the College of Sport Sciences and Physical Activity at King Saud University according to the national and professional standards of physical education teachers from the perspective of students. The study sample consisted of 79 students, and the researcher used a questionnaire as a research tool. The findings showed that the physical education teacher preparation program at King Saud University achieved the national and professional standards of physical education teachers to a moderate degree. Besides, the findings revealed that there were no statistically significant differences in the extent to which the preparation program of physical education teachers achieved the national and professional standards in terms of students' accumulative average. In conclusion, the study suggested that King Saud University revise the preparation program of physical education teachers in the light of the national and professional standards of physical education teachers.

Key words: Physical Education, Teacher Preparation, National Standards .

إبراهيم المحيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة في الدوريات المتخصصة

أمل بنت سليمان البلوي

معلمة علوم

وزارة التعليم / المملكة العربية السعودية

إبراهيم بن عبدالله المحيسن

أستاذ تعليم العلوم

جامعة طيبة / المملكة العربية السعودية

قدم للنشر ٤/٤/١٤٣٦ هـ - وقبل بتاريخ ٢٧ / ٥ / ١٤٣٦ هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التوجهات البحثية العالمية في تعليم العلوم، في ضوء المستجدات العلمية والتقنية والتربوية. الأداة المستخدمة في هذا البحث عبارة عن بطاقة (استمارة) تحليل المحتوى، وحُللت عينة مقصودة من المجلات العالمية المتخصصة في تعلم وتعليم العلوم، وكان عددها خمس مجلات، واستُخدمت التكرارات والنسب المئوية لكل محور من محاور أداة البحث. نتائج البحث: كان من أبرزها: المنهج الوصفي هو أكثر مناهج البحث تكراراً في بحوث تعليم العلوم عينة البحث، يليه المنهج التحريبي، ثم المنهج شبه التحريبي. وأوضحت النتائج أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة الأكثر تكراراً لأماكن إجراء البحوث. أما أكثر التخصصات تكراراً في عناوين البحوث فهو تخصص العلوم العامة. وأكثر المراحل الدراسية تكراراً في بحوث تعليم العلوم هي المرحلة الابتدائية، وأكثر المجالات تكراراً في مجالات تعليم العلوم هو مجال المفاهيم، يليه مجال تقنيات التعليم، ثم اللغة والكتابة والقراءة والمناقشات، ثم الاستقصاء، ثم أسلوب التعلم غير الرسمي (تعلم العلوم خارج المدرسة)، ثم النماذج والنمذجة. ختمت الدراسة ببعض التوصيات، أهمها: محاولة التركيز في أبحاث تعليم العلوم في العالم العربي على التوجهات الحديثة التي يركز عليها في العالم المتقدم -وخصوصاً أمريكا- ومحاولة ربطها بالمشكلات الملحة الخاصة بالبيئة المحلية و زيادة الاهتمام والبحث في المفاهيم، و تقنيات التعليم، واللغة والكتابة العلمية، والمناقشات، والاستقصاء، و التعلم غير الرسمي، و النماذج والنمذجة، إذ ظهر من هذه الدراسة مدى أهميتها.

الكلمات المفتاحية: التربية العلمية، توجهات البحوث، الدوريات المتخصصة.

المقدمة:

إجراء دراسات متابعة تهم بموضوع البحث، ونوعه، وبلده، وتاريخ نشره، ربما يساعد على إتاحة الفرصة لإلقاء نظرة أعمق على التوجهات البحثية خلال فترة زمنية طويلة (Tsai and Wen, 2005)

وقد جاءت فكرة هذا البحث استناداً على توصيات ونتائج الدراسات المتكررة والنداءات الكثيرة، التي أشارت إلى ضرورة إجراء دراسات مسحية تحليلية للبحوث التي أجريت في مجال تعليم العلوم عالمياً ومحلياً؛ حتى يتسنى للمهتمين بمجال البحث العلمي وطلبة الدراسات العليا معرفة التوجهات الحديثة في مجال تعليم العلوم، مثل دراسة إبراهيم وعبدالمجيد (٢٠٠٦م)، و دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2009)، ودراسة لين وآخرين (Lin et al., 2014)، ودراسة تساي ووين (Tsai and Wen, 2005)

ومن أسباب إجراء هذا البحث أيضاً: تبني معظم البحوث والدراسات - في مجال تعليم العلوم- لمشكلات نظمية متكررة مع الاقتصار عليها سواء على مستوى رسائل الماجستير والدكتوراه، أو على مستوى بحوث التربية العلمية بشكل عام إذ يغلب على هذه البحوث اهتمامها بمقارنة استراتيجيات تدريسية مختلفة بأساليب سائدة الآن (إبراهيم وعبدالمجيد، ٢٠٠٦م).

ومن أسباب إجراء هذا البحث أيضاً التطورات غير المسبوقة في مجال بحوث تدريس العلوم خلال العقود الثلاثة الأخيرة، كما أشار بذلك تريجاست (Treagust, 2000). فقد ذكرت أن هناك زيادة هائلة في عدد المنشورات المتعلقة ببحوث تعلم العلوم في قطاع عريض من الدول، كما يتضح من خلال عدد المجلات الجديدة، خاصة تلك الصادرة باللغة الإنجليزية (Treagust, 2000).

كل هذه الأسباب دفعت الباحثين لإجراء البحث الحالي بهدف الوقوف على واقع البحوث في مجال تعلم وتعليم العلوم عالمياً، ومحاولة تقديم رؤية جديدة للمجالات الحديثة التي تتجه إليها بحوث تعليم العلوم في المجالات

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

تعدُّ صناعة "مؤلفات للنشر" من المهام الرئيسة للباحثين، فمن خلال النشر العلمي يمكن لنتائج البحوث أن تنال اهتماماً بالغاً من قبل المجتمع الأكاديمي، ويستطيع الباحثون من خلالها أن يحرزوا تقدماً ملموساً من الناحية المهنية: كشغل مناصب عليا، أو الحصول على ترقية، أو منح، أو جوائز علمية (Henson 1997, 1999, 2001).

وبالمثل -دائماً ما- يرى الباحثون في مجال تدريس العلوم: أنَّ نشر نتائج أبحاثهم في المجلات الأكاديمية المتخصصة والموثوقة هو عمل له أهميته البالغة في حياتهم المهنية، أما بالنسبة للباحثين الجدد، فإن إلمامهم بعدد من المجلات الأكاديمية المتخصصة المهمة يساعدهم في التعرف على مجالات تدريس العلوم بعمق؛ ولذلك فإن الاعتماد على التحليل المنهجي المنظم للبحوث المنشورة في المجلات الأكاديمية ربما يساعد المتخصصين والمهتمين بالتربية العلمية على استكشاف الوضع الحالي والتنبؤ بتوجهات البحث المستقبلية (Tsai & Wen, 2005).

ويرى كثير من الباحثين أن المعلومات الخاصة بالوضع الحالي والتوجهات البحثية في مجالاتهم بمنزلة عاملٍ مساعدٍ لهم في نشرهم الأكاديمي والمهني إذ يؤكد تساي ووين "أن الكتابة من أجل النشر هي واحدة من المهام الرئيسة للباحثين" (Tsai and Wen, 2005, p4)

ويعدُّ التحليل الدقيق لأنواع البحوث وموضوعاتها المنشورة في المجلات الرئيسة في تعلم العلوم ذا فوائد كبيرة، وربما يوفر معلومات أكثر غزارة حول التدويل (الانتشار العالمي) المتنامي في هذا المجال، وقد يمثل فائدة كبيرة لمدرسي وباحثي العلوم المعاصرين عن طريق السماح لهم بدراسة التوجهات البحثية المختلفة (Lee et al., 2009)، ولذلك، فإن

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

١- **مجلة بحوث تعليم العلوم: Journal of Research in Science Teaching** تصدر من الولايات المتحدة الأمريكية، وتقدم هذه المجلة جميع المعلومات الحديثة، كما يتضمن موقع المجلة الإعلان عن الأوراق البحثية المختلفة.

وتعدُّ مجلة بحوث تعليم العلوم JRST لفترة طويلة هي المجلة الأولى لنشر بحوث تعليم العلوم وحتى وقت قريب للغاية كانت تمثل واحداً من الأوعية الأكاديمية القليلة التي يمكن أن يحظى فيها المتخصصون الأجانب بشهرة علمية نتيجةً لأبحاثهم التي تنشر خارج دولهم، ولذلك كانت مجلة بحوث تعليم العلوم، قبلة المؤلفين المتخصصين لنشر مقالاتهم، وكانت تمثل ميزة كبيرة تسمح لهم بتقلد المناصب والترقي (Treagust, 2004). وتدلل الزيادة الملحوظة في عدد المؤلفين الدوليين المشاركين في مجلة بحوث تعليم العلوم على قيمة ومكانة المجلة بالنسبة لمجتمع تعليم العلوم على مستوى العالم.

٢- **المجلة الدولية لتعليم العلوم:**

International Journal of Science Education تصدر في أوروبا، وكان اسمها القديم "المجلة الأوروبية لتعليم العلوم" وتعدُّ المجلة إحدى المصادر الموثوقة في مجال تدريس العلوم، وتضم المجلة أبحاثاً تجريبيةً وإبداعات، وأبحاثاً نظرية وأوراق عمل الصف (Position Paper).

٣- **مجلة تعليم العلوم: Science Education**

تصدر من الولايات المتحدة الأمريكية، برعاية جمعية تأهيل مدرسي العلوم، والجمعية الوطنية لأبحاث تعليم العلوم، وتنشر المجلة مقالات أصلية عن أحدث الموضوعات والاتجاهات الدولية في مناهج العلوم والتدريس والتعلم، وسياسات تأهيل معلمي العلوم، وتتناول المجلة الموضوعات الآتية: التعلم، والموضوعات الجديدة والاتجاهات، وتعلم العلوم من خلال الحياة اليومية، والكتب المتعلقة بهذا المجال، كما تتضمن المجلة جزءاً يختص بالتعليقات والنقد.

الأجنبية، إذ تم التركيز على اللغة الإنجليزية، بوصفها أكثر اللغات تواجداً في البحث العلمي.

مشكلة البحث:

تعدُّ الدوريات من أهم مصادر المعلومات، ويحتوي كلُّ عددٍ من أعدادِ الدورية الواحدة على بحوث ودراسات علمية متعددة، بالإضافة إلى أن الدوريات تعد قنواتٍ رسمية؛ حيث تمر البحوث بمرحلة التحكيم ثم المراجعة والتدقيق لبلوغ أقصى درجات الإجابة، حتى يمكن الاستشهاد بها واسترجاعها (جرجيس، ١٩٩٥، ص٧٦).

وفي مجال العلوم الإنسانية، والاجتماعية قد تنفرد الدوريات العلمية والمجلات المتخصصة في نشر بعض الموضوعات الحديثة التي قد لا توجد في أي مصدر من مصادر المعلومات الأخرى الممشري وعليان (١٩٩٠م).

ولذلك كله؛ سيقوم هذا البحث بتحليل البحوث والدراسات المنشورة في خمس مجلات إنجليزية رئيسة متخصصة في تعلم وتعليم العلوم، خلال العقد الميلادي الأخير (٢٠٠٠-٢٠١٠م)، بهدف التأكد من توجهات البحوث في المجالات الأجنبية المتاحة للباحثين على شبكة الإنترنت في هذه الفترة.

وقد تم اختيار هذه المجالات بعناية فائقة حسب قوتها وانتشارها في الأوساط الأكاديمية العلمية وسمعتها العالمية ومراكزها في المقاييس العالمية (International Trends)، وهذه المجالات هي:

١- **مجلة بحوث تعليم العلوم:**

Journal of Research in Science Teaching

٢- **المجلة الدولية لتعليم العلوم:**

International Journal of Science Education

٣- **مجلة تعليم العلوم: Science Education**

٤- **مجلة معلمي العلوم التربوية:**

Journal of Science Teacher Education

٥- **مجلة علوم التربية الابتدائية:**

Journal of Elementary Science Education

وفيما يأتي تفصيل لكل مجلة من المجالات الخمس:

٤- مجلة المعلمين للعلوم التربوية:

Journal of Science Teacher Education

تصدر من الولايات المتحدة الأمريكية، وهي المجلة الرسمية لجمعية تأهيل معلمي العلوم، وتعمل بمنزلة منتدى إلكتروني عام يتم من خلاله نشر الأبحاث ذات الجودة العالية، وأوراق عمل الموقف الصفّي والنظرية التي تهتم بإعداد معلم العلوم وتأهيله في فترة ما قبل الخدمة. وهناك جزء خاص في المجلة مخصص لتأهيل معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٥- مجلة علوم التربية الابتدائية: Journal of Elementary Science Education

بدأ النشر في المجلة من عام ١٩٨٩م إلى عام ٢٠٠٩م، ثم بعد هذا التاريخ دُججت مع مجلة المعلمين للعلوم التربوية Journal of Science Teacher Education.

وتُعد هذه المجلات الخمس الأشهر، والأوسع انتشارًا بين مجلات تدريس العلوم الأكاديمية على مستوى العالم، فنثلاث من تلك المجلات من ضمن مؤشر الاستشهاد الخاص بالعلوم الاجتماعية لمدة طويلة جدًا، وكان لها - جميعًا - نفس التأثير الكبير عند إصدارها من قِبَل معهد المعلومات العلمية، فمثلاً، في مؤشر مستويات عامل التأثير لعام ٢٠٠١، كانت مجلة تدريس العلوم ضمن أفضل (١٥) مجلة من أصل (٩٠) مجلة علمية، في حين احتلت كلٌّ من المجلة الدولية لتدريس العلوم، ومجلة بحوث تدريس العلوم المركزيين الثالث والعشرين، والثامن والثلاثين على الترتيب (Tsai & Wen, 2005).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:
ما توجهات بحوث تعليم العلوم المنشورة في مجلات تعليم العلوم الإنجليزية في الفترة ما بين (٢٠٠٠-٢٠١٠م)؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما التوجه العام لبحوث تعليم العلوم في السنوات العشر الأخيرة من ناحية: مناهج البحث، وبلده، وتخصصه، والمرحلة العمرية الدراسية المستهدفة منه؟

٢- كيف تباينت أنواع البحوث المنشورة في الدوريات العلمية

بالنسبة للمجالات العلمية على مدار العشر سنوات؟

٣- ما المتغيرات المستقلة والتابعة الأكثر تكرارًا في بحوث

تعليم العلوم خلال الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٠)؟

أهمية الدراسة:

تعدُّ هذه الدراسة، الأولى من حيث النوعية والشمول في العالم العربي -على حد علم الباحث والباحثة-، حيث أن البحوث السابقة كانت تقتصر على جامعة واحدة أو مجلة واحدة أو مجالات محددة، في حين توسعت هذه الدراسة في مجالها لتشمل التوجهات العالمية في أهم مجالات تعليم العلوم، ولذلك فإن أهميته تتمثل في:

١- توضيح المجالات والموضوعات التي تناولتها الدوريات في مجال تدريس العلوم، وقد يكون لذلك أثر كبير في تحديد ما إذا كان هناك توجه خاص أو توجه عام تسير عليه هذه البحوث.

٢- توجيه طلاب الدراسات العليا في الوطن العربي إلى المجالات والمتغيرات التي يجب أن توجه بحوث تعلم وتعليم العلوم لها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على التوجهات البحثية العالمية في تعليم العلوم في ضوء المستحدثات العلمية والتقنية والتربوية، في محاولة لتقديم رؤية للمجالات الحديثة التي يمكن أن توجه بحوث تعليم العلوم إليها.

حدود الدراسة:

أ. حدود مكانية:

التزمت الدراسة ببحوث تعلم العلوم في خمس مجلات (دوريات علمية)، التي سبق ذكرها في مشكلة الدراسة، والتي يتوفر لها نسخة إلكترونية وملخص.

ب. حدود زمانية:

اقتصرت هذه الدراسة على بحوث تعليم العلوم خلال الفترة

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

بين ٢٠٠٠م إلى ٢٠١٠م.

ج. حدود موضوعية:

اقتصرت عملية تحليل البحوث على عناصر محددة في كل بحث هي: عنوان البحث، ومجاله، ومنهجه، وبلده، وتخصصه، وتاريخ نشره، والمرحلة العمرية (الدراسية) المستهدفة منه، والمتغيرات المستقلة والتابعة الأكثر تكراراً.

مصطلحات الدراسة:

توجهات البحث: هي السمة العامة للبحث والتي تشير إليها مواضيع البحوث إبراهيم وعبدالمجيد (٢٠٠٦)، ويقصد بها في هذا البحث: السمة العامة لبحوث التربية العلمية المنشورة في الدوريات المتخصصة، وتشمل مجالات بحثية معينة.

بحوث التربية العلمية: هي العملية التي تستهدف تزويد الفرد بمجموعة من الخبرات العلمية اللازمة ليصبح مثقفاً علمياً من خلال الاهتمام بفهم طبيعة العلم وتطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية، وإدراك العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية والمجتمع، والاستفادة من عمليات الاستقصاء والإلمام بالقيم والاتجاهات والاهتمامات المرتبطة بها الشائع (٢٠٠٧م).

وتُعرف بحوث التربية العلمية في هذا البحث بأنها: جميع الدراسات العلمية التربوية، وكذلك المقالات التي تناولت أحد مجالات أو موضوعات أو قضايا التربية العلمية وتعليم العلوم، والتي تم نشرها في دوريات التربية العلمية وتعليم العلوم.

الدوريات والأوعية الإلكترونية: هي المجالات العلمية والصحف التي تنشر بحوث تعليم العلوم، والتربية العلمية، ولها مواقع إلكترونية تنشر بها هذه البحوث.

الخلفية النظرية للدراسة:

أولاً: توجهات التربية العلمية: مفهوم توجهات التربية العلمية:

يقصد بها تحديد مجموعة من التوجهات، أو المداخل،

أو المجالات التي قد تسير فيها البحوث الحديثة للتربية العلمية، وخاصة فيما يتعلق بنوعية المتغيرات المستقلة التي تعالجها ومستوياتها، والعوامل التابعة التي تقيسها، والتصميمات التجريبية التي تتبعها لتنفيذ تجربة البحث الميهي (٢٠٠٢م، ص١٤٨). وعرف الشايح (٢٠٠٧م) (توجهات الرسائل) بأنها: "اهتمامات رسائل الماجستير بالتربية العلمية، من حيث ارتباطها بمقررات العلوم المختلفة، ومقاصد التربية العلمية، والأهداف العامة لتدريس العلوم، وعناصر التربية العلمية ومجالات التربية العلمية" (ص٥٦).

التوجهات العامة للتربية العلمية:

تعددت مجالات البحث، وتوجهاته في التربية العلمية عبر الماضي، وارتبط هذا بتغير المراحل والظروف الزمنية، وخلال العقود الثلاثة الأخيرة ظهرت بعض التطورات غير المسبوقة في مجال بحوث تدريس العلوم (Treagust, 2004).

وأشار دي جونج (De Jong, 2007) إلى أن توجهات البحث في التربية العلمية، في النصف الثاني من القرن الماضي، قد تأثرت بحركات الإصلاح والتطوير في مناهج العلوم، وبالسياق الثقافي والاجتماعي، والنظريات التربوية السائدة التي رافقت تلك الحركات.

وعلى الرغم من تغير توجهات البحث، ومجالاته في التربية العلمية بين الحين والآخر تبعاً لتغير السياق الثقافي، والاجتماعي، والفكر التربوي السائد الذي أشار إليه دي جونج (De Jong, 2007)، فإن الحاجة تقتضي وقفة نقدية شاملة لهذا الجهد البحثي، ومحاولة معرفة أين وصلت التربية العلمية، إذ إن مراجعة البحوث السابقة وتحليلها، سواء أكان ذلك للمجالات التي بحثت فيها، أم للمنهجية المستخدمة، أم للنتائج والتوصيات، يعد أساساً يركز عليه التخطيط للبحوث في المستقبل أبو علام (٢٠٠٩).

وتتفق مع دراسة هورتون وآخرين (Horton&others, 1993) دراسة كروت ودويل (Krout&Doyle, 1993) في

المعلومات الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو السياسية في أوقات مختلفة وتحليلها لاستقراء التوجهات منها والتنبؤ بما يحدث في المستقبل، وهي إحدى أنواع الدراسات التطورية التي قسمها داوود (٢٠٠٦م، ص ٣٤) إلى نوعين: دراسات توجه-ودراسات نمو.

وعرّف عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعبيسي، محمد مصطفى؛ وأبوعواد، فريال محمد (٢٠٠٧م، ص ٧٨) دراسات التوجه بأنها: الدراسات التي تدرس ظاهرة ما في واقعها الحالي ومتابعة دراستها في فترات زمنية قادمة، (أو من الممكن أن تكون قد تمت دراستها سابقاً)، وذلك بهدف معرفة تطور هذه الظاهرة، والتنبؤ بما يمكن أن يحدث لها في المستقبل.

دراسة التوجهات من تحليل البحوث المنشورة في المجالات العلمية:

يقصد بالدوريات الصحف، والمجلات التي تصدر بصفة دورية يومية، أو أسبوعية، أو شهرية، أو ربع سنوية (الفوال، ١٩٨٢، ص ١٢٨).

ويقصد بتحليل البحوث المنشورة في المجالات العلمية: تحليل أوراق بحثية منشورة في مجلات يتم اختيارها كعينة بحث للتعرف على توجهات جديدة في تدريس العلوم (Tsai & Wen, 2005)، وقد يكون التحليل في مجلة واحدة، مثل دراسة هورتون وآخرون (Horton & others, 1993) التي هدفت إلى تحليل البحوث المنشورة خلال الفترة ما بين ١٩٨٥ إلى ١٩٨٩م في مجلة بحوث تعليم العلوم Journal of Research in Science Teaching، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) دراسة منشورة خلال الفترة المحددة.

وفي المجال نفسه أجرى الخميسي وزهران (١٩٩١م) دراسة هدفت إلى تحليل الأدب المنشور في (١٦) عدداً من مجلة دراسات تربوية، من حيث مضمونه العام والقضايا التربوية التي يثيرها.

تحليلها لمحتوى بحوث التربية العلمية في مجلة واحدة؛ وهي: مجلة بحوث تدريس العلوم Journal of Research in Science Teaching في الفترة من ١٩٨٥ إلى ١٩٨٩.

ونظراً لأهمية مراجعة وتحليل ما تم إنجازه من بحوث في مجال التربية العلمية، كان هذا الموضوع محط اهتمام عدد من الباحثين والتربويين، ولعل أبرز المحاولات في مراجعة أدب التربية العلمية صدور أربعة كتب في العقدين الماضيين، الكتاب الأول بعنوان دليل البحث في تعلم وتعليم العلوم: Handbook of Research on Teaching and Learning (HRSTL)، وهو من تحرير جابل (Gabel) عام ١٩٩٤م، وقد انحصر اهتمام هذا الدليل على البحوث التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، والكتاب الثاني بعنوان دليل عالمي للتربية العلمية: International Handbook of Science Education (IHSE)، وهو من تحرير فريزر وتوبين (Fraser and Tobin) عام ١٩٩٨م، أما الكتاب الثالث فكان بعنوان دليل البحث في التربية العلمية:

Handbook of Research on Science Education (HRSE)، وهو من تحرير إيلو ليدرمان (Abel & Lederman) عام ٢٠٠٧م، ويتضمن مراجعة شاملة للبحث في التربية العلمية على المستوى العالمي، وبذلك يشكل الدليل صورة واضحة أمام الباحثين، عن البحوث التجريبية والنظرية السابقة التي تحدد لهم الطريق للبحث في هذا المجال مستقبلاً (Abel and Lederman, 2007) العمري ونوافله (٢٠١١، ص ١٩٦). وأما الكتاب الرابع بعنوان: دليل بحوث تدريس العلوم في آسيا Handbook of Research in Science Education Research in Asia، وهو من تحرير يو جين لي (Yew Jin Lee) عام ٢٠٠٩م، وتظهر أهميته بسبب قلة الوثائق التي سجلت جهود أساتذة العلوم، وأساتذة تدريس العلوم في آسيا.

ثانياً: توجهات بحوث التربية العلمية:

تقوم دراسات التوجه (Trends Studies) على جمع

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

طرق (السينتومتريك)، والتحليل البعدي، والمنهج البيبليومتري. ففي مجال طرق (السينتومتريك) كانت دراسة تشانغ Chang et al. (2010)، التي تطرقت لاستخدام طرق (السينتومتريك) لإجراء تحليل المحتوى التلقائي على توجهات التنمية للبحوث في تعليم العلوم، وهي مأخوذة من مقالات منشورة في أربعة مجالات في الفترة من (١٩٩٠-٢٠٠٧م)؛ وهي: المجلة الدولية لتعليم العلوم، ومجلة تعليم العلوم، ومجلة بحوث تعليم العلوم.

وفي مجال التحليل البعدي أجرى إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦م) دراسة تحليلية لتوجهات بحوث التربية العلمية المعاصرة، ومجالاتها المستقبلية، ومنهج التحليل البعدي Meta-analysis هو عبارة عن تحليل إحصائي لمجموعة من نتائج بحوث منفصلة في مجال معين.

ومن استخدم المنهج البيبليومتري سالونس (Salmons, 2000)، فقد تكونت عينة الدراسة من (٥٦) بحث نُشر في مجلة دراسات تربوية Educational Studies، وهدفت الدراسة إلى تحليل البحوث التي نشرت في تلك المجلة، ومن استخدم المنهج البيبليومتري أيضاً عطاري (٢٠٠٤)، ويستخدم هذا المنهج لقياس وتحليل النتائج الفكري في حقل معرفي معين من خلال بعض المؤشرات.

وفي نفس المجال أجرى أوزكينار (Ozcinar, 2009) عملية تحليل البحوث عن طريق عمل تحليل للإشارات المرجعية والكلمات والعبارات المفتاحية الأكثر استخداماً، وخضع (٧٥٨) بحثاً للتقييم بعد تحليله، وتمت مراجعة نتائج الدراسة تبعاً للمجلة، ونوع البحث، وعمام النشر، والمؤلف، وانتائمه، والدولة، والكلمات والعبارات الأكثر استخداماً، والموضوع، واللغة.

وقد يكون البحث عبر استخدام التقنية الحديثة مثل استخدام برنامج حاسوبي، كما فعل لوسون (Lawson, 2009) في بحثه (الأهمية العلمية لبحوث تدريس العلوم)،

وقام بيمبرجر وبانقرت (Baumberger & Bangert, 1996) بدراسة هدفت إلى تحليل البحوث المنشورة في مجلة صعوبات التعلم (Journal of Learning Disabilities)، وقد بلغت البحوث المنشورة خلال الفترة من ١٩٨٩ إلى ١٩٩٣م، (١٧٤) بحثاً.

وفي بعض الدراسات يكون التحليل لأكثر من مجلة واحدة مثل دراسة تساي ووين (Tsai & Wen, 2005)، إذ قامت الدراسة بتحليل محتوى ثلاث مجالات من عام ١٩٩٨ إلى ٢٠٠٢م؛ وهي: المجلة الدولية لتعليم العلوم international Journal of Science Education، ومجلة تعليم العلوم Science Education، ومجلة البحث في تعليم العلوم Journal of Research in Science Teaching، وقامت بتحليل (٨٠٢) بحث في التربية العلمية تم نشرها من عام ١٩٩٨ إلى ٢٠٠٢م، وذلك من حيث تناوّلها لعدد من التوجهات مثل: أنواع البحوث والموضوعات التي تناولتها، وجنسية المؤلف، ونوع البحث، وموضوع البحث. فهناك من يتابع تحليل البحوث في نفس المجالات لدراسة سابقة، ومن دعم هذا التوجه لي وآخرون (Lee et al., 2009)، فقد قام بتحليل للبحوث السابقة لكل من تساي ووين (٢٠٠٥م)، فأخضع (٨٦٩) دراسة من نفس المجالات الثلاث السابقة، بين عامي ٢٠٠٢م و ٢٠٠٧م للتحليل، مع مقارنة نتائج التحليل بتلك التي توصل إليها كل من تساي ووين (٢٠٠٥م).

وقد أجريت دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2014)، وتعد متابعة لدراسة تساي ووين (Tsai & Wen, 2005)، وهي الدراسة الثالثة التي تعرض التوجهات البحثية في تعليم العلوم، وخضع للتحليل (٩٩٠) بحثاً منشوراً في كل من المجلة الدولية لتعليم العلوم، ومجلة أبحاث تعليم العلوم، ومجلة تعليم العلوم من عام ٢٠٠٨ إلى عام ٢٠١٢. وتوجد طرق متباينة لإجراء تحليل المحتوى من ضمنها

وقد يكون البحث عن التوجهات عن طريق جعل جامعة من الجامعات معياراً كما في دراسة سانكلون و إيلين (Scanlon & Eileen, 2011)، وفي هذه الدراسة جُمِعت الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة (UK) هي المعيار.

وقد أعد دي جون (De Jong, 2007) قائمة من الفئات التي تناوَلها المؤتمرات السنوية للجمعية الوطنية لأبحاث تدريس العلوم (National Association for Research in Science Teaching (NARST)) وتحتوي القائمة على (١٤) فئة: مفاهيم الدارسين

(حول الموضوعات العلمية وطبيعة العلوم)، ومواقف الدارسين وتوجهاتهم (نحو العلوم وتعلمها)، وعمليات تعلم الدارسين (تعلم الموضوعات العلمية واستيعاب طبيعة العلوم)، ومعرفة المعلمين للمحتوى العلمي (حول العلوم وطبيعتها)، ومعرفة المعلمين للمحتوى التربوي (حول الصعوبات التي تواجه الدارسين وكيفية تدريس العلوم وعرض طبيعتها)، واستراتيجيات التدريس (حول استخدام الأساليب المختلفة لتدريس العلوم)، وتطوير معرفة المحتوى العلمي لدى المعلمين، وتطوير معرفة المحتوى التربوي لدى المعلمين، والتطبيق العملي (الأهداف، الكيفيات، مهارات الدارسين، التقييم)، والموضوعات المعتمدة على السياق والمتعلقة بالعلوم والتقنية، والمجتمع (الاستعانة بالأمر التي تحدث في الحياة اليومية)، وحل المشكلات (المشكلات المفاهيمية والحسابية)، والنماذج والنمذجة (استخدام النماذج العلمية والمضاهاة)، وتقنية المعلومات (استخدام الإنترنت وبرامج الحاسوب التفاعلية)، والاختلاف بين الجنسين (الأنماط الخاصة بكلا الجنسين في التعلم).

وأعد تساي ووين قائمة من المجالات (Tsai & Wen, 2005)، على النحو الآتي: مؤهلات المعلم، وعملية التدريس، والتعلم (مفاهيم الدارسين والتغيرات التي تطرأ عليها)، وسياق عملية التدريس داخل حجرات الدراسة، والأهداف والسياسات (مناهج الدراسة، التقييم، والمسائل

وذلك بتصنيف المقالات المنشورة في كل عام باستخدام برنامج مسح وتقصُّ محوسب.

وقد يكون البحث عن التوجهات عن طريق البحث في قواعد البيانات الإلكترونية، وذلك بصياغة الكلمات المفتاحية من العناوين والملخصات كما في تحليل للبحوث التي أجراها الطلاب الخريجون في جامعات جنوب أفريقيا على مدار السنوات السبعين الأخيرة (Rüdiger, 2005)، وهي محاولة لتحديد أهم النقاط التي ركزت عليها بحوث تدريس العلوم في جنوب أفريقيا.

تقويم بحوث تعليم العلوم والتربية العلمية:

بحوث التقويم هي البحوث التي تساعد في الحكم على قيمة البرامج التربوية، ومخرجاتها، وإجراءاتها، وأهدافها. ويركز بحث التقويم على ممارسة عمل محدد، في موقع معين، بحيث تكون المعلومات التي نحصل عليها من نتائج التقويم مفيدة في المقام الأول لهذا الموقع (أبو علام، ٢٠٠٩م).

ويعدُّ التحليل للبحوث على مدار سنوات متتالية محاولة لتحديد أهم النقاط التي ركزت عليها بحوث تدريس العلوم، وقد يكون التحليل خلال سنوات متعاقبة طويلة المدى، مثل دراسة مازن (٢٠١٠م)، إذ كانت خلال العشر سنوات الأخيرة، وقد يكون التقويم للبحوث خلال فترتين، مثل دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2009)، وذلك بمقارنة النتائج التي توصلت إليها والنتائج التي توصل إليها كل من تساي ووين (Tsai & Wen, 2005). وقد يكون التقويم خلال ثلاث فترات متعاقبة كما في دراسة عبدالفتاح (١٩٨٤م)، و دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2014).

ويكون التقويم مفيداً في الحكم على جودة البحوث. وفي هذا المجال أجرى إيبى وسشميدت (Eybe & Schmidt, 2001) دراسة هدفت إلى تحديد معايير الجودة المطلوبة في البحوث المتعلقة بتعليم الكيمياء، وإلى أي مدى توجد هذه المعايير في البحوث المنشورة.

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة.....

(٢٠٠٦م)، ودراسة دي جون (De Jong, 2007) أجرى العمري ونوافله (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى تعرف واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٠م إلى ٢٠٠٩م من حيث: مجالات البحث، وأنواع البحوث المستخدمة، والفئات المستهدفة، وصُنفت الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة بحسب مجالات البحث إلى ثلاثة مجالات رئيسة يندرج تحتها مجالات فرعية؛ وهي: مجال التعليم والتعلم، ومجال المعلم، ومجال الكتب.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

هدف هذا البحث إلى التعرف على التوجهات البحثية العالمية في تعليم العلوم؛ لذا فإن المنهج الوصفي الذي يعتمد على تحليل المحتوى (Content Analysis) هو المنهج المناسب لهذا البحث، وتستخدم دراسات تحليل المحتوى في تحليل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية القائمة في أي مجتمع في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، وهي طريقة موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع (ملحم، ٢٠٠٧، ص٣٩٥)، والمنهج الوصفي التحليلي يستهدف الوصف الكمي والمنظم للمحتوى وبذلك يصل الباحث إلى إصدار حكم معين على الاتجاه الغالب في قضية معينة (العساف، ٢٠١٠، ص٢١٧-٢١٩).

ثانياً: أداة الدراسة:

استخدمت بطاقة (استمارة) تحليل المحتوى أداةً لجمع المعلومات. واستمارة التحليل أشبه ما تكون بطاقة تسجيل المعلومات التي يصممها الباحث لتسجيل المعلومات من كل دراسة سابقة على حدة. العساف (٢٠١٠، ص٢٢٣)، وبذلك فقد مر بناء الأداة بالخطوات الآتية:

الثقافية والاجتماعية وتلك المتعلقة بالجنس (ذكر أو أنثى)، والتاريخ، والفلسفة، ونظرية المعرفة، وطبيعة العلوم، وتقنيات التعليم (الحواسيب، والوسائط المتعددة التفاعلية، وعروض الفيديو، وتكامل الوسائل التقنية، وأسلوب التعلم غير الرسمي العام (على سبيل المثال: المتاحف، والأنشطة خارج المنزل.....)، والوعي العام بالعلوم.

وقد يتم تحديد المجالات من خلال تحليل محتوى عدة مجالات علمية، فقد أجرى ليدرمان وآخرون (Lederman & Others, 1993) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى ملخصات البحوث التربوية في مجال التربية العلمية المنشورة خلال العام ١٩٩١م في (١٤) مجلة علمية محكمة في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن ثم تحديد بعض المجالات البحثية المستقبلية في ضوء نتائج التحليل، وفي دراسة إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦م، ص٢٠-٢١)، حُددت تسعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٢) بحث عربي وأجنبي؛ وهذه المجالات هي: التصورات البديلة، والتعليم التعاوني، والتعلم الذاتي، ودراسات التفاعل مداخل تدريسية متنوعة، والبنائية، والمستحدثات التقنية، والتربية البيئية، ومناهج العلوم (تقويم وبناء)، وأداء معلم العلوم وكفاياته التدريسية.

أما العصيمي (٢٠٠٩م، ص٤٢-١١٢)، فقد حدد (١٩) مجالاً؛ وهي: البيئة، والصحة، والتنوير والثقافة العلمية، وتنمية أنماط التفكير، والتوعية المهنية، والتغذية، والأمن والسلامة، والاهتمامات العلمية، وتخطيط مناهج العلوم، تنفيذ مناهج العلوم، وتقويم مناهج العلوم، وتطوير مناهج العلوم، ومجتمع العلم والتقنية، وأخلاقيات العلم، واستشراف المستقبل، وبرامج إعداد معلم العلوم وتدريبه، والتربية الجنسية، والمستحدثات التقنية وتطبيقاتها في تعلم وتعليم العلوم، والتربية الوقائية.

وفي دراسة مشابحة لدراسة ليدرمان وآخرون (Lederman & Others, 1993)، ودراسة إبراهيم وعبد المجيد

يندرج تحته البحث مثل: علوم، كيمياء، فيزياء، أحياء، علم أرض، أخرى.

٦- تاريخ البحث: وهو تاريخ النشر لكل بحث من البحوث التي تم تحليلها.

٧- المرحلة العمرية (الدراسية) لعينة البحث: هي السنة الدراسية والمرحلة العمرية للعينة.

٨- متغيرات البحث: (المتغير المستقل، والمتغير التابع) العساف (٢٠١٠، ص ٢٧٩).

ثانياً: التحقق من صدق الأداة:

عُرِضَت الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وقد طُلب من المُحكِّمين إبداء رأيهم في الأداة، وإضافة المحاور التي يرون ضرورة إضافتها للأداة، وقد أقر المحكمون تلك المحاور التي وضعت، وقاموا بإضافة محاور أخرى هي: موضوع البحث، بلد البحث، منهج البحث، تاريخ البحث. وفي سياق الملاحظات التي ذكرها المحكمون، كان الباحثان أمام اتجاهين: إما تقليل عدد البحوث وسنوات البحث وزيادة عدد محاور الأداة، أو زيادة عدد البحوث وسنوات البحث وتقليل عدد محاور الأداة، فتم اختيار الاتجاه الثاني، وبعد عرض الأداة على المحكمين وتعديلها في ضوء ملحوظاتهم خرجت الأداة بصورتها النهائية.

ثالثاً: التحقق من ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات أداة تحليل توجهات بحوث التربية العلمية، وذلك باختيار عينة عشوائية، باستخدام طريقة الجداول العشوائية، من خلال الحاسوب Random number generator، وقد بلغ عدد الملخصات التي تم تحليلها (٥٠) ملخصاً وتمثل (٥٠%) من عينة البحث، ثم اختيرت باحثة خارجية أخرى، لتحليل العينة نفسها بعد تدريبها على تحليل ملخصات المجالات حسب محاور وفئات الأداة، وكذلك قام الباحثان بإعادة تحليل الملخصات بفارق

أولاً: إعداد أداة تحليل توجهات بحوث التربية العلمية بصورتها الأولية:

تم الاعتماد على الدراسات والبحوث في مجال تعلم وتعليم العلوم، وتوصيات بعض الندوات والمؤتمرات، وبعض المراجع والمؤلفات في مجال تدريس العلوم. صمم الباحثان بطاقة (استمارة)، تضم ثلاثة محاور أساسية هي: عنوان المجلة، وتاريخ التحليل، وفئات التحليل ومستوياته، واختيرت وحدة التحليل الفكرة (الموضوع)، وهي أكثر الوحدات شيوعاً واستخداماً، لأن تناول الفكرة باعتبارها وحدة تحليل يفيد في التوجهات، والأحكام التي تقع على المحتوى (عبد الحميد، ٢٠١٠م، ص ١٣٩)، وقد وُضِعَت الأداة في صورتها الأولية إذ احتوت على ثلاثة محاور:

وفيما يأتي وصفٌ مفصّلٌ لمحتويات البطاقة (الاستمارة) التحليل في صورتها النهائية:

أ. عنوان المجلة: عنوان المجلة التي يتم تحليلها.

ب. تاريخ التحليل: يُقصد به التاريخ الذي بُدِئَتْ به عملية التحليل.

ج. فئات ومستويات التحليل: وتحتوي على (ثمان) فئات هي:

١- عنوان البحث: ويُقصد به عنوان البحث الذي نشر في المجلة.

٢- مجال البحث: (موضوع البحث) ويُقصد به المجال الذي يندرج تحته البحث مثل: (التغير المفاهيمي، والاستقصاء، والتقنية).

٣- مناهج البحث: أُتبع في التصنيف تصنيف مناهج البحث إلى: (المنهج الوصفي، المنهج التجريبي، المنهج التاريخي)، (العساف، ٢٠١٠، ص ١٧٠).

٤- بلد البحث: البلد الذي يُذكر في ملخص البحث.

٥- تخصص البحث: يُقصد به التخصص والمجال الذي

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

وأشار تريجاست (Treagust, 2004) إلى زيادة عدد المنشورات باللغة الإنجليزية، فالولايات المتحدة كانت واحدة من خمس دول جاءت في مقدمة دول العالم في التعامل مع بحوث تعليم العلوم على وجه الخصوص كمجال مهم، وتكونت عينة البحث القصديّة من خمس مجلات منشورة باللغة الإنجليزية لأنها الأشهر عالمياً كما سبقت الإشارة.

وقد كان توزيع البحوث على المجالات عينة البحث

حسب الجدول الآتي:

جدول (٢)

توزيع البحوث حسب المجالات

عدد البحوث	اسم المجلة
١٥١	مجلة علوم التربية الابتدائية
٢٠٠	مجلة المعلمين للعلوم التربوية
٣٦٠	مجلة تدريس العلوم
٧٢٠	بحوث المجلة الدولية لتدريس العلوم
٥٠٠	مجلة بحوث تدريس العلوم
١٩٣١	المجموع

وتم اختيار جميع البحوث المنشورة في المجالات الخمس المذكورة آنفاً بين عامي (٢٠٠٠م - ٢٠١٠م) كعينة قصديّة للبحث لدراسة التوجهات البحثية في تعليم العلوم، مع استثناء البحوث التي تصنف على أنها أبحاث افتتاحية، وتعليقات، وردود، ومراجعات للكاتب من التحليل، وكذلك البحوث التي لا توجد لها ملخصات والبحوث المتعلقة بالثقافة، والجنس، والمعلم، والقياس والتقييم، والمنهج، وذلك لصالح البحث، وبذلك أصبح العدد النهائي للبحوث (٩٩٣) بحثاً من أصل (١٩٣١) بحثاً، كما يوضح الجدول (٣):

جدول (٣)

توزيع عينة البحث حسب المجلة وعدد لبحوث

عدد البحوث	اسم المجلة
٣٩	مجلة علوم التربية الابتدائية
٤٦	مجلة المعلمين للعلوم التربوية
٢٢٢	مجلة تدريس العلوم

زمني مدته (١٥) يوماً، وباستخدام معادلة هولستي التي تستخدم لقياس الثبات في دراسات تحليل المحتوى طعيمة (٢٠٠٤م، ص٢٢٦).

$$R = 2(C12) \div C1 + C2$$

حيث R = معامل الثبات.

$c1+c2$ = عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (أو

الباحث نفسه في مرقي التحليل)

C = رمز للفئة

وأظهرت نتيجة التحليل أن معاملات الثبات باختلاف المحلل

(٠,٨٨)، أما باختلاف الزمن فكانت (٠,٩٤) (جدول ١)

جدول (١)

معاملات ثبات الأداة

معامل الثبات باختلاف الزمن	٠,٩٤
معامل الثبات باختلاف المحللين	٠,٨٨

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات باختلاف الزمن، واختلاف المحللين (٠,٨٨)، (٠,٩٤) عالية، مما يؤكد أن مدى الاتفاق كبير وأنه يمكن استخدام هذه الأداة للوصول لنتائج البحث طعيمة (٢٠٠٤م، ص٢٣١).

وبعد التأكد من صدق الأداة وثباتها طبقت على عينة البحث وهي بحوث التربية العلمية المنشورة في الدوريات من عام ٢٠٠٠م إلى ٢٠١٠م.

ثالثاً: مجتمع الدراسة والعينة

مجتمع الدراسة: ويتمثل مجتمع البحث بجميع مجلات بحوث تعليم العلوم التي لها مواقع على الإنترنت، والتي يمكن الدخول إليها من خلال هذه المواقع، والتي توفر ملخصات للبحوث وعددها ١٣١ مجلة حسب قائمة JSTOR. أما عينة البحث فتمثلت في الدوريات الأجنبية ولم يتم اختيار أية دورية عربية وذلك لتبعية الدوريات العربية للأجنبية في مجال تعليم العلوم، وكما ذكرنا سابقاً أن الدوريات الأجنبية المتخصصة في تعليم العلوم كثيرة جداً، ولا يقارن إنتاجها العلمي والبحثي بإنتاج المختصين في العلوم في البلاد العربية،

رابعاً: إجراءات البحث والأساليب الإحصائية:

مرّ تحليل البحوث في المجالات عينة البحث بعدد من الخطوات، على النحو الآتي:

١- جُمعت ملخصات المجالات الخمس من السنة (٢٠٠٠ م) إلى (٢٠١٠ م).

٢- تم إجراء عملية تحليل أولية لمجالات البحوث، وتم إعداد قائمة تحوي ثمانية عشر مجالاً وهي:

٢,١ مفاهيم العلوم لدى المتعلمين: (حول الموضوعات العلمية وطبيعة العلوم، والمفاهيم البديلة، والخاطئة والتغيرات التي تطرأ عليها، وطرق فحص ودراسة مدى استيعاب المتعلمين، ومفاهيم المتعلمين البديلة، والأساليب التعليمية المناسبة للتغيرات في المفاهيم، وتغير المفاهيم لدى الدارسين، وتطوير المفاهيم، وتدريس الخرافات).

٢,٢ الموضوعات المعتمدة على السياق: قيادة التعلم.

٢,٣ حل المشكلات والتفكير: وتتضمن المشكلات المفاهيمية والحسابية.

٢,٤ النماذج والنمذجة: وتشمل استخدام النماذج العلمية، وبناءها، والنماذج الثلاثية الأبعاد.

٢,٥ استراتيجيات التدريس: (حول استخدام الأساليب المختلفة لتعليم العلوم).

٢,٦ تقنيات التعليم: وتتضمن الحواسيب، والوسائط المتعددة التفاعلية، وعروض الفيديو، وتكامل الوسائل التقنية مع التدريس، وعملية التعلم باستخدام وسائل التقنية، والعروض، والمؤتمرات، والصور، والمحاكاة، والهواتف.

٢,٧ أسلوب التعلّم غير الرسمي (العام) تعلم العلوم خارج المدرسة.: السياق غير الرسمي (العام) في عملية التعلّم خارج حدود المدرسة والذي يقوم على ملاحظة العالم الواقعي (الرحلات الميدانية)، والعالم المُمثل (أي العالم المصغر الذي تجمع فيه بعض الأشياء والمخلوقات الكبيرة

-والتي قد يصعب الوصول إليها بحالتها الطبيعية- في مكان محدد بقصد دراستها وتعلم صفاتها، كما في مراكز العلوم، والحدائق النباتية، و حدائق الحيوان، ومتاحف العلوم، والعالم الافتراضي).

٢,٨ الاستقصاء: المفتوح، والموجه والعلمي، والأنشطة الاستقصائية، والاستقصاء القائم على النماذج.

٢,٩ اللغة والكتابة والقراءة والمناقشات في أثناء عملية التعلم: والحوارات العائلية والمناقشات الجدلية، واستخدام دفاتر الملاحظات، وقراءة المقالات والروايات، وتعبيرات المتعلمين، وتسجيل الملاحظات.

٢,١٠ التعلم التعاوني والمشاركة في التعلم.

٢,١١ التفوق الدراسي، والمشروعات، والذكاء، وبرامج الإثراء والتسريع.

٢,١٢ العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعاطفية والوجدانية والحسية.

٢,١٣ التعلم البنائي والتعلم الفعال.

٢,١٤ بيئات التعلم داخل المختبر.

٢,١٥ دورة التعلم وخرائط المفاهيم والعصف الذهني.

٢,١٦ النظريات في التعليم والمعرفة ومهاراتها.

٢,١٧ أنظمة التعلم والتعلم القائم على دراسة الحالة.

٢,١٨ الأنشطة العلمية والحركية والحسية والانفعالية.

٣- بعد انتهاء عملية تحليل المجالات، تم إدخال بيانات التحليل بعد ترميزها؛ حتى يسهل إدخالها إلى الحاسوب باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن ثم إجراء التحليلات الإحصائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما التوجه العام لبحوث تعليم العلوم في السنوات العشر الأخيرة من ناحية مناهج البحث، وبلده، وتخصّصه، والمرحلة العمرية الدراسية المستهدفة منه؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة.....

(2005)، ودراسة العمري ونوافله (٢٠١١)، ودراسة المزروع (٢٠١١) إذ إن هذه الدراسات تمت على المعلم والطالب والمنهج وكانت غير محددة بتعليم العلوم كما في هذه الدراسة، وربما أعطى هذا فرصة أكبر لزيادة عدد بحوث المنهج التحريبي على المنهج الوصفي.

ثانياً: بلد البحث:

وقد أظهرت النتائج المتعلقة ببلد البحث كما في الجدول

رقم (٥):

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لبلد البحث (بعض البحوث لم يذكر فيها بلد البحث فاستبعدت من هذا الجدول)

البلد	التكرار	النسبة المئوية
الولايات المتحدة	٨٦	٣٠,٢%
المملكة المتحدة	٤٠	١٤%
تايوان	٣١	١١%
استراليا	١٨	٦,٣%
جنوب أفريقيا	١٢	٤,٢%
ألمانيا	١٠	٣,٥%
تركيا	٩	٣,١%
البرازيل	٨	٢,٨%
إسرائيل	٦	٢,١%
كندا	٦	٢,١%
كوريا	٦	٢,١%
دول أخرى	٥٣	١٨,٦%
المجموع	٢٨٥	١٠٠%

يتضح من الجدول (٥)، أن الولايات المتحدة الأمريكية هي الدولة الأكثر نسبة لإجراء البحوث بنسبة (٣٠,٢%)، تليها المملكة المتحدة بنسبة (١٤%)، ثم تايوان بنسبة (١١%)، ثم استراليا بنسبة (٦,٣%)، ثم جنوب أفريقيا بنسبة (٤,٢%)، ثم ألمانيا بنسبة (٣,٥%)، ثم تركيا بنسبتها (٣,١%)، فالبرازيل بنسبة (٢,٨%)، وإسرائيل وكندا وكوريا بنسبة (٢,١%) لكل دولة، كما ظهرت دول لا تتحدث اللغة الإنجليزية، مثل: دولة الإمارات، وسنغافورة، ولبنان،

التكرارات والنسب المئوية، فجاءت النتائج على النحو الآتي:
أولاً: مناهج البحث:

تم حساب التكرارات لمناهج البحث المستخدمة في بحوث تعليم العلوم، ويبين الجدول الآتي نتيجة كل من المناهج المستخدمة ونسبة تواجدتها في العينة.

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لمناهج البحث

مناهج البحث	التكرار	النسبة المئوية
البحوث التحريبية	٣٣٨	٣٤%
البحوث الوصفية	٦٣٥	٦٤%
البحوث التاريخية	٥	٠,٥%
البحوث شبه التحريبية	١٥	١,٥%
المجموع	٩٩٣	١٠٠%

يتضح من الجدول (٤)، أن المناهج الأكثر تكراراً في المجالات الخمس هو المنهج الوصفي بنسبة (٦٤%)، ويليه المنهج التحريبي بنسبة (٣٤%)، ثم المنهج شبه التحريبي بنسبة (١,٥%)، ثم المنهج التاريخي بنسبة (٠,٥%)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الخميسي وزهران (١٩٩١م)، ونتيجة دراسة الصاوي (١٩٩٣م)، ونتيجة دراسة روني Rone (1998)، وكذلك نتيجة دراسة كروث ونلسون (Coorouth & Nelson, 1997)، ونتيجة الخليوي (٢٠٠٢م)، ونتيجة الكثيري (Alkathiri, 2002)، وتتفق معها أيضاً نتيجة دراسة الشايع (٢٠٠٧م) في أن أكثر مناهج البحث استخداماً هو المنهج الوصفي. ويرجع الباحثان السبب في ذلك إلى أن كثيراً من المتغيرات التربوية لا يمكن دراستها إلا بهذه الطريقة، وأيضاً ربما بسبب ارتباطه بالعديد من المناهج الأخرى المتفرعة عنه، ومن أهمها المنهج المسحي ومنهج دراسة الحالة، وكذلك ربما كان بسبب أنه الأسلوب الوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات، والمشكلات الإنسانية لصعوبة استخدام المنهج التحريبي في ذلك.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع النتائج التي توصل إليها كل من حسن (٢٠٠٦)، و تساي ووين (Tsai & Wen,)

والهند. السبب في ذلك إلى أن المجالات الخمس متخصصة في تعلم وتعليم العلوم. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الشايع (٢٠٠٧م) في أن مجالات العلوم كانت أكثر المجالات الدراسية استهدافاً، ثم يليه تخصص الفيزياء بنسبة (١٠%)، ثم الكيمياء بنسبة (٩,٥%)، ثم الأحياء بنسبة (٦,٢%)، ثم علم الوراثة بنسبة (٢,٥١%)، ثم بقية التخصصات الأخرى مثل علم الفلك، وعلوم البيئة، والتقنية الحيوية، وعلوم الغابة.

رابعاً: المرحلة العمرية الدراسية:

يُوضح الجدول الآتي المراحل الدراسية الأكثر تكراراً ونسبة تواجدها في العينة.

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية للمرحلة العمرية الدراسية

النسبة المئوية	التكرار	المرحلة العمرية
١,٣%	١٣	رياض أطفال
٢٨%	٢٧٨	ابتدائي
٩,٢%	٩٢	متوسط
٢٣,٢%	٢٣٠	ثانوي
١٣,٧%	١٣٦	جامعي
٧,٦%	٧٦	مراحل متعددة (رياض أطفال، ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي).
١٧%	١٦٨	غير محدد
١٠٠%	٩٩٣	المجموع

من الجدول (٧)، يتضح أن المرحلة الابتدائية هي أكثر المراحل الدراسية تكراراً، إذ بلغت نسبتها (٢٨%)، وهذا يتفق مع نتيجة العمري ونوافله (٢٠١١)، ونتيجة سلفرمان (Silverman, 1987) في أن المرحلة الابتدائية هي أبرز الفئات المستهدفة بالبحث. وربما كان السبب أنها المرحلة الأهم، وتعطي الدول المتقدمة أولوية لهذه المرحلة لأنها الأساس لما يليها من المراحل، وأيضاً ربما كان بسبب أن مجلة علوم التربية الابتدائية كانت متخصصة في علوم المرحلة الابتدائية. ثم تلي المرحلة الابتدائية، المرحلة الثانوية بنسبة (٢٣,٢%)، وذلك قد يعود إلى توجه الباحثين نحو هذه

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تريجاست (Treagust, 2000, 2004)، ونتيجة دراسة تساي ووين (Tsai & Wen, 2005)، ودراسة لي وآخرين (Lee et al., 2009)، وربما كان السبب موضع الريادة للولايات المتحدة في مجال البحث العلمي والابتكار العلمي والتقني، وقيادتها أيضاً للعالم من حيث دعم البحث العلمي والاهتمام به وعدد البحوث التي تنشر فيها سنوياً.

ثالثاً: تخصص البحث:

كانت النتائج المتعلقة بتخصص البحث حسب الجدول الآتي:

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لتخصص البحث

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علوم	٦٣٨	٦٤,٢%
فيزياء	٩٩	١٠,٠%
كيمياء	٩٤	٩,٥%
أحياء	٦٢	٦,٢%
علوم الوراثة	٢٥	٢,٥%
علوم الأرض	٢٠	٢,٠%
مناهج وطرق تدريس علوم	١٥	١,٥%
علوم الفلك	١٤	١,٤%
علوم البيئة	٩	٠,٩%
التقنية الحيوية	٨	٠,٨%
علم المحيطات	٤	٠,٤%
علوم الغابة	١	٠,١%
علوم الفضاء	١	٠,١%
علم الأرصاد الجوية	١	٠,١%
علم الحيوان	١	٠,١%
علم الكونيات	١	٠,١%
المجموع	٩٩٣	١٠٠%

يتضح من الجدول (٦)، أن أكثر التخصصات تكراراً هو تخصص العلوم إذ بلغت النسبة المئوية (٦٤,٢%)، ويعود

إبراهيم المحيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة.....

عبدالرحمن.

نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي ينص على: كيف تباينت أنواع البحوث المنشورة في تلك المجالات بالنسبة للمجالات العلمية على مدار العشر سنوات؟ وللإجابة عن هذا السؤال حُسبت التكرارات والنسب المئوية، والنتائج موضحة في الجدول (٨):

الفئات بسبب وصولهم مرحلة النضج، ومن ثم هم متمكنون من الفهم، ثم المرحلة الجامعية بنسبة (١٣,٧%)، وربما كان السبب أن مجلة المعلمين للعلوم التربوية موجهة للمعلمين واحتوت على الكثير مما يخصهم وهم في المرحلة الجامعية، ثم المرحلة المتوسطة ثم رياض الأطفال. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المزروع (٢٠١١) في أن أكثر المراحل الدراسية التي تمت دراستها هي المرحلة الثانوية في رسائل الماجستير والدكتوراه التي تم إنجازها في جامعة الأميرة نورة بنت

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية للمجالات العلمية

الرقم	المجال	التكرار	النسبة المئوية
١	مفاهيم المتعلمين	١٦٨	١٧%
٢	النماذج و النمذجة	٦٧	٦,٧%
٣	تقنيات التعليم	١٣٣	١٣,٤%
٤	الاستقصاء	٩١	٩,٢%
٥	بيئات التعلم داخل المختبر	٢١	٢,١%
٦	أسلوب التعلّم غير الرسمي (العام) تعلم العلوم خارج المدرسة	٦٩	٧%
٧	دورة التعلم وخرائط المفاهيم والصراع	٢٢	٢,٢%
٨	استراتيجيات التدريس	٢٢	٢,٢%
٩	الموضوعات المعتمدة على السياق والتعلم السياقي	٣٣	٣,٣%
١٠	حل المشكلات والتفكير	٦٥	٦,٥%
١١	اللغة والكتابة والقراءة والمناقشات	٩٤	٩,٥%
١٢	التعلم التعاوني المشاركة في التعلم	٢٨	٢,٨%
١٣	التفوق والمشروعات والدكاء وبرامج الإثراء والتسريع	٤٠	٤,٠%
١٤	العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعاطفية والوجدانية والحسية	٣٧	٣,٧%
١٥	التعلم البنائي والتعلم الفعال	١٨	١,٨%
١٦	الأنشطة العلمية والحركية والحسية	٤٤	٤,٤%
١٧	أنظمة التعلم والتعلم القائم على دراسة الحالة	٢١	٢,١%
١٨	النظريات في التعليم والمعرفة ومهارتها	٢٠	٢,٠%
المجموع		٩٩٣	١٠٠%

ثم تقنيات التعليم إذ بلغت نسبته (١٣,٤%)، ثم اللغة والكتابة والقراءة والمناقشات ونسبته (٩,٥%)، ثم الاستقصاء

من خلال الجدول (٨)، يتضح أن أكثر المجالات تكراراً في مجالات تعليم وتعلم العلوم هو مجال المفاهيم بنسبة (١٧%)،

مدرسي العلوم في الفترة الأخيرة في السنوات الخمسة عشر الأخيرة.

وتختلف هذه النتيجة مع المزروع (٢٠١١) في عدم تناول رسائل جامعة الأميرة نورة موضوع التعلم غير الرسمي، وقد ذكرتها الباحثة كملاحظة جديرة بالاهتمام.

نتائج السؤال الثالث:

كان السؤال الثالث من أسئلة البحث: ما المتغيرات المستقلة والتابعة الأكثر تكراراً في بحوث تعليم العلوم خلال الفترة (٢٠٠٠-٢٠١٠)؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسب التكرارات والنسب المئوية، والنتائج موضحة فيما يأتي:

أ- المتغيرات المستقلة الأكثر تكراراً:

رُصدت تكرارات المتغيرات المستقلة الأكثر ظهوراً في عينة البحث، ويبين الجدول الآتي نتيجة التكرارات والنسب المئوية.

ونسبته (٩,٢%)، ثم أسلوب التعلم غير الرسمي (العام) تعلم العلوم خارج المدرسة ونسبته (٧%)، ثم النماذج والنمذجة ونسبتها (٦,٧%).

وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة تساي ووين (Tsai & Wen, 2005)، ونتيجة لي وآخرين (Lee et al., 2009)، ونتيجة دي جونج (De Jong, 2007)، ونتيجة تشانغ (Chang et al., 2010) ونتيجة لين وآخرين (Lin et al., 2014) في أن مجال تغير المفاهيم كان الأكثر تكراراً، وذلك قد يعود لأهمية المفاهيم وضرورة تعلم التلاميذ واكتسابهم لها.

وكذلك نتيجة دراسة لي وآخرين (Lee et al., 2009) التي كشفت أن أساليب المناقشات حظيت باهتمام كبير بين مدرسي العلوم، وتلعب المناقشات والمحاورات دوراً حيوياً في حل مشكلات الحياة الواقعية.

وكذلك وجدت دراسة لين وآخرين (Lin et al., 2014) أن موضوعات مثل الجدال والمناقشة، والتعلم القائم على الاستعلام، والنمذجة العلمية كانت جاذبة لانتباه جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات المستقلة الأكثر تكراراً

الرقم	المتغير المستقل	التكرار	النسبة المئوية
١	مفاهيم المتعلمين	١٢١	١٢,٢%
٢	المناقشة والكتابة	٩٠	٩,١%
٣	النماذج	٧٢	٧,٣%
٤	تقنية التعليم (الوسائط المتعددة، والتعلم الإلكتروني، برامج المحاكاة والعروض التفاعلية، المؤتمرات)	١٢٠	١٢,١%
٥	الاستقصاء	٨٢	٨,٣%
٦	بيئات التعلم داخل المختبر	٢٠	٢,٠%
٧	التعلم في الحدائق	٤	٠,٤%
٨	دورة التعلم	٤	٠,٤%
٩	استراتيجيات التدريس	٣٨	٣,٨%
١٠	الموضوعات المعتمدة على السياق	٣١	٣,١%
١١	حل المشكلات	٨	٠,٨%
١٢	اللغة والكتابة والقراءة والمناقشات	٩٠	٩,١%
١٣	التعلم التعاوني المشاركة في التعلم	٣١	٣,١%

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

الرقم	المتغير المستقل	التكرار	النسبة المئوية
١٤	التفوق والمشروعات والدكاء وبرامج الإثراء والتسريع	٢٥	٢,٥%
١٥	التعلم البنائي	١٢	١,٢%
١٦	الأنشطة العلمية والحركية والحسية والممارسة العملية	٤٩	٤,٩%
١٧	أنظمة التعلم ودراسة حالة التعلم القائم على دراسة الحالة	٤	٠,٤%
١٨	النظريات في التعليم والمعرفة ومهارتها	٤	٠,٤%
١٩	التفكير	٣٩	٣,٩%
٢٠	التعلم النشط	٢	٠,٢%
٢١	خبرات المفاهيم والصراع	٢١	٢,١%
٢٢	الرحلات	١٣	١,٣%
٢٣	استخدام الصور	١٠	١,٠%
٢٤	لعب الأدوار والأنشطة المسرحية	٣	٠,٣%
٢٥	العلوم الزائفة والخرافة في تدريس العلوم	٣	٠,٣%
٢٦	المتاحف والمراكز العلمية	٢٨	٢,٨%
٢٧	الخبرات الميدانية	٨	٠,٨%
٢٨	التجارب الفكرية	٩	٠,٩%
٢٩	البرامج الصفيفية وبرامج العلوم	١٩	١,٩%
٣٠	إجراء الأبحاث	١٦	١,٦%
٣١	استخدام التقارير	٨	٠,٨%
٣٢	الموضوعات العلمية الاجتماعية والانفعالية	٤٠	٤%
٣٣	الرسوم المتحركة	٩	٠,٩%
٣٤	تصورات الدارسين	٥	٠,٥%
٣٥	معرفة المحتوى	١٠	١,٠%
٣٦	تصميم الدروس	٢	٠,٢%
٣٧	بيئات التعلم الواقعية والافتراضية	١٦	١,٦%
٣٨	العلوم والتقنية والمجتمع	٥	٠,٥%
٣٩	التدريس المتكرر	٣	٠,٣%
٤٠	غير محدد	٩	٠,٩%
المجموع		٩٩٣	١٠٠%

وبرمجيات محاكاة متعددة، والموضوعات المعتمدة على السياق، والموضوعات العلمية الاجتماعية والانفعالية، والمناقشات الجدلية والحوارات الأسرية، والمتاحف ومراكز تعليم وتعلم العلوم، والأنشطة المسرحية والموارد الفكرية، والتعلم الافتراضي، والمعرفة التطبيقية الأخلاقية.

يتضح من الجدول (٩) كثرة المتغيرات المستقلة التي تناولتها البحوث وكذلك تعددها. فعلى سبيل المثال، ظهرت متغيرات مستقلة حديثة مثل: (إجراء الأبحاث، والعلوم غير الواقعية (الخرافات)، والتدريس المتعدد، والتجارب الفكرية، والكتابة واستخدام دفاتر الملاحظة، واستخدام التقارير،

الخاصة بتأثير تقنيات التعليم لها أهمية قصوى، كما إن هناك إقبالاً متزايداً على استخدام الحواسيب في المدارس، وهذه النتيجة أيضاً تختلف مع نتيجة الميهي (٢٠٠٢م)، ودراسة إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦م) إذ وجد أن المستحدثات أو التجديدات التربوية مثل: الحقائق التعليمية، والموديلات، والكمبيوتر التعليمي، ونظام التوجيه السمعي، ونظام التوجيه المرئي كانت هي الأقل تكراراً.

ب- المتغيرات التابعة الأكثر تكراراً:

تم رصد تكرارات المتغيرات التابعة الأكثر ظهوراً في البحوث عينة البحث، وبين الجدول (١٠) نتيجة التكرارات والنسب المئوية.

أما من ناحية أكثر المتغيرات المستقلة تكراراً، فهو متغير المفاهيم بنسبة (١٢,٢%)، يليها متغير تقنيات التعليم بنسبة (١٢,١%)، ثم متغير المناقشة ومتغير الكتابة بنسبتهما (٩,١%)، ثم متغير الاستقصاء بنسبته (٨,٣%)، ثم متغير النماذج بنسبة (٧,٣%)، ثم متغير الأنشطة العلمية والحركية والحسية والممارسة العملية بلغت نسبته (٤,٩%)، ثم متغير الموضوعات العلمية الاجتماعية والانفعالية بنسبة (٤%)، ثم التفكير بنسبته (٣,٩%)، ثم استراتيجيات التدريس ونسبتها (٣,٨%)، ثم الموضوعات المعتمدة على السياق والتعلم التعاوني بلغت نسبة كل واحد منهما (٣,١%)، ثم المتاحف والمراكز العلمية نسبتها (٢,٨%)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسن (٢٠٠٦م)، إذ احتل التعليم الإلكتروني كمتغير مستقل المرتبة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أن البحوث

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات التابعة الأكثر تكراراً

الرقم	المجال	التكرار	النسبة المئوية
١	التعلم	١٢١	١٢,٢%
٢	التحصيل	٧	٠,٧%
٣	الدافعية والتأثير	٢٧	٢,٧%
٤	تدريس العلوم	٩٢	٩,٢%
٥	استيعاب المفاهيم	١٥٢	١٥,٣%
٦	الإنجازات العلمية	١٨	١,٨%
٧	بناء ونقل المعرفة	٣٧	٣,٧%
٨	اكتساب الخبرات	١٩	١,٩%
٩	الاستقصاء والأنشطة الاستقصائية	٢٧	٢,٧%
١٠	الفهم	٤٨	٤,٨%
١١	التفاعل بين التلاميذ	١٦	١,٦%
١٢	الأفكار العلمية	١٠	١,٠%
١٣	المرونة	٢	٠,٢%
١٤	حل المشكلات	١٨	١,٨%
١٥	بناء النماذج	١٣	١,٣%
١٦	إتقان المحتوى التعليمي	٧	٠,٧%
١٧	القدرات	٧	٠,٧%

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

الرقم	المجال	التكرار	النسبة المئوية
١٨	المهارات الوجدانية والعلمية والاجتماعية	٣٠	٣,٠%
١٩	تكوين المعنى	١٢	١,٢%
٢٠	المناقشات	١٨	١,٨%
٢١	قراءة الصور	٤	٠,٤%
٢٢	اتخاذ القرار وتأکید الذات	٩	٠,٩%
٢٣	الاستجابة للمشكلات	٢	٠,٢%
٢٤	التعلم من خلال الإنترنت	٤	٠,٤%
٢٥	التوافق السياقي	٦	٠,٦%
٢٦	العمليات العلمية	٨	٠,٨%
٢٧	التفكير	٦١	٦,١%
٢٨	الإبداع العلمي	٤	٠,٤%
٢٩	الخبرات	٦	٠,٦%
٣٠	آراء التلاميذ وتوجهاتهم نحو العلوم	٥٢	٥,٢%
٣١	المعتقدات	٨	٠,٨%
٣٢	تطوير الأداء	٢٨	٢,٨%
٣٣	تصورات الدارسين	١٥	١,٥%
٣٤	تحسين الأنشطة الكتابية	١	٠,١%
٣٥	الثقافة العلمية	١	٠,١%
٣٦	غير محدد	١٣	١,٣%
	المجموع	٩٩٣	١٠٠%

التي تبحث توجهات بحوث تعليم العلوم، وقد يكون هذا عائداً لعينة البحث، إذ إن المجالات التي تم سحب العينة منها تعد الأشهر عالمياً لذلك نلاحظ ظهور بعض المتغيرات التابعة الحديثة مثل: قراءة الصور، واتخاذ القرار وتأکید الذات، وتوافق المحتوى، وتحسين الأنشطة الكتابية، والتعلم من خلال الإنترنت، والاستجابة للمشكلات، وبناء النماذج.

توصيات الدراسة:

بعد عرض ومناقشة نتائج هذا البحث، يوصي الباحثان بما يأتي:

١- توجيه رسائل وبحوث تعليم العلوم في العالم العربي لمجالات مهمة بدأ يتطرق لها البحث العلمي في الدول

يتضح من الجدول (١٠)، أن متغير استيعاب المفاهيم هو أكثر المتغيرات التابعة تكراراً، إذ بلغت نسبته (١٥,٣%)، ثم يليه متغير التعلم بنسبة (١٢,٢%)، ويليهما متغير تدريس العلوم بلغت نسبته (٩,٢%)، ثم متغير التفكير بنسبة (٦,١%)، ثم متغير الفهم ونسبته (٤,٨%)، ثم متغير بناء ونقل المعرفة بنسبته (٣,٧%)، ثم متغير المهارات الوجدانية والعلمية والاجتماعية بنسبة (٣%)، ثم متغير تطوير الأداء بنسبته (٢,٨%)، ثم متغير الدافعية والنتائج بلغت نسبته (٢,٧%).

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الميهي (٢٠٠٢م)، ونتيجة إبراهيم وعبد المجيد (٢٠٠٦م) إذ كان فيهما متغير التحصيل هو أكثر المتغيرات التابعة في الدراسات

حسن إسماعيل (٢٠٠٦م). دراسة تحليلية لطبيعة بحوث تكنولوجيا التعليم خلال الفترة من عام ١٩٩٩ إلى عام ٢٠٠٥م وتوجهاتها المستقبلية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١ (٦٢). ص ص ٦٧-٩٨.

الخليوي، فوزية محمد (٢٠٠٢م) دراسة تحليلية لوسائل الماجستير في مجال تقنية التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفترة من ١٤١٠-١٤٢٠هـ . رسالة ماجستير قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية ، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الحميسي، السيد سلامة؛ زهران، وشحاتة عبدالحق (١٩٩١). اتجاهات الأدب التربوي في مجلة دراسات تربوية ، مجلة دراسات تربوية، ٧(٣٨)، ص ص ٧٩-١٢٩.

داوود، عزيز حنا، (٢٠٠٦م). مناهج البحث العلمي، (ط١)، عمان، دار أسامة.

الشابع، فهد بن سليمان (٢٠٠٧م). توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود. مجلة كليات المعلمين، العلوم التربوية، ٧ (٢)، ص ص ٤٤-١٠٠.

الصاوي، محمد وجيه (١٩٩٣م). واقع البحث التربوي وموقعاته في دولة قطر، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.

عباس، محمد خليل؛ ونوفل، محمد بكر؛ والعيسي، محمد مصطفى؛ وأبوعواد، فريال محمد (٢٠٠٧)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع. عبدالحמיד، محمد (٢٠١٠). تحليل المحتوى في بحوث الإعلام، (ط١)، القاهرة: عالم الكتب.

عبدالفتاح، هدى (١٩٨٤). اتجاهات أبحاث التربية العلمية في مصر، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط١)، الرياض: دار الزهراء.

العصيمي، حميد بن هلال (٢٠٠٩). توجهات بحوث تعليم العلوم في ضوء أهمية المجالات العلمية وبعض المعايير العلمية العامة والبحثية في رسائل الدراسات العليا بجامعة أم القرى والبرموك خلال الفترة ما بين ١٩٩٠-٢٠٠٨م، رسالة دكتوراة منشورة. جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة.

عطاري، عارف (٢٠٠٤م). دراسة بيبليومترية لأدبيات الإشراف التربوي المنشورة في عدد من المجالات التربوية العربية المحكمة ومجلة المناهج

المتقدمة؛ والتي تتصف بالحدائث وتكون تابعة للتوجه العالمي في أبحاث تعليم العلوم، كما تمت الإشارة إليها. مع زيادة الاهتمام بمجال المفاهيم، وتقنيات التعليم، واللغة والكتابة والمناقشات، والاستقصاء، والتعلم غير الرسمي، والنماذج والنمذجة.

٢- الاهتمام بالمنهجيات المختلفة في البحث عند دراسة المشكلات التربوية وعدم الاقتصار على المنهج التجريبي.

٣- الاهتمام بتنوع المجتمعات البحثية وخصوصاً مجتمع المهووبين ورياض الأطفال، وعدم التركيز على المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٤- زيادة عدد المحاور مثل: العمليات الإحصائية المستخدمة، ونتائج البحوث ومقترحاتها، وجنسية المؤلفين.

٥- إن التوجهات الخاصة بمناهج وطرق تدريس العلوم تظهر وتختفي، تمامًا مثل ما يحدث مع بعض الموضوعات المثيرة في بحوث تدريس العلوم، والجددير بالاهتمام هو بحث العلاقة بين بحوث تعليم العلوم وأنشطته وتطبيقاته.

المقترحات:

١- إجراء دراسة متابعة لهذا البحث يتم اختيار المحاور نفسها بامتداد زمني أطول لرسم توجهات بحثية لهذه المحاور على مدى سنوات طويلة.

٢- إجراء دراسة متابعة لهذه الدراسة للأربع السنوات الأخيرة مع اختيار مجالات بلغات عالمية غير اللغة الإنجليزية مثل اللغة الألمانية أو الصينية أو الأسبانية، ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.

المراجع:

إبراهيم، عبدالله؛ وعبدالمجيد، ممدوح (٢٠٠٦). دراسة تحليلية لتوجهات بحوث التربية العلمية المعاصرة ومجالاتها المستقبلية. جامعة عين شمس. مجلة التربية العلمية، ٩ (١)، ص ص ٥٤-١.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٩م). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط٦)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

حرجيس، حاسم محمد؛ وعبدالنبي، جعفر سيد (١٩٩٦). النتاج الفكري التربوي في الأردن، رسالة المكتبة، ٣١ (١)، ص ص ٤-١٤.

إبراهيم الخيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة....

- De Jong, O. (2007). Trends in western science curricula and science education research a bird's eye view. *Journal of Baltic Science Education*, 6 (1), 15-22.
- Fraser, B.& Tobin, Kenneth (Eds.).(1998).*International Handbook of Science Education*. Science Education. <http://www.springer.com/series/6189> , Vol. 2
- Gabbel (Ed.). (1994). Handbook of research on science teaching and learning. A project of the National Science Teachers Association . 493-541. New York: McMillan.
- Horton, Phillip and Others. (1993). A Content Analysis of Research, Published in the " Journal of Research in Science Teaching" from 1985 through 1989. *Journal of Research in Science Teaching*, v30, n8, pp857-869. (ERIC NO EJ478291).
- Henson, K.T.(1997). Writing for publications: some perennial mistakes. *Phi Delta Kappan*, 78, 781-784.
- Henson, K.T.(1999). Writing for professional journals. *Phi Delta Kappan*, 80, 780-783.
- Henson, K.T. (2001). Writing for professional journals: Paradoxes and promises. *Phi Delta Kappan*, 82, 765-768.
- krout, H.L& Doyle, B.k. (1993) . " A content analysis of research published in the Journal of research in science teaching 1985 through 1989" journal of research in science Teaching , 30(8).
- Lee , M.H.; Wu, Y.T., and Tasi, C.C.(2009). Research trends in science education from 2003 to 2007 : A content analysis of publication in a selected journals. *International journal of Science Education*, 31.
- Lederman, Norman G and Others(1993). A summary of Research in Science Education- 1991. Office of Education Research and Improvement (ED), Washington , DC.
- Lin, Tzu-Chiang; Lin, Tzung-Jin and Tsai,Chin-Chung.(2014).Research Trends in Science Education from 2008 to 2012: A systematic content analysis of publications in selected journals. *International Journal of Science Education* .Volume 36, Issue 8, 2014 . pp 1346-1372.
- Ozcinar, Zehra. (2009).The topic of instructional design in research journals: A citation analysis for the years 1980-2008 . *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4), pp 559-580.
- Rone, E. (1998). Characteristics of higher education doctoral theses: Defrosting some frozen assets. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto,Canda.
- Rüdiger C. Laugksch.(2005). Analysis of South African Graduate Degrees in Science Education: 1930-2000, *Science Education*, Volume 89, Issue 3 pp 418-432.
- Silverman, S. (1987). Trends and analysis of research on teaching in doctoral programs. *Journal-of Teaching in Physical Education*, 7, pp 61-70
- Salmons, Y(2000). "one teachers perspective on a sample of academic educational research papers" . **Educational studies**. 26(2). pp 224-245.
- Scanlon, Eileen.(2011).Open Science: Trends in the Development of Science Learning.(ERIC Document Reproduction Services No:{EJ923976}.
- Tsai, chin-chung& Wen, Meichun Lydia. (2005). والإشراف الأمريكية. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة قطر، العدد (٥)، ص ص ٢١١-٢٤٣.
- العمري، علي؛ ونوافله، وليد (٢٠١١). واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة ٢٠٠٠-٢٠٠٩. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. ٧، (٢)، ص ص ١٩٥-٢٠٨.
- الفوال، صلاح مصطفى (١٩٨٢). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة غريب.
- مازن، وحسام محمد (٢٠١٠). تقويم بعض بحوث تدريس العلوم والتربية العلمية خلال العشر السنوات الأخيرة في ضوء معايير مقترحة - دراسة تحليلية-. *المؤتمر العلمي الرابع عشر. التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق*.
- الخيسن، إبراهيم بن عبد الله؛ ماريك، إ. دموند (٢٠١١). *دليل الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية*. الطبعة الأولى، الرياض، مكتبة الرشد.
- ملحم، سامي محمد، (٢٠٠٧) *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، (٥)، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- المزروع، هيا محمد (٢٠١١). دراسة استكشافية لبحوث رسائل التربية العلمية في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *مجلة رسالة الخليج العربي*. العدد ١٢١ ص ص ١٠٧-١٤٤.
- المهيبي، رجب السيد (٢٠٠٢). المسارات الحالية لبحوث تعليم العلوم البيولوجية وتوجهاتها المستقبلية: دراسة مسحية تحليلية. جامعة عين شمس: كلية التربية. *مجلة التربية العلمية*. ٥ (٣). ص ص ١٤٣-١٨٢.
- المشمري، عمر أحمد وعليان، رحي مصطفى (١٩٩٠). *أساسيات علم المكتبات والتوثيق والمعلومات*، عمان.
- Abel, S.K. & Lederman, N.G. (2007). Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alkathiri, Saud. (2002) *The characteristics of master's theses conducted in the department of curriculum and teaching methods from 1983 through 2002 at King Saud University, Saudi Arabia*. (Unpublished doctoral dissertation, University of Arkansas). Arkansas,U.S.A.
- Baumberger, Julie p & Bangert, Arthur w (1996). Research designs and statistical techniques used in the Journal of Learning Disabilities,1989-1993. *Journal of Learning Disabilities*,v29 n3, pp 313-316. (ERIC NOEJ524471).
- Chang, Yueh-Hsia ; Chang, Chun-Yen ; Tseng, Yuen-Hsien .(2010). Trends of science education research: an automatic content analysis. *Journal of Science Education and Technology*, v19, n4, pp315-331.
- Coorough, Calleen and Nelson, Jack (1997). The Dissertation in Education from 1950 to 1990. *Educational Research Quarterly*, v20, n4, p3-14. (ERIC NO. EJ550096).

- Y.-J. Lee(2009). (Ed.), World of Science Education: *Handbook of Research in Science Education Research in Asia*.
- Lawson, A. E. (2009). How “scientific” is science education research? *Journal of research in Science Teaching*. Retrieved October 2012, from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2830156/>
- Resesarch and trends in science education from 1998 to 2002: A Content analysis of publication in selected journals. *International Journals of science Education*, V27 n1, p3-14. (ERIC NO :EJ719751).
- Treagust, D.F. (2000). Our development as an international community. President's Column. NARST News, 43 (2), 1-6.
- Treagust, David (2004) .Trends in Science Education Research . *Research Trends in Science, Technology and Mathematics Education*. December 13-17, International Centre, Goa,p126-146.

إبراهيم المحيسن وأمل البلوي: بحوث التربية العلمية وتوجهاتها العالمية: دراسة على البحوث المنشورة.....

International Trends in Science Education Research : A study on Science Education Periodicals

Ibrahim bin Abdullah Al-Mohaissin

Professor of Science Education, Taibah University, Saudi Arabia

Amal SlimanAL-Balwi

Science Teacher, Saudi Arabia

Submitted 24-01-2015 and Accepted on 18-03-2015

Abstract: The current research aimed to identify the international trends in teaching and learning science in the light of scientific, technical and educational innovations, using a research instrument, namely: a content analysis form. The researchers analyzed a purposive sample taken from some popular international journals (5 journals) specialized in the field of teaching and learning science.

To answer the main research question, the researchers used frequencies and percentage for each of the main issues of the instrument. And finally, the research came to the following results: The most frequent research method in all 5 journals' researched was the descriptive method , followed by the experimental method, then the quasi-experimental method, and finally, the historical method, the most frequent country of the researches was the United States of America, the most frequent field of the researches was science general subject, the most frequent educational grade level was the elementary level, and the most frequent field of the researches was concepts, followed by educational technology , language, writing and reading in sciences, discussions debates, Inquiry, informal learning approach (out-of-school learning) , and finally, models and modeling. In the light of those results, the researchers proposed the following recommendations: increase investigations in sciences, especially in the fields of concepts, teaching techniques, science writing, debate, inquiry, and informal learning..

Key words: Science Education - Trends Research - Periodicals

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المفتي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية^١

أماني بنت محمد الحصان	جبر بن محمد الجبر	عبد نيمان المفتي
أستاذ تعليم العلوم	أستاذ تعليم العلوم	باحث بمركز التميز البحثي في تطوير
قسم المناهج وطرق التدريس	قسم المناهج وطرق التدريس	تعليم العلوم والرياضيات
كلية التربية بجامعة الأميرة	كلية التربية	كلية التربية
نورة بنت عبدالرحمن	جامعة الملك سعود	جامعة الملك سعود

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية
قدم للنشر ٢٢/٥/١٤٣٦هـ - وقبل ٢٠/٦/١٤٣٦هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لجميع صفوف المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للفصلين الأول والثاني، (الطبعة المعدلة ١٤٣٣هـ-٢٠١٢م). وتألف مجتمع الدراسة وعينته من جميع الأنشطة العملية في تلك الكتب بفصلها الدراسي: الأول والثاني، إذ بلغ عددها (١٧٣) نشاطاً عملياً. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وذلك باستخدام أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي، وفقاً لسلم التقدير رباعي التدرج، والصادرة عن المجلس الوطني للأبحاث (NRC)، والتي تمثلت في: طرح الأسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة، وربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات. وتم التحقق من صدق أداة التحليل وثباتها. وتوصلت الدراسة إلى أن نتائج التحليل أشارت إلى ضعف تضمين أنشطة كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لسمتي (ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية والتواصل وتبرير التفسيرات)، إضافة إلى أن الأنشطة لا تدعم - في الغالب - عمليات التواصل لدى الطلاب سواء مع زملاء الصف أو الربط مع الواقع والحياة الاجتماعية، مما يقلل من تهيئة الفرص التي تساعدهم على التواصل لحوارات ونقاشات علمية تمكنهم من تقديم مبررات علمية حول التفسيرات العملية.

الكلمات المفتاحية: الاستقصاء العلمي، سمات الاستقصاء العلمي، الأنشطة العملية، كتب الأحياء، المرحلة الثانوية، أدلة التجارب.

١ تم إنجاز هذا البحث ضمن أعمال المجموعة البحثية "تقوم وتحليل مناهج العلوم والرياضيات بالتعليم العام" وبدعم من مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية

مقدمة:

وتساؤلات تثير تفكير الطلاب، وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وتحمل دورهم إيجابياً في عملية التعلم. ومن هنا يعد تحقيق اكتساب الطلاب في المرحلة الثانوية لمهارات الاستقصاء العلمي أمراً حاسماً، ومن أهم المبادئ التي يجب أن تبنى عليها مناهج المرحلة الثانوية؛ وذلك لتشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية والمجتمعية (غانم، ٢٠٠٧). وهذا ما نصت عليه أهداف تعليم الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لتأسيس المهارات اللازمة لدراسة علم الأحياء عن طريق التفكير، والملاحظة، والاستنتاج، وإتاحة الفرصة للطلاب للقيام بالتجارب والأنشطة في المختبرات.

ومن منطلق هذه الأهمية، يضيف السعدي (٢٠٠٦) أن مناهج العلوم القائمة على الاستقصاء العلمي يجب أن تعرض العلم كطريقة للنظر للعالم من حولنا، والإجابة عن تساؤلات الطلاب، وتكوين تساؤلات أخرى معتمدة على تلك الإجابات، إذ إن ذلك سيشجع فرصة الحوار الإيجابي بين الطلاب وطرح الأسئلة في بيئة صفية حافزة للتفكير (البلوشي والمقبالي، ٢٠٠٦)، الأمر الذي من شأنه تنمية قدرات الطلاب الاستقصائية، وتطوير أفكارهم، وتعديل المفاهيم الخاطئة. فالاستقصاء العلمي الذي يجعل المتعلم محور الرئيس في الموقف التعليمي يؤدي إلى فاعلية التعلم وإيجابية المتعلم نحو التعلم، من خلال تشجيعه على التفكير وإثارة الدافعية للتعلم، إلى جانب تنمية مهارات البحث واكتشاف الحقائق والمبادئ العلمية من حوله، ونمو الاتجاهات العلمية، وتطوير مفهوم الذات، وزيادة التحصيل الدراسي، وتعزيز التواصل الاجتماعي، وإدراك تاريخ العلم (الحارثي والبلوشي، ٢٠٠٢؛ العجمي، ٢٠٠٣؛ نصر الله، ٢٠٠٥؛ حسام الدين، ٢٠٠٨؛ شارب، ٢٠٠٨؛ إبراهيم، ٢٠٠٩؛ خميس، ٢٠٠٩؛ توماس، مايكل، جينيفر، Thomas, Michael, & Jennifer, 2009؛ روبرت وهاكن، Robert & Hakan, 2010). وقد قدم الأدب

مرت حركات الإصلاح التربوي بمراحل انتقالية متعددة، هدفت إلى إعادة تشكيل أهداف تدريس العلوم وتوجيهها التوجيه المناسب؛ لتتماشى مع التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع. فكان من نتائج هذه الحركات الإصلاحية ما أوصت به الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (American Association for the Advancement of Science, AAAS, 1993)، والمجلس الوطني للأبحاث (National Research Council, NRC, 1996, 2001) من معايير وطنية للتربية العلمية، تحدد المستوى الذي يجب أن يحققه الطلاب في اكتساب المعرفة العلمية، وتطوير فهمهم وقدراتهم على الانخراط في التعلم القائم على ممارسات الاستقصاء العلمي، لفهم تطبيقات العلوم المختلفة؛ وذلك من أجل تحقيق أهداف التربية العلمية (تروبريدج، وبيبي، وبويل، ٢٠٠٤).

ويعدُّ معيار الاستقصاء العلمي من أهم معايير التربية العلمية، إذ ترى الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1993) والمجلس الوطني للأبحاث (NRC, 1993) حتمية تعلم الطلاب للمفاهيم والمهارات ذات العلاقة الوثيقة بالاستقصاء العلمي في مقررات العلوم. فالاستقصاء العلمي يجب أن يكون محوراً رئيساً في تصميم وتنظيم مناهج العلوم؛ لأنه يعد من أكثر الطرق فاعلية في تنمية التفكير الناقد، والاستدلال العلمي، لدى الطلاب، وذلك من خلال إتاحة الفرص والخبرات العملية لهم لممارسة عمليات العلم وتقصي الوقائع بأنفسهم لاستخلاص المعارف والوصول إلى تفسيرات علمية مقبولة وذات معنى بالنسبة لهم، مما يكسبهم ثقافة علمية في جميع جوانب الحياة. (زيتون، ١٩٩٤؛ جاردش وبروكسفورت، Bruxvoort and Jadrich, 2015). نتيجة لذلك؛ يرى محمد (١٩٩٨)، والسعدي (٢٠٠٦)، والبعلي (٢٠٠٦)، وراشد (٢٠١١)، والبعلي (٢٠١٢) أهمية تضمين مناهج العلوم مهارات وقضايا

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمنين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

التركيز فيها على قدرة الطالب على ممارسة المهارات التطبيقية ذات الصلة بالاستقصاء بنجاح والتي يفترض أن يتعلمها المتعلمون، مثل: الملاحظة، والاستدلال، طريقة ضبط المتغيرات، واستخدام الأدوات، وجمع البيانات، في حين يقصد بالاستقصاء كطريقة تدريس تعلم العلوم من خلال ممارسة عمليات ومهارات الاستقصاء.

ويشير أندرسون (Anderson, 2007) أن وثيقة معايير التربية العلمية تفرق بين ثلاثة معانٍ للاستقصاء، هي: الاستقصاء العلمي (مسلك العلماء في بحثهم)، والتعلم الاستقصائي (فاعلية المتعلم وممارسته لاكتساب الخبرة)، والتعليم الاستقصائي (توجيه المعلم للمتعلمين من خلال استراتيجيات تجرهم على ممارسة التقصي والبحث والتحصيل).

كما سبق، يتضح وجود تباين في تعريف الاستقصاء بين المختصين في التربية العلمية، وقد يعود هذا التباين إلى تباين وجهات نظرهم في تحديد مستويات الاستقصاء التي يكتسبها المتعلمون خلال أنشطة التعلم في دروس العلوم. فيصنف الاستقصاء إلى مستويين: استقصاء موجه، واستقصاء حر (البغدادي، ٢٠٠٣). في حين يصنف زيتون (١٩٩٤) الاستقصاء إلى: استقصاء مغلق النهاية (وفيه يتبع المتعلم خطوات حددها المعلم لاستكشاف مشكلة، حلها محدد مسبقاً)، واستقصاء مفتوح النهاية (بحيث يصل المتعلم بنفسه إلى نتائج لم يكن يعرفها من قبل). واقترح ريزبا، وأولدريج، وريها (Rezba, Auldrige, & Rhea, 1999) أربعة مستويات للاستقصاء الذي يمارس داخل الصف الدراسي، إذ إن أدنى مستوى يتمثل في قيام بتطبيق خطوات الاستقصاء (التجربة) المحددة سلفاً من قبل المعلم للوصول إلى إجابة سؤال لتأكيد معلومة قدمها المعلم؛ في حين أن أعلى مستوى تمثل في الاستقصاء المفتوح، الذي يحاول فيه المتعلم تصميم وتنفيذ خطوات الاستقصاء للوصول إلى إجابة السؤال المطروح والمرتبطة بموضوع الدرس.

التربوي الاستقصاء العلمي بمعانٍ متباينة، كل منها يخدم جانباً معيناً من جوانب شخصية المتعلم (الشمراي، ٢٠١٢). فيرى كل من عبدالمجيد ومحمد (٢٠٠١)؛ والحارثي والبلوشي (٢٠٠٢)؛ وعبدالعزیز (٢٠٠٢)، والعيصرة (٢٠٠٨) أن الاستقصاء العلمي يشير إلى ممارسة حل المشكلات وضبط المتغيرات بفرض الفروض واختبارها من خلال إجراء التجارب والتوصل إلى الحل المثالي، ومن ثم تنمية مهارات وعمليات التعلم لدى المتعلمين. ويشير كل من مارينلو وكوك (Martinello & Cook, 2000)؛ وماكبريد، وبهتي، وهنان، وفينبرج (McBride, Bhatti, Hannan, & Feinberg, 2004)؛ والبعلي (٢٠٠٦) إلى أن الاستقصاء العلمي يتضمن بناء وتصميم المتعلم للتساؤلات والبحث والتقصي للتوصل إلى إجاباتها في العالم من حوله؛ بهدف حل مشكلة معينة.

وفي السياق ذاته، يوضح زيتون (١٩٩٦)؛ والبغدادي (٢٠٠٣)؛ وعودة (٢٠٠٧) أن الاستقصاء العلمي عبارة عن طريقة تدريس تهدف إلى تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين عن طريق ممارسة عمليات ومهارات العلم بطرق علمية منضبطة، تحت إشراف وتوجيه المعلم. ويؤيد فليك وليدرمان (Flick & Lederman, 2004)؛ وعبدالحالق وآخرون (Abd-El-Khlick, et. al., 2004) تباين وتنوع تعريفات الاستقصاء العلمي، غير أنه - في النهاية - يعد مخرجاً تعليمياً، يُستدل عليه بالمهارات والمفاهيم والمعارف التي يكتسبها المتعلمون في أثناء مرورهم بالخبرات التعليمية من خلال توظيف الاستقصاء العلمي كطريقة تدريس لاحتوى العلوم. ويرى ليدرمان ونيس (Lederman & Niess, 2000) أن الاستقصاء يتضمن ثلاثة معانٍ: محتوى علمي، ومهارات عملية، وطريقة تدريس. ويقصد بالاحتوى العلمي المعرفة العلمية التي يكتسبها المتعلمون نتيجة ممارسة الاستقصاء، مثل: طريقة طرح السؤال العلمي وتحديد المتغيرات وجمع البيانات وتفسيرها. أما المهارات العلمية يتم

تدريس العلوم بأسلوب الاستقصاء وأهم عملياته. أشارت نتائج الدراسة إلى غياب كثير من العمليات المهمة للاستقصاء، مثل: إثارة الشك وفرض الفروض، وتحليل المشكلات، وطرح التوقعات، وعرض المعلومات بصورة تجريبية غير كاملة، كما أشارت النتائج أن معظم الأسئلة لها إجابات ومعظم المشكلات محلولة، إضافة إلى أن المحتوى يضم كل التفاصيل، حيث يوجه الطلاب بما يجب عليهم ملاحظته ويزودهم بالنتائج التي من المفترض أن يصلوا إليها بأنفسهم.

وهدف دراسة علام (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى تضمين محتوى تمارين المعمل بكتب العلوم للمرحلة الثانوية الزراعية في مصر لمهارات الاستقصاء، ولتحقيق هدف الدراسة استخدام أسلوب تحليل المحتوى من خلال بطاقة تحليل محتوى تضمنت أربعة محاور، هي: التعرف، والتجريب، والتفسير، والتعميم. أظهرت نتائج التحليل أن مهارات مرحلي التعرف والتجريب ظهرتنا بعدد كبير في محتوى تمارين المعمل لكتابي البيولوجي، وأمراض النبات، كما ظهرت مهارات مرحلة التفسير بعدد قليل جداً في الكتابين، في حين لم تظهر مهارات مرحلة التعميم. كما بينت نتائج التحليل أن محتوى تمارين المعمل لكتاب النبات أحتوى على مهارات مرحلي التجريب، والتفسير بعدد كبير، في حين لم يحتوي على مهارات مرحلي التعرف، والتعميم.

كما هدفت دراسة ميتشل (Mitchell, 2007) إلى التأكد من تحقيق أدلة مختبرات الأحياء للأفكار العلمية التي نصت عليها المعايير الوطنية لتعليم العلوم (NSES)، وذلك من خلال تحليل أشهر ثلاثة أدلة للأنشطة المخبرية في الأحياء في أمريكا، حيث استخدم الباحث أداة صممت وفق نموذج هيرون (Herron) عام (١٩٧١) لمستويات الاستقصاء. وأظهرت نتائج الدراسة أن أحد الأدلة ساهم في تحقيق الأفكار العلمية وتعزيز السمات العامة للاستقصاء، إلا أنها - بشكل عام - اتسمت بتضمين

كما صنف المجلس الوطني للأبحاث (National Research Council, NRC, 2000) مستويات الاستقصاء بشكل مغاير؛ حيث حددها بخمس سمات أساسية للاستقصاء، هي: أن يشارك المتعلم في تقديم الأسئلة العلمية التوجه، أن يعطي المتعلم أولوية للأدلة عند الرد عن الأسئلة، أن يبيّن المتعلم تفسيرات من الأدلة، أن يربط المتعلم التفسيرات بالمعرفة العلمية، أن يتواصل المتعلم ويبرر التفسيرات ويقدم الأدلة والبراهين عليها. نتيجة لذلك؛ فقد أشار هذا التصنيف إلى مجموعة من المهارات التي أهملتها التصنيفات السابقة، مثل: ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات. كما إن هذا التصنيف جعل مشاركة المتعلم تقع في أكثر من مستوى لكل سمة من سمات الاستقصاء. وحدد المجلس الوطني للبحث سلم تقدير رباعي التدرج لمستويات مختلفة لتقدير كل سمة تبعاً لمشاركة المتعلمين في عملية الاستقصاء العلمي.

ومن هنا ارتأى الباحثون - بعد تحليل ودراسة عدد من النماذج والتصنيفات لسمات الاستقصاء العلمي - أن تصنيف المجلس الوطني للبحث هو الأنسب؛ لكونه يتميز بمراعاته تعقيد العمليات التي يتم إجراؤها في النشاط الاستقصائي وتركيزه على أهم السمات التي يمكن أن يتضمنها ذلك النشاط. وبناء على أهمية دور الاستقصاء في تعلم العلوم وتصنيف سماته وفق سلم التقدير اللفظي، ظهرت عدة دراسات تبحث في تحليل الكتب المدرسية كمصدر رئيس من مصادر التعلم بغرض تحليل محتواها وفقاً لأهداف وأغراض متفاوتة. فقد تناولت عدة دراسات تحليل كتب العلوم وما يتصل بها من كتب للأنشطة العملية للتعرف على مستوى مراعاتها للاستقصاء، ومنها دراسة محمد (١٩٩٨) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تناول محتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية في مصر لعمليات الاستقصاء، حيث حللت كتب العلوم للمرحلة الإعدادية باستخدام بطاقة تحليل تكونت من (٢٠) بنداً تمثل ملامح

أماني الحصان وجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمنين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر. وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية في زيادة اكتساب التلاميذ مهارات وعمليات العلم في العلوم، وزيادة حب الاستطلاع والفضول العلمي لديهم، ونمو الاتجاهات الإيجابية نحو طريقة التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية. وفي دراسة أخرى، أجرى العياصرة (٢٠٠٨) دراسة بهدف التعرف على أنواع الأنشطة العلمية الواردة في كتب العلوم المطورة للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسي، ومدى تجسيدها لسمات الاستقصاء الحقيقي في العلوم، وذلك من خلال تحليل الأنشطة العلمية الواردة في تلك الكتب في الأردن. وقد توصلت النتائج إلى أن نوع "الاستقصاء البسيط" كان أكثر أنواع أنشطة الاستقصاء وروداً في كتب العلوم. وعزى الباحث عدم توزيع الأنشطة العملية في الكتب لاختلاف كمية المعرفة العلمية التي تقدمها هذه الكتب، ونوعيتها ومجالها.

وعلى صعيد التعرف على مهارات وعمليات التربية العلمية الاستقصائية، ومدى تناول محتوى كتب العلوم المدرسية بمراحل التعليم العام لهذه المهارات والعمليات، ومدى إسهام ممارسات المعلم التدريسية في إكساب المتعلمين لها بمصر، قام السعدني (٢٠٠٦) بتحليل (١٨) كتاباً، واستطلاع آراء (١٦٠) معلماً. وقد أظهرت النتائج أن هذه الكتب تضمنت مجموعة من المهارات والعمليات الاستقصائية بنسب متواضعة تراوحت ما بين (٤,٤٨%) - (١١,٨%). إضافة إلى ذلك، أشارت نتائج الدراسة إلى أن معلمي العلوم نادراً ما يقومون بممارسات قد تؤدي إلى إكساب المتعلمين مهارات وعمليات التربية العلمية الاستقصائية. لذا؛ فقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في كل مناهج ومحتوى كتب العلوم المدرسية لتتبنى اتجاهات تنفق وطبيعة التربية العلمية الاستقصائية، مع إجراء المزيد من

مستويات دنيا للاستقصاء. وقام بروك، وبريتز، وتونس (Bruck, Bretz, & Towns, 2009) بتطوير سلم تقدير لتصنيف مستويات الاستقصاء في الأنشطة المتضمنة في كتب الكيمياء، حيث قاموا بتحليل (٢٢٩) نشاطاً معملياً في الكيمياء لمرحلة البكالوريوس، تم جمعها من (١٣) دليل من أدلة الأنشطة العملية في الكيمياء. وأشارت نتائج الدراسة أنما يقارب (٩٠%) من تلك الأنشطة تصميمها بطريقة ذات تعليمات وخطوات محددة الأداء، بحيث تنحصر مشاركة الطالب في تنفيذها وفق تلك التعليمات والخطوات. ولقد تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية فاعلية الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم، وإسهامه في رفع مستوى تحصيل الطلاب؛ مما يجعله طريقة مناسبة لتدريس محتوى مقررات العلوم في مختلف المراحل التعليمية (الغياض، ١٩٩٤؛ وعبد العزيز، ٢٠٠٢؛ والجندي وحسن، ٢٠٠٥؛ هيلات، ٢٠٠٨؛ الكندري وإبراهيم، ٢٠٠٩؛ والجهوري، والسعيد، والبريكي، وخطابية، ٢٠١١).

فقد هدفت دراسة عبدالمجيد ومحمد (٢٠٠١) إلى الكشف عن فاعلية الأنشطة الاستقصائية مفتوحة النهاية في تنمية الدافع المعرفي العلمي وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي بمحافظة القاهرة في مصر، إذ تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين: ضابطة وتجريبية. وقد أظهرت النتائج فاعلية الأنشطة العلمية الاستقصائية مفتوحة النهاية في تنمية الدافع المعرفي العلمي، وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المجموعة التجريبية. ويعمل الباحثان هذه النتائج بالدور الذي تلعبه الأنشطة العلمية الاستقصائية، والمتمثل في ربطها بين مهارات عمليات العلم والاكتشاف والاستقصاء. وفي هذا السياق، قام عودة (٢٠٠٧) بدراسة لتقصي فاعلية التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية في تنمية عمليات العلم، وحب الاستطلاع، والاتجاه نحو التعلم

التعليم العام بالمملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر مشرفي العلوم التربويين. وقد توصلت النتائج إلى أن مشرفي ومشرفات العلوم يرون أن معلمي ومعلمات العلوم يقضون ما نسبته (٢٠%) من زمن الحصة الدراسية في ممارسة الاستقصاء. نتيجة لذلك؛ أوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي ومعلمات العلوم في مراحل التعليم العام، بما يتناسب مع متطلبات مناهج العلوم الجديدة التي يعدُّ الاستقصاء العلمي مكوناً أساسياً فيها.

وهدفت دراسة آل محي (١٤٣٤) إلى التعرف على مستوى تضمين مهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، وواقع ممارسة الطلاب لها باستخدام بطاقة تحليل لمحتوى الكتاب وبطاقة ملاحظة صفية. أظهرت النتائج تضمين مهارة "طرح الأسئلة علمية التوجه"، ومهارة "إعطاء الأولوية للأدلة في الرد على الأسئلة"، ومهارة "صياغة التفسيرات من الأدلة" في جميع الأنشطة العملية تقريباً، أما مهارة "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" فتم تضمينها في (١٣) نشاطاً عملياً، في حين تم تضمين مهارة "التواصل وتبرير التفسيرات" في (٧) أنشطة عملية. كما أظهرت النتائج أن توزيع مهارات الاستقصاء الأساسية المضمنة في الكتاب المقرر جاء بشكل متوازن مع ضعف التوازن في تضمين المستويات العليا والدنيا لكل مهارة من المهارات كل على حده. إضافة إلى ذلك، أوضحت نتائج الدراسة أن (٤٤%) من المعلمين الذين لوحظ تنفيذهم للأنشطة العملية لا يتيحون للطلاب فرصة ممارسة مهارات الاستقصاء بسبب تنفيذ المعلمين للأنشطة بأنفسهم من خلال العرض العملي، وأن (٥٦%) منهم يتيحون الفرصة للطلاب لممارسة مهارات الاستقصاء بشكل جماعي، في حين لم يتح المعلمون للطلاب فرصة الممارسة الفردية لمهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية.

الدراسات الميدانية للوقوف على أوجه معوقات وقصور محتوى هذه الكتب واقتراح آليات لعلاجها.

كما قام أبو لبة (٢٠٠٩) بدراسة لفاعلية النمط الاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. وقد أسفرت الدراسة عن فاعلية النمط الاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على عمليات العلم، ومراعاة التوازن في توزيعها سواء من حيث عدد المهارة الواحدة، أو عدد تواجدها داخل الفصول والوحدات الدراسية. وهدفت دراسة البلوشي وأمبوسعيد (٢٠٠٩) إلى استكشاف مستوى قدرة تصميم التجارب الاستقصائية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، إذ طلب منهم تصميم (١٦) نشاطاً استقصائياً باستخدام بطاقة للتصميم اشتملت على (١٤) بنداً يتعلق كل واحد منها بعنصر من عناصر الاستقصاء الآتية: التساؤل، وتحديد المتغيرات وضبطها، والتنبؤ، والتخطيط للموارد، واحتياطات السلامة، والملاحظات والقياسات والإجراءات، ومحاولات القياس، وجمع البيانات، وتمثيلها، والاستدلال والتفسير. وأشارت النتائج إلى ضعف العينة في التصميم الاستقصائي.

وتعرفت دراسة دلول (٢٠١٣) على مستوى فهم معلمي العلوم في مدارس غزه لطبيعة العلم والاستقصاء العلمي، وقد أعدت الدراسة قائمة من المؤشرات للاستقصاء العلمي، وجاءت نسبة أداء معلمي ومعلمات العلوم في الدرجة الكلية لاختبار الاستقصاء العلمي (٦٢%) وفقاً لمعايير الجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA) وهي أقل من المعدل المقبول تربوياً والمعد للدراسة وهو (٨٠%). ولأهمية آراء مشرفي ومشرفات العلوم التربويين في تقييم الممارسات التي يقوم بها معلمو ومعلمات العلوم، فقد أجرى الدهمش والشمراني (٢٠١٢) دراسة للتعرف على طبيعة ممارسات معلمي العلوم في مدارس

أماني الحصان وحجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

2001)؛ لأن تحديد هذه المستويات يسهل عملية تحديد نقاط القوة والتحسين ومعالجة جوانب الضعف، ومن ثم العمل على معالجتها. فقد تحددت مشكلة الدراسة في وجود العديد من المعوقات التي قد تعوق تحقيق أهداف تدريس مقرر علم الأحياء للمرحلة الثانوية، والتي يفترض فيها أن يتقن المتعلم المهارات الأساسية في التفكير والاستقصاء العلمي. ولعل من أبرز تلك المعوقات بناء وتصميم كتب الأحياء من قبل سلسلة شركة ماجروهيل الأمريكية، إذ تم ترجمتها ومواءمتها للمجتمع السعودي. ولندرة الدراسات العلمية المحكمة حول مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؛ ولحدثة الأسلوب الذي عُرض به محتوى كتب الأحياء المطورة؛ ونظراً لما أكدت عليه نتائج تقييم مستوى تحصيل الطلبة والطالبات في العلوم - وفق ما ورد في تقرير مشروع التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم (Trends of the International Mathematics and Science Studies, TIMSS) للأعوام: (٢٠٠٣)، (٢٠٠٧)، (٢٠١١) - من انخفاض نتائج طلاب المملكة العربية السعودية، والتي كانت دون المتوسط العام في مستوى التحصيل والاتجاه نحو تعلم العلوم (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٩؛ مارتن، موليس، فوي، ستانكو، 2012, Martin, Mullis, Foy, & Stanco).

وأمام كل هذه المعطيات نبع إحساس الباحثين بالمشكلة من خلال هذه الشواهد العلمية، إضافة إلى أن العناية بهذه الكتب من أهم الأولويات البحثية التي ينبغي التركيز عليها في المملكة العربية السعودية. فتنمية مهارات الاستقصاء العلمي تعدُّ من الأهداف المهمة في تدريس العلوم؛ لأثرها الإيجابي في تعلم الطلاب للعلوم، وتجسيدها للمعنى الحقيقي للعلم، وتنمية التحصيل والتفكير العلمي، وتكوينها للاتجاهات الإيجابية نحو العلوم (البعلي، ٢٠٠٦؛ السعدني، ٢٠٠٦؛ الجندي وحسن، ٢٠٠٥؛ عبد العزيز،

وتعليقاً على ما تم عرضه من دراسات سابقة، يتضح أن هذه الدراسات تباينت من حيث الأهداف التي تسعى لتحقيقها، فقد تناولت بعضها نماذج الاستقصاء العلمي، وتناولت عدد من الدراسات موضوع مدى تضمين مهارات وسمات الاستقصاء العلمي الأساسية وعمليات العلم في كتب علوم مراحل التعليم العام، إذ اتفقت تلك الدراسات على ضرورة إعادة النظر في جميع مناهج ومحتوى كتب العلوم المدرسية، لتتماشى مع اتجاهات وطبيعة التربية العلمية الاستقصائية.

مشكلة الدراسة:

أصبح من المتفق عليه بين المهتمين بالتربية العلمية، أن استيعاب الطلبة لقدر متماسك من المادة العلمية غير كافٍ وحده، بل يجب تعلم مهارات الاستقصاء العلمي وتقديم التعليقات والتفسيرات، كما أصبح ينتظر من الطلبة استيعاب المعرفة العلمية ومهارات العلم وعملياته في سياق بنية وطبيعة العلم، إضافة للقدرة على استخدام وتوظيف تلك المعرفة العلمية كما يفعل العلماء (جاردرش وبروكسفورت، ٢٠١٥).

ومن هنا تعد طبيعة العلم وبنية ركناً أساسياً، وحجر الزاوية في التربية العلمية، وأصلاً من أصول تدريس العلوم (عبد السلام، ٢٠٠١؛ عبد المجيد، ٢٠٠٤؛ الفهيد، ٢٠١١). ومن منطلق أن مهارات الاستقصاء العلمي تعدُّ من طرق التفكير، ومن أهم ما يميز العلم عن غيره من المعارف، جاء الاهتمام بتلك المهارات، إذ إنها تساعد المتعلمين على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجههم في حياتهم. ومن جهة أخرى، ونظراً لعدم وجود معايير وطنية معتمدة لتحديد مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، اتجه الباحثون في هذه الدراسة إلى الاستفادة من سمات الاستقصاء العلمي التي حددها المجلس الوطني للأبحاث (National Research Council, NRC, 1996,)

٢. تناولت موضوع الاستقصاء العلمي كونه من أحد أهم التوجهات العالمية في تدريس العلوم في مراحل التعليم العام.

٣. تقدم أداة منهجية ومعيارية لمعلمي العلوم تساعدهم في تصميم أنشطة عملية تتضمن سمات الاستقصاء العلمي.

٤. توضح دور الأنشطة العملية كأداة تدريسية يعتمد عليها معلمو العلوم، بما تتضمنه من إجراءات وأسئلة واستنتاجات.

٥. قد توجه نظر المسؤولين عن تطوير مناهج العلوم إلى واقع الأنشطة العملية في كتب أحياء المرحلة الثانوية ومدى تضمينها لسمات الاستقصاء العلمي، في ظل تطبيق النسخ التجريبية لهذه المرحلة الدراسية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الأهداف الإجرائية الآتية:

١. تحديد عناصر تحليل سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
٢. التعرف على مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٣. مساعدة المتخصصين والمعلمين على مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على تحليل كتب الأحياء وأدلة التجارب لصفوف المرحلة الثانوية: (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)، للفصلين الأول والثاني، طبعة: ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م.

٢٠٠٢؛ والغياض، ١٩٩٤؛ NRC, 1996؛ الفهيد، ٢٠١١؛ البعلي، ٢٠١٢). ومن هنا، وانطلاقاً من مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية الذي بدأت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتطبيقه في جميع مدارس التعليم العام، فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في الكشف عن مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من خلال الإجابة عن تساؤلات الدراسة الآتية:

١. ما سمات الاستقصاء العلمي ومستوياتها المتضمنة في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟، وينبثق منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي؟
- ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الثاني الثانوي؟
- ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أنها:

١. مرتبطة بشكل مباشر بمناهج العلوم الطبيعية الجديدة، التي اعتمدها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، والمنبثقة من سلاسل ماجروهيل (McGraw-Hill) العالمية.

أماني الحصان وجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

مصطلحات الدراسة:

وصياغة التفسيرات من الأدلة، وربط التفسيرات بالمعرفة

العلمية، والتواصل وتبرير التفسيرات.

٣. مستوى التضمين: ويقصد به احتواء الأنشطة

العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة

الثانوية على سمات الاستقصاء العلمي ومستوياتها

الأربعة، والتي حددها المجلس الوطني للأبحاث (NRC،)

(2000)، ذات سلم تقدير رباعي التدرج.

٤. الأنشطة العملية: يعرف النشاط العملي بأنه

عمل يتم توجيهه في ضوء نتيجة متوقعة، ويتضمن وضع

الهدف المرغوب تحقيقه، ورسم خطة عمل تؤدي إلى

تحقيق هذا الهدف. كما يشمل جميع الإجراءات التعليمية

التي تنضوي على نشاطات يقوم بها المتعلم بإشراف

ومشاركة المعلم (شحاته، والنجار، وعمار، ٢٠٠٣).

وتعرف إجرائياً: بأنها تلك الأنشطة والإجراءات

العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية، والتي تنضوي

على عدة نشاطات عملية، والمكونة من أربعة أنواع، وهي:

التجربة الاستهلاكية، تجربة، مختبر تحليل البيانات، مختبر

الأحياء.

٥. تحليل المحتوى: يعرفه طعيمة (٢٠٠٤) بأنه أسلوب

لوصف مضمون الواقع الظاهر للشيء المراد دراسته،

وتفسيره، والتنبؤ به، بطريقة موضوعية باستخدام أداة

ومنهجية منضبطة في البحث، بشكل منظم، إذ يمكن

التعبير عنه كمياً، وإحصائياً، واستدلاليًا.

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه وصف تحليلي ودقيق

لمستوى تضمين الأنشطة العملية في كتب الأحياء

وأدلة التجارب العملية سمات الاستقصاء العلمي

ومستوياتها الأربعة، وذلك باستخدام أداة سلم تقدير

رباعي التدرج.

٦. كتب الأحياء للمرحلة الثانوية: ويقصد بها مجموعة

الكتب التي تُدرس في الفصلين الدراسيين: الأول

والثاني في صفوف المرحلة الثانوية (الأول، والثاني،

١. الاستقصاء العلمي: مجموعة من النشاطات

والفعاليات والخطوات التي تعتمد على التفكير بطريقة

علمية، والغرض منها الكشف عن العلاقات بين

الأشياء والأحداث والظواهر الطبيعية، وتتضمن (دلول،

٢٠١٣):

• فهم العمليات والمبادئ والافتراضات من أساليب

متعددة للاستقصاء والتي تؤدي إلى المعرفة العلمية.

• إشراك الطلاب بنجاح في تطوير تحريات علمية مناسبة

والتي تتطلب منهم استيعاب المفاهيم والعلاقات من

ملاحظاتهم، والبيانات، والاستدلالات حول الطريقة

العلمية.

وقد اتفق كل من المجلس الوطني للأبحاث (NCR)

والمعايير القومية للتربية العلمية (NSES) والجمعية الوطنية

لمعلمي العلوم (NSTA) على أن الاستقصاء العلمي يمثل

الطرق والخطوات المختلفة التي يسلكها العلماء في البحث،

وما يصاحب ذلك من تفكير ناقد واقتراح تفسيرات استناداً

على الأدلة، وكذلك فهم كيف يدرس العلماء العلم

الطبيعي.

٢. سمات الاستقصاء العلمي: ويقصد بها أساليب

ومهارات التفكير العلمي التي يتبعها العلماء وغيرهم، من

خلال طرح الأسئلة، وجمع البيانات وتصنيفها وتجريبها

وملاحظة نتائجها وتفسيرها عن طريق إجراء التجارب

العملية بشكل استقصائي (العبادة، ٢٠٠٧؛ والعياصرة،

٢٠٠٨؛ وزيتون، ٢٠١٠؛ والدهمش والشمراني،

٢٠١٢؛ ودلول، ٢٠١٣).

ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها مجموعة سمات

الاستقصاء العلمي الأساسية التي حددها المجلس الوطني

للأبحاث (NRC, 2000)، إذ تشمل: طرح الأسئلة علمية

التوجه، وإعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة،

الثانوية (الطبعة المعدلة: ١٤٣٣هـ، ٢٠١٢م)، والمطبقة في العام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ، بجزأياها (الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني). وتتكون هذه الأنشطة العملية في كتب الأحياء من أربعة أنواع، هي:

١. **تجربة استهلاكية:** وهي عبارة عن نشاط عملي يُعرض في بداية كل فصل من فصول الكتاب، وتتضمن سؤالاً عن التجربة، وخطوات العمل، والتحليل، والاستنتاج.
٢. **تجربة:** وهي عبارة عن نشاط عملي يُعرض في كل فصل من فصول الكتاب، وتتضمن عنوان التجربة، والتساؤل الرئيس لها، وخطوات العمل، والتحليل والاستنتاج.
٣. **مختبر تحليل البيانات:** وهو عبارة عن نشاط يُعرض في بعض فصول الكتاب، ويتضمن بيانات ذات مصدر حقيقي، التفكير الناقد، والبيانات والملاحظات.
٤. **مختبر الأحياء:** وهو عبارة عن نشاط شامل يُعرض في نهاية كل فصل من فصول الكتاب، يتضمن السؤال العام للتجربة، والخلفية النظرية لها، والمواد والأدوات اللازمة للتنفيذ، وخطوات العمل، والتحليل والاستنتاج. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب لمجتمع وعينة الدراسة.

والثالث (الثانوي) في المملكة العربية السعودية، في طبعتها المعدلة لعام ١٤٣٣هـ-٢٠١٢م.

٧. **أدلة التجارب العملية:** ويقصد بها مجموعة التجارب العملية لكتب الأحياء التي تُدرس في الفصلين الدراسيين: الأول والثاني في صفوف المرحلة الثانوية (الأول، والثاني، والثالث الثانوي) في المملكة العربية السعودية، في طبعتها المعدلة لعام ١٤٣٣هـ-٢٠١٢م.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المعتمد على مدخل الاستقصاء والتحليل، الذي يعتمد على دراسة الموضوع والتعبير عنه كميًا وكيفيًا بوصفه المنهج العلمي المناسب، ويستخدم هذا الأسلوب غالباً في تحليل الكتب الدراسية، للحكم على مدى جودة هذه الكتب بداية من الإخراج والطباعة، ومروراً بالأسلوب واللغة وانتهاءً بكفاية ودقة المضمون العلمي لتلك الكتب (شحاته وآخرون، ٢٠٠٣). وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وذلك باستخدام أداة تحليل في ضوء خمس سمات للاستقصاء العلمي، وفقاً لسلم تقدير رباعي التدرج، والصادرة عن المجلس الوطني للأبحاث (National Research Council, NRC, 1996, 2001)

مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع وعينة الدراسة من جميع الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لصفوف المرحلة (١) الجدول

توزيع الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية

المجموع الكلي	الفصل الدراسي		نوع النشاط	المرحلة الدراسية
	الثاني	الأول		
٩	٤	٥	تجربة استهلاكية	الأول الثانوي
١٢	٧	٥	تجربة	
٨	٤	٤	مختبر تحليل البيانات	
٩	٤	٥	مختبر الأحياء	
٩	٤	٥	دليل التجارب العملية	
١٢	٦	٦	تجربة استهلاكية	الثاني الثانوي

أماني الحصان وجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

١٥	٨	٧	تجربة	
١١	٤	٧	مختبر تحليل البيانات	
١٢	٦	٦	مختبر الأحياء	
١٢	٦	٦	دليل التجارب العملية	
١١	٥	٦	تجربة استهلاكية	الثالث الثانوي
١٧	٨	٩	تجربة	
١٤	٥	٩	مختبر تحليل البيانات	
١١	٥	٦	مختبر الأحياء	
١١	٥	٦	دليل التجارب العملية	
١٧٣	٨١	٩٢	المجموع الكلي	

للأدلة في الرد عن الأسئلة، ٣) صياغة التفسيرات من الأدلة، ٤) ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، ٥) التواصل وتبرير التفسيرات. وقد أعد الباحثون ضوابط وتعليمات في دليل التحليل لتحديد مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي الواردة في الكتب، وتم عرض الضوابط على مجموعة من المحكمين للتحقق من مناسبتها وصلاحياتها.

صدق وثبات أداة الدراسة:

وفيما يتعلق بصدق أداة الدراسة، فقد اعتمد الباحثون إجراءات الصدق التي قام بها الشمراي (٢٠١٢)، من ترجمة لسمات الاستقصاء العلمي، وعرضها على ستة من المختصين في التربية العلمية، بما تضمنته هذه الإجراءات من الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديلها، حتى أصبحت الأداة في صورتها النهائية. وقد تم التأكد من ثبات الأداة بتحليل عينة عشوائية من الأنشطة العملية في كتاب الأحياء وأدلة التجارب العملية للصف الأول الثانوي بفصله: الأول والثاني، فقد بلغ عددها (١٢) نشاطاً عملياً، وهي ما يعادل (٢٥%) من الأنشطة العملية في كتاب وأدلة التجارب العملية، كما في الجدول رقم (٢). طَبَّقَ الباحثون أسلوب فعالية المحلل (Intercoder)، من خلال قيام محللين اثنين بتحليل نفس المحتوى بشكل مستقل عن الآخر باستخدام أداة تحليل واحدة (Krippendorff, 1980)، إذ عدَّ الباحثون أن نسبة الاتفاق المعتمدة للحكم على ثبات

وترتبط أنشطة أدلة التجارب العملية بموضوعات فصول كتب الأحياء لكل مرحلة دراسية، إذ يتضمن كل نشاط عملي - بشكل متفاوت - مجموعة من العناصر، هي: عنوان النشاط، ومقدمة قصيرة تتضمن المشكلة والأهداف، واحتياجات السلامة، والمواد والأدوات، والفرضية، والتخطيط للتجربة، وتدوين خطة التجربة، ومراجعة الخطة، والبيانات والملاحظات، والتحليل والاستنتاج، وتوسيع الاستقصاء العلمي، وتدوين المناقشة. وبناءً على ما سبق، فإن مجتمع وعينة الدراسة تمثلت في جميع الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لكل صفوف المرحلة الثانوية، وعددها (١٧٣) نشاطاً عملياً.

أداة الدراسة:

استند الباحثون إلى أداة تحليل محتوى سمات الاستقصاء، والتي طورها الشمراي (٢٠١٢)، في ضوء خمس سمات للاستقصاء، وفقاً لسلم التقدير (Rubrics) رباعي التدرج، والصادر عن المجلس الوطني للأبحاث (National Research Council, 2000)، حيث أضاف الشمراي (٢٠١٢) بعض الأجزاء لسلم التقدير اللازمة لجمع بيانات حول سمات الاستقصاء في الكتب. اعتبر الباحثون أن وحدة التحليل هي "النشاط العملي"، في حين أن فئة التحليل تمثلت في سمات للاستقصاء العلمي الخمس، هي: ١) طرح الأسئلة علمية التوجه، ٢) إعطاء أولوية

عينة الأنشطة العملية المختارة مرتين على فترتين يفصل بينهما (٣) أسابيع. وقد أظهرت نتائج معادلة هولستي للثبات أن معامل الثبات بلغ (٨٧%)، ويعد هذا المعامل مرتفعاً.

الأداة بين المحللين ($\leq 80\%$) (Kaid & Wadsworth, 1989). وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (٨٢%)، وتعد هذه النسبة معتبرة لثبات أداة التحليل. ولمزيد من التحقق من ثبات أداة التحليل، نفذ الباحثون أسلوب الاتساق بين المحلل ونفسه، إذ قام أحد الباحثين بتحليل

الجدول (٢) توزيع عينة الأنشطة العملية المختارة لحساب الثبات

مصدر العينة	الفصل الدراسي		المجموع الكلي
	الأول	الثاني	
كتاب الطالب	٤	٤	٨
دليل التجارب العملية	٢	٢	٤
المجموع الكلي	٦	٦	١٢

إجراءات التحليل:

البيانات، ومختبر الأحياء، وتجارب دليل التجارب العملية، إذ تم اعتبار كل نشاط وحدة تحليل قائماً بذاته.

٢. تحديد فئات التحليل: وتمثلت في سمات الاستقصاء العلمي الخمس، والتي حددها المجلس الوطني للأبحاث (NRC, 2000)، وهي: (١) طرح الأسئلة علمية التوجه، (٢) إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة، (٣) صياغة التفسيرات من الأدلة، (٤) ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية، (٥) التواصل وتبرير التفسيرات. وتم تحديد مستويات كل سمة وفقاً للوصف الإجرائي الوارد في الجدول (٣).

سارت إجراءات تحليل كتب الأحياء وأدلة تجارب الأنشطة العملية، لجميع الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية، وفق وصف تحليلي ودقيق لمستوى تضمين الأنشطة العملية في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية، وذلك بهدف الكشف عن سمات الاستقصاء العلمي ومستوياتها الأربعة المتضمنة في هذه الأنشطة، باستخدام أداة سلم تقدير رباعي التدرج، وفقاً للخطوات الإجرائية الآتية (الشمراي، ٢٠١٢):

١. تحديد وحدة التحليل: وتمثلت في "النشاط العملي"، بجميع أنواعه: تجربة استهلاكية، وتجربة، ومختبر تحليل

الجدول (٣)

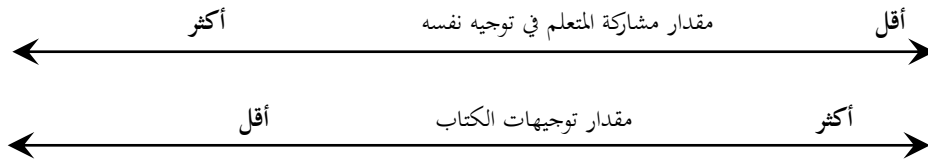
سمات الاستقصاء الأساسية وسلم تقديريها حسب رؤية المجلس الوطني للبحث (NRC, 2000)

السمة	١	٢	٣	٤
مشاركة المتعلم في طرح أسئلة علمية التوجه	توجه الأنشطة المتعلم للإجابة عن سؤال محدد.	توجه الأنشطة المتعلم لإعادة صياغة السؤال المقدم.	توجه الأنشطة المتعلم لاختيار السؤال من بين مجموعة أسئلة، أو يتيح له طرح سؤال جديد.	تشجع الأنشطة المتعلم على طرح الأسئلة.
تمكن المتعلم من إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة	تقدم الأنشطة للمتعلم بيانات ويعرفه بكيفية	تقدم الأنشطة للمتعلم بيانات ويطلب منه	توجه الأنشطة المتعلم إلى جمع أدلة محددة.	تشجع الأنشطة المتعلم إلى تحديد ما يمكن أن يشكل الدليل وتحديد كيفية

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...
تحليلها. تحليلها. جمعه.

تمكن المتعلم من صياغة تفسيرات من الأدلة	تقدم الأنشطة الدليل للمتعلم.	تقدم الأنشطة للمتعلم الطرق المحتملة لاستخدام الدليل في صياغة التفسير.	ترشد الأنشطة المتعلم إلى آلية صياغة التفسيرات والأدلة.	توجه الأنشطة المتعلم إلى صياغة التفسيرات بعد تلخيص الدليل.
تمكن المتعلم من ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	تقدم الأنشطة كل الارتباطات بشكل حاسم.	تقدم الأنشطة للمتعلم الارتباطات المحتملة.	توجه الأنشطة المتعلم إلى مجالات ومصادر للمعرفة العلمية.	توجه الأنشطة المتعلم إلى فحص مصادر أخرى بشكل مستقل وإلى تشكيل الروابط للتفسيرات.
تمكن المتعلم من التواصل وتبرير التفسيرات	تقدم الأنشطة للمتعلم خطوات وإجراءات تفصيلية للتواصل.	تقدم الأنشطة للمتعلم توجيهات عامة لتطوير التواصل لديه.	تقدم الأنشطة توجيهات للتدريب على التواصل العلمي.	توجه الأنشطة المتعلم لتشكيل نقاش منطقي ومرر للتواصل حول التفسيرات.

وتسير آلية الحكم على مستوى تضمين السمة في النشاط العملي، وفق مقياس التدرج الكمي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) حسب مقدار مشاركة المتعلم في توجيه نفسه وتحمل مسؤولية نشاطه العملي، كما يتضح من المسار الوصفي أدناه:



- عند ورود السمة أكثر من مرة في وحدة التحليل، يتم تسجيلها مرة واحدة وفي مستوى واحد فقط.
- ٤. تم رصد بيانات كل وحدة تحليل في ورقة رصد مستقلة، تضمنت بيانات عامة مثل نوع النشاط، عنوان الفصل، رقم الصفحة، ويتبعها جدول تحليل السمات الخمس ومستويات تضمينها في الكتب عينة التحليل.

المعالجات الإحصائية:

- للإجابة عن تساؤلات الدراسة، استخدم الباحثون المعالجات الإحصائية المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:

- للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما سمات الاستقصاء العلمي ومستوياتها المتضمنة في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء

٣. تحديد تعليمات الحكم على وحدة التحليل: اتبع الباحثون

- في الحكم على وحدة التحليل المحددات الآتية:
- تعدُّ وحدة التحليل وحدةً؛ عندما يتضمن "النشاط العملي"، بجميع أنواعه: تجربة استهلاكية، وتجربة، ومختبر تحليل البيانات، ومختبر الأحياء، وتجارب دليل التجارب العملية، أية سمة من سمات الاستقصاء الأساسية. فقد تم اعتبار كل نشاط وحدةً تحليلٍ قائمًا بذاته.
- لا تعدُّ وحدة التحليل وحدةً إذا لم تتضمن أية سمة من سمات الاستقصاء الأساسية.
- تسجيل سمات الاستقصاء التي يتم تحديدها، دون النظر إلى مستوى التضمين في كل من كتاب الطالب وأدلة التجارب العملية.
- عندما تتضمن وحدة التحليل أكثر من سمة واحدة، يتم تسجيل جميع السمات.
- عند ورود سمة للاستقصاء في مستويين مختلفين في وحدة التحليل، يتم احتساب المستوى الأعلى للسمة.

المتضمنة في الأنشطة العملية لكتب الأحياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة الثانوية، كما يوضح الجدول رقم (٤):
الجدول (٤)

المجموع الكلي	المرحلة الدراسية						السمة		
	أول ثانوي		ثاني ثانوي		ثالث ثانوي				
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار			
	٤٧	٧,٨%	٦٢	١٠,٣%	٦٤	١٠,٧%	١٧٣	٢٨,٨%	طرح الأسئلة علمية التوجه
	٤٧	٧,٨%	٦٢	١٠,٣%	٦٤	١٠,٧%	١٧٣	٢٨,٨%	إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة
	٤٧	٧,٨%	٦١	١٠,٢%	٦٤	١٠,٧%	١٧٢	٢٨,٧%	صياغة التفسيرات من الأدلة
	٨	١,٣%	٩	١,٥%	٥	٠,٨%	٢٢	٣,٧%	ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية
	١٧	٢,٨%	٢٣	٣,٨%	٢٠	٣,٣%	٦٠	١٠%	التواصل وتبرير التفسيرات
المجموع الكلي	١٦٦	٢٧,٦%	٢١٧	٣٦,٢%	٢١٧	٣٦,٢%	٦٠٠	١٠٠%	

الثانوي، فيتضح من الجدول (٤) أن أعلى تكرار لسّمات الاستقصاء كانت بالتساوي لكل من سمات (طرح أسئلة علمية التوجه) و (إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة)، فقد بلغ تكرار ظهورهما بنسبة (١٠,٣%)، في حين بلغ تكرار ظهور سمة (صياغة التفسيرات من الأدلة) (١٠,٢%)، أما سمة (التواصل وتبرير التفسيرات) فقد حصلت على نسبة (٣,٨%)، وحصلت سمة ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية على أقل نسبة وهي (١,٥%). وعلى مستوى كتاب الصف الثالث الثانوي، يتضح من الجدول (٥) أن أعلى تكرار لسّمات الاستقصاء كانت بالتساوي لكل من سمات (طرح أسئلة علمية التوجه) و (إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة)، و (صياغة التفسيرات من الأدلة)، فقد بلغت النسبة المئوية لتكرار كل منها (١٠,٧%)، في حين حصلت سمة (التواصل وتبرير التفسيرات) على نسبة (٣,٣%)، وحصلت سمة ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية على أقل نسبة، هي (٠,٨%). ويوضح الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمستويات سمات الاستقصاء الأربعة والمتضمنة في الأنشطة العملية لكتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لكل صفوف المرحلة الثانوية.

يوضح الجدول (٤) أن هناك تبايناً محدوداً بين عدد سمات الاستقصاء العلمي التي تم تضمينها في صفوف المراحل الثانوية، فقد بلغ العدد الكلي للسمات التي تم رصدها (١٦٦) سمة للصف الأول الثانوي، و (٢١٧) سمة للصف الثاني والثالث الثانوي. ومن ثم فإن النسب المئوية محسوبة باعتبار العدد الكلي لها في الكتب التي تم تحليلها والذي بلغ (٦٠٠) سمة. فيظهر الجدول (٤) تكرار ظهور سمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية وأدلة التجارب عينة الدراسة في كتب الأحياء للصفوف الثلاثة (الأول، والثاني، والثالث الثانوي)، إذ تم حساب النسبة المئوية وفقاً للعدد الكلي للأنشطة العملية المتوفرة في كل من كتاب الطالب وكتاب دليل التجارب العملية. ويتضح من الجدول (٤) أن أعلى تكرار لسّمات الاستقصاء في كتاب الصف الأول الثانوي كانت بالتساوي لكل من سمات (طرح أسئلة علمية التوجه)، و (إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة)، و (صياغة التفسيرات من الأدلة)، إذ بلغت النسبة المئوية لتكرار كل منها (٧,٨%)، في حين حصلت سمة (التواصل وتبرير التفسيرات) على نسبة (٢,٨%) وحصلت سمة ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية على أقل نسبة وهي (١,٣%). أما في كتاب الأحياء للصف الثاني

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمن سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات سمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية لكتب الأحياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة الثانوية وفق تكرارات السمات الواردة في الكتب الثلاث (ن=٦٠٠)*

السمة	المستوى			
	١	٢	٣	٤
طرح الأسئلة علمية التوجه	١٧٢	١	٠	٠
%	%٢٨,٧	%٠,٢	٠	٠
إعطاء أولوية للأدلة في الرد عن الأسئلة	٠	٣٧	١١٧	١٩
%	٠	%٦,٢	%١٩,٥	%٣,١
صياغة التفسيرات من الأدلة	٠	٠	٢	١٧٠
%	٠	٠	%٠,٤	%٢٨,٣
ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية	٠	١	٢١	٠
%	٠	%٠,٢	%٣,٥	٠
التواصل وتبرير التفسيرات	٠	٣٨	٢٢	٠
%	٠	%٦,٣	%٣,٧	٠
المجموع الكلي	١٧٢	٧٧	١٦٢	١٨٩
%	%٢٨,٧	%١٢,٨	%٢٧,٠	%٣١,٥

* ن تمثل تكرارات السمات الواردة في جميع كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية في المرحلة الثانوية، والتي بلغت (٦٠٠) سمة.

الواردة في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي (ص٩) من الفصل الدراسي الأول، بدأ النشاط الاستقصائي بسؤال محدد: " كيف تحصل الحيوانات على غذائها؟"، ثم بدأ باستعراض خطوات العمل لتوجيه الطالب إلى إجراء التجربة الاستقصائية، ثم يطلب من الطالب تسجيل ملاحظاته، ثم البدء بخطوة التحليل واستخلاص النتائج بناء على الملاحظات، يلي ذلك - أخيراً - خطوة الاستنتاج وصياغة التفسيرات بعد تلخيص الأدلة والنتائج. يلي المستوى الرابع، المستوى الأول والذي بلغ (%٢٨,٧) والمتمركز في سمة طرح الأسئلة علمية التوجه، مما يعني أن الأنشطة توجه الطالب للإجابة عن سؤال محدد. ويظهر هذا جلياً في الأسئلة المحددة التي تصدر كل تجربة ونشاط استقصائي سواء أكانت: تجربة استهلاكية، أم تجربة، أم مختبر تحليل البيانات، أم مختبر الأحياء، أم تجربة في دليل التجارب العملية. فعلى سبيل المثال: "ما أهمية مستويات بناء

يتضح من الجدول (٥) أن أكثر سمات الاستقصاء تكراراً في أنشطة الكتب الثلاثة المستهدفة بالتحليل، هي: السمات الثلاثة الأولى (سمة طرح أسئلة علمية التوجه، وسمة إعطاء أولوية في الرد عن الأسئلة، وسمة صياغة التفسيرات من الأدلة)، إذ توافرت في جميع الأنشطة التي تم تحليلها بنسب مئوية مرتفعة (%٢٨,٧-%١٩,٥-%٢٨,٣) على التوالي.

ويشير الجدول (٥) - أيضاً - أن أكثر المستويات تحققاً هو المستوى الرابع الذي بلغ نسبة تكراره (%٣١,٥) والمتمركز في سمة صياغة التفسيرات من الأدلة. وهذا يدل على أن الأنشطة توجه الطالب إلى صياغة التفسيرات بعد تلخيص الأدلة من الأنشطة العملية. وتظهر هذه النتيجة جلياً في إجراءات وخطوات النشاط الاستقصائي الذي يتطلب من الطالب الملاحظة، ثم الوصف، ثم التحليل، ثم التوقع والتنبؤ بناء على الملاحظات والمشاهدات العملية. فعلى سبيل المثال: في تجربة "استقصاء التغذية في الحيوانات"

الحيوان؟"، كما جاءت خطوات عمل التجربة بصيغ وأفعال توجه الطالب لصياغة التفسيرات من الأدلة بعد جمعها وتلخيصها. إضافة إلى ذلك، فقد تم تضمين هذه السمة في أغلب الأنشطة المدرجة في الكتب الثلاثة، غير أن معظم هذا التضمين تركز في المستوى الثالث، إذ تكررت في (١١٧) نشاطاً بنسبة (٥٥,١٩%)، في حين ظهرت سمة "التواصل وتبرير التفسيرات" في (٣٨) نشاطاً في المستوى الثاني، وتكررت في (٢٢) نشاطاً في المستوى الثالث على مستوى الكتب الثلاثة.

وبنظرة عامة، تشير نتائج التحليل إلى ضعف تضمين أنشطة كتب الأحياء للمرحلة الثانوية لسمتي "ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية" و "التواصل وتبرير التفسيرات". وقد يدل هذا على أن الأنشطة التي تناولتها الكتب قيد التحليل لا تعطى الطالب الفرصة والصلاحية لمقارنة تفسيراته بالمشاهدات والأدلة التي جمعها من النشاط الاستقصائي؛ بالمعرفة العلمية والمحتوى العلمي المرتبط بموضوعات الأحياء والمفاهيم والحقائق العلمية حول الموضوع أو النشاط الاستقصائي العلمي. كما أنها لا توجهه إلى مصادر ومجالات المعرفة العلمية في الأحياء لتشكيل روابط للتفسيرات، إضافة إلى كون الأنشطة لا تدعم - في الغالب - عمليات التواصل لدى الطلاب سواء مع زملائهم في الصف أم الربط مع الواقع والحياة الاجتماعية. وهذا بدوره يقلل من تهيئة الفرص التي تساعدهم على التوصل لحوارات ونقاشات علمية تمكنهم من تقديم مبررات علمية حول التفسيرات العملية. وهذه المهارات - بلا شك - تمثل أحد دعائم مهارات الاستقصاء العلمي لتعلم مفاهيم الأحياء ونظرياته وربطها بالواقع وتوظيفها في الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السعدني (٢٠٠٦) والبلوشي والمقبالي (٢٠٠٦)، التي توصلت إلى أن مناهج العلوم القائمة على الاستقصاء يجب أن تعرض العلم كطريقة للنظر للعالم من حولنا والإجابة عن تساؤلات

الجسم؟"، "ما الخلية؟"، "كيف تتحول الطاقة؟"، "كيف تُنتج الخلايا الجنسية وتتخصص في تكوين اللاقحة؟".

ويأتي ثالثاً المستوى الثالث الذي بلغ (٢٧,٠%) والتمركز في سمة إعطاء أولوية للرد عن الأسئلة، وهذا يعني أن الأنشطة توجه الطالب إلى جمع أدلة محددة. وقد ظهر هذا جلياً في الأسئلة الواردة في الأنشطة الاستقصائية في الكتب قيد التحليل، إذ إن تلك الأنشطة حاولت من خلال خطوات محددة توجيه الطالب لجمع بيانات محددة، مما جعلها تستخدم عبارات، مثل: "استنتج هل ضخامة حجم بعض المخلوقات الحية كالفيلة وشجر الخشب الأحمر يعود إلى احتوائها على خلايا ضخمة جداً؟ أم خلايا أكثر حجمها قياسي؟"، "قارن بين حركة دودة الأرض إلى الأمام وإلى الخلف، وكيف يُعد ذلك نوعاً من التكيف لبقائها؟". وأخيراً، يأتي المستوى الثاني بنسبة (١٢,٨%) والتمركز في سمة التواصل وتبرير التفسيرات، وهذا يعني أن الأنشطة تقدم للطالب - بشكل جزئي - توجيهات عامة لتطوير التواصل لديه. ومن العبارات التي استخدمتها الأنشطة في هذه السمة: "اختر أحد الحيوانات التي شاهدتها في البركة ودرستها، وطوّر كتيباً يوضح كيف يتغذى هذا الحيوان؟، وكيف يتكاثر؟، وأطوار جسمه، ومراحل تطوره، وشارك بقية زملاء الصف في هذه المعلومات".

كما يبين الجدول (٥) أن "سمة طرح أسئلة علمية التوجه" تم تضمينها في (١٧٢) نشاطاً بنسبة (٢٨,٧%) في مستواها الأول، مما يعني أن الأنشطة العملية التي حوت هذه السمة قدمت أسئلة ومشكلات محددة بشكل مباشر للطلاب ولم تترك الفرصة لهم للمشاركة في تقديم تلك الأسئلة أو المشكلات. فعلى سبيل المثال: يلاحظ أن جميع الأنشطة في التجارب الاستهلاكية في الكتب الثلاثة تضمنت أسئلة توجه الطالب للإجابة عن سؤال محدد. ففي كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي للفصل الدراسي الثاني افتتحت التجربة الاستهلاكية بسؤال مغلق ومحدد: "ما

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

ويعزو الباحثون تركيز كتب الأحياء على السمات الثلاثة الأولى (طرح أسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية في الرد عن الأسئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة) إلى أن تخطيط أنشطة الكتب قد يعتمد في الأصل على أحد أشكال الاستقصاء (المبني)، كما يتيح في نهاية كل نشاط أحد أشكال الاستقصاء (الموجه) من خلال طرح سؤال الاستقصاء، إضافة إلى وجود شكل آخر من النشاطات الاستقصائية التي يمكن تنفيذها في دراسة المحتوى، ومنها: مختبرات تحليل البيانات، أو التجارب العملية السريعة، أو مختبر الأحياء الذي يرد في نهاية كل فصل، ويتضمن استقصاءً شبه موجه، ومفتوحاً في نهايته. في حين يغيب توظيف أعلى أنواع الاستقصاء، وهو الاستقصاء المفتوح غير الموجه، مما قد يُضعف من تحقيق مستويات سمة التواصل وتبرير التفسيرات.

ونظراً لاختلاف الأنشطة المتضمنة في كتب الأحياء للصفوف: الأول والثاني والثالث الثانوي، تم حساب التكرارات لكل سمة من سمات الاستقصاء المتضمنة وذلك وفقاً لنوع النشاط: تجربة استهلاكية، تجربة، مختبر حل المشكلات أو تحليل البيانات، ومختبر الأحياء، ويبين الجدول (٦) توزيع تضمين سمات الاستقصاء في كتاب الطالب ودليل التجارب للصفوف: الأول والثاني والثالث الثانوي، على الترتيب، حسب الفصل الدراسي: الأول والثاني.

الطلاب، وتكوين أسئلة أخرى معتمدة على تلك الإجابات، التي من شأنها خلق فرص الحوار الإيجابي بين الطلاب وتبادل طرح الأسئلة في بيئة صافية آمنة وحافزة للتفكير. وتتفق - أيضاً - مع دراسة محمد (١٩٩٨)، في ضعف تناول محتوى كتب العلوم لسمات ومهارات الاستقصاء الخاصة بصياغة التفسيرات العلمية وربطها بالمعرفة العلمية، ومع نتائج دراسة علام (٢٠٠٣) التي أشارت إلى تضمين هذه السمة فقط في أحد كتب العينة الثلاثة التي تم تحليلها، حيث جاء تضمينها ضعيفاً بشكل كبير في الكتابين الآخرين. وتتفق مع دراسة ميتشل (Mitchell, 2007) التي توصلت إلى أن معظم أنشطة الأفكار العلمية المتضمنة في أدلة مختبرات الأحياء التي نصت عليها المعايير الوطنية لتعليم العلوم (NSES) اتسمت بتضمين مستويات دنيا للاستقصاء. وتتفق - أيضاً - مع نتائج دراسة بروك، وبريتز، وتونس (Bruck, Bretz, & Towns, 2009) التي توصلت إلى أن ما يقارب (٩٠%) من أنشطة كتب الأحياء تم تصميمها بطريقة غير مرنة وتخصر مشاركة الطالب في تنفيذها وفق تلك التعليمات والخطوات المحددة من قبل المعلم. وأخيراً، تتفق نتائج تحليل كتب الأحياء في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تحليل كتب الفيزياء والكيمياء في قصور تضمين سمة "التواصل وتبرير التفسيرات"، ومن هذه الدراسات: محمد (١٩٩٨)، علام (٢٠٠٣)، الشمراني (٢٠١٢)، حج عمر والمفتي (٢٠١٣).

الجدول (٦)

تكرارات مستويات سمات الاستقصاء حسب نوع الأنشطة في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة الثانوية

المرحلة الدراسية	نوع النشاط	العدد	السمة				
			١	٢	٣	٤	٥
الأول الثانوي	كتاب الطالب	٩	٩	٩	٩	٠	٠
	تجربة	١٢	١٢	١٢	٠	٠	
	مختبر تحليل البيانات	٨	٨	٨	٠	٠	
	مختبر الأحياء	٩	٩	٩	١	٨	

٧	٧	٩	٩	٩	٩	دليل التجارب	تجربة
١٧	٨	٤٧	٤٧	٤٧	٤٧	المجموع الكلي والنسب المئوية	
%٣٦,٢	%١٧	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	للأنشطة العملية	
٢	٠	١٢	١٢	١٢	١٢	كتاب الطالب	التجربة استهلاكية
٥	١	١٥	١٥	١٥	١٥		تجربة
٠	٠	١٠	١١	١١	١١		مختبر تحليل البيانات
٨	٢	١٢	١٢	١٢	١٢		مختبر الأحياء
٨	٦	١٢	١٢	١٢	١٢	دليل التجارب	تجربة
٢٣	٩	٦١	٦٢	٦٢	٦٢	المجموع الكلي والنسب المئوية	
%٣٧,١	%١٤,٥	%٩٨,٤	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	للأنشطة العملية	
٢	٠	١١	١١	١١	١١	كتاب الطالب	التجربة استهلاكية
٣	٠	١٧	١٧	١٧	١٧		تجربة
٠	٠	١٤	١٤	١٤	١٤		مختبر تحليل البيانات
١٠	١	١١	١١	١١	١١		مختبر الأحياء
٥	٤	١١	١١	١١	١١	دليل التجارب	تجربة
٢٠	٥	٦٤	٦٤	٦٤	٦٤	المجموع الكلي والنسب المئوية	
%٣١,٣	%٧,٨	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠	للأنشطة العملية	

نتائج ومناقشة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ تم حساب التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية لكتب الأحياء وأدلة التجارب العملية لكل صف دراسي على حدة. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج السؤال الفرعي الأول والذي نص على: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي؟

يبين الجدول (٦) تكرارات ظهور سمات الاستقصاء حسب نوع الأنشطة (تجربة استهلاكية، تجربة، مختبر تحليل البيانات، مختبر الأحياء، دليل التجارب العملية) الواردة في كتب الأحياء وأدلة التجارب العملية للمرحلة الثانوية. ويتضح تركيز ظهور السمات (طرح أسئلة علمية التوجه، وإعطاء أولوية في الرد عن الأسئلة، وصياغة التفسيرات من الأدلة) على مستوى جميع الأنشطة في كل كتاب. وقصور في تحقق السمات (ربط التفسيرات بالمعرفة العلمية والتواصل وتبرير التفسيرات) في تلك الأنشطة. وهذه النتائج تدعم وتؤكد ما ورد من نتائج في الجدول (٥) السابق. ويلاحظ توازن نسب ظهور السمات (١، ٢، ٣) في كل كتاب على اختلاف نوع الأنشطة، مع اختلاف نسب ظهورها وقلته في السمتين (٤، ٥) حسب نوع كل نشاط.

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

الجدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية لكتاب الأحياء ودليل التجارب العملية للصف الأول الثانوي
(ن=١٦٦)*

سمات الاستقصاء العلمي					فصول الكتاب	الفصل الدراسي
٥	٤	٣	٢	١		
٣	١	٥	٥	٥	ت	الأول
%١,٨	%٠,٦	%٣,٠	%٣,٠	%٣,٠	%	دراسة الحياة
٣	٠	٤	٤	٤	ت	تنظيم تنوع الحياة
%١,٨	٠	%٢,٤	%٢,٤	%٢,٤	%	البكتيريا والفيروسات
٢	١	٥	٥	٥	ت	الطلائعيات
%١,٢	%٠,٦	%٣,٠	%٣,٠	%٣,٠	%	الفطريات
٢	١	٥	٥	٥	ت	المجموع الكلي للفصل الدراسي الأول
%١,٢	%٠,٦	%٣,٠	%٣,٠	%٣,٠	%	الثاني
١٢	٤	٢٤	٢٤	٢٤	ت	مدخل إلى الحيوانات
%٧,٢	%٢,٤	%١٤,٤	%١٤,٤	%١٤,٤	%	الديدان والرخويات
٢	١	٥	٥	٥	ت	المفصليات
%١,٢	%٠,٦	%٣,٠	%٣,٠	%٣,٠	%	شوكيات الجلد واللافقاريات الحبلية
٠	١	٧	٧	٧	ت	المجموع الكلي للفصل الدراسي الثاني
٠	%٠,٦	%٤,٢	%٤,٢	%٤,٢	%	المجموع الكلي
٢	١	٦	٦	٦	ت	
%١,٢	%٠,٦	%٣,٦	%٣,٦	%٣,٦	%	
١	١	٥	٥	٥	ت	
%٠,٦	%٠,٦	%٣,٠	%٣,٠	%٣,٠	%	
٥	٤	٢٣	٢٣	٢٣	ت	
%٣,٠	%٢,٤	%١٣,٨	%١٣,٨	%١٣,٨	%	
١٧	٨	٤٧	٤٧	٤٧	ت	
%١٠,٣	%٤,٨	%٢٨,٣	%٢٨,٣	%٢٨,٣	%	

* ن تمثل تكرارات السمات الواردة في كتاب الأحياء ودليل التجارب العملية في الصف الأول الثانوي.

حين تكرر ظهور السمة الرابعة في (٤) أنشطة وبنسبة (٢,٤%)، وتكررت السمة الخامسة في (١٢) نشاطاً وبنسبة (٧,٢%). أما في الفصل الدراسي الثاني، فقد تكرر ظهور السمات الأولى والثانية والثالثة في (٢٣) نشاطاً وبنسبة (١٣,٨%) لكل منها، في حين تكرر ظهور السمة

يوضح الجدول (٧) أن الأنشطة العلمية في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي قد تضمنت (١٦٦) سمةً على مستوى الأنشطة العملية لفصول الكتاب. ففي الفصل الدراسي الأول تكرر ظهور كل من السمات: الأولى والثانية والثالثة في (٢٤) نشاطاً وبنسبة (١٤,٤%) لكل منها، في

(مدخل إلى الحيوانات، الديدان والرخويات، المفصليات، شوكيات الجلد واللافقاريات الحبلية).
ويوضح الجدول رقم (٨) نتائج السؤال الفرعي الثاني والذي نص على: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الثاني الثانوي؟

الرابعة في (٤) أنشطة وبنسبة (٢٤,٤%)، وتكررت السمة الخامسة في (٥) أنشطة وبنسبة (٣٠%). ويرجع السبب في اختلاف توزيع السمات إلى اختلاف عدد الأنشطة العلمية الواردة في كتب كل فصل دراسي، إذ احتوى كتاب الفصل الدراسي الأول على خمسة فصول (دراسة الحياة، تنظيم تنوع الحياة، البكتريا والفيروسات، الطلائعيات، الفطريات)، في مقابل أربعة فصول في كتاب الفصل الدراسي الثاني

الجدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية لكتاب الأحياء ودليل التجارب العملية للصف الثاني الثانوي (ن=٢١٧)*

سمات الاستقصاء العلمي					فصول الكتاب	الفصل الدراسي
٥	٤	٣	٢	١		
١	٠	٥	٥	٥	ت	الأسمك والبرمائيات
٠,٤٦%	٠	٢,٣%	٢,٣%	٢,٣%	%	
٢	١	٥	٥	٥	ت	الزواحف والطيور
٠,٩٢%	٠,٤٦%	٢,٣%	٢,٣%	٢,٣%	%	
٢	١	٥	٥	٥	ت	التدييات
٠,٩٢%	٠,٤٦%	٢,٣%	٢,٣%	٢,٣%	%	
١	١	٥	٥	٥	ت	الجهازان الهيكلي والعضلي
٠,٤٦%	٠,٤٦%	٢,٣%	٢,٣%	٢,٣%	%	
٢	١	٦	٦	٦	ت	الجهاز العصبي
٠,٩٢%	٠,٤٦%	٢,٨%	٢,٨%	٢,٨%	%	
٤	١	٦	٦	٦	ت	أجهزة الدوران والتنفس والإخراج
١,٨%	٠,٤٦%	٢,٨%	٢,٨%	٢,٨%	%	
١٢	٥	٣٢	٣٢	٣٢	ت	المجموع الكلي للفصل الدراسي الأول
٥,٤٨%	٢,٣%	١٤,٨%	١٤,٨%	١٤,٨%	%	
٣	١	٦	٦	٦	ت	جهاز الهضم والغدد الصماء
١,٤%	٠,٤٦%	٢,٨%	٢,٨%	٢,٨%	%	
٠	٠	٥	٥	٥	ت	التكاثر والنمو في الإنسان
٠	٠	٢,٣%	٢,٣%	٢,٣%	%	
١	١	٤	٤	٤	ت	جهاز المناعة
٠,٤٦%	٠,٤٦%	١,٨%	١,٨%	١,٨%	%	
٣	٠	٤	٥	٥	ت	مقدمة في النباتات
١,٤%	٠	١,٨%	٢,٣%	٢,٣%	%	
٣	١	٥	٥	٥	ت	تركيب النبات ووظائف أجزائه

أماني الحصان وجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

التكاثر في النبات	ت	٥	٥	٥	٥	٥
	%	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%١,٤
	ت	٥	٥	٥	٥	١
	%	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%٠,٤٦
المجموع الكلي للفصل	ت	٣٠	٣٠	٢٩	٤	١١
الدراسي الثاني	%	%١٣,٨	%١٣,٨	%١٣,٣	%١,٨٤	%٥,١٢
المجموع الكلي	ت	٦٢	٦٢	٦١	٩	٢٣
	%	%٢٨,٦	%٢٨,٦	٢٨,١%	%٤,١	%١٠,٦

* ن تمثل تكرارات السمات الواردة في كتاب الأحياء ودليل التجارب العملية في الصف الثاني الثانوي.

وينسبة (١٣,٨%) لكل منهما، في حين تكررت السمعة الثالثة في (٢٩) نشاطاً وبنسبة (١٣,٣%)، وتكرر ظهور السمعة الرابعة في (٤) أنشطة وبنسبة (١,٨٤%)، وتكررت السمعة الخامسة في (١١) نشاطاً وبنسبة (٥,١٢%). ويوضح الجدول رقم (٩) نتائج السؤال الفرعي الثالث والذي نص على: ما مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي؟

يوضح الجدول (٨) أن الأنشطة العلمية في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي قد تضمنت (٢١٧) سمعةً على مستوى الأنشطة العملية لفصول الكتاب. ففي الفصل الدراسي الأول تكرر ظهور كل من السمات: الأولى والثانية والثالثة في (٣٢) نشاطاً وبنسبة (١٤,٨%) لكل منها، في حين تكرر ظهور السمعة الرابعة في (٥) أنشطة وبنسبة (٢,٣%)، وتكررت السمعة الخامسة في (١٢) نشاطاً وبنسبة (٥,٤٨%). أما في الفصل الدراسي الثاني، فقد تكرر ظهور السمتين: الأولى والثانية في (٣٠) نشاطاً

الجدول رقم (٩)
التكرارات والنسب المئوية لسمات الاستقصاء المتضمنة في الأنشطة العملية لكتاب الأحياء ودليل التجارب العملية للصف الثالث الثانوي (ن=٢١٧)*

الفصل الدراسي	فصول الكتاب	سمات الاستقصاء العلمي	١	٢	٣	٤	٥
الأول	تركيب الخلية ووظائفها	ت	٦	٦	٦	٠	١
		%	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	٠	%٠,٤٦
	الطاقة الخلوية	ت	٦	٦	٦	٠	١
		%	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	٠	%٠,٤٦
	التكاثر الخلوي	ت	٦	٦	٦	٠	٢
		%	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	٠	%٠,٩٢
	التكاثر الجنسي والوراثة	ت	٥	٥	٥	١	٢
		%	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%٠,٤٦	٠,٩٢%
	الوراثة المعقدة والوراثة البشرية	ت	٦	٦	٦	١	٢
		%	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	%٠,٤٦	%٠,٩٢
	الوراثة الجزيئية	ت	٧	٧	٧	١	٤
		%	%٣,٢	%٣,٢	%٣,٢	%٠,٤٦	%١,٨

١٢	٣	٣٦	٣٦	٣٦	ت	المجموع الكلي للفصل الدراسي الأول
%٥٥,٤٨	%١,٣٨	%١٦,٧	%١٦,٧	%١٦,٧	%	
١	٠	٦	٦	٦	ت	الثاني مبادئ علم البيئة
%٠,٤٦	٠	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	%	
٢	٠	٦	٦	٦	ت	المجتمعات والمناطق الحيوية والأنظمة البيئية
%٠,٩٢	٠	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	%	
١	١	٥	٥	٥	ت	علم بيقة الجماعات الحيوية
%٠,٤٦	%٠,٤٦	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%	
٢	٠	٦	٦	٦	ت	التنوع الحيوي والمحافظة عليه
%٠,٩٢	٠	%٢,٨	%٢,٨	%٢,٨	%	
٢	١	٥	٥	٥	ت	سلوك الحيوان
%٠,٩٢	%٠,٤٦	%٢,٣	%٢,٣	%٢,٣	%	
٨	٢	٢٨	٢٨	٢٨	ت	المجموع الكلي للفصل الدراسي الثاني
%٣,٦٨	%٠,٩٢	%١٣,٠	%١٣,٠	%١٣,٠	%	
٢٠	٥	٦٤	٦٤	٦٤	ت	المجموع الكلي
%٩,٢	%٢,٣	%٢٩,٥	%٢٩,٥	%٢٩,٥	%	

* ن تمثل تكرارات السمات الواردة في كتاب الأحياء ودليل التحارب العملية في الصف الثالث الثانوي.

كتب الأحياء في المرحلة الثانوية التي تتضمن نوع الاستقصاء المفتوح غير الموجه.

٢. إعادة صياغة الأنشطة بحيث توجه الأنشطة الطالب إلى صياغة التفسيرات بعد تلخيص الدليل.

٣. إعادة صياغة الأنشطة بحيث توجه الطالب إلى فحص مصادر أخرى بشكل مستقل وإلى تشكيل الروابط للتفسيرات.

٤. تضمين الأنشطة لعبارات وصيغ لفظية وإجرائية تدعم عمليات الاتصال والتواصل لدى الطلاب مع بعضهم بعضاً ومع المجتمع والحياة الواقعية لتحقيق وظيفية العلم.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحثون بالشكر والتقدير لمركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود على تمويله هذه الدراسة.

يوضح الجدول (٩) أن الأنشطة العلمية في كتاب الطالب للصف الأول الثانوي قد تضمنت (٢١٧) سمةً على مستوى الأنشطة العملية لفصول الكتاب. ففي الفصل الدراسي الأول تكرر ظهور كل من السمات: الأولى والثانية والثالثة في (٣٦) نشاطاً وبنسبة (١٦,٧%) لكل منها، في حين تكرر ظهور السمة الرابعة في (٣) أنشطة وبنسبة (١,٣٨%)، وتكررت السمة الخامسة في (٥) أنشطة وبنسبة (٥,٤٨%). أما في الفصل الدراسي الثاني، فقد تكرر ظهور السمات: الأولى والثانية والثالثة في (٢٨) نشاطاً وبنسبة (١٣%) لكل منها، وتكرر ظهور السمة الرابعة في نشاطين وبنسبة (٠,٩٢%)، وتكررت السمة الخامسة في (٨) أنشطة وبنسبة (٣,٦٨%).

توصيات الدراسة:

١. على الرغم من وجود ما يقارب (١٧٣) نشاطاً عملياً، إلا أنه من الضروري تكثيف الأنشطة العملية في

أماني الحصان وجر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

السناي، منى الغفيفية، وداد السيادية، مترجم) الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الجندي، أمينة السيد؛ حسن، نعيمة أحمد. (٢٠٠٥). أثر نموذج سوشمان للتدريب الاستقصائي في تنمية الاستقصاء العلمي وعمليات العلم التكاملية ودافعية الإنجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في العلوم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة التربية العلمية**، ٨(١)، ٤٩-٤١.

الجمهوري، ناصر؛ السعيد، أحمد؛ البريكي، سعيد؛ خطايب، عبدالله (٢٠١١). أثر تدريس العلوم بطريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي للمفاهيم العلمية بنسق العلوم في سلطنة عمان. **رسالة الخليج العربي**، ٣٢(١١٩)، ٨٣-١٣.

الحارثي، شريفة؛ البلوشي، أسماء (أكتوبر، ٢٠٠٢). الاستقصاء العلمي. ورقة عمل مقدمة في ورشة عمل المختصين التربويين في العلوم والرياضيات للدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج. مسقط، سلطنة عمان.

حسام الدين، ليلي (٢٠٠٨). أثر التدريس بنموذج شواب في تنمية الاستقصاء العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي التحصيل المنخفض. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١٣٨(١)، ٩٦-١٣٠.

خميس، عبد الله؛ محمد، سليمان (٢٠٠٩). **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

دلون، إياد عايد (٢٠١٣). مستوى فهم معلمي العلوم لطبيعة العلوم والاستقصاء العلمي وفق معايير (NSTA) بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة النجاح، غزة، فلسطين.

الدهمش، عبدالولي حسين؛ الشمراي، سعيد محمد (٢٠١٢). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣(٤)، ٤٣٩-٤٦٢.

راشد، راشد محمد (٢٠١١). أثر استخدام نموذج باير للاستقصاء العلمي في تدريس العلوم على تنمية بعض مهارات التفكير لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، ٢٦(٢)، ١٤٥-١٧٩.

زيتون، عايش (١٩٩٤). **أساليب تدريس العلوم**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (١٩٩٦). **أساليب تدريس العلوم**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (٢٠١٠). **الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها**. عمان، الأردن: دار الشروق.

المراجع:

إبراهيم، عطيات (٢٠٠٩). أثر استراتيجيات التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية**، ١٢(٤)، ٤٣-٨١.

أبو لبد، رامي محمد (٢٠٠٩). فاعلية النمط الاكتشافي في اكتساب مهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بجامعة النجاح، غزة، فلسطين.

آل محي، سعيد. (١٤٣٤هـ). تضمين مهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي وواقع ممارسة الطلاب بإياها. **رسالة ماجستير غير منشورة**. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البعلي، إبراهيم (٢٠٠٦). وحدة مقترحة في الفيزياء قائمة على الاستقصاء لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ١١١(١)، ١٤-٥٢.

البعلي، إبراهيم عبدالعزيز (٢٠١٢). فعالية استخدام نموذج الاستقصاء الدوري في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٣١(٣)، ٢٥٩-٢٨٤.

البغدادى، محمد (٢٠٠٣). **تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

البلوشي، سليمان وأمبوسعيد، عبدالله (٢٠٠٩). مستوى قدرة التصميم للتحريب الاستقصائي لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٥(٤)، ٣٧١-٣٨٤.

البلوشي، سليمان؛ والمقبالي، فاطمة (٢٠٠٦). أثر التدريب على تصميم جدول الاستقصاء في تدريس العلوم على عمليات العلم والتحصيل لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم العام بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٧(٧)، ٤٣-٦١.

تروبريدج، ل.؛ وبيبي، ر.؛ وبويل، ج. (٢٠٠٤). **تدريس العلوم في المدارس الثانوية: استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية** (محمد عبد الحميد، وعبد المنعم حسن، ونادر السنهوري، وحسن تيراب، مترجم). الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي (٢٠٠٠).

جاردش، ج.، وبروكسفورت، سي (٢٠١٥). **تعلم وتعليم الاستقصاء بحوث وتطبيقات** (عبدالله أمبوسعيد، فاطمة الحجرية، محمد

علام، جمال سعيد متولي. (٢٠٠٣). دراسة تحليلية لمحتوى تمارين المعمل بكتب العلوم للمرحلة الثانوية الزراعية في ضوء مهارات الاستقصاء.

دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٨٦)، ١٩-٤٥.

عودة، ثناء مليحي (٢٠٠٧). فاعلية التدريس بالأنشطة الاستقصائية التعاونية في تنمية عمليات العلم وحب الاستطلاع العلمي والاتجاه نحو التعلم التعاوني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء برنامج STC. مجلة التربية العلمية، ١٠(٣)، ١٠٧-١٦٢.

العياصرة، أحمد حسن (٢٠٠٨). توزيع الأنشطة العلمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن على أنواع الاستقصاء البسيط ومدى تجسيدها لسمات الاستقصاء الحقيقي. مجلة كلية التربية، ٤(٣٢)، ٥٤١-٥٦٨.

غام، تقيده سيد (٢٠٠٧). فاعلية منهج في العلوم الحياتية قائم على الاستقصاء في تنمية بعض مفاهيم الثقافة العلمية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها، مجلة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، يونيو ٢٠٠٧.

الغياض، راشد (١٩٩٤). أثر استخدام الطريقة الاستقصائية في تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات الاستقصاء لدى تلاميذ الصف الأول متوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الفهدي، هذال عبيد (٢٠١١). طرق تدريس العلوم بالاستقصاء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥(١)، ٣١٥-٣٣١.

الكندري، علي حبيب؛ إبراهيم، علي حسن (٢٠٠٨). فاعلية الطريقة الاستقصائية في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الخامس الابتدائي بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٦٠(٦)، ٢٩٩-٣٢٩.

محمد، يسري عفيفي (١٩٩٨). مدى تناول محتوى كتب العلوم المدرسية بالمرحلة الإعدادية لعمليات الاستقصاء. مجلة التربية العلمية، ١٩(١)، ١٦٣-١٨١.

نصر الله، ريم صبحي (٢٠٠٥). العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب التلاميذ لها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة النجاح، غزة، فلسطين.

هيئات، بهجت قسيم (٢٠٠٨). أثر استخدام الطريقة الاستقصائية على اكتساب عمليات العلم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن ذوي أتمات تعليمية مختلفة. المجلة التربوية، ٢٤(٢)، ١١٥-١٤٠.

وزارة التعليم العالي (٢٠٠٩). تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات التميز. مركز التميز البحثي

السعدني، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٦). التربية العلمية الاستقصائية: محتوى الكتاب المدرسي وممارسات المعلم التدريسية. مجلة كلية التربية، ٣٥(١٣٠-١٨٧).

شارب، مرتضى (٢٠٠٨). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات على التحصيل وأتمات التعلم والتفكير والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بأسبوط، جامعة أسبوط.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية.

الشمراي، سعيد محمد (٢٠١٢). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوي، ٣١(٣١)، ١٢٢-١٥١.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

العبادلة، حسام حمادة (٢٠٠٧). أثر استخدام ثنائية التحليل والتكيب في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي والميول والاتجاه نحو الفيزياء لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة النجاح، غزة، فلسطين.

عبدالسلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم. القاهرة، مصر: دار الفكر.

عبدالعزيم، نجوى (٢٠٠٢). فاعلية تدريس وحدة مقترحة بالأسلوب الاستقصائي على تنمية القدرة على التفكير الإبداعي في مادة العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية العلمية، ٥(١)، ٣٧-٦٥.

عبدالمجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٤). مدى تناول محتوى منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته وفهم الطلاب لها. مجلة التربية العلمية، ٣(٧)، ١٠٣-١٤٤.

عبدالمجيد، ممدوح؛ محمد، أمال كامل (٢٠٠١). فاعلية أنشطة علمية استقصائية مقترحة مفتوحة النهاية في تنمية الدافع المعرفي العلمي وبعض عمليات العلم لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة، ٨(٨)، ٢٠٥-٢٣٤.

العجمي، لبنى راشد (٢٠٠٣). فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، الرياض: وكالة كليات البنات.

أماني الحصان وجبر الجبر وعبد المغي: مستوى تضمنين سمات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في كتب الأحياء ...

- Lederman, N. & Niess, M. (2000). Problem solving and solving problems: Inquiry about inquiry. *School Science and Mathematics*, 100 (3), 113-116.
- Martin, M.; Mullis, I.; Foy, P.; & Stanco, G. (2012). *TIMSS 2011 International Results in Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, USA.
- Martinello, L., & Cook, G. (2000). *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McBride, J., Bhatti, M., Hannan, M., and Feinberg, M. (2004). Using an inquiry approach to teach science to secondary school science teachers. *Physics Education*, 39(5), 1-6.
- Mitchell, T. (2007). Levels of inquiry: content analysis of the three most commonly used in United States high school biology laboratory manuals. *Dissertation Abstracts International*, 68(4).
- National Research Council (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. (2001). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Rezba, R.; Auldridge, T.; & Rhea, L. (1999). *Teaching & learning the basic science skills*. Retrieved on June 29, 2011 from www.pen.k12.va.us
- Robert, E. & Hakan, A. (2010). The advantages of an inquiry approach for science instruction in middle grades. *School Science and Mathematics*, 110(1), 5-12
- Thomas, R.; Michael, J.; & Jennifer, L. (2009). Science conference presenters images of inquiry. *School Science and Mathematics*, 109(7), 403-414.
- في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- Abd-El-Khlick, F.; Boujaoude, S.; Duschl, R.; Lederman, N.; Avi Hofstein, R.; Niaz, M.; Treagust, D.; & Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *International Journal of Science Education*, 88(3), 397-419.
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for scientific literacy*. New York: Oxford University Press.
- Anderson, R. (2007). Inquiry as an organizing theme for science curricula. In: N. Lederman & S. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 807-830). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruck, L.; Bretz, S.; & Towns, M. (2009). A rubric to guide curriculum development of undergraduate chemistry laboratory: Focus on inquiry. In M. Gupta-Bhowon et al. (Eds.) *Chemistry Education in the ICT Age*, Springer, 75-83.
- Flick, L. & Lederman, N. (2004). Introduction. In L. Flick & N. Lederman. (Eds.) *Scientific inquiry and nature of science*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. 75-83.
- Herron, M. D. (1971). The nature of scientific enquiry. *School Review*, 79 (2), 171- 212.
- Kaid, L. L. & Wadsworth, A. J. (1989). Content analysis: Measurement of communication behavior (Eds.), *Philip Emmert and Larry Barker*. New York: Longman, 197-217.
- Krippendorff, K. (1980). *Content analysis: An introduction to its methodology*. California: Beverly Hills.

Level of Inclusion of Scientific Enquiry Features in Laboratory Activities for High School Biology Textbooks in Saudi Arabia

Amani M. Alhussan
Curriculum & Instructions
College of Education, Princess Nourah
Bint AbdulRahman University

Jabber M. Aljabber
Curriculum & Instructions
College of Education
King Saud University

Abdu N. Almufti
Curriculum & Instructions
College of Education
King Saud University

The Excellence Research Center of Science and Math Education
King Saud University - Saudi Arabia

Submitted 12-03-2015 and Accepted on 09-04-2015

ABSTRACT: The present study aimed to identify the level of inclusion of scientific inquiry in laboratory activities in biology books and guides of all levels of high school (1st and 2nd semesters) in the Kingdom of Saudi Arabia, (revised edition 1433H-2012AD). The sample consisted of all laboratory activities in these textbooks from grade10, 11 and 12 for both semesters each year, which we (173) laboratory activities. The study followed the descriptive content analysis approach, using the tool designed by National Research Council (NRC, 2000). The tool consisted of five features, namely: engaging in scientifically oriented questions, giving priority to evidence in responding to questions, formulating explanations from evidence, connecting explanations to scientific knowledge, communicating and justifying explanations, where each features has four levels. The validity and reliability of the tool were assured, as it is a standardized tool. The study concluded that there was lack of emphasis on two features, namely “learner connects explanations to scientific knowledge” and “learner communicates and justifies explanations”. In addition, activities do not generally support the process of communication between and among students. Finally, the activities do not support real life communication.

Keywords: Scientific Inquiry, Features of Scientific Inquiry, Hands-on Activities, High School Biology Textbooks, Experiments' Guidance Handbooks.

[] عضو جديد [] عضوية عاملة [] تجديد [] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: رقم الهوية:

الدرجة العلمية: [] بكالوريوس [] ماجستير [] دكتوراه

التخصص العام: التخصص الدقيق:

الوظيفة: جهة العمل:

عنوان المراسلة: ص. ب. المدينة:

الرمز البريدي: البريد الإلكتروني:

هاتف عمل: جوال:

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية:

العضوية في جمعيات أخرى:

عدد سنوات الاشتراك: المبلغ المدفوع:

[] نقداً [] إيداع مباشر / حوالة [] بتاريخ / شيك []

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب): ١٠٠ ريال للعام الواحد ٣٧٥ ريالاً لخمس سنوات (بعد الخصم)

رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب): ١٥٠ ريال للعام الواحد ٥٦٠ ريالاً لخمس سنوات (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود - كلية التربية - مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[] إرسال حوالة.

[] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي)

SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩

[] شيك.

الاسم:

[] تسديد الرسوم في فرع الجمعية

التوقيع:

ثالثاً: استعمال الجمعية:

تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما

أشير إليه أعلاه.

الموظف المختص:

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

١. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتمدة عالمياً.
 ٢. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (٢٥٠) كلمة باللغة العربية.
 ٣. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
 ٤. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
 ٥. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
 ٦. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الإصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونيو.
- ثانياً: أهداف الدورية:
١. تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:
 ١. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
 ٢. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.
 ٣. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
 ٤. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.
- ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:
١. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
 ٢. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستتلة من أي دراسة أخرى أو رسالة علمية.
 ٣. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجالات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
 ٤. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (٢٥٠) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
٥. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.
 ٦. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
 ٧. يزود الباحث بعشرين مستتله من بحثه وخمس نسخ من الدورية التي ينشر فيها بحثه.
 ٨. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
 ٩. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
 ١٠. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجزيت للنشر أم لم تجز.
 ١١. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).
- رابعاً: التحكيم:
١. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
 ٢. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
 ٣. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
 ٤. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.
 - خامساً: هيئة التحرير:
 - تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:
 ١. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
 ٢. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
 ٣. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
 ٤. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
 ٥. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
 ٦. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
 ٧. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
 ٨. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
 ٩. استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
 ١٠. التنسيق مع الناشر.
 ١١. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء