جامعة الملك سعود
King Saud University

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٦٥) الرياض (صفر ١٤٤١هـ/أكتوبر ٢٠١٩م)

ردمد: ١٦٥٨ – ٨٠٤٥

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (65) الرياض ردمد: 8045 – 1658 صفر 1441هـ/أكتوبر 2019م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

رئيس التحرير

أ. د. راشد بن حسين العبدالكريم

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

د. أحمد بن حسن البدور

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد بن عبدالله النذير

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج

جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. صالح بن يحيى الزهراني

جامعة جدة (السعودية)

د. ناصر صلاح الدين منصور

جامعة اكستر ببريطانيا (المملكة المتحدة)

د. إبراهيم بن عبدالله الحنو

جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي

❁ ❁

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)

أ.د. صالح بن حمد العساف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي

جامعة صنعاء (اليمن)

❁ ❁ ❁

© 1441هـ/ 2019م، 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 او رئيس الجمعية

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

مجلة دورية محكّمة

تصدر ثلاث مرات في العام الجامعي (فبراير – يونيو - أكتوبر)

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:

مجلة متخصصة تعمل على نشر المعرفة التربوية المتميزة.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً تربوياً محلياً وعربياً ودولياً من خلال نشر البحوث التربوية الأصيلة والمتميزة ومد جسور الاتصال مع المتخصصين والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

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

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 65) صفر 1441هـ/ أكتوبر 2019م	**393 بحثا**
عدد البحوث قيد النشر	**~ 3**

❁ ❁ ❁

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين، أما بعد:

إلى القراء والباحثين الكرام نقدم لكم العدد الخامس والستين من المجلة السعودية للعلوم التربوية، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من الأبحاث التي تسهم في الرفع من مجال البحث العلمي التربوي.

وقد اشتمل هذا العدد على سبعة بحوث في مجالات تربوية متنوعة، يأتي في مقدمتها بحث مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد وهي دراسة ميدانية أُجريت بمدينة الرياض، أما البحث الثاني فقد تناول استراتيجيات التدريس وفقاً لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وكان البحث الثالث عبارة عن دراسة تحليلية للقيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. ويتحدَّث البحث الرابع عن معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين بالجامعات السعودية ومؤشرات تحققها. كما أن البحث الخامس تناول فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وسعى البحث السادس إلى تحليل محتوى الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط في ضوء معايير جودة وحدات التعلم الرقمية. وأما البحث السابع والأخير فتناول موضوع فاعلية استراتيجية SNIPS في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

أخيراً فإن هيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم وإستحسانهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها كوعاء علمي ومعرفي يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المحتويات

الموضوع	الصفحة
مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد: دراسة ميدانية بمدينة الرياض. عبدالله بن حامد ناصر اللهيبي، ماجد إبراهيم جزاء العضياني	**1**
استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. عبد الرحمن بن يوسف شاهين	**15**
القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن (دراسة تحليلية). محمود جمال السلخي	**47**
معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين بالجامعات السعودية ومؤشرات تحققها: دراسة ميدانية. سعد بن عبد الرحمن آل حمود	**79**
فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية . نايف بن عضيب فالح العصيمي العتيبي ، عبير بنت فهد حسين القحطاني	**101**
تحليل محتوى الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط في ضوء معايير جودة وحدات التعلم الرقمية. زهره بنت عبد الرب المصعبي ، جبر بن محمد الجبر	**125**
فاعلية استراتيجية سنيبس SNIPS في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي عبدالله بن حامد الحامد	**147**

مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد: دراسة ميدانية بمدينة الرياض

عبدالله بن حامد ناصر اللهيبي
كلية علوم الرياضة والنشاط البدني-جامعة الملك سعود

ماجد إبراهيم جزاء العضياني
كلية علوم الرياضة والنشاط البدني-جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/4/12هـ - وقبل 1440/7/18هـ

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على مستوى رضا معلمي التربية البدنية للمنهج الجديد المكون من: (أهداف، وإمكانات، ومحتوى)، إضافة إلى معرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى رضاهم تُعزى لمتغير (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة التدريسية)، وقد أُستُخدِم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من (153) معلماً من معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض، وطُوِّرت استبانة تكونت من ثلاثة محاور هي (الأهداف، والإمكانات، والمحتوى)، وأظهرت النتائج أنَّ هناك رضًا مرتفعًا لدى معلمي التربية عن المنهج الجديد، بناءً على استجاباتهم بوجه عام، كما بينت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تُعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على الماجستير، فيما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: معلمو التربية البدنية، المنهج، رضا معلمي التربية البدنية.

المقدمة:

بالتعليم تسمو الأمم وترتقي، فالدول المتقدمة اهتمت بالتعليم فحققت به تقدمها، كما أنَّ الدول النامية تسعى للحاق بتلك الدول عن طريق تطوير أنظمتها التعليمية؛ إذ إنَّ التعليم هو النقلة الحضارية لكل الأمم (مجدي، 2000).

لذلك إذا أرادت المجتمعات النامية أن تحقق نموًا حقيقيًا واقتصاديًا متينًا فلا بد لها أن تهتم بالتعليم والارتقاء بالإنسان والمجتمع تعليميًا، سعيًا للتنمية البشرية؛ إذ إنَّ التعليم يدخل ضمن الغايات السياسية، وهي الاستراتيجية التي يسعى المجتمع لتطبيقها وتحقيق أهدافها؛ لكي يرتقي فكرًا وثقافةً وسلوكًا واقتصادًا على اعتبار أنَّ هذه العوامل تؤدِّي دورًا مهمًا في خدمة المجتمع (فريقي،2008).

إنَّ التدريس عبارة عن عملية تربوية تهدف لتحقيق النمو المتكامل للمتعلم عن طريق تنمية الجوانب الأكاديمية والسلوكية والوجدانية والتفاعلية، ومهنة التدريس ليست كباقي المهن فهي تسعى لتكوين مواطن صالح يخدم وطنه ومجتمعه، إذ إنَّ جوهر العملية التعليمية هو إحداث تعليم حقيقي للمتعلم (عمر، 2011).

ومن هذا المنطلق تعدُّ أهم أهداف مادة التربية البدنية تنمية وتحسين اللياقة البدنية للطلاب، فهي تعدُّ من العناصر المهمة لتحقيق الأهداف التربوية للمجتمع؛ لأنها تهدف لتربية الفرد وتنميته من جميع النواحي (بدنيًا، عقليًا، معرفياً، مهارياً، وانفعاليًا، واجتماعيًا) إذ إنّها تؤدِّي دورًا مهمًا مرتبطًا بالصحة العامة التي تتحقق من خلال ممارسة الأنشطة البدنية (الحماحمي، 1997) (الخولي، 2005).

لذلك يعدُّ معلم التربية البدنية من الأشخاص الذين يسهمون في تنمية قدرات الطلاب بشكل شمولي، بما ينعكس إيجابياً على تنمية المجتمع؛ لذا فإنَّ أي منظومة تربوية على مستوى العالم – لو وضعت المعلم بمكانته اللائقة – فسوف تحقق تقدمًا علميًا هائلًا في جميع مجالات الحياة ومن ثم فإن رضا المعلمين عن عملهم يؤثر إيجابيًا في أدائهم (كراكري، اليمان. 2014).

إنَّ الرضا الوظيفي عبارة عن مشاعر واتجاهات إيجابية نحو العمل أو الوظيفة التي يقوم بها الفرد، ويكون الرضا عاليًا كلما كانت مشاعر الفرد إيجابية أكثر، مما يؤثر في تحسين إنتاجية المؤسسة التي يعمل بها (الشريدة، 2008).

وذكر ريكوسكا و زاليش (Rutkowska & Zalech, 2015) أنَّ المستوى العالي من الرضا الوظيفي يؤثر بفعالية على مستوى الأداء لدى معلمي التربية البدنية. لذا تعدُّ دراسات الرضا الوظيفي في الميدان التربوي من الدراسات المهمة، وخصوصًا عندما تهدف تلك الدراسات إلى التعرف على مستوى رضا المعلم عن مهنته والعوامل التي تسهم في ذلك، كما أشار آل ناجي (1993) إلى أنَّ المعلمين الراضين عن مهنتهم يتمتعون بمعنويات عالية تجعلنا نتوقع منهم العمل بفعالية أكثر كما أن طلابهم حققوا تفوقاً دراسيًا؛ لأن للرضا الوظيفي أهمية كبرى.

وتوصل كينيوا و بشير و باشا (kenioua، Bachir، Bacha،2016) إلى وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي وأداء العمل، وأيضًا وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي، في حين أشارت نتائج دراسة العرجان، ذيب (2013) إلى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية جاء متوسطًا. وفي دراسة تناولت المعلمين والمعلمات، توصل ضامن، وزرمس (2016) إلى أنَّ مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين أقل من المعلمات، وأن الرضا الوظيفي جاء بدرجة متوسطة لمحاور العوامل الاجتماعية وفرص النمو والتقدم الوظيفي في حين جاء الرضا الوظيفي منخفضاً في محاور القوانين والأنظمة، والعوامل المهنية، والعوامل الاقتصادية.

ويشير زايد (2008) إلى أنَّ بعض المعلمين لديهم مستويات منخفضة من الرضا، في حين أن معلمين آخرين ليسوا راضين وظيفياً، كما أكد أن أكثر العوامل المؤثرة في

مستوى الرضا هو العامل المتعلق بالعائد المالي للوظيفة. ويؤكد نفس المعنى أبو ظرفية وآخرون (2007)، إذ توصل إلى أن الرضا الوظيفي لمعلمي التربية البدنية يتأثر بالعائد المالي.

وتوصل الخولي (2002) إلى مجموعة من العوامل الأخرى التي تؤثر على مستوى الرضا الوظيفي، فقد أكد على الضغوط التي يعاني منها معلمو التربية البدنية، والتي تتراوح ما بين المتوسطة والقليلة، ومن أهم أسبابها عدم تقدير مدير المدرسة للعمل والجهد المبذول من المعلمين.

كما أشار كراكري، اليمان (2014)، إلى وجود مستوى معين من الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية والرياضة، وأظهرت الدراسة أيضاً عدم وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي التربية البدنية والرياضة والرضا الوظيفي لديهم.

وعليه فإن الرضا الوظيفي للمعلمين بصورة عامة، ولمعلمي التربية البدنية بصورة خاصة يتأثر بعوامل عديدة، إلا أن معظمها كما أشارت الدراسات السابقة التي تم استعراضها (دراسة الخولي، 2002؛ أبو ظرفية وآخرون، 2007؛ زايد، 2008) يؤكد أن مستوى الرضا قد يتباين وفقاً لعوامل مرتبطة بسياق النظام التعليمي، مثل: العائد المادي للوظيفة، وعوامل مرتبطة بالسياق المدرسي، مثل: تقدير إدارة المدرسة لعمل المعلم.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ منهج التربية البدنية دليلًا للمعلم، إذ يحدد بوضوح الأهداف والأغراض التي يجب تحقيقها وتوفيرها في بيئة التعليم التي تحقق أكبر استثارة ممكنة للطلاب؛ إذ إنَّ المعلم الناجح من يسعى إلى ترجمة هذا المنهج على أرض الواقع من خلال الاستنباط الإبداعي والتفكير بما يخلق مناخًا مساعدًا في تطوير مهارات الاتصال بينه وبين المتعلم، وهذا يدل على الرضا التام عن المنهج (البساطي، 2009).

وقد اعتمد معلمو التربية البدنية في المملكة العربية السعودية على مواقع الإنترنت، وكذلك الاجتهادات الشخصية لبعض المعلمين لمن لديهم عدد من سنوات الخبرة التدريسية لإعداد محتوى حصة التربية البدنية، وكون عمل الباحثين في حقل التعليم وخاصة تعليم التربية البدنية فقد لاحظا التغيرات الكبيرة بين المنهج القديم والمنهج الحديث، والذي جرى اعتماد تطبيقه كمنهج رسمي في العام الدراسي 1435/1434هـ، والذي واجه تحفظًا كبيرًا من قبل عددٍ من معلمي التربية البدنية.

وبناءً على توصيات عدد من الدراسات، ومنها دراسة العاجز ونشوان (2004) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، إذ توصلا إلى أنَّ أكثر عوامل الرضا الوظيفي إسهامًا في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت سلامة النظام التعليمي والانضباط المدرسي، ومراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، ثم استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي، وفقًا للمؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد بمدينة الرياض وتقديم مقترحات لمساعدة المعلمين لزيادة مستوى رضاهم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد من خلال ما يأتي:

1- معرفة مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن أهداف المنهج الجديد.

2- معرفة مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن الإمكانات المتوافرة لتطبيق المنهج الجديد.

3- معرفة مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن محتوى المنهج الجديد.

4- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد، بناء على متغير (المؤهل العلمي).

5- معرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد، بناء على متغير (عدد سنوات الخبرة التدريسية).

أسئلة الدراسة:

1- ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن أهداف المنهج الجديد؟

2- ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن الإمكانات المتوافرة لتطبيق المنهج الجديد؟

3- ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن محتوى المنهج الجديد؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

5- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد تعزى لعدد سنوات الخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- كونها تعد الدراسة الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية –على حد علم الباحثين– التي تتناول البحث عن مستوى رضا معلمي التربية البدنية في مدينة الرياض عن المنهج الجديد.

2- توفر إحصائيات علمية للقائمين على إعداد المناهج الدراسية في وزارة التعليم، لمعرفة العوامل والمتغيرات التي قد تعيق رضا المعلمين عن المنهج الجديد

3- من المؤمل أن تضيف نتائج هذه الدراسة قدراً من المعلومات والحقائق العلمية التي تفيد قطاع التعليم، وأن تكون نتائج هذه الدراسة بداية تقود للقيام بدراسات أخرى في هذا المجال.

مصطلحات الدراسة:

الرضا: يعرفه فيري هوبك بأنه "عبارة عن مجموعة من الاهتمامات التي تهتم بالظروف النفسية والمادية والبيئية التي تحمل المرء على قول الصدق" (عويضة،1991).

ويعرفه الباحثان إجرائيًا: بأنه مجموعة الأحاسيس والمشاعر التي يمتلكها المعلم تجاه منهج التربية البدنية الجديد، ويقاس مستوى هذه الأحاسيس من خلال استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

المنهج: هو "مجموعة من الدورات أو المقررات التي تلزم الحصول على شهادة جامعية أو شهادة معينة في المؤسسات التعليمية". (Seel, N. M., & Dijkstra, S. 2004).

ويعرف الباحثان المنهج إجرائيًا: بأنه مجموعة من الخبرات التعليمية التي يقدمها معلمو التربية البدنية وفقاً للدليل التعليمي لمنهج مادة التربية البدنية في مراحل التعليم العام.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على مدارس مدينة الرياض الحكومية والأهلية.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439/1438هـ.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية في القطاع الحكومي والأهلي لجميع المراحل الدراسية بمدينة الرياض وعددهم (1134) معلمًا حسب إحصائية عام (2018م).

عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة الدراسة بمقدار 13.5% من المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ عددها (153) معلماً، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة،

ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة (المؤهل التعليمي، عدد سنوات الخبرة التدريسية).

جدول 1

يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المدروسة ن=153

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل التعليمي	دبلوم	9	5.9
	بكالوريوس	126	82.4
	ماجستير	18	11.8
	المجموع	153	100
عدد سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	69	45.1
	10 سنوات فأكثر	84	54.9
	المجموع	153	100

* بناءً على استجابات أفراد العينة

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء وتطوير استبانة مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد وفق الخطوات الآتية:

1) مراجعة الأدبيات المتعلقة بمستوى رضا المعلمين، وخصوصًا معلمي التربية البدنية عن المنهج.
2) تحديد مكونات الاستبانة بثلاثة محاور هي:
   أ- المحور الأول: الأهداف التعليمية.
   ب- المحور الثاني: الإمكانات.
   ت- المحور الثالث: المحتوى.
3) صياغة العبارات المرتبطة بكل محور، وقد بلغ عددها (32) عبارة موزعة على النحو الآتي: المحور الأول (14) عبارة، المحور الثاني (9) عبارات، المحور الثالث (9) عبارات.
4) اتبعت كل عبارة بميزان تقدير تبعًا لمقياس ليكرت الخماسي وعلى الشكل الآتي: أوافق بشدة (5) أوافق (4)، محايد (3)، لا أوافق (2) لا أوافق بشدة (1).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1- **الصدق** (Validity):

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرض صورتها الأولية على خمسة من المختصين في التربية البدنية، بقسم التربية البدنية جامعة الملك سعود. وتم تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف وإضافة عبارات أخرى، فقد تم إلغاء عدد (4) فقرات، وإضافة فقرتان لتصبح عدد فقرات الاستبانة في شكلها النهائي (32) فقرة موزعة على ثلاثة محاور.

2- **الثبات** (Reliability):

جرى حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا- كرونباخ وقد بلغ قيمته (0.81)، مما يشير إلى مستوى عالٍ ومناسب من الثبات لأغراض البحث الحالي. وجدول رقم (2) يبين قيمة ألفا لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية.

جدول2

يبين نتائج ألفا كرونباخ

المحور	قيمة الفاكرونباخ
الأهداف	0.76
الإمكانات	0.92
المحتوى	0.81
الكلي	**0.83**

الأساليب الإحصائية:

– تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن التساؤلات الأول والثاني والثالث: "ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن أهداف المنهج الجديد؟

"ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن الإمكانات المتوافرة لتطبيق المنهج الجديد؟"

ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن محتوى المنهج الجديد؟" لتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة.

–كما تم استخدام اختبار **تحليل التباين** (ANOVA) لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها، للإجابة عن السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

ونظراً لوجود فروق فقد استخدم اختبار (LSD) لمعرفة دلالة لفروق البعدية.

– إضافة إلى اختبار (T-Test) لإيجاد الفروق بين المتغيرات التابعة، والمتغيرات المستقلة للإجابة عن السؤال الخامس: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد تعزى لعدد سنوات الخبرة التدريسية؟

عرض ومناقشة النتائج:

أولاً: النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول، والذي نصه: ما مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد؟

استخدم الباحثان المقياس الخماسي في تفسير قيم المتوسطات الحسابية للعبارات، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، جرى حساب المستوى (5-1 = 4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس، وفي ضوء ذلك أصبح طول الخلية الصحيح هو 5/4=0.8، ثم تقسيمه بعد ذلك، وأضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في الاستفتاء (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح)، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح بالإمكان تصنيف قيم الأوساط الحسابية لكل عبارة من العبارات، إضافة إلى المتوسط الكلي لكل محور، وهي على النحو الآتي:

–من 1 إلى 1.80 يمثل عدم موافقة بشدة وتم التعبير عنه بمستوى رضا ضعيف جداً.

–أكبر من 1.81 إلى 2.60 يمثل عدم موافقة وتم التعبير عنه بمستوى رضا ضعيف.

–أكبر من 2.61 إلى 3.40 يمثل محايد وتم التعبير عنه بمستوى رضا متوسط.

–أكبر من 3.41 إلى 4.20 يمثل موافقة وتم التعبير عنه بمستوى رضا عالٍ.

– أكبر من 4.21 إلى 5 يمثل موافقة بشدة وتم التعبير عنه بمستوى رضا عالٍ جداً.

أ– محور الأهداف التعليمية

جدول 3

يوضح مستوى الرضا لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض بالنسبة لأهداف المنهج

محور الأهــداف التعليــمية														
م	العبارات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		م	ع	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
1	لدي القدرة على ربط أهداف المنهج بأهداف المرحلة الدراسية.	51	33.3	84	54.9	12	7.8	3	2	3	2	4.16	0.80	3
2	لدي القدرة على صياغة أهداف الدروس في المنهج.	63	41.2	66	43.1	24	15.7	–	–	–	–	4.25	0.71	1
3	لدي القدرة على ربط أهداف المنهج بالدروس.	51	33.3	75	49	27	17.6	–	–	–	–	4.16	0.69	2
4	لدي معرفة بخصائص النمو للتلاميذ التي تحقق أهداف المنهج.	54	35.3	78	51	18	11.8	–	–	3	2	4.18	0.78	4
5	بالنسبة لي أهداف المنهج واضحة وسهلة التحقيق.	36	23.5	84	54.9	24	15.7	3	2	6	3.9	3.92	0.90	6
6	أشعر أن أهداف المنهج كافية لتطبيق المهارات.	33	21.6	72	47.1	24	15.7	24	15.7	–	–	3.75	0.97	10
7	أشعر بأن أهداف المنهج واضحة لأولياء الأمور.	18	11.8	24	15.7	63	41.2	39	25.5	9	5.9	3.02	1.06	14
8	أشعر بأن أهداف المنهج تناسب قدراتي المهنية.	60	39.2	48	31.4	18	11.8	15	9.8	12	7.8	3.84	1.26	8
9	أشعر بأن أهداف المنهج مرتبطة بطبيعة المجتمع	27	17.6	51	33.3	45	29.4	21	13.7	6	3.9	3.43	1.13	12
10	يتيح لي المنهج استقلالية بالعمل والقرارات لتحقيق أهدافه.	21	13.7	69	45.1	42	27.5	18	11.8	3	2	3.57	0.93	11
11	أشعر بأن الإدارة المدرسية تؤثر في تحقيق أهداف المنهج.	63	41.2	48	31.4	12	7.8	30	19.6	–	–	3.94	1.13	5
12	أشعر بأن أولياء الأمور يساعدون في تحقيق أهداف المنهج.	39	25.5	39	25.5	27	17.6	24	15.7	24	15.7	3.29	1.40	13
13	أشعر بأن أهداف المنهج تتناسب مع إمكانات وقدرات التلاميذ.	45	29.4	69	45.1	21	13.7	15	9.8	3	2	3.90	0.99	7
14	أشعر بأن الأهداف تتفق مع المحتوى العام للمادة.	36	23.5	69	45.1	36	23.5	9	5.9	3	2	3.82	0.92	9
	المتوسط العام											3.80	0.98	

يتبين من خلال الجدول رقم (3) أنَّ المتوسط العام لمحور الأهداف بلغ (3.80)، وهذا يدل على مستوى رضا عالٍ جداً لدى معلمي التربية البدنية نحو المنهج الجديد، إذ يتراوح المتوسط ما بين (3.02 – 4.25)، وقد حازت الفقرات (14،13،11،10،9،8،6،5،4،3،2،1)، على مستوى رضا عالٍ جداً، في حين جازت الفقرتان (7،12) على مستوى رضا عالٍ، وهذا يبين أنَّ معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض لديهم مستوى رضا عالٍ جداً عن أهداف المنهج الجديد، ويرجع الباحثان ذلك إلى كونها قابلة للتحقيق بسهولة ويسر، وأيضاً لتلبيتها لرؤى وتطلعات هؤلاء المعلمين.

ب– محور الإمكانات:

جدول4

يوضح مستوى الرضا لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض بالنسبة لإمكانات المنهج

محور الإمكانات														
م	العبارات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		م	ع	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
15	بالنسبة لي وقت الحصة كاف؛ لتحقيق أهداف المنهج.	36	23.5	33	21.6	21	13.7	33	21.6	30	19.6	3.08	1.47	5
16	بالنسبة لي أهداف المنهج تتناسب مع الأدوات الموجودة بالمدرسة.	9	5.9	30	19.6	21	13.7	45	29.4	48	31.4	2.39	1.27	9
17	بالنسبة لي نوع الملاعب (مكشوفة – مغلقة) تؤثر في تحقيق أهداف المنهج.	93	6.8	45	29.4	3	2	9	5.9	9	2	4.41	0.93	2
18	بالنسبة لي الأدوات الموجودة في المدرسة كافية لتنفيذ المنهج.	12	7.8	30	19.6	30	19.6	36	23.5	45	29.4	2.53	1.30	8

م	العبارات	أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		م	ع	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
19	بالنسبة لي الوقت المتاح في الحصص كافٍ لتطبيق وحدات الدرس.	33	21.6	24	15.7	21	13.7	39	25.5	36	23.5	2.86	1.48	**7**
20	بالنسبة لي ممكن تنفيذ المنهج وفق الإمكانات المتاحة بالمدرسة.	24	15.7	54	35.3	54	35.3	12	7.8	9	5.9	3.47	1.03	**3**
21	بالنسبة لي أعداد الطلاب تؤثر في تنفيذ المنهج.	99	64	42	27.5	6	3.9	3	2	3	2	4.51	0.82	**1**
22	بالنسبة لي الإمكانات المتاحة في المدرسة كافية لتنفيذ المنهج.	18	11.8	42	27.5	30	19.6	39	25.5	24	15.7	2.94	1.27	**6**
23	بالنسبة لي مساحة الملاعب كافية لتنفيذ المنهج.	27	17.6	60	39.2	30	19.6	27	17.6	9	5.9	3.45	1.14	**4**
	المتوسط العام											3.29	1.20	

يتضح من الجدول رقم (4) أنَّ مستوى الرضا لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض بالنسبة لأهداف المنهج كان مستوًى عاليًا، إذ بلغ المتوسط العام للمحور (3.29) وهو يدل على مستوى رضا متوسط، إذ يتراوح المتوسط ما بين (2.39–4.51)، وقد حازت الفقرتان (21،17) على مستوى رضا عالٍ جداً، في حين حازت الفقرتان (23،20) على مستوى رضا عالٍ، وحازت الفقرات (22،19،16،15) على مستوى رضا متوسط، وحصلت الفقرة (18) على مستوى رضا ضعيف، وهذا يبين أن معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض لديهم مستوى رضا متوسط للإمكانات، ويرجع الباحثان ذلك إلى عدم توافر الإمكانات المناسبة في بعض المدارس، مما يجعل المعلم يستخدم بعض الإمكانات والأدوات التقليدية، الأمر الذي يعيق تنفيذ حصة التربية البدنية بالصورة المثالية.

جـ– محور المحتوى:

جدول 5

يوضح مستوى الرضا لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض بالنسبة لمحتوى المنهج

م	العبارات	محور المحتوى												
		أوافق بشدة		أوافق		محايد		لا أوافق		لا أوافق بشدة		م	ع	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
24	يوفر لي المنهج وضوح في إجراءات العمل.	27	17.6	87	56.9	27	17.6	6	3.9	3	2	3.81	0.93	2
25	يوفر المنهج تطوير لقدراتي المهنية.	18	11.8	93	60.8	30	19.6	6	3.9	6	3.9	3.73	0.86	4
26	يوفر لي المنهج اكتساب مهارات وخبرات جديدة.	27	19.6	78	51	36	20.5	12	7.8	–	–	3.78	0.82	3
27	يوفر لي المنهج رؤية واضحة حول مهام عملي.	33	21.6	81	52.9	33	21.6	3	2	3	2	3.90	0.82	1
28	أشعر أن المحتوى يتناسب مع الزمن المخصص لتدريسه.	36	23.5	42	27.5	27	17.6	36	23.5	12	7.8	3.35	1.28	9
29	أشعر أن أساليب عرض المحتوى تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.	18	11.8	42	27.5	72	47.1	18	11.8	3	2	3.35	0.90	8
30	أشعر أن مواءمة المحتوى تتناسب مع البيئة المحلية.	21	13.7	54	35.3	42	27.5	33	21.6	3	2	3.37	1.03	7
31	أشعر أن موضوعات المحتوى تتناسب مع خصائص النمو للتلاميذ.	24	15	75	49	36	23.5	18	11.8	–	–	3.69	0.87	5
32	أشعر أن موضوعات المنهج ترتبط بواقع التلاميذ.	27	17.6	66	43.1	36	23.5	21	13.7	3	2	3.61	0.99	6
	المتوسط العام											3.62	0.95	

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أنَّ مستوى الرضا لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض لمحتوى المنهج كان مستوًى عاليًا، فقد بلغ المتوسط العام للمحور (3.62)، إذ يتراوح المتوسط ما بين (3.02 – 4.25)، وحازت الفقرات (32،31،27،26،25،24)، على مستوى رضا عالٍ، في حين حازت الفقرات (30،29،28)، بمستوى رضا متوسط، وهذا يبين أنَّ معلمي التربية البدنية بمدينة الرياض لديهم رضا عالٍ عن محتوى المنهج الجديد، ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ المنهج

يوفر لهم وضوح في إجراءات العمل، وأيضاً يدل على كون محتوى المنهج يراعي الفروق الفردية للطلاب.

جدول 6

يبين المتوسط العام لجميع محاور الأداة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الرضا
الأهداف	3.8	0.98	عالٍ جداً
الإمكانات	3.29	1.2	متوسطة
المحتوى	3.62	0.98	عالٍ
المتوسط العام	3.57	1.04	عالٍ

يتبين من خلال الجدول رقم (6) المتوسط العام للأداة والذي يعبر عن مستوى رضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد بوجه عام على مختلف المحاور، وقد بلغ (3.57) والذي يعبر عن مستوى عالٍ من الرضا لديهم.

ويعزو الباحثان ذلك لكون هذا المنهج واضحًا، وسهل التطبيق، مما جعل المعلمين يعكسون هذا القدر العالي من الرضا. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة أبي غزالة (2008)، ودراسة زايد (2007)، ودراسة الخولي (2001)، ودراسة العرجان وذيب (2013)، والتي أشارت جميعها إلى أنَّ هناك رضا لدى المعلمين يتراوح من المتوسط إلى العالي.

وتختلف مع دراسة ضامن وزرمس (2016)، التي أشارت أن هناك انخفاضًا في مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة الدراسة.

جدول 7

تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر المؤهل العلمي للمعلمين على رضاهم عن المنهج الجديد

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجة الحرية	متوسط مربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2.62	2	1.31	*4.16	0.02
داخل المجموعات	47.37	150	0.31		
المجموع الكلي	49.97	152			

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

يبين الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة أي المستويات التصنيفية لمتغير المؤهل العلمي للمعلمين يوجد بينهما فروق ذات دلالة إحصائية، فقد جرى استخدام اختبار (LSD)، لمعرفة اتجاه الفروق والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

جدول 8

يوضح نتائج اختبار لدلالة الفروق البعديةLSD

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير
	دبلوم	3.11	-	*.516	.32639
	بكالوريوس	3.62	-	-	.1901
	ماجستير	3.43	-	-	-

يتضح من الجدول (8) وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجة العلمية (دبلوم – بكالوريوس– ماجستير)، بين الدبلوم والبكالوريوس وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق كانت دالة لصالح البكالوريوس.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه كلما كان المعلم ذا مرتبة علمية عالية كانت لديه الدراية والمعرفة الكاملة ببناء المناهج وتقويمها والحكم على جودتها، وهذا ليس اعتباطاً وإنما هي نتاج خبرات علمية تراكمية جرى اكتسابها خلال مراحل دراسته العلمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العاجز، ونشوان (2004) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي، وفقًا للمؤهل العلمي لصالح حملة الشهادات العليا.

جدول 9

يوضح اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية للمعلمين على رضا المعلمين عن المنهج الجديد

		رضا المعلمين عن المنهج الجديد	قيمة ت	مستوى الدلالة
أقل من 10 سنوات	م	3.69	*2.45	0.01
	ع	0.47		
أكثر من 10 سنوات	م	3.47		
	ع	0.63		

*دال إحصائيًا عند مستوى (0.01).

يبين الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية العملية لصالح أقل من 10 سنوات. ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ أغلب المعلمين ذي الخبرات الطويلة في الميدان التربوي يفتقرون إلى الكفاءة العلمية، القائمة على المعلومات والمعارف المتجددة في مجال تخصصهم؛ لذا تعد خبراتهم جامدة تقتصر على الجوانب التطبيقية لا التطويرية.

الاستنتاجات والتوصيات:

أولاً: الاستنتاجات:

1- أظهرت النتائج أنَّ المتوسط العام لرضا معلمي التربية البدنية عن المنهج الجديد بوجه عام، وعلى مختلف المحاور بلغ (3.57) والذي يعبر عن مستوى عالٍ من الرضا لديهم.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت لصالح الماجستير.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التدريسية.

ثانياً: التوصيات:

توصي الدراسة بالآتي:

1. الاهتمام بإعداد المناهج (أهداف، ومحتوى)، بحيث تكون مناسبة للتطبيق.
2. العمل على توفير الإمكانات المناسبة لتطبيق محتوى المنهج بالصورة المطلوبة.
3. إجراء دراسات مشابهة، بحيث تشمل عينة الدراسة كالمعلم والطالب والأسرة وذوي الاختصاص.
4. إجراء دراسات أخرى مماثلة كامتداد لنتائج الدراسة الحالية، بحيث تشمل مختلف المناطق التعليمية بالمملكة.

المراجع:

أبو غزالة، منال عاكف.(2008). *الرضا لدى العاملين في المؤسسات والأندية التابعة للاتحاد الأردني لرياضة ذوي الحالات الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

آل ناجي، محمد. المحبوب، عبد الرحمن. (1993). *متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الأحساء بالمملكة العربية السعودية*، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 8 (29).

البساطي، أمر الله أحمد. (2009). *التدريس في التربية البدنية والرياضة*، دار النشر العلمي جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

بو ظرفية، حمو ودوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر.(2007). *عوامل الرضا لدى أساتذة التعليم الثانوي*، مخبر الوقاية والإرغنوميا.

الحماحمي، محمد. (1997). *الرياضة للجميع الفلسفة والتطبيق*، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

الخولي، أمين. (2005). *أصول التربية البدنية والرياضة المدخل التاريخي للفلسفة*، القاهرة، دار الفكر العربي.

الخولي، أمين. (2002). *مناهج التربية البدنية المعاصرة، مدينة نصر*، القاهرة، دار الفكر العربي

رمضان، ضامن. زرمس، إبراهيم. (2016). *الرضا الوظيفي لدى مدرسي التربية الرياضية في شمال العراق*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة اليرموك.

زايد، كاشف نايف. (2008). *الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في سلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد9، ع4.

السامرائي، نبيه صالح. (1989). *علم النفس الإعلامي*، القاهرة، دار المناهج للنشر، القاهرة.

الشريدة، سالم. (2008). *الرضا الوظيفي أطر نظرية وتطبيقات عملية*، عمان، دار صفا للنشر.

العاجز، فؤاد. نشوان، جميل. (2004). *عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة*، المؤتمر الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، غزة.

كراكري، عبدالواحد. اليمان، جمال. (2014). *الرضا الوظيفي وعلاقته بأداء أساتذة التربية البدنية والرياضة دراسة ميدانية لثانويات ومتوسطات ولاية ورقلة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

العرجان، جعفر. ذيب، ميرفت. (2013). *الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية البدنية بمدارس العاصمة عمان في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 25 (1).

عمر، خليل. (2011). *التدريس مهنة، مقال*، المجلة العلمية، كلية التربية أسيوط، 27 (2).

عويضة، كمال. (1991). *علم النفس الصناعي*، بيروت، لبنان دار الكتب العلمية.

فريقي، أحمد. (2008). *أهمية التعليم في التنمية البشرية والتطور الاقتصادي والاجتماعي*، مجلة الكلمة، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، لبنان.

مجدي، عزيز إبراهيم. (2000). *تطوير التعليم في عصر العولمة*، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، زواق. وبحاش، عبد الحق. (2017). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية في مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بولاية المسيلة*، مجلة تاريخ العلوم، جامعة زيان عاشور بالجلفة، (7).

محمد، سعيد. (2010). *عن الرضا الوظيفي وعلاقتيه بالتوافق النفسي لمعلمي ومعلمات التربية البدنية بشعبة الزاوية*، رسالة ماجستير، كلية علوم التربية البدنية والرياضة، ليبيا.

Seel, N. M., & Dijkstra, S. (2004). *Curriculum, plans, and processes in instructional design: International perspectives*. Routledge.

Rutkowska, K., & Zalech, M. (2014). The Image of a Physical Education Teacher as Seen by School Community. *LASE Journal of Sport Science*, 5(2), 13-24.

Mouloud, K., Bougherra, B., & Samir, B. F. (2016). Job satisfaction for physical education teachers and its relationship to job performance and organizational commitment, *Science, Movement and Health*,(2), 507-511.

Rutkowska, K., & Zalech, M. (2015). Job satisfaction of a physical education teacher as seen by school community. Physical Culture and Sport. Studies and Research, 68(1), 34-42.

Al-Naji, M., A., A. (1993). Job satisfaction variability in relation to some personal factors of a sample population of male and female public teachers In Ahsa region in the Kingdom of Saudi Arabia. *The Education Journal, Kuwait University, 8*, (29).

Al-khuli, A. (2005). Principles of physical education and sports: Historical introduction to the philosophy. Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-khuli, A. (2002). Modern trends in physical education curricula. Nasr City, Cairo, Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Zayid, K., N. (2008). Job satisfaction and its influence on certain variables for male and female physical education teachers in Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences. College of Education, Bahrain University, 9*(4).

AlAjiz, F., N., J. (2004). Job satisfaction factors and performance development for Algooth International Agency Schools' teachers in Gaza*, 1st Conference, Education in Palestine and Contemporary Variables*. Islamic University, Gaza.

Karakri, A., A., J. (2014). Job satisfaction and its effect on the performance of physical education and sports'

Muhammad, Z., & Bahash, A. (2017). Job satisfaction and its factors on motivation for middle school physical education teachers: A field study in the Province of Maseela. Sciences History Journal. Zayan Ashoor University in Al-Jalfah, (7).

Muhammad, S. (2010). Job satisfaction and its effect on the psychological compatibility for male and female physical education teachers in Alzawiyah Department. Master's Thesis, College of Physical Education Sciences and Sports, Libya.

teachers: A field study on middle and high schools in Warqalah Province. Unpublished Master's Thesis. Warqalah University, Algeria .

Alarjan, J., T., M. (2013). Job satisfaction for physical education teachers Amman schools in light of certain variables. Educational Sciences Journal, King Saud University, 25(1).

Fariqi, A. (2008). Importance of teaching for human development and economic and social advancement. Al-Kalimah Research Forum, Lebanon .

The Extent of Physical Education Teachers' Satisfaction with the New Curriculum:

A Field Study in Riyadh City

Abdullah Hamed Allahebi
College of Sports Science and Physical Activity
King Saud University

Majed Ibrahim Al-Adyani
College of Sports Science and Physical Activity
King Saud University

Submitted 18-01-2019 and Accepted on 25-03-2019

Abstract:This study aims to identify the level of satisfaction amongst physical education teachers with the new curriculum: (objectives, potentials & contents) as well as whether there are statistically significant differences in their level of satisfaction due to the variables: (academic qualification and number of teaching years / teaching experience). The descriptive method was used in this study, where the study sample consisted of (153) teachers of physical education in the city of Riyadh, and a questionnaire was developed consisting of three axes (goals, potentials, and content). The results showed that there is high satisfaction with the teachers of physical education about the new curriculum based on their responses. The results also indicated that there are statistically significant differences in teachers' responses due to the qualification variable; namely teachers with masters. Further, there are no statistically significant differences in the teachers' responses according to the variable which pertains to number of years or teaching experience.

Keywords: Physical Education teachers, Curriculum, Physical Education Teachers' Satisfactions.

استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

عبد الرحمن بن يوسف شاهين

كلية الدعوة– الجامعة الإسلامية

قدم للنشر 1440/3/5هـ - وقبل 1440/7/19هـ

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة. وتكونت عينة البحث من (301) طالبًا في المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن. واعتمد البحث على المنهج الوصفي في جمع البيانات، وتم بناء أداتين في البحث وهما: أداة أساليب التعلم، واستبانة للكشف عن استراتيجيات التدريس، وأشارت نتائج البحث إلى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم المتعاون، ويليه أسلوب التعلم المعتمد، ثم أسلوب التعلم المتشارك، وكذلك تفضيلهم لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب، وأخيرًا القائمة على نشاط الطالب. كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف جميع أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا لمتغيري المستوى الدراسي والقارة، في حين وجد اختلاف في أساليب التعلم وفقًا لمتغيري نوع الكلية لصالح طلاب الكليات العلمية والمعدل التراكمي لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير ممتاز، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات التدريس المفضلة تُعزى للمتغيرات الديمغرافية (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي). وأشار البحث أيضًا إلى وجود علاقة ارتباط دالة بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية، واستراتيجيات التدريس.

الكلمات المفتاحية: التعلم والتفكير، نواتج التعلم، أبعاد مقياس جراشا– ريتشمان، الأسلوب المعرفي.

مقدمة

تواجه المنظومة التربوية عددًا من التحديات نظرًا للتغييرات المختلفة والمتسارعة في كل مجالات الحياة المعرفية والمعلوماتية والتقنية وغيرها الكثير؛ مما فرض حتمية الاستجابة الملحة لتصحيح مسارها من خلال إعادة النظر في جميع عناصر العملية التربوية والتعليمية وعملياتها، سعيًا نحو التطوير والتجديد والتغيير لمواكبة التغيرات والمستجدات الحديثة وخاصة الاتجاهات الحديثة في استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس والتي يمكن توظيفها في تحسين وتطوير مهارات الطلاب على التفكير والإبداع والتفاعل النشط والبحث والنقد.

وقد حظي موضوع التعلم والتفكير باهتمام الباحثين في مجال علم النفس المعرفي، والمختصين في طرق التدريس؛ إذ يعد من الموضوعات ذات الصلة الوثيقة بتغيرات العصر نظراً لأنهما متداخلان في كل مظاهر وأشكال الفروق الفردية (أبو هاشم وكمال، 2007).

ويُعد التعرف على أساليب التعلم لدى الطلاب منطلقًا يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بدرجة نوع السلوك الذي يمارسونه أثناء تعلمهم في المواقف التعليمية، كما أن التعرف على أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة يساعد أعضاء هيئة التدريس في معرفة طرق التدريس التي يتعلمون بها ويفضلونها عن غيرها، بوصفها جزءاً مهمًا في العملية التعليمية. (معشي ويوسف، 2014)

وأشارت الأدبيات التربوية إلى أن هناك علاقة بين أساليب التعلم واستراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الطلاب بهدف إكسابهم المهارات الأساسية التي توجّه أنشطة تعلمهم في ظل محتويات تعليمية مختلفة وتزيد من قدرتهم على التفكير، وتحصيلهم الدراسي، كدراسة (Banehsi, Tezerjani, & Mokhtarpour, 2014)، ودراسة (Rani & Sharma, 2012) ودراسة الزيات (2004).

وتتمثل أهمية تحديد أساليب التعلم لدى الطلاب في أنها تقود أنشطة التعلم وطرق التدريس التي يستخدمها المعلم في الصف، لأنها تستطيع مساعدة المعلمين على التدريس، وكذا التعامل مع كل طالب وفقاً لخصائصه المعرفية وتفضيلاته في التعلم، مما يجعل عملية التعلم أكثر فاعلية (Banehsi,et al., 2014).

ويُعبر أسلوب التعلم (Learning Styles) عن تفضيل موقف تعليمي معين عن موقف آخر، أو تفضيل حالة تعليمية عن حالة أخرى. ولكل متعلم أسلوبه المفضل في التعلم، فعلى سبيل المثال يستمتع بعض الطلاب بالاستماع إلى المحاضرات، ويفضل آخرون القراءة في المكتبة، ويحب آخرون أن يعطوا بعض المهام والواجبات، ويفضل آخرون تحديد المشكلة بأنفسهم والبحث عن حلول، ويفضل بعض الطلاب التفاعل اللفظي، في حين يفضل آخرون خبرات التعلم العملية التي تتطلب معالجة الجهود في المواقف التعليمية. في حين أن بعض الطلاب لديهم ثقة في أنفسهم وتوجه ذاتي ومقدرة على الدراسة بشكل مستقل، ويفضل آخرون التفاعل مع الأقران وبعض الطلاب لديهم حساسية للبيئة الطبيعية (Rani, & Sharma 2012).

وقد استُخدم مفهوم الأساليب المعرفية بشكل تبادلي مع مفهوم أسلوب التعلم، إلا أن وجود مصطلح الأسلوب المعرفي في الأدب التربوي أقدم من وجود أسلوب التعلم. ويعرف الأسلوب المعرفي (Cognitive Style) بأنه " السمة الشخصية للفرد في استخدام عقله وفي إدراك واستخدام المعلومات". وأسلوب التعلم يماثل الأسلوب المعرفي إلا أنه يمثل شكلاً محدداً من أشكال الأساليب المعرفية، كما ذكر (Baykul, Gürsel, Sulak, &Ertekin , 2010).

ويرى الزيات (2004) ضرورة اهتمام الباحثين- في مجال أساليب التعلم- بملاءمة أساليب وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة لأساليب تعلم الطلاب، وتكييف هذه الاستراتيجيات على نحو يجعل التعليم لديهم أيسر وأشد احتفاظًا وأكثر بهجة لهم، إذ إن معظم الطلاب لديهم تفضيلات لبعض أساليب التعلم دون الأخرى، في حين أن

بعضهم يمكنه تكييف أساليب تعلمه وفقًا لمتطلبات المهام الأكاديمية.

كما أظهرت مجموعة من الدراسات تجاه أساليب التعلم اهتمامًا كبيرًا باستخدام طرائق التدريس وصولًا إلى تعلم أكثر سهولة وفاعلية، فقد أكد النبهاني (2011) أن اختلاف طرائق التدريس التي تراعي أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين تؤدي إلى زيادة التحصيل الأكاديمي لديهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

وقد ذكر صبري وتاج الدين (2000) أن أساليب التعلم تتصف بالتشعب وتعدد الأبعاد، وكذلك بالثبات النسبي، إذ يمكن في ضوئها تحسين الممارسات التدريسية داخل قاعات الدراسة واختيار أفضل استراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم المناسبة لما يفضله المتعلمون من هذه الأساليب، كما أن تخطيط أساليب التعلم وتحديد خرائط أساليب التعلم للمتعلمين التي تمثل صورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك وتعلم الأشياء والمعاني والخبرات، يساهم في ترشيد التدريس واختيار المعلم مداخل وطرائق واستراتيجيات التدريس التي تتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى هؤلاء المتعلمين، ومن ثم تحقيق أقصى نواتج التعلم في أقل وقت وبأقل جهد.

مفهوم أسلوب التعلم:

تشير مظلوم (2015) إلى أن علماء التربية وعلم النفس يستخدمون مفهوم أساليب التعلم (Learning Styles) لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم في أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي تؤدي إلى تطوير خبراته التعليمية الجديدة وتضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي. ومن أبرز التعريفات التي وردت في أساليب التعلم ما ذكره (Grasha) أن أسلوب التعلم هو: الاستراتيجية التي يستخدمها المتعلم من أجل التكيف مع موقف معين.

وعندما يتغير الموقف فإن أسلوب التعلم يتنوع وفقاً لتغير الموقف. وهو عبارة عن الطريقة المفضلة والمعتادة التي يستخدمها الفرد في تنظيم المعلومات، وتمثيلها (Grasha, 1996). وربطت اتحاد المدارس الأمريكية أساليب التعلم بشخصية الطالب وعرفتها بأنها: "الطريقة التي يتعلم بها كل طالب بشكل أفضل" (الزغلول والمحاميد، 2007 : 266).

ويشير الزيات (2004: 546) إلى أن أساليب التعلم هي: "تفضيلات الأفراد للكيفية التي من خلالها يتعلمون بيسر وفاعلية من حيث استقبال المعلومات وتجهيزها ومعالجتها".

في حين عرفها اليوسفي (2009: 5) بأنها: "الطرق التي تؤدي بالطلبة إلى تعلم السلوك المفضل في اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات وتعديل السلوك".

ويشير كل من ربيعة وترزوليت (2013) إلى أن هناك اتفاقًا بين علماء النفس حول تعريف أسلوب التعلم، بالرغم من اختلافهم حول الاستخدام التطبيقي له؛ ولذا ظهرت تصنيفات متنوعة لأساليب التعلم، وكيفية التعامل معها عمليًا، كما يمكن النظر إلى تعدد النماذج كونها تعبر عن أهمية أساليب التعلم وبداية شيوع استعمالها كمداخل رئيسة في عملية التعلم. وتوجد عدة تصنيفات لأساليب التعلم منها:

1- نموذج كولب (Kolb): ويتكون من أربعة أساليب وهي: أسلوب التعلم التكيفي، وأسلوب التعلم الاستيعابي، وأسلوب التعلم التقاربي، وأسلوب التعلم التباعدي (Kolb, 1981).

2- نموذج جريجورك (Gregorc) لأساليب التعلم: ويتكون من: أسلوب التعلم المحسوس المتسلسل، وأسلوب التعلم المحسوس العشوائي، وأسلوب التعلم المجرد المتسلسل، وأسلوب التعلم المجرد العشوائي (Gregorc, 1984).

3- نموذج دن ودن (Dunn & Dunn Model) ويتكون من خمسة مجالات هي: المجال البيئي، والوجداني، والاجتماعي، والفسيولوجي، والنفسي وتتضمن هذه المجالات الخمسة (21) نمطاً فرعيًا يُشار إليها باعتبارها مكونة من عدة عناصر (Dunn & Dunn, 1979)

4- نموذج فيلدر– سيلفرمان (Felder-Silverman) ويتكون من أربعة أساليب: أسلوب التعلم النشط– المتروي، وأسلوب

التعلم الحسي- الحدسي، وأسلوب التعلم البصري- اللفظي، وأسلوب التعلم التتبعي- الكلي (Felder & Silverman, 1988).

5- نموذج جراشا وريتشمان (Richmann & Grasha) إذ توصلا إلى ستة أساليب للتعلم وهي: الأسلوب المستقل (Independent) ويقابله الأسلوب المعتمد (التابع) (Dependent)، وأسلوب التعلم التعاوني (Collaborative) ويقابله أسلوب التعلم التنافسي (Competitive) ، وأسلوب التعلم المشارك (Participant) ويقابله أسلوب التعلم المتجنب (Avoidant) (Riechmann & Grasha, 1974).

ويرى جراشا (Grasha) أن أساليب التعلم يمكن تصنيفها وفقاً للأبعاد الاجتماعية والوجدانية مثل الاتجاهات نحو التعلم والمعلمين والزملاء، وغرفة الصف. وقد قاما ببناء نموذجهما على استجابات الطلاب خلال الأنشطة الصفية الحقيقية، وليس على القياس الكلي للشخصية في حين أساليب التعلم تعبر عن تفضيلات فردية للتعلم. (Grasha, 1996) وفيما يأتي توضيح لأساليب التعلم الستة:

1- الأسلوب المستقل (Independent) ويصف هذا الأسلوب المتعلم الذي يحب التفكير بنفسه. ويفضل العمل معتمداً على نفسه. راني وشارما (Rani & Sharma, 2012). كما أنهم يحبون العمل بمرونة. ويحبون التعلم المنظم ذاتياً في غرفة الصف. (Nadarajan, Naimie, Abuzaid, Thing, & ElHadad, 2011).

ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه يفضل أن يعمل معتمدًا على ذاته ولكن من الممكن أن يستمع إلى أفكار الآخرين، ويشعر بثقة في قدراته على التعلم، ويفضل الدراسة المستقلة والتدريس الذي يتيح له التقدم وفق سرعته الذاتية، ويقوم بحل المشكلات التي تتطلب أن يفكر فيها بذاته، ويفضل طرق التدريس المتمركزة حول المتعلم (Nadarajan, et al., 2011).

2- الأسلوب المعتمد (Dependent): ويصف هذا الأسلوب المتعلم الذي يُظهر قليلاً من حب الاستطلاع العقلي، ويتعلم ما هو مطلوب منه فقط. كما ينظر إلى المعلمين والأقران باعتبارهم مصدراً للمعلومات والدعم والمساندة.

ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه يُظهر فضول محدود للغاية، ويسعى لتعلم ما هو مطلوب منه فقط، ويرى المعلم والأقران نماذجًا يمكن الاعتماد عليها، ويفضل طرق التدريس المتمركزة

حول المعلم، ويسأل دائماً الآخرين ماذا يفعل؟ وكيف يقوم بهذا؟ (Nadarajan, et al., 2011).

3- الأسلوب التنافسي (Competitive): ويمكن ملاحظة هذا الأسلوب من خلال المتعلمين الذين يتعلمون المواد من أجل الأداء بطريقة أفضل من الآخرين في الصف. والمتعلم الذي يفضل الأسلوب التنافسي يشعر بأنه يجب أن يتنافس مع المتعلمين الآخرين في الصف، ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه يدرس لكي يؤدي عملًا أفضل من أقرانه، ويتسابق من أجل نيل رضا وتقدير المعلم ومكافأته، ويطرح الكثير من الأسئلة على المعلم، وينتقد زملاءه ويحاول أن يضيف إلى استجاباتهم، وتعدُّ غرفة الصف موقف كسب أو خسارة، ويحب القيادة والرئاسة، ولا يفضل طرق التدريس المتمركزة حول المعلم (Nadarajan, et al., 2011).

4- الأسلوب التعاوني (Collaborative): ويمثل هذا الأسلوب المتعلمون الذين يشعرون بقدرتهم على التعلم بطريقة أفضل من خلال مشاركة أفكارهم مع الطلاب الموهوبين. ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه يتعلم أفضل من خلال مشاركة أقرانه وتبادل الأفكار معهم، والقاعة الدراسية بالنسبة له مكان للتفاعل الاجتماعي، ويفضل المشروعات الجماعية، ويتعاون مع المعلم وأقرانه .(Nadarajan, et al., 2011)

5- الأسلوب التشاركي (Participant): ويمثل هذا الأسلوب المتعلمون الذين يريدون تعلم محتوى المنهج. ويشاركون الآخرين عندما يطلب منهم ذلك. ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه يبدي رغبة في تعلم المحتوى الدراسي، ويستمتع بحضوره في القاعة الدراسية، ويتحمل المسؤولية عندما يكلف

بمهمة معينة، ويشارك الآخرين عندما يطلب منه ذلك، ولا يفعل إلا ما يطلب منه فقط (Nadarajan, et al., 2011) .

6- الأسلوب التجنبي (Avoidant) ويمثل هذا الأسلوب المتعلم الذي يكون مهتمًا بتعلم محتوى المنهج من خلال غرفة الصف التقليدية. وهو لا يشارك مع الطلاب الآخرين أو المعلمين في غرفة الصف. وغير مهتم بما يجري في الدروس وبوجه عام فإنهم لا يستمتعون بالمناخ الصفي وبما يحدث في غرفة الصف.

ومن سمات هذا الأسلوب لدى المتعلم أنه لا يشارك مع أقرانه في أي نشاط أو موقف تعليمي، وينزوي بعيداً عند بدء النشاط، ولا يحب المعلمين المتحمسين، ولا يستهويه تفاعل المعلم مع المتعلمين أو المتعلمين مع بعضهم، ويفضل طرق التدريس المتمركزة حول المعلم (Banehsi, et al., 2014).

ويتضح بعد استعراض نماذج وتصنيفات متعددة لأساليب التعلم أن المتعلمين ليسوا على نوع واحد من حيث الأنماط والنماذج التي يفضلونها في التعلم، وأن أسلوب التعلم الملائم الذي يمكن أن يؤدي إلى نواتج تعلم جيدة في وقت أقل وجهد أيسر هو ما يتوافق مع رغبات المتعلمين وقدراتهم فيؤدي إلى اكتساب المعلومات والخبرات برغبة ودافعية من المتعلمين ويجعل عملية التعلم أكثر جذبًا وتشويقاً.

ويمكن استعراض أبرز الدراسات التي تناولت أساليب التعلم، فقد أجرى وينغ (Weng, 2001) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين أسلوب التعلم المفضل وأسلوب التدريس المفضل لطلاب الجامعة المتقدمين في مجالات أكاديمية مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الطلاب في خمسة تخصصات أكاديمية مختلفة يفضلون التجربة النشطة كأسلوب تعلم مفضل، وقليل منهم من يفضل أسلوب التدريس القائم على البحث والاطلاع.

كما أجرى مسيحة (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المفضلة وأثر الموقع الجغرافي (القاهرة الكبرى، الشرقية، الدقهلية، وأسيوط) على تفضيل هذه الأساليب، وذلك لدى عينة مكونة من (990) طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي، وبتطبيق مقياس أساليب التعلم توصلت الدراسة إلى أنه ليس للموقع الجغرافي أثر في أساليب التعلم.

وقد درس شين (Chen, 2009) العلاقة بين عمر المتعلم، وأسلوب التعلم المفضل واستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لدى طلاب الصفوف من السابع إلى التاسع في تايوان. وتكونت مجموعة الدراسة من (390) طالبًا بالمرحلة الثانوية، واستخدم استبانة أسلوب التعلم المفضل، ومصفوفة استراتيجيات تعلم اللغة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات دالة إحصائيًا بين الصف الدراسي وأسلوب التعلم المفضل لدى المتعلم، وكذلك بين الصف الدراسي واستخدام استراتيجيات الذاكرة والاستراتيجيات المعرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة، والاستراتيجيات الاجتماعية.

وقام بايكول وآخرون (Baykul, et al., 2010) بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس جراشا- ريتشمان لأساليب التعلم. وتم تطبيق الدراسة على طلاب الصف السادس والسابع والثامن في عشر مدارس التعليم الأساسي في كونيا بتركيا. وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم مرتين بفاصل زمني قدره شهر. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معاملات الثبات للأبعاد الستة لمقياس جراشا-ريتشمان لأساليب التعلم كانت متوسطة.

وتناولت دراسة بلعاوي (2012) أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم. واستخدم لجمع البيانات مقياس لأساليب التعلم مترجمًا للعربية، وتم تطبيقه على عينةٍ من (690) طالبًا وطالبة بالطريقة العشوائية العنقودية، مثلوا المستويات الدراسية والكليات المختلفة.

وأشارت النتائج إلى أن أسلوب التعلم الفردي احتل المرتبة الأولى من حيث تفضيله لدى أفراد الدراسة، بنسبة (54 %) من العينة، ثم أسلوب التعلم الجماعي فالحركي ثم البصري، وبعد ذلك اللمسي، وأخيراً السماعي، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في أربعة أنواع من أساليب التعلم، وتفوق الطلاب على الطالبات في

ثلاثة منها وهي: الجماعي، والحركي والفردي، في حين تفوقت الطالبات في أسلوب التعلم اللمسي.

كما تبين وجود فروق بين الطلبة من حيث مستواهم الدراسي في أسلوب التعلم اللمسي ولصالح طلبة السنة الأولى. كما تبين عدم وجود فروق بين الطلبة في أساليب التعلم جميعها تعزى إلى كل من معدلاتهم التراكمية وتخصصاتهم.

وأما دراسة الحازمي، وحامد، وجاهين (2013) فقد استقصت أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة، وكذا التعرف على معدلاتهم الأكاديمية، والعلاقة بين أساليب التعلم المفضلة لديهم ومعدلاتهم الأكاديمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (56) طالبًا بكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية، منهم (32) طالبًا بكلية التربية و(24) طالبًا بكلية العلوم التطبيقية، وتكونت المجموعة النهائية من (113) طالباً من طلاب كليات التربية، والآداب، والعلوم التطبيقية.

واستخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهي: قائمة أساليب التعلم المعدلة لـ(Kolb & McCarthy, 2005) والسجلات الأكاديمية للطلاب، وأشارت النتائج إلى تنوع أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب وتم توزيعهم على سبعة أساليب للتعلم وهي: الاستيعابي-التقاربي، التباعدي-التكيفي، التباعدي- التكيفي، الاستيعابي- التقاربي، وكل المستويات، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب ومعدلاتهم الأكاديمية.

وكشفت دراسة بانيشي وآخرون Baneshi, et al.,2014) عن الفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم وفقاً لنموذج جراشا وريتشمان، وكذلك الفروق في أساليب التعلم وفقاً لاختلاف التخصصات العلمية والأدبية. وتم تطبيق مقياس جراشا- ريتشمان لأساليب التعلم على المشاركين.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أساليب التعلم السائدة لدى الإناث بدرجة أعلى من الذكور هي الأسلوب التعاوني والتشاركي وأسلوب الاعتماد. في حين تفوق الذكور على الإناث في أسلوب التعلم التجنبي وأسلوب الاستقلال. كما أشارت النتائج إلى تفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم التعاوني والأسلوب التشاركي وأسلوب الاعتماد والأسلوب التنافسي.

وهدفت دراسة الغامدي (2014) إلى معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها بالمتغيرات (التخصص الأكاديمي- المستوى الدراسي- التحصيل الدراسي)، معرفة الفروق والتفاعلات بين أساليب التعلم لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعاً لمتغيرات الدراسة السابقة، وتكونت عينة الدراسة من (618) طالبة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز في التخصصات العلمية والأدبية للسنة الأولى والثانية (من المستوى الأول إلى الرابع)، واستخدمت الباحثة مقياس أساليب التعلم المفضلة لكولب (Kolb)، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تبعاً للتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أساليب التعلم والتخصص الأكاديمي، في حين أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أساليب التعلم تبعاً للمتغيرات ذاتها، ولا يوجد تفاعل بين التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي.

كما وضحّت دراسة (معشي ويوسف، 2014) الفروق بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي، والكشف عن الإسهام النسبي لأساليب التعلم المفضلة في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلاب متفاوتي الذكاء الاجتماعي.

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (180) طالبًا من طلاب السنة التحضيري بجامعة جازان. وتم تطبيق مقياسي أساليب التعلم المفضلة في ضوء نموذج ريد (Reid) والذكاء الاجتماعي من إعداد الباحثين، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم المفضلة العشرة وبين متوسطات درجات الطلاب منخفضي ومتوسطي ومرتفعي الذكاء الاجتماعي بالمرحلة الجامعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم المفضلة تبعًا للتخصص الأكاديمي، في حين أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين أساليب التعلم (السمعي، التحليلي، الانغلاقي، والانطوائي) تبعًا لمكان الإقامة، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين بقية أساليب التعلم العشرة، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين أساليب التعلم المفضلة والتحصيل الأكاديمي وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال أساليب التعلم المفضلة، وأسلوب التعلم الانبساطي أكثر تنبؤًا من غيره من أساليب التعلم المفضلة الأخرى بالتحصيل الأكاديمي.

وتناولت دراسة خان وإقبال (Khan & Iqbal, 2016) تأثير أسلوب التعلم على تحصيل طلاب التعلم عن بعد في ماجستير التربية – برنامج العالم إقبال، وذلك في جامعة إسلام أباد، وتم استخدام العينة العشوائية الطبقية، واعتمد استخدام مقياس جراشا وريتشمان لأساليب التعلم، ومن نتائج الدراسة: أن أكثر أساليب التعلم شيوعًا يتمثل في أسلوب التعلم التعاوني، فالتشاركي، فالمستقل، فالتنافسي، ثم المعتمد، وأقلها شيوعًا أسلوب التعلم المتجنب.

وأما دراسة (مطر، 2016) فقد وضّحت أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الجانب المعرفي وبطاقة تقييم الجانب الأدائي للمهارات الحاسوبية، واختبار الأشكال المتضمنة لتقسيم الطلبة إلى مستقلين ومعتمدين، واستخدم الباحث العينة العشوائية لكلا المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية وعددهم (40) طالبة، واستخدم المنهجين التجريبي والوصفي التحليلي.

ومن أبرز نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجة طلبة المجموعتين التجريبيتين في اختبار الجانب المعرفي البعدي للمهارات الحاسوبية ترجع إلى أثر التفاعل بين نمط التعلم الإلكتروني المستخدم (متزامن/ غير متزامن) والأسلوب المعرفي (مستقل/ معتمد) على المجال الإدراكي لصالح المعتمدين في نمط التعلم الإلكتروني المتزامن، والمستقلين في نمط التعلم الإلكتروني غير لمتزامن. وكذلك وجود فروق بين متوسطات درجات كل من الطلبة المستقلين والطلبة المعتمدين على المجال الإدراكي في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم الجانب الأدائي للمهارات الحاسوبية ترجع إلى التأثير الأساسي للأسلوب المعرفي المتبع، ولصالح الطلبة المستقلين عن المجال الإدراكي.

وهدفت دراسة باتاماثالول (Pattamathammalul, 2017) إلى معرفة أساليب التعلم لـ (61) طالبًا جامعيًا بمملكة تايلاند، وتم استخدام مقياس جراشا وريتشمان، ومعرفة أداء الطلاب ذوي أساليب التعلم المختلفة في مهارات التعلم والحل المبدع للمشكلات، ومن أبرز نتائج الدراسة شيوع أسلوب التعلم التعاوني عند الطلاب وبنسبة (36 %)، فالتشاركي، ثم المستقل، في حين كان أقل الأساليب انتشارًا يتمثل في أسلوب التعلم المعتمد، كما أظهرت النتائج وجود أربعة أساليب تعلم فقط، في حين لا يوجد تفضيل لأسلوبي التعلم التنافسي والمتجنب.

وكذلك تعرفت دراسة الشمري والحسيني (2014) على أكثر أساليب التعلم انتشارًا، وطبيعة وشكل العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، بالإضافة إلى التعرف على دلالة الفروق في أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية باختلاف كل من مستوى التحصيل الدراسي، والتخصص الأكاديمي (علمي، أدبي). وتكونت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية

الذكور وقد بلغ عددها (136) طالبًا، وتم استخدام أساليب التعلم لجراشا وريتشمان، ودرجات تحصيل الطلاب.

وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر أساليب التعلم انتشارًا لدى عينة الدراسة هي: المستقل، فالمعتمد، فالتنافسي، فالتعاوني، ثم المشارك؛ وأقلها شيوعًا المتجنب، وعلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائيًا بين درجة التحصيل الدراسي، وبين كل من أسلوب التعلم (التنافسي، التعاوني، التشاركي، المستقل).

ووجدت الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي ومرتفعي التحصيل لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم. كما وجدت فروقاً دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصصين العلمي والأدبي نحو معظم أساليب التعلم باستثناء أسلوب التعلم التنافسي، لصالح طلبة التخصص العلمي.

وحول علاقة استراتيجيات التدريس بأساليب التعلم، يرى الشقيرات (2009) أن لاستراتيجيات التدريس دورًا فعالًا مهمًا في تحقيق نواتج التعلم والتي من خلالها يقوم المتعلم بأنشطته التعليمية والتي ستحدث تغييراً مرغوباً في سلوكه وفي ممارسة التفكير ومهاراته، والتي تؤدي من ثم إلى تحديد الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم. ويجب عند اختيار استراتيجيات التدريس أن تُراعى جميع مكونات الموقف التعليمي بكافة مدخلاته؛ وذلك لتمكين المتعلم من معالجة المعلومات واسترجاعها، والتعامل مع المعلومات من خلال الفهم والإدراك السياقي لها.

ويُعد اختيار استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم أمرًا معقداً ويحتاج إلى جهود كبيرة من أساتذة الجامعات خاصة عند البحث عن مسألة التوافق والتلاؤم بين استراتيجيات التدريس وما يناسبها من أساليب التعلم لطلابهم ووفقًا لميولهم واستعدادهم (ربيعة وترزوليت، 2013).

وصنف بروسر، وتريغويل Prosser & Trigwell, (2009) طرق التدريس التي يتبعها الأساتذة في تدريس المقررات الجامعية، إذ إنها تقع في خمسة مناهج مختلفة ومتمايزة فيما بينها وتختلف في أهدافها وتركيزها على استراتيجيات تدريس معينة دون غيرها، كما أن الأساتذة يتبنون استراتيجيات تدريس ترتكز في تصنيفها على مجموعتين وهي:

المجموعة الأولى: استراتيجيات التدريس المعتمدة على أستاذ المقرر أو المحتوى وتتمثل في نقل المعلومات أو محتوى المقرر من الأستاذ إلى الطلاب.

المجموعة الثانية: استراتيجيات التدريس المعتمدة على الطالب ذاته وتتمثل في تطوير أو تغيير تصورات الطالب عن المقرر أو المادة التي يتعلمها.

وفي هذا الإطار تناولت دراسة عبيدات (2006) أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم، وطبق الباحث أداتين: الأولى: أساليب التعليم الشائعة، والثانية: أساليب التعلم المفضلة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (الفرع الأدبي في الأردن)، وعددهم (1071) طالبًا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن أكثر أساليب التعليم شيوعاً لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية هي الأساليب التي توازن بين دور المعلم والمتعلم، وأن أقل أساليب التعليم تفضيلًا من قبل الطلبة هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وكذلك تبين أن أكثر أساليب التعلم تفضيلاً من قبل الطلبة هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وأن أقل أساليب التعلم تفضيلاً هي التي توازن بين دور المعلم والمتعلم.

وكذلك أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود توافق بين أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة فيما يتعلق بالأساليب التي تبرز دور المتعلم والأساليب التي توازن بين المعلم والمتعلم، في حين دلت النتائج على وجود توافق بين

أساليب التعليم الشائعة وأساليب التعلم المفضلة التي تبرز دور المعلم.

وتعرفت دراسة بويل وبوردلوي (Powell & Bordloi, 2007) على أثر التعلم التعاوني والفردي على الأداء الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (166) طالبًا. وأشارت النتائج إلى أن المتعلمين قد أدوا بشكل أفضل عندما عملوا في فرق تعاونية أكثر من التعلم بمفردهم، كما حقق المشاركون في فرق التعلم التعاوني درجات أعلى في التحصيل الدراسي والفعالية الذاتية مقارنة بزملائهم في حالة العمل الفردي.

واستقصت دراسة المالكي (2007) اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، وقد تم تطبيق هذه الدراسة على عينة مقدارها (114) طالبًا من طلاب كليات المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد مقياس اتجاهات الطلاب نحو استراتيجية تدريس الثقافة الإسلامية، ومن أبرز النتائج ما يأتي: أن اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على التفاعل بين الأستاذ والطالب أفضل من اتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الأستاذ، واتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الطالب، في حين اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الأستاذ أفضل من اتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الطالب، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب كليات المعلمين تتعلق باتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الأربعة (الكلية، التخصص، المعدل التراكمي، مستوى الطالب في مقرر الثقافة الإسلامية).

وأجرى تونبسون وبولين وكوي (Thonpson, Bolin, & Coe 2012) دراسة اهتمت بمقارنة أثر استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم بنسبة (5 %) واستخدام الاستراتيجيات ذاتها بنسبة (75 %) على تحصيل الطلاب في مقرر العلوم البيئية بإحدى جامعات تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، وكان مجموع العينة (229) طالبًا، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم بنسبة كبيرة في الفصول الكبيرة من تحصيل الطلاب في مقرر العلوم البيئية، والاتجاه الإيجابي لديهم نحو استخدام هذا النوع من الاستراتيجيات.

وكشفت دراسة المفرجي (2016) عن استراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ومدى انسجامها مع استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبتهم، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (342) معلمًا من المعلمين والطلاب، واستخدم مقياس استراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، ومقياس استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبتهم.

ومن أبرز النتائج: شيوع استراتيجيات التدريس ومجالاتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة (كبيرة)، كما أن درجة تفضيل استراتيجيات التدريس لدى الطلبة جاءت بدرجة (متوسطة) ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لدرجة الموافقة على درجة شيوع استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية ودرجة تفضيلها من وجهة نظر طلبتهم يُعزى لمتغير (الطرف التربوي).

أظهرت الدراسة أن استراتيجيات الإلقاء جاءت بالمرتبة الأولى، في حين جاءت استراتيجيات التعلم الذاتي بالمرتبة الأخيرة بالنسبة لاستراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، أما أكثر الاستراتيجيات تفضيلاً من قبل الطلبة فقد جاءت استراتيجيات الإلقاء بالمرتبة الأولى، في حين جاءت استراتيجيات تعليم التفكير وتنميته بالمرتبة الأخيرة.

ويتمثل محور الاهتمام في هذا البحث على تبني استراتيجيات التدريس وفقًا لتصنيفها الثلاثي المعتمد على

قطبي العملية التعليمية: المعلم والمتعلم وذلك لتنوعها واختلافها والمتمثلة فيما يأتي: استراتيجيات التدريس المعتمدة على المعلم، واستراتيجيات التدريس المعتمدة على المعلم والمتعلم، واستراتيجيات التدريس المعتمدة على المتعلم.

كما أن الباحث يرى مناسبة هذا التصنيف لأساليب التعلم وفقًا لأبعاد مقياس أساليب التعلم لجراشا وريتشمان وهي: أسلوب التعلم المستقل، وأسلوب التعلم المعتمد، وأسلوب التعلم التعاوني، وأسلوب التعلم التنافسي، وأسلوب التعلم التشاركي، وأسلوب التعلم المتجنب (التجنبي).

ويتناول هذا البحث أساليب التعلم السابقة، وقد اختار الباحث القيام بدراستها لتوقع أهميتها في التأثير المباشر على أساليب التدريس، ولحاجة الأساتذة في الجامعات والمعلمين في المدارس لاستراتيجيات التدريس التي تشرك الطالب في العملية التعليمية مع المعلم أو التي تعتمد على نشاط المتعلم.

كما أن معرفة الأستاذ واطلاعه على نماذج وعناصر أساليب التعلم يمكنه من إعادة تنظيم البيئة والإجراءات التعليمية ليغير في أساليبه التعليمية من طرق المحاضرة التقليدية إلى الصف المرن الذي يواجه الاتجاهات المختلفة، وتحديات التدريس في مجال التنوع الثقافي والفكري لدى طلاب الجامعة (بلعاوي، 2012). وتساعد معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين على اختيار طرق واستراتيجيات تدريس وتقويم تتلاءم معه؛ مما يساعد على تحسين أداء المعلمين والمتعلمين.

مشكلة وأسئلة البحث:

نظرًا لاختلاف طبيعة التخصصات العلمية في كليات الجامعة الإسلامية وتنوعها بين العلوم الشرعية والعربية والاجتماعية والتخصصات العلمية المختلفة، وكذلك اهتمامات الطلاب نحو بعض التخصصات دون الأخرى، فضلًا عن طبيعة الفروق الفردية والقدرات العقلية فيما بينهم؛ فإنه من الطبيعي اختلاف أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة وتفضيلهم لبعضها دون بعض؛ مما يعني وجود حاجة ملحة وقائمة للتعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية (طلاب المنح)، واستراتيجيات التدريس الملائمة لأساليب التعلم.

ومما دفع الباحث أيضًا لدراسة المشكلة اطلاعه على ما توصلت إليه نتائج وتوصيات بعض الدراسات والأبحاث والتي أشارت إلى أن الطلاب يفضلون أساليب تعلم تتناسب مع إمكاناتهم وقدراتهم واستراتيجيات التدريس، كدراسة العلوان (2010) التي أوصت بضرورة أن يَعيَ المدرسون بتحديد ما يفضله الطلبة من أساليب تعلم، وأن يخططوا لتدريسهم وفقاً لها، ودراسة أبي النادي، ودراسة (الشمري والشمري، 2016) والتي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بالعلاقة بين أسلوب التعلم الأكثر تفضيلاً ونوع استراتيجية التدريس التي تقود إلى التعلم الفعّال، ودراسة الغامدي (1434هـ) التي أكدت على الاهتمام بالتعرف على أساليب التعلم لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية، وتنويع طرق التدريس، وتطوير المناهج الدراسية بما يتناسب مع أساليب التعلم، ودراسة (الحازمي وآخرين، 2013) والتي ترى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار بأساليب التعلم للطلاب عند التدريس، وتنوع أساليب التدريس من قبل المعلمين، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية المتنوعة بما يسمح لكل طالب بتنمية قدراته والتعلم بحرية تبعًا لأساليب التعلم المفضلة إليه.

وانطلاقًا مما سبق فإنه يمكن الكشف من خلال أساليب التعلم عن استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية، إذ إنه لم تأتِ دراسة سابقة في البيئة المحلية والعربية– على حد اطلاع الباحث– تناولت هذه المتغيرات والعلاقة بينها، ومن هنا جاءت الحاجة لهذا البحث الذي يحاول الإجابة عن السؤال الرئيس:

ما استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية؟
2- ما استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية؟
3- ما مدى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟
4- ما مدى اختلاف استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟
5- هل تختلف استراتيجيات التدريس باختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تعرف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية.
2- تعرف استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية.
3- الكشف عن الفروق بين أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟
4- الكشف عن الفروق بين استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟
5- التحقق من اختلاف استراتيجيات التدريس باختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث مما يأتي:

1. أهمية وطبيعة متغيرات الموضوع الذي يتناوله البحث والمتمثل في الكشف عن استراتيجيات التدريس المفضلة لدى الطالب من خلال أساليب التعلم المفضلة التي تساعد في تعزيز وتحسين عملية التعليم، ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
2. لأن أساليب التعلم (موضوع البحث) تعدُّ مدخلاً مهمًا يساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد واختيار ما يفضله الطلاب من استراتيجيات وطرق تدريس مناسبة في عملية التدريس.
3. يستمد الموضوع أهميته كونه يتناول جميع تخصصات الجامعة النظرية والعلمية، لذا فهو إضافة علمية جديدة في مجال البحث من خلال نتائج البحث الميدانية.
4. لفت نظر القائمين على التعليم الجامعي وتطويره لأهمية ممارسة أساليب التعلم واستراتيجيات وطرق التدريس، من خلال مناهج التعليم والمقررات الجامعية؛ للارتقاء بالتدريس الجامعي.
5. إثراء الجانب التطبيقي (العملي) من خلال ترجمة مقاييس أساليب التعلم وتطويرها وفقًا للنماذج الموائمة للدراسة.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: تناول البحث استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة في ضوء أبعاد مقياس جراشا-ريتشمان (Grasha-Richmann) .

الحد المكاني: تم تطبيق البحث على الطلاب في كليات الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة للمستويات الدراسية من الخامس إلى الثامن.

الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الجامعي 1437/1438هـ

مصطلحات البحث:

يمكن تحديد مصطلحات البحث الحالي على النحو الآتي:

استراتيجيات التدريس:

استراتيجيات التدريس هي "سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة، والمتداخلة، والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وعلى أجود مستوى ممكن؛ لتحقيق المخرجات المرغوبة لدى الطلاب" (السليتي، 2015 : 10).

وتعرف استراتيجيات التدريس إجرائيًا بأنها: مجموعة من طرق التدريس الخاصة والعامة التي يتعلم بها الطلاب ويفضلونها عن غيرها وفقًا للتفضيلات الشخصية لأساليب التعلم لنموذج جراشا وريتشمان (Grasha-Richmann)، وذلك باختلاف الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي.

أساليب التعلم:

وعرفها جراشا (Grasha, 1996) بأنها: التنظيمات الشخصية التي تؤثر على قدرة المتعلم للحصول على المعلومات، والتفاعل مع الأقران والمعلم، والمشاركة في تجارب التعلم، وأساليب معالجه المعلومات.

وتعرف أساليب التعلم إجرائيًا بأنها: درجة المتعلم على مقياس أساليب التعلم لنموذج جراشا وريتشمان (Grasha-Richmann)، والذي يتضمن (6) أساليب هي: (الأسلوب المستقل، المعتمد التعاوني، التنافسي، المشارك، والمتجنب) والمفضلة لهم وفقًا لاختلاف الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف البحث، إذ يهدف إلى التعرف على استراتيجيات التدريس وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية.

مجتمع البحث:

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة (المنح والسعوديين) في المستويين الخامس والسادس، والسابع والثامن (السنتين الثالثة والرابعة). وبلغ عددهم الإجمالي (3735) طالبًا، (الجامعة الإسلامية، 1437هـ)

عينة البحث:

تكوَّنت عينة البحث في صورتها النهائية من (301) طالب، وقد تم توزيع (530) استبانة على الفئة المستهدفة، واسترجع منها (400) استبانة، وتمّ استبعاد (35) استبانة؛ لعدم اكتمال الإجابات عليها، كما استبعد (22) استبانة؛ لعدم جدية المستجيبين، وتم فقد (42) استبانة، وقد بلغت العينة في صورتها النهائية وَفْقًا لذلك (301) طالب.

واختار الباحث عينة البحث باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية من طلاب الجامعة الإسلامية في المستويات الخامس والسادس والسابع والثامن؛ لأن الطلاب في هذه المستويات يصلون إلى المستوى العمري والعقلي الذي تنضج فيه خبرتهم، وتزداد حصيلتهم من المعارف والخبرات والمعلومات ويُبدون اهتمامًا كبيرًا بالدراسة وأساليب التعلم واستراتيجيات التدريس، ولذا يمكنهم تحديد أساليب التعلم المفضلة بالنسبة لهم، ومن ثم أكثر وعيًا وقدرة للحكم على استراتيجيات التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وتقع ضمن دائرة التفضيل لهم. ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث.

جدول 1

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات البحث

المتغيرات	مستوى المتغيرات	العدد	النسبة
المستوى الدراسي	الخامس والسادس	123	% 40.9
	السابع والثامن	178	% 59.1
نوع الكليات	الشرعية والأدبية النظرية	172	% 57.1
	العلمية	129	% 42.9
القارة	آسيا	191	% 63.5
	أفريقيا	110	% 36.5
المعدل التراكمي	ممتاز	98	% 32.6
	جيد جداً	126	% 41.9
	جيد	72	%23.9
	مقبول	5	% 1.6

أدوات البحث:

استخدم الباحث لتحقيق أهداف البحث الحالي مجموعة من الأدوات على النحو الآتي:

أولاً: استبانة استراتيجيات التدريس المفضلة:

قام الباحث ببناء استبانة لاستراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب كليات الجامعة الإسلامية الشرعية والأدبية والكليات العلمية، وتهدف إلى الكشف عن تفضيل طلاب الجامعة لاستراتيجيات التدريس وقد تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع. وقد بلغ عدد فقراتها بصورتها النهائية (25) عبارة بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملحوظات وتوجيهات المحكمين، وتتكون من قسمين: الأول: البيانات العامة، وتشمل: نوع الكلية، والمستوى الدراسي، والقارة، والمعدل التراكمي. والثاني: واشتمل على ثلاثة محاور هي: الأول: استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، ويحتوي على (5) استراتيجيات تدريس. والثاني: استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ، ويحتوي على (12) استراتيجية تدريس. والثالث: استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب والأستاذ، ويحتوي على (8) استراتيجيات تدريس.

واسُتخدم مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى التفضيل (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة، غير متأكد).

صدق المحكمين لاستبانة استراتيجيات التدريس:

للتحقق من صدق مضمون الاستبانة تم عرضها على (10) من الأكاديميين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (العامة، والدراسات الإسلامية، والعلوم)، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة لبعض العبارات وإلغاء بعضها والتي لا تتناسب مع بعض المجالات، وتُعدُّ موافقة معظم المحكمين على فقرات الاستبانة مؤشرًا على صدق مضمونها، وبناءً عليه تم بناء الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي لاستبانة استراتيجيات التدريس:

تم التَحقُّق من الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة بدرجتها الكلية، بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (50) طالبًا من مختلف كليات الجامعة، بواقع (25) طالباً في الكليات الشرعية والأدبية، و(25) طالباً في الكليات العلمية، إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person) لدرجة كل محور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وفقاً لكل محور على حدة، كما يوضح الجدول (2) على النحو الآتي:

جدول 2

معامل ارتباط بيرسون (Person) لدرجة كل محور بالدرجة الكلية

المحاور	معامل الارتباط
الأول: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب)	** 0.609
الثاني: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ)	** 0.801
الثالث: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشـاط الطالب والأستاذ)	** 0.902

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل الارتباط بين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0.609 إلى 0.902)، وهي جميعها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات استبانة استراتيجيات التدريس:

جدول 3

قيمة معامل الثبات والصدق الذاتي لكل محور من محاور الاستبانة

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
الأول: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب)	5	0.805	0.90
الثاني: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ)	12	0.792	0.88
الثالث: (استراتيجيات التدريس القائمة على نشـاط الطالب والأستاذ)	8	0.70	0.83
الكلي	25	0.841	0.917

مما سبق يتضح أن أداة البحث تتصف بخصائص جيدة من حيث الصدق والثبات؛ مما يعني أن الاستدلالات التي سيخرج بها هذا البحث ستكون مرتبطة وبدقة بما تم قياسه عند تطبيقها وتعميمها على مجتمع البحث.

ثانياً: مقياس أساليب التعلم

لتصميم وبناء المقياس وجمع البيانات وتحديد أساليب التعلم المفضلة لدى عينة البحث تم الاطلاع على الأُطر النظرية بموضوع أساليب التعلم، وكذلك بعد مراجعة بعض المقاييس والاختبارات العربية والأجنبية التي هدفت لقياس أساليب التعلم المفضلة والدراسات والبحوث والأدوات المتعلقة بموضوع أساليب التعلم، كما في نموذج (Grasha-Riechmann, 1996)، للتأكد من ثبات الاستبانة قام الباحث باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة كاملة (0.841)، وتُعد هذه القيمة مرتفعة ومقبولة وفق مقاييس العلوم الإنسانية؛ ولذا تعدُّ الأداة ثابتة وصالحة لأغراض البحث.

ويوضح الجدول (3) قيمة معامل الثبات والصدق الذاتي لكل محور من محاور الاستبانة.

ومقياس (معشي ويوسف، 2014) لأساليب التعلم في ضوء نموذج ريد Reid، ومقياس إلهام وقاد (1429) لأساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب (Kolb Learning Styles, 1985)، وروميرو وتوبيير (Romero, & Tepper, 1992). واعتمد البحث على مقياس جراشا وريتشمان (Grasha-Richmann, 1996) باللغة الإنجليزية، وتمت ترجمته إلى اللغة العربية؛ إذ إنه يمثل أحد النماذج الرئيسة التي تناولت مجال مقاييس أساليب التعلم، ويهدف إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، كما أن المقياس يتضمن أساليب تعلم تكتسب أهمية في مجال الاستخدام التطبيقي لطرق واستراتيجيات التدريس، ويتكون من (60) عبارة، تقيس (6) أبعاد أو أساليب تعلم، وبمعدل (10) عبارات لكل بعد أو أسلوب من أساليب التعلم الست وهي: المستقل- المعتمد، والمتعاون- المتنافس، والمشارك- المتجنب، وجاءت بصورة متصلة. بحيث تقيس

الأخرى الأسلوب المقابل له على القطب الآخر وهو أسلوب التعلم المعتمد، وهكذا بقية الأبعاد. وفي ضوء ذلك اعتمد الباحث في بناء المقياس وعباراته على أبعاد مقياس جراشا - ريتشمان (Grasha-Riechmann) الستة، وقام ببناء مقياس لأساليب التعلم في ضوء تلك الأبعاد، إذ بلغت العبارات في صورتها النهائية (30) عبارة بعد التعديل.

صدق المحكمين لمقياس أساليب التعلم:

تم التأكد من الصدق من خلال عرض مقياس أساليب التعلم على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس والصحة النفسية وعلم النفس التربوي، وعددهم (8) محكمين. وذلك لإبداء آرائهم والحكم على مدى صدق مضمون العبارات، وتم تعديل بعض العبارات وحذف بعضها الآخر مراعاة للاختصار وفقًا لتوجيهات المحكمين، وقد أشار معظمهم إلى مناسبة مفردات المقياس لتحقيق الهدف منه، والإبقاء على العبارات التي حظيت بنسبة اتفاق (080) %

فأعلى، ثم تكوَّن المقياس في صورته النهائية من (30) عبارة قابلة للتطبيق.

ثبات مقياس أساليب التعلم:

تمّ حساب معامل الثبات عن طريق حساب ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، وتبيّن أنّ المقياس يتمتّع بدرجة ثبات مرتفعة، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي للمقياس (0.80)؛ مما يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عند تطبيقه، وتعميمها على مجتمع البحث. كما تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره خمسة عشر يومًا، وذلك على العينة الاستطلاعية ذاتها والتي تم اختيارها باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية وعددها (50) طالبًا، وبواقع (25) طالباً في الكليات الشرعية والأدبية، و(25) طالباً في الكليات العلمية، كما يتبين من الجدول (4):

جدول 4

معاملات الثبات، والصدق الذاتي لمقياس أساليب التعلم الستة باستخدام طريقة إعادة التطبيق

أسلوب التعلم	عدد العبارات	معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
أسلوب التعلم المستقل	10	0.874	0.93
أسلوب التعلم المعتمد	10	0.875	0.93
أسلوب التعلم المتعاون	10	0.615	0.78
أسلوب التعلم المتنافس	10	0.706	0.84
أسلوب التعلم المتشارك	10	0.826	0.90
أسلوب التعلم المتجنب	10	0.625	0.79
الكلي	60	0.80	0.89

يتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات الثبات تراوحت ما بين (0.615 إلى 0.875) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام مقاييس أساليب التعلم.

كما يتضح من الإجراءات السابقة أن مقياس أساليب التعلم يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، ليصبح بذلك عدد عبارات المقياس في صورته النهائية (30) عبارة تقيس (6) أساليب تعلم مختلفة كما هو في صورته النهائية.

الأساليب الإحصائية:

لتحقيق أهداف البحث، والإجابة عن أسئلته، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، واستخدام تحليل الانحدار المتدرج (Multiple Linear Regression)، واختبار ت (T-Test) للعينات المستقلة (Independent Simple -)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومربع كاي للاستقلالية (Chi-Square for

(Phi and Cramer's V ، وقيمة اختباري فاي وكرامر independence).

نتائج البحث الميداني ومناقشته:

سيتم عرض نتائج البحث ومناقشته وتفسيره مرتبة ومبوبة حسب الأسئلة على النحو الآتي:

السؤال الأول للبحث: ما أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية في ضوء أبعاد مقياس جراشا؟

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية، وقيمة (ت) ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال

أسلوب التعلم	التكرارات	النسب المئوية	درجات الحرية	"ت"	قيمة الاحتمال
أسلوب التعلم المستقل	118	39.2 %	299	3.66	0.0003
أسلوب التعلم المعتمد	183	60.8 %			
أسلوب التعلم المتعاون	191	63.5 %	299	4.52	0.000
أسلوب التعلم المتنافس	110	36.5 %			
أسلوب التعلم المتشارك	174	57.8 %	299	2.67	0.0079
أسلوب التعلم المتجنب	127	42.2 %			

وتبين نتائج الجدول (5) أنّ الطلاب يفضّلون أسلوبًا واحدًا أو أكثر من أساليب التعلم، فقد يُفضل أحد الطلاب أسلوب التعلم الاستقلالي والتعاوني والتشاركي، في حين يفضل طالبٌ آخر أسلوب التعلم الاعتمادي والتنافسي.

وبالنسبة لأسلوب التعلم المفضل (الاستقلالي–الاعتمادي) لدى عينة البحث كليًا فقد وجد أن نسبة (39.2%) مستقلون في أسلوب التعلم، مقابل نسبة قدرها (60.8 %) معتمدون في أسلوب التعلم كأسلوب تعلم مفضل لديهم، وبتقدير دلالة الفروق بين النسب لمجموعتين مستقلتين وجد أن قيمة (ت) تساوي (3.66) وبقيمة احتمال تساوي (.0003)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين النسبتين دالة إحصائيًا، وهذا يعني عدم وجود فروق بين النسبتين.

وأما بالنسبة لأسلوب التعلم المفضل (التعاوني–التنافسي) لدى عينة البحث عمومًا فقد وجد أن نسبة (63.5 %) متعاونون في أسلوب التعلم مقابل نسبة قدرها (36.5 %) متنافسون في أسلوب التعلم كأسلوب تعلم مفضل لديهم. وبتقدير دلالة الفروق بين النسب لمجموعتين مستقلتين وجد أن قيمة (ت) تساوي (4.52) وبقيمة احتمال (0.000)؛ مما يشير إلى أن الفروق بين النسبتين دالة إحصائيًا مما يدل على عدم وجود فروق بين النسبتين.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم المتعاون مقارنة بأسلوب التعلم المتنافس؛ إذ إنهم يستمتعون بالعمل والتعاون المتبادل، والعمل بروح الفريق الواحد مع زملائهم الآخرين في الأنشطة التي تقدم لهم في القاعات الدراسية، ويناقشون ويعرضون معًا الأفكار حول محتويات المقررات والمواد الدراسية وتقويم ما تم إنجازه من خطط وأعمال، بل ويتعدى ذلك إلى استذكار دروسهم مع زملائهم استعداداً للاختبارات، ومساعدة المتعثرين منهم في فهم بعض موضوعات المقرر، وهو ما يلاحظه الباحث على الطلاب في مسجد الجامعة والمكتبة. كما يحرص الطلاب وفقًا لأسلوب التعلم المتعاون على نجاح

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث كعينة كلية، واستخدام اختبار (ت) لتقدير دلالة الفروق بين النسب للعينات المستقلة ويبين الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية، وقيمة (ت)، ودرجات الحرية، وقيمة الاحتمال، كما يتضح من الجدول الآتي:

بعضهم البعض، وبمساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بويل وبوردلوي (Powell, & Bordloi, 2007) التي أكدت على أن المتعلمين قد أدوا بشكل أفضل عندما عملوا في فرق تعاونية أكثر من التعلم بمفردهم. ودراسة (Khan & Iqbal, 2016) ودراسة (Pattamathammalul, 2017) والتي أشارتا إلى أن أكثر أساليب التعلم شيوعًا يتمثل في أسلوب التعلم التعاوني.

وأما بالنسبة لأسلوب التعلم المفضل (المتشارك-المتجنب) لدى عينة البحث عمومًا فقد وجد أن نسبة (57.8 %) مشاركون في أسلوب التعلم مقابل نسبة قدرها (42.2 %) متجنبون في أسلوب التعلم كأسلوب تعلم مفضل لديهم.

وبتقدير دلالة الفروق بين النسب لمجموعتين مستقلتين وجد أن قيمة (ت) تساوي (2.67) وبقيمة احتمال تساوي (0.007) مما يشير إلى أن الفروق بين النسبتين دالة إحصائياً وقد يعزى ذلك إلى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم المتشارك مقارنة بأسلوب التعلم المتجنب لحرصهم على التعلم من خلال المشاركة النشطة مع أقرانهم في جميع أنشطة المقرر الدراسي، والعمل معهم في مجموعات صغيرة أو كبيرة، والحوار ضمن المجموعة الواحدة، وبين كل مجموعة وبقية المجموعات، ويتشاركون في إنجاز المهام أو التكاليف التي تطلب منهم وتؤدي إلى تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، إذ يتم اكتساب المعرفة، والمهارات أو اتجاهات من خلال العمل والمسؤولية الجماعية المشترك فيما يكلفون به من أعمال وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بويل وبوردلوي (Powell, & Bordloi, 2007) التي أكدت على أن المتعلمين قد أدوا بشكل أفضل عندما عملوا في فرق تعاونية أكثر من التعلم بمفردهم، وتتفق جزئيًا مع دراسة بانيشي وآخرين (Baneshi, et al., 2014) والتي أشارت إلى أن أساليب التعلم السائدة لدى الإناث بدرجة أعلى من الذكور هي أسلوب التعلم التشاركي. ودراسة (Khan & Iqbal, 2016)، ودراسة (Pattamathammalul, 2017) والتي أشارتا إلى أن الأسلوب التشاركي من أكثر أساليب التعلم شيوعًا.

السؤال الثاني من البحث: "ما استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية؟

معيار تفسير نتائج السؤال الثاني:

تتم الاستجابة على عبارات مقياس تفضيل استراتيجيات التدريس وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وللمقارنات بين استجابات أفراد العينة اعتمد الباحث في تفسير النتائج درجات الاستجابة أو الموافقة على المقياس، ودرجة التفضيل كما هو موضح بالجدول (6) الآتي:

جدول 6

المعيار المعتمد في تفسير نتائج البحث ودرجة التفضيل

مدى المتوسط الحسابي	درجة الموافقة على المقياس	درجة التفضيل المقابلة
1 – 1.8	غير موافق بشدة	ضعيفة جداً
1.8 -2.6	غير موافق	ضعيفة
2.6 -3.4	غير متأكد	متوسطة
3.4-4.2	موافق	عالية
4.2 – 5	موافق بشدة	عالية جداً

وللإجابة عن السؤال الثاني في البحث استخدم الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وترتيب العبارات، ودرجة التفضيل لاستجابات أفراد العينة؛ كما هي مبينة في الجدول (7).

جدول 7

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وترتيب العبارات ودرجة التفضيل لاستجابات أفراد العينة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التفضيل
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ	4.035	.5597	1	عالية
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب	3.941	.5603	2	عالية
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب	3.719	.6145	3	عالية
الإجمالي	3.889	.4687	–	عالية

مما يلاحظ على نتائج الجدول (7) أن استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية هي استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ، إذ إن قيمة المتوسط الحسابي يبلغ (4.035)، مما يعني أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر مقارنةً بقيمة المتوسط الحسابي في تفضيل استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب، أو استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب.

ويرى الباحث أن نتيجة السؤال الثاني تتوافق تمامًا مع نتيجة السؤال الأول، والتي أشارت إلى أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، إذ تبين أن نسبة طلاب الجامعة الإسلامية الذين يفضلون أسلوب التعلم المعتمد في العينة عمومًا أكثر من (60 %) بما يشير إلى أنهم ربما يفضلون الاعتماد على أستاذ المقرر في التدريس وهذا في اعتقاد الباحث قد يرجع لأسباب منها أن الغالبية العظمى من طلاب الجامعة الإسلامية هم من طلاب المنح الذين يستخدمون اللغة العربية كلغة ثانية بالنسبة لهم، ومن ثم قد تكون عملية التجهيز المعرفي للمعلومات صعبة لأنهم يفكرون بلغة ويتحدثون بلغة مختلفة فيسبب ذلك صعوبات في اعتماد الطالب على نفسه عند المناقشة أو المشاركة أو عرض محاضرة؛ خشية الوقوع في الخطأ أثناء التحدث أمام زملائه أو عدم القدرة على التحدث مطلقًا، أو قد يرى أن المستوى المتوسط في التحدث باللغة العربية أمام زملائه قد يسبب له كثيرًا من النقد أو الوقوع في الحرج؛ وهذا من وجهة نظري سبب قوي قد يجعل الطالب أكثر اعتمادية على الأستاذ في تلقي المعرفة والمعلومات ويقوم بشرحها وتلخيصها مما يسهل عليه إنجاز المهام والتكاليف والواجبات ومن ثم تجاوز المقرر الدراسي.

وتنسجم نتيجة هذا البحث مع دراسة المالكي (2007) التي أكدت على أن اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الأستاذ أفضل من اتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية القائمة على نشاط الطالب، في حين تختلف نتائج هذا البحث مع دراسة (عبيدات، 2006) التي أشارت إلى أن أكثر أساليب التعليم تفضيلاً من قبل الطلبة هي الأساليب التي تبرز دور المتعلم، وأن أقل أساليب التعليم تفضيلاً هي التي توازن بين دور المعلم والمتعلم، ودراسة تونبسون وآخرين (Thonpson, et al., 2012) التي أظهرت فاعلية استخدام الاستراتيجيات المتمركزة حول المتعلم بنسبة كبيرة في الفصول الكبيرة في مقرر العلوم البيئية.

السؤال الثالث للدراسة: "ما مدى اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة استخدم الباحث اختبار مربع كاي للعينات المستقلة (Chi-Square for independence) وقد اقتضت الإجابة عن هذا السؤال محاولة التعرف على الفروق في كل أسلوب من أساليب التعلم الثلاث وفقًا لمتغيرات البحث (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي،

المعدل التراكمي) في ضوء قيم مربع كاي (Chi-Square) وقيم الاحتمال المصاحبة لها.

أولاً: تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) وفقًا للمتغيرات الديمغرافية للدراسة (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) في ضوء قيم مربع كاي (Chi-Square) وقيم الاحتمال المصاحبة لها كما هي مبينة في الجدول (8).

جدول 8

دلالة الفروق في أسلوب التعلم "المستقل – المعتمد" وفقًا للمتغيرات الديمغرافية في ضوء قيم مربع كاي وقيم الاحتمال المصاحبة

المتغير	مستويات المتغير	أسلوب التعلم		مربع كاي	قيمة الاحتمال	الدلالة
		المستقل	المعتمد	χ^2		
نوع الكلية	شرعية وأدبية	% 47.1	% 52.9	10.483	0.001	دال
	علمية	% 28.7	% 71.3			
المستوى الدراسي	الخامس والسادس	% 35.8	% 64.2	1.027	0.311	غير دال
	السابع والثامن	% 41.6	% 58.4			
القارة	آسيا	% 36.6	% 56.4	1.430	0.232	غير دال
	أفريقيا	% 43.6	% 56.4			
المعدل التراكمي	مقبول	% 65	% 35	18.009	0.000	دال
	جيد	% 22.2	% 77.8			
	جيد جدا	% 38.1	% 61.9			
	ممتاز	% 51	% 49			

مما يلاحظ على البيانات الواردة بالجدول (8) ما يأتي:

بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) وفقًا لمتغير "المستوى الدراسي" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغير "المستوى الدراسي" وأسلوب التعلم المفضل؛ مما يعني أن الطلاب في المستويين (الخامس والسادس)، والمستويين (السابع والثامن) يفضلون بشكلٍ متعادل أسلوب التعلم المستقل مقابل المعتمد؛ وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) ليس له علاقة بالمستوى الدراسي، فكلاهما مستقل عن الآخر. كما وجد أن قيمة اختباري فاي وكرامر(Phi and Cramer's V) والتي تعبر عن شدة الارتباط على التوالي هي (0.058)، (0.058)؛ إذ تشير قيمهما إلى أن شدة العلاقة بين المتغيرين كانت ضعيفة جدًا. وهذا يعني أنه ليس لمتغير المستوى الدراسي أي تأثير في تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم (المستقل– المعتمد).

وأما بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) وفقًا لمتغير "القارة" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغير "القارة" وأسلوب التعلم المفضل؛ مما يعني أن الطلاب الأفارقة والآسيويين يفضلون بشكل متعادل أسلوب التعلم المستقل مقابل المعتمد؛ وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) مستقل عن القارة التي ينتسب إليها الطالب، ولا علاقة بينهما فكلاهما مستقل عن الآخر. كما أن قيمة اختباري فاي وكرامر(Phi and Cramer's V) هي: (0.069)، (0.069)؛ إذ تشير قيمهما إلى أن شدة العلاقة بين المتغيرين كانت ضعيفة جدًا؛ مما يعني أن التغير في أحدهما مستقل عن التغير في الآخر أيضًا. ويمكن تفسير عدم اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا لمتغيري (المستوى الدراسي، القارة) على النحو الآتي:

أ- يعزو الباحث عدم اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا لمتغيري (المستوى

الدراسي) إلى أن الطلاب في هذين المستويين (الخامس والسادس) و(السابع والثامن) قد مضى على دخولهم الجامعة أكثر من أربع سنوات– متضمنةً معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– ومن ثم أصبح لديهم رصيد معرفي وعلمي كبير حول طبيعة البحث، ونظام التدريس في الجامعة، والمقررات والمواد الدراسية في مجال تخصصاتهم الأكاديمية النظرية أو العلمية، كما أن لديهم من الخبرات ما يمكنهم من القدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرارات والاستقلالية والنجاح والتميز، فضلًا عن امتلاكهم قدرًا من التشابه في الاستعدادات والقدرات والميول والاتجاهات نحو التعلم. وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة الغامدي (2014) والتي أشارت إلى أن أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز تختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ب– وأما متغير القارة فيرى الباحث أنه ليس له أي تأثير في تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لأسلوب التعلم (المستقل– المعتمد)، وربما يعزو الباحث ذلك إلى توافق طلاب الجامعة الإسلامية من حيث الثقافة والتنشئة الاجتماعية والعادات والتقاليد، ولا تشكل فرقًا في التأثير كونهم في بيئة الجامعة الإسلامية؛ وهذا يؤكد على أهمية العلاقة ودورها في التوجهات عبر الثقافية وسمات الذات وتفضيل أساليب التعلم؛ مما يساعدهم في اختيار أساليب التعلم المتقاربة. وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة مسيحة (2006) والتي توصلت إلى أنه ليس للموقع الجغرافي أثر على أساليب التعلم. ولاحظ الباحث بعد العودة للدراسات والبحوث السابقة قلة تناول الدراسات– في حدود اطلاع الباحث - اختلاف الطلاب في أساليب التعلم المفضلة باختلاف القارة أو الدولة أو مكان الإقامة فيما عدا دراسة مسيحة (2006) والتي تتفق مع نتائج البحث الحالي من حيث عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المرحلة الثانوية في أساليب التعلم المفضلة ترجع للموقع الجغرافي، ولذا يتعذر مقارنة نتيجة هذا الفرض بنتائج دراسات وبحوث سابقة أخرى، ولذلك فهناك حاجة لإجراء دراسات تُثري هذا الموضوع.

وبالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المستقل– المعتمد) وفقًا لمتغير "نوع الكلية" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري نوع الكلية، وأسلوب التعلم المفضل.

وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب الكليات العلمية أكثر اعتمادية وأقل استقلالية مقارنة بطلاب الكليات الشرعية والأدبية. وهذه النتيجة قد تكون منطقية إذ إن الكليات العلمية تعدُّ ناشئة في الجامعة الإسلامية فضلًا عن أن النظام التعليمي لم تنضج خبرته بعد، كما أن طلاب الكليات العلمية يدرسون المقررات العلمية باللغة الإنجليزية؛ مما يتطلب معه الاعتماد على أستاذ المقرر في استيعاب الموضوعات، وتسهيل طريقة التعليم، والتوسع في شرح المعلومات والدروس، مع كتابة ملخصات لكل ما يتم شرحه، كما أنهم أكثر دقة في متابعة أستاذ المقرر وخاصة عند تكليفهم بمهام وواجبات وأنشطة تعليمية، ولذا فإنهم يفضلون أسلوب التعلم المعتمد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بانيشي وآخرين (Baneshi, et al., 2014) والتي أشارت إلى تفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم الاعتمادي. ودراسة مطر (2016) والتي أكدت على أثر التفاعل بين نمط التعلم الإلكتروني المستخدم (متزامن/ غير متزامن) والأسلوب المعرفي (مستقل/ معتمد) على المجال الإدراكي لصالح المعتمدين في نمط التعلم الإلكتروني.

في حين أن طلاب الكليات الشرعية والأدبية (النظرية) أكثر استقلالية في أسلوب التعلم مقارنة بطلاب الكليات العلمية، وربما يتناسب ذلك مع طبيعة تخصصاتهم في كلياتهم، إذ إن دراستهم للمقررات باللغة العربية فلا يجدون صعوبة في الاعتماد على أنفسهم لدراسة هذه المقررات، بل ومتابعة المهام والتكاليف المطلوبة منهم بطريقة ربما تفوق توقعات أستاذ المقرر؛ كونهم يبذلون جهودًا ذاتية في التعلم لدراسة المقررات ومحاولة تقديم الجديد عن أي نشاط يكلفون به، كما أن طرق التعلم لدى طلاب الكليات النظرية (الشرعية

والأدبية) تعتمد أكثر على الاستظهار والملاحظة والتأمل، والاهتمام أكثر بمهارة جمع المعلومات دون المهارات الأخرى.

وأما بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد) وفقًا لمتغير "المعدل التراكمي" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري المعدل التراكمي، وأسلوب التعلم المفضل. وإذ إن المتغير "المعدل التراكمي" مقسمًا لأكثر من فئتين، فقد ظهر أن الفئة المسؤولة عن الفروق الدالة في مربع كاي (Chi-Square) هي من فئة الطلاب الحاصلين على تقدير جيد، وكانوا يفضلون أسلوب التعلم المعتمد مقابل أسلوب التعلم المستقل.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن الطلاب ذوي المعدل التراكمي (جيد)، أقل حرصًا واهتمامًا في عمليتي التعليم والتعلم، وليس لديهم رغبة في الاستقلالية على ذواتهم ويتصفون بالاتكالية، كما أنهم يعتمدون كثيرًا على أساتذتهم وزملائهم لمساعدتهم، وتقل دافعيتهم للتعلم والبحث والتنقيب؛ ويفضلون المعلومات الجاهزة التي يعرضها الأستاذ الملقن. ولذا يفضلون أسلوب التعلم المعتمد مقارنة بأسلوب التعلم المستقل، وهي نتيجة منطقية ومتوقعة. وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Nadarajan, et al., 2011)، وما أشارت إليه دراسة الشمري والحسيني (2018) من حيث وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي ومرتفعي التحصيل لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم.

ثانيا: تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم (المتعاون – المتنافس) وفقًا للمتغيرات الديمغرافية للدراسة (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) في ضوء قيم مربع كاي (Chi-Square) وقيم الاحتمال المصاحبة لها كما هي مبينة بالجدول (9).

جدول 9

دلالة الفروق في أسلوب التعلم "المتعاون – المتنافس" وفقًا للمتغيرات الديمغرافية في ضوء قيم مربع كاي وقيم الاحتمال المصاحبة

المتغير	مستويات المتغير	أسلوب التعلم		مربع كاي χ^2	قيمة الاحتمال	الدلالة
		المتعاون	المتنافس			
نوع الكلية	شرعية وأدبية	% 57.6	% 42.4	6.018	0.014	دالة
	علمية	% 71.3	% 28.7			
المستوى الدراسي	الخامس والسادس	% 67.5	% 32.5	1.453	0.228	غير دالة
	السابع والثامن	% 60.7	% 39.3			
القارة	آسيا	% 67.5	% 32.5	3.759	0.055	غير دالة
	أفريقيا	% 56.4	% 43.6			
المعدل التراكمي	مقبول	0	0	10.685	0.014	دالة
	جيد	% 46.9	% 53.1			
	جيد جدًا	% 35.7	% 64.3			
	ممتاز	% 26.4	% 73.6			

مما يلاحظ على البيانات الواردة بالجدول (9) ما يأتي: بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المتعاون- المتنافس) وفقًا لمتغير "المستوى الدراسي" ومتغير "القارة" فإنه يمكن ملاحظة عدم اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرين (المستوى الدراسي، والقارة) كما تم مناقشته وتفسيره في تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد)، بما يغني الإعادة عنه في هذا الموضع.

وأما بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المتعاون-المتنافس) وفقًا لمتغير "نوع الكلية" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري نوع الكلية، وأسلوب التعلم المفضل. وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب الكليات العلمية أكثر ميلاً لأسلوب التعلم المتعاون، وأقل ميلاً لأسلوب التعلم المتنافس مقارنة بالكليات الشرعية والأدبية.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن طلاب الكليات العلمية يعملون في بيئة تعلم تتضمن مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في استعداداتهم وقدراتهم وينفذون مهامًا تعليمية، وينشدون المساعدة بعضهم من بعض، ويتخذون قراراتهم بالإجماع. وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة بانيشي وآخرين (Baneshi, et al., 2014) والتي أشارت إلى تفوق طلاب التخصصات العلمية على طلاب التخصصات الأدبية في أسلوب التعلم التعاوني. ودراسة بويل وبوردلوي (Powell, & Bordloi, 2007) والتي أكدت على أن المشاركين في فرق التعلم التعاوني قد حققوا درجات أعلى في التحصيل الدراسي والفعالية الذاتية مقارنة بزملائهم في حالة العمل الفردي، ودراسة الشمري والحسيني (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية للتخصصين العلمي والأدبي نحو معظم أساليب التعلم باستثناء أسلوب التعلم التنافسي، لصالح طلبة التخصص العلمي.

وبالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المتعاون-المتنافس) وفقًا لمتغير "المعدل التراكمي" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري المعدل التراكمي، وأسلوب التعلم المفضل. ولكون المتغير "المعدل التراكمي" مقسمًا لأكثر من فئتين فقد تبين أن الفئة المسؤولة عن الفروق الدالة في مربع كاي (Chi-Square) هي من فئة الطلاب الحاصلين على تقدير "ممتاز"، وكانوا يفضلون أسلوب التعلم المتنافس مقابل أسلوب التعلم المتعاون؛ وهذا يتفق مع طبيعة الطلاب الساعين للتميز فهم تنافسيون يسعون دائمًا للتميز، وتحقيق مستويات عالية من الطموح والسعي الدؤوب نحو التميز.

ويفسر الباحث ذلك إلى أن الطلاب ذوي المعدل (ممتاز) أكثر حرصًا واهتمامًا في عمليتي التعليم والتعلم، كما أن طبيعة النظام التعليمي ربما يشجع طلاب الجامعة على أسلوب التعلم المتنافس، فضلاً عن أن الطلاب قد اعتادوا منذ التحاقهم بالجامعة على التنافس والذي يثير ويزيد دافعيتهم في التعلم، كما أنه كلما زاد التحصيل الأكاديمي وارتفع المعدل زاد تفضيل الطلاب لأسلوب التعلم التنافسي. ولذا يفضل طلاب الجامعة الإسلامية ذوي المعدل (ممتاز) أسلوب التعلم المتنافس مقارنة بأسلوب التعلم المتعاون وهي نتيجة منطقية ومتوقعة.

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع دراسة (زيتون، 2003) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل الطلبة لأسلوب التعلم التنافسي تعزى لمتغير التحصيل الدراسي، ودراسة الشمري والحسيني (2018) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجة استجابة طلبة المرحلة الثانوية منخفضي ومرتفعي التحصيل لصالح طلبة المرحلة الثانوية مرتفعي التحصيل في جميع أساليب التعلم.

ثالثًا: تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم (المتشارك-المتجنب) وفقًا للمتغيرات الديمغرافية للدراسة (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي) في ضوء قيم مربع كاي (Chi-Square) وقيم الاحتمال المصاحبة لها كما هي مبينة في الجدول (10).

جدول 10

دلالة الفروق في أسلوب التعلم "المتشارك – المتجنب" وفقًا للمتغيرات الديمغرافية في ضوء قيم مربع كاي وقيم الاحتمال المصاحبة

المتغير	مستويات المتغير	أسلوب التعلم		مربع كاي χ^2	قيمة الاحتمال	الدلالة
		المشارك	المتجنب			
نوع الكلية	شرعية وأدبية	% 46.8	% 42.4	10.244	0.001	دالة
	علمية	% 65.6	% 34.4			
المستوى الدراسي	الخامس والسادس	% 81.1	%19.9	1.468	0.226	غير دالة
	السابع والثامن	% 53.2	% 56.8			
القارة	آسيا	% 62.7	% 37.3	4.210	0.08	غير دالة
	أفريقيا	% 56.4	% 43.6			
المعدل التراكمي	مقبول	% 15	% 5	29.955	0.000	دالة
	جيد	% 55.8	% 44.2			
	جيد جدًا	% 67.3	% 32.7			
	ممتاز	% 22	% 76			

مما يلاحظ على البيانات الواردة بالجدول (10) ما يأتي:

بالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المتشارك- المتجنب) وفقًا لمتغير "المستوى الدراسي" ومتغير "القارة" فإنه يمكن ملاحظة عدم اختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرين (المستوى الدراسي، والقارة) كما تم مناقشته وتفسيره في تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد)، بما يغني الإعادة عنه في هذا الموضع.

وبالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم "المتشارك- المتجنب" وفقًا لمتغير "نوع الكلية" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري نوع الكلية، وأسلوب التعلم المفضل. وتشير هذه النتيجة إلى أن طلاب الكليات العلمية أكثر ميلاً لأسلوب التعلم المتجنب وأقل ميلاً لأسلوب التعلم المتشارك مقارنةً بطلاب الكليات الشرعية والأدبية.

ويرى الباحث تجانس هذه النتيجة مع النتيجة السابقة التي أشارت إلى أن طلاب الكليات العلمية أقل استقلالية وأكثر اعتمادية، فالطلاب الذين يفضلون أسلوب التعلم الاعتمادي يفضلون أيضًا أسلوب التعلم المتجنب، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلاب الكليات العلمية ربما يفضلون أسلوب التعلم المتجنب حفاظًا على إدارة القاعة الدراسية وخشية من ضياع وقت المحاضرة بكثرة المناقشات غير الهادفة فيفضلون التجنب والاهتمام بتعلم محتوى المقررات والاستماع لما يقوله أستاذ المقرر في أثناء المحاضرة. وتتفق نتيجة هذا البحث جزئيًا مع دراسة بانيشي وآخرين (Baneshi, et al, 2014). والتي أشارت إلى تفوق الذكور على الإناث في أسلوب التعلم التجنبي.

وبالنسبة لمدى اختلاف أسلوب التعلم (المتشارك- المتجنب) وفقًا لمتغير "المعدل التراكمي" يمكن ملاحظة أن قيمة مربع كاي (Chi-Square) تدل على عدم وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيًا بين متغيري المعدل التراكمي، وأسلوب التعلم المفضل. ولكون متغير "المعدل التراكمي" مقسمًا لأكثر من فئتين فقد وجد أن الفئة المسؤولة عن الفروق الدالة في مربع كاي (Chi-Square) هي من فئة الطلاب الحاصلين على تقدير التعلم "ممتاز"، وهم يفضلون أسلوب التعلم المتجنب مقابل أسلوب المتشارك؛ وهذا يتفق مع طبيعة الطلاب المتميزين، وهي نتيجة غير متوقعة إذ إن الطلاب المتميزين بالرغم من كونهم تنافسيين- كما في نتيجة أسلوب التعلم (المتعاون- المتنافس) إلا أنهم يميلون لمشاركة زملائهم في الأنشطة؛ وقد يفسر الباحث ذلك إلى أن بعض الطلاب المتميزين أكثر حرصًا واجتهادًا في دراستهم ويستمتعون

بالتعليم والتعلم ويحرصون على حضور المحاضرات، ويحافظون عليها وعدم ضياع أوقاتها من خلال المناقشات والحوار غير الهادف أو المنضبط؛ ولذا يفضلون أحيانًا أسلوب التعلم المتجنب.

السؤال الرابع من البحث: "ما مدى اختلاف استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة تبعًا للمتغيرات الديموغرافية للدراسة (نوع الكلية، القارة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي)؟

وللإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار (ت) (T-test)، للعينات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، على النحو الآتي:

أولًا: استخدام اختبار(ت) (T-test) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق في المحاور الفرعية لاستراتيجيات التدريس وفقًا للمتغيرات (نوع الكلية، المستوى الدراسي، القارة)، المعدل التراكمي؟

وتوضح بيانات الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للعينات المستقلة، وقيمة الاحتمال، والدلالة الإحصائية لكل استراتيجية وفقًا لمتغيرات البحث (نوع الكلية، المستوى الدراسي، القارة)

جدول 11

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، وقيمة الاحتمال، والدلالة الإحصائية لكل استراتيجية وفقًا لمتغيرات البحث

الاستراتيجية	المتغير	مستوياته	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب	نوع الكلية	الشرعية والأدبية	29.95	4.9	172	0.634	0.526	غير دالة
		العلمية	29.50	4.8	129			
	المستوى الدراسي	الخامس والسادس	29.5	5.04	123	0.765	0.445	غير دالة
		السابع والثامن	29.9	4.7	178			
	القارة	آسيا	29.8	4.9	191	0.200	.842	غير دالة
		أفريقيا	29.7	4.7	110			
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ	نوع الكلية	الشرعية والأدبية	423	104	172	1.94	0.053	غير دالة
		العلمية	400	102	129			
	المستوى الدراسي	الخامس والسادس	406	106	123	0.973	0.331	غير دالة
		السابع والثامن	418	102	178			
	القارة	آسيا	415	105	191	0.303	0.762	غير دالة
		أفريقيا	411	102	110			
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب	نوع الكلية	الشرعية والأدبية	2336	595	172	1.807	0.072	غير دالة
		العلمية	2210	605	129			
	المستوى الدراسي	الخامس والسادس	2236	627	123	1.119	0.264	غير دالة
		السابع والثامن	2315	584	178			
	القارة	آسيا	2262	637	191	0.773	0.440	غير دالة
		أفريقيا	2318	537	110			

مما يلاحظ على النتائج المبينة في الجدول (11) عدم وجود أي فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات التدريس المفضلة يمكن أن تُعزى لأي متغير من المتغيرات الديمغرافية إذ كانت قيمة اختبار(ت) للعينات المستقلة أكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05)؛ مما يشير إلى أن هذه المتغيرات الديمغرافية مستقلة تمامًا عن متغير استراتيجيات التدريس، وهذا يتوافق مع نتائج

السؤال الثاني المتعلق باستراتيجيات التدريس المفضلة لدى العينة الكلية للدراسة إذ تبين أن طلاب الجامعة الإسلامية أكثر تفضيلاً لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ؛ وهذا ربما يمكن تفسيره في ضوء استراتيجيات التدريس التقليدية المعتمدة على الإلقاء والتلقين، وعدم الاهتمام بالمصادر والمراجع، بل والاستغناء عنها والاقتصار على تقديم المذكرات والملخصات الموجهة من قبل أستاذ المقرر ويتم تداولها بين طلاب الجامعة في مراكز خدمة الطالب؛ مما ساهم في تشكيل عقلية الطالب وتوجهه بالمعلومات الجاهزة سلفًا من جانب الأستاذ ومن ثم لا يختلف الأمر كثيرًا سواءً لطلاب الجامعة من ذوي التخصصات الشرعية والأدبية أو العلمية، ولا متغير القارة؛ إذ إن بيئة التعلم متشابهة.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة المالكي (2007) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات طلاب كليات المعلمين تتعلق باتجاهاتهم نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الأربعة (الكلية، التخصص، المعدل التراكمي، مستوى الطالب في مقرر الثقافة الإسلامية). في حين اختلفت مع نتيجة دراسة المفرجي (2016) والتي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الملاحظة والتكرارات المتوقعة لدرجة الموافقة على درجة شيوع استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية ودرجة تفضيلها من وجهة نظر طلبتهم.

ثانيًا: استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لمعرفة مدى دلالة الفروق في المحاور الفرعية لاستراتيجيات التدريس وفقًا لمتغير المعدل التراكمي للطالب.

ويوضح الجدول (12) قيم مجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، والنسبة الفائية وقيمة الاحتمال لكل استراتيجية وفقًا لمتغير المعدل التراكمي للطالب لدى العينة.

جدول 12

قيم مجموع المربعات، ودرجات الحرية، ومتوسط المربعات، والنسبة الفائية، وقيمة الاحتمال لكل استراتيجية وفقًا للمعدل التراكمي للطالب

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	قيمة الاحتمال	الدلالة
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب	بين المجموعات	48.937	3	16.312	.699	.553	غير دالة
	داخل المجموعات	6929.102	297	23.330			
	الكلي	6978.040	300				
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ	بين المجموعات	86741.54	3	28913.848	2.71	.045	دالة عند مستوى 0.05
	داخل المجموعات	3158557.473	297	10634.874			
	الكلي	3245299.017	300				
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب	بين المجموعات	2614472.809	3	871490.93	2.44	.065	غير دالة
	داخل المجموعات	106070786.932	297	357140.69			
	الكلي	108685259.741	300				

مما يلاحظ على النتائج المبينة بالجدول (12) ما يأتي:

بالنسبة لدلالة الفروق في تفضيل الطلاب لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب وكذلك استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب وفقًا لمتغير المعدل التراكمي لم تكن دالة حيث إن قيمة (ف) بلغت (0.699) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05)، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائيًا في تفضيل هاتين الاستراتيجيتين تُعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلاب.

وأما دلالة الفروق في تفضيل الطلاب لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ وفقًا للمعدل التراكمي فهي دالة، حيث إن قيمة(ف) بلغت (2.719) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، ومن ثم توجد فروق دالة في تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لهذه الاستراتيجية تُعزى لمتغير المعدل التراكمي للطلاب.

وقد استخدم اختبار المقارنات البعدية (LSD) لمعرفة المصدر المسؤول عن هذه الفروق وفقًا لمتغير المعدل التراكمي، وقد تبين أن الفروق كانت دالة بين الحاصلين على تقدير "مقبول" و"جيد"، وكذلك "مقبول" و"جيد جدًا" ، وأخيرًا "مقبول" و "ممتاز" وكانت هذه الفروق لصالح الطلاب الحاصلين على تقدير "مقبول"؛ إذ إنهم يفضلون أكثر من غيرهم استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ؛ وهذه نتيجة منطقية وفقًا لمستوى الطالب الذي يفضل دائمًا أن يبذل جهدًا ومثابرة أقل لإنجاز المهام والتكاليف والواجبات التعليمية، والاعتماد وفقًا لذلك على الأستاذ؛ وربما لأن الطالب ليس موجهًا لتحقيق أهداف تعليمية طموحة، ومستويات أداء عالية ومتميزة، ويسعى لإنهاء المتطلبات والمقررات الدراسية بأقل درجة يجتاز فيها المقررات. ويرى الباحث أن هذه النتيجة تنسجم تمامًا مع نتيجة السؤال الثالث في البحث الحالي والتي أشارت إلى اختلاف أساليب التعلم المفضلة (المستقل – المعتمد) لدى طلاب الجامعة الإسلامية تبعًا للمتغيرات الديموغرافية ومنها (المعدل التراكمي)، إذ تبين من تقدير دلالة الفروق في أسلوب التعلم أن الطلاب ذوي المعدل (جيد)، وهو من المعدلات المنخفضة وتليها مباشرة معدل (مقبول)– أقل حرصًا واهتمامًا في عمليتي التعليم والتعلم، وليس لديهم رغبة في الاستقلالية على ذواتهم، ويتصفون بالاتكالية، كما أنهم يعتمدون كثيرًا على معلميهم وزملائهم لمساعدتهم، ونقص دافعيتهم للتعلم؛ ويفضلون المعلومات الجاهزة التي يقدمها أستاذ المقرر. ولذا يفضلون أسلوب التعلم المعتمد مقارنة بأسلوب التعلم المستقل، وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره (Nadarajan, et al., 2011).

السؤال الخامس من البحث: "هل تختلف استراتيجيات التدريس باختلاف أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار(ت) للعينات المستقلة، إذ توضح بيانات الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للعينات المستقلة، وقيمة الاحتمال والدلالة الإحصائية لكل استراتيجية وفقًا لمتغيرات البحث.

جدول 13

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للعينات المستقلة، وقيمة ومستوى الدلالة لكل استراتيجية وفقًا لمتغيرات البحث

الاستراتيجية	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب	المستقل	30.93	4.762	118	3.323	0.001	دالة
	المعتمد	29.07	4.732	183			
	المتعاون	29.71	4.832	191	0.444	0.657	غير دالة

الاستراتيجية	أسلوب التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
	المتنافس	29.96	4.825	110			
	المتشارك	30.83	509.335	174	4.458	0.000	دالة
	المتجنب	28.39	624.173	127			
	المستقل	421.64	106.425	118	1.135	0.257	غير دالة
	المعتمد	407.71	102.341	183			
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ	المتعاون	417.43	103.878	191	0.935	0.355	غير دالة
	المتنافس	405.78	104.293	110			
	المتشارك	424.47	100.536	174	2.220	0.027	دالة
	المتجنب	397.69	107.055	127			
	المستقل	2290.58	540.029	118	4.292	0.000	دالة
	المعتمد	2267.99	612.401	183			
استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب	المتعاون	2290.58	605.548	191	0.313	0.754	غير دالة
	المتنافس	2267.99	598.001	110			
	المتشارك	2471.23	509.335	174	6.84	0.000	دالة
	المتجنب	2023.50	624.173	127			

مما يلاحظ على النتائج المبينة في الجدول (13) ما يأتي:

ما يتعلق بمدى وجود فروق في مستوى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لديهم: فقد وجد أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد) في تفضيل استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، وذلك لصالح أسلوب التعلم المستقل، إذ إن قيمة (ت) بلغت (3.323)، وقيمة دلالة (α = 0.01)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، وكانت قيمة المتوسط بالنسبة للطلاب المستقلين أكبر مقارنة بقيمته لدى المعتمدين.

كما وجدت فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المتشارك- المتجنب) في تفضيل استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، وذلك لصالح أسلوب التعلم المتشارك، إذ إن قيمة (ت) بلغت (4.458)، وقيمة دلالة (α = 0.000)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، وكانت قيمة المتوسط بالنسبة للطلاب المتشاركين أكبر مقارنة بقيمته لدى المتجنبين.

في حين وجدت فروق غير دالة إحصائيًا في تفضيل طلاب الجامعة لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب وفقًا لأسلوب التعلم (المتعاون- المتنافس)، فقد كانت قيمة "ت" أكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05)، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجيات لا تتأثر بكون أسلوب التعلم للطالب تنافسي أو تعاوني.

وأما ما يتعلق بوجود فروق في مستوى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لديهم: فقد وجد أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المتجنب- المتشارك) في تفضيل استراتيجية التدريس القائمة على نشاط الأستاذ، وذلك لصالح أسلوب التعلم المتشارك، إذ إن قيمة (ت) بلغت (2.220)، وقيمة دلالة (0.027)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، وكانت قيمة المتوسط بالنسبة للطلاب ذوي أسلوب التعلم

التشاركي أكبر مقارنة بقيمته لدى ذوي أسلوب التعلم التجنبي.

ووجدت أن هناك فروقًا غير دالة إحصائيًا في تفضيل طلاب الجامعة لأسلوبي التعلم (المستقل- المعتمد) و(المتعاون- المتنافس)، فقد كانت قيمة الاحتمال (ت) أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجيات لا تتأثر بكون أسلوب التعلم للطالب (مستقل أم معتمد)، أو (تنافسي أم تعاوني).

وأما ما يتعلق بمدى وجود فروق في مستوى تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب وفقًا لأساليب التعلم المفضلة لديهم: فقد وجد أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد) في تفضيل استراتيجية التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب، وذلك لصالح أسلوب التعلم المستقل، إذ إن قيمة (ت) بلغت (4.292)، وقيمة الدلالة ($\alpha = 0.000$)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، وكانت قيمة المتوسط بالنسبة للمستقلين أكبر مقارنة بقيمته لدى المعتمدين.

كما وُجِدت فروق دالة إحصائيًا بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المتشارك - المتجنب) في تفضيل استراتيجية التدريس القائمة على نشاط الطالب والأستاذ، وذلك لصالح أسلوب التعلم المتشارك، إذ إن قيمة (ت) بلغت (6.84)، وقيمة دلالة ($\alpha = 0.000$)، وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة، وكانت قيمة المتوسط بالنسبة للمشاركين أكبر مقارنة بقيمته لدى المتجنبين.

في حين وُجِدت فروق غير دالة إحصائيًا في تفضيل طلاب الجامعة لاستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب والأستاذ وفقًا لأسلوب التعلم (المتعاون- المتنافس) إذ كانت قيمة "ت" أكبر من مستوى الدلالة؛ مما يشير إلى أن هذه الاستراتيجيات لا تتأثر بكون أسلوب التعلم للطالب تنافسي أم تعاوني.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الجامعة الذين يفضلون أسلوب التعلم (المستقل- المعتمد) لصالح أسلوب التعلم المستقل في تفضيل استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، وكذلك استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب إلى أن طلاب الجامعة الإسلامية الذين يتبنون أسلوب التعلم المستقل يفضلون استراتيجيات التعلم القائمة على نشاط الطالب ومنها: استراتيجية التعلم الذاتي، واستراتيجية التدريس ذات الأنشطة المحوسبة، والتعلم الإلكتروني (نظام التعلم المعتمد على الحاسب الآلي)، وأنشطة التدريس المعتمدة على الاكتشاف الحر، واستراتيجيات التدريس المعتمدة على شبكات المعلومات (الإنترنت).

كما أنهم أيضًا يفضلون استراتيجيات التعلم القائمة على نشاط الأستاذ والطالب ومنها: استراتيجيات التدريس المعتمدة على الحوار والمناقشة، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم بالأقران، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التدريس بالبحث، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية خريطة المفاهيم، واستراتيجية المنظم المتقدم، واستراتيجية العروض العملية، واستراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة (استراتيجية أوجل)، (KWL)، واستراتيجية الاكتشاف الموجه.

ويفسر الباحث سبب تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية من ذوي أسلوب التعلم المستقل استراتيجيات التدريس السابقة؛ لأنهم يفضلون الاعتماد على ذواتهم في عملية التعلم ومشاركة زملائهم أفكارهم، ولثقتهم بقدراتهم على التعلم، فضلاً عن أنهم يفضلون الدراسة المستقلة والتدريس الذي يتيح لهم التقدم وفق سرعتهم الذاتية؛ أي إنهم يفضلون طرق واستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم.

وأما أسلوب التعلم (المتشارك- المتجنب) فكان لصالح أسلوب التعلم المتشارك في تفضيل استراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الطالب، واستراتيجيات التدريس القائمة

على نشاط الأستاذ، واستراتيجيات التدريس القائمة على نشاط الأستاذ والطالب، وقد يعزو الباحث ذلك إلى أن طلاب الجامعة الإسلامية الذين يتبنون أسلوب التعلم المتشارك يفضلون استراتيجيات التعلم القائمة على نشاط الطالب، والقائمة على نشاط الأستاذ، والقائمة على نشاط الأستاذ والطالب ومنها الاستراتيجيات المذكورة أعلاه إضافة إلى الاستراتيجيات الآتية: استراتيجية المحاضرة والإلقاء، واستراتيجية سرد القصص، واستراتيجية المحاضرة المعدلة، ويفسر الباحث سبب تفضيل طلاب الجامعة الإسلامية من ذوي أسلوب التعلم المتشارك استراتيجيات التدريس السابقة؛ لأنهم يتمتعون بالنشاط وحب المشاركة في أنشطة القاعات الدراسية كالمناقشات والمحاضرات الدراسية، والتواصل مع زملائهم ومساعدتهم في تعليمهم الدروس، وتحمل المسؤوليات التي يكلفون بها، كما أن لديهم قدرة كبيرة على التعلم الذاتي، والمشاركة في الأنشطة المتنوعة، وتنفيذ الأعمال الإضافية المتعلقة بالدروس.

توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

1. إعادة النظر في منظومة التعليم الجامعي، وصياغة وبناء البرامج التربوية، والمناهج التعليمية في ضوء أساليب التعلم المفضلة للطلاب.
2. الاستفادة من تطبيق مقاييس أساليب التعلم، ومقاييس أنماط التفكير عند التحاق الطلاب بالجامعات للكشف عن مستواهم؛ لإعداد برامج واستراتيجيات التدريس ومخرجات التعلم التي تتسق مع تلك الأساليب والأنماط.
3. ضرورة التنويع بين استراتيجيات التدريس في ضوء أساليب التعلم وتوظيفها في المواقف التعليمية أثناء تدريس الطلاب.
4. إجراء المزيد من الدراسات حول أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب الجامعة (أو المراحل التعليمية الأخرى) وعلاقتها بمتغيرات أخرى مثل التفكير، والدافعية، والمثابرة الأكاديمية، والتحصيل الدراسي.
5. إجراء دراسات شبه تجريبية حول تأثير أو فاعلية استخدام أساليب التعلم في بعض المتغيرات.

المراجع

أبو النادي، هالة والشمري، زينب والشمري، ذهب (2016). أنماط التعلم المفضلة لدى طلبة الجامعات السعودية ما بين الواقع والطموح. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب*، 5 (5) 217 – 239.

أبو هاشم، السيد وكمال، صافيناز (17-19 أكتوبر، 2007). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. *ندوة التحصيل العلمي للطالب الجامعي: الواقع والطموح، جامعة طيبة، المدينة.*

بروسر، مايكل وتريغويل، كيث (2009). *فهم التعلم والتدريس- الخبرة في حقل التعليم العالي*، (ترجمة هاني صالح)، الرياض، مكتبة العبيكان.

بلعاوي، منذر (2012). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة جامعة القصيم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية- الأمانة العامة*، 61، 203-229.

الجامعة الإسلامية (1437هـ). عمادة القبول والتسجيل، وكالة التطوير. وحدة التخطيط والإحصاء. المدينة المنورة.

الحازمي، أسامة وحامد، محمد وجاهين، جمال (2013). أساليب التعلم المفضلة لدى طلاب جامعة طيبة وعلاقتها بمعدلاتهم الأكاديمية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، 28، 169 – 192.

ربيعة، جعفور وترزوليت، حورية (2013). أساليب التعلّم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، 11، 5-6.*

الزغلول، عماد والحاميد، شاكر (2007). *سيكولوجية التدريس الصفي*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الزيات، فتحي مصطفى (2004). *سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي*. سلسلة علم النفس المعرفي (2)، القاهرة، دار النشر للجامعات.

زيتون، حسن (2009). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. ط2، القاهرة، عالم الكتب.

السليتي، فراس (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة*. عمان، عالم الكتب الحديث.

الشقيرات، طافش (2009) *استراتيجيات التدريس والتقويم*. مقالات في تطوير التعليم، عمان، دار الفرقان.

الشمري، صالح والحسيني، سالم (2018). أساليب التعلم وفقًا لنموذج" جراشا وريتشمان " وعلاقتها بالتحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 178* (1)، 107 – 137

صبري ماهر، وتاج الدين إبراهيم (2000). التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليجي،77 ، 65 – 66.*

عبيدات، هاني حتمل (2006). أساليب التعليم الشائعة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية ومدى انسجامها مع أساليب التعلم المفضلة لدى طلبتهم. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود 18* (2)، 937-965.

العلوان، أحمد فلاح (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة*، (7)، 1 -30.

الغامدي، سميحة أحمد (2014). *أساليب التعلم المفضلة لدى طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة وعلاقتها ببعض المتغيرات*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

الغامدي، محمد جمعان (1434H). *أساليب التعلم السائدة لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة في ضوء متغيري التخصص ومستوى التحصيل الدراسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

المالكي، عبدالرحمن بن عبدالله (2007) مقياس اتجاهات الطلاب نحو استراتيجيات تدريس الثقافة الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية، كليات المعلمين*، 7(1)، 38 – 84.

مسيحة، مجدي ماهر (26-27 أغسطس، 2006). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة التعليم الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية. *المؤتمر العلمي السنوي السابع للمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية* – القاهرة.

مطر، رياض (2016). *أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

مظلوم، مها (2015) أسلوبي *التعلم (السطحي –العميق) لـ (بيجز) لدى طلبة جامعة بابل*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابل، بابل.

معشي ويوسف (2014). القيمة التنبؤية لأساليب التعلم المفضلة وفقاً لنموذج ريد Reid في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة جازان متفاوتي الذكاء الاجتماعي، *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة جازان، 3، (1)، 90- 129.*

المفرجي، إياد عبود (2016). *استراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية ومدى انسجامها مع استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبتهم*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد.

النبهاني، هلال زاهر (2011). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب جامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات، *مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، 19 (1)، 153- 154.*

وقاد، إلهام إبراهيم (1429H). *أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة.

اليوسفي، علي عباس (2009). *أساليب التفكير والتعلم عند طلبة كلية الفقه، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، جامعة الكوفة*، 4 (7،6)، 315-330.

Abualnadi, J.; Alshamry, Z.; & Alshamry, T. (2016). The styles among the students of Saudi universities reality and ambition (*In* Arabic), International Interdisciplinary *Journal preferred learning of Education*, 5 (5), 217- 239.

Al-Hazmi, O.; Hamid, M.; & Jahine, J(2012). The preferred learning styles used by university students in Taiba University and their relationship to their academic levels *(In Arabic)*. *Journal of Arab Studies in Education and, Psychology*, 28, 169 – 192.

Al-Malki, A. (2007). A measure of students' attitudes towards strategies of teaching Islamic culture in teacher colleges in Saudi Arabia, *(In Arabic)*. *Journal of Teachers Colleges - Educational Sciences*, 7 (1), 38-84.

Al-Nabhani, H. (2011). Differences in the learning Styles of the students of Sultan Qaboos University in the light of some variables, *(In Arabic)*. *Journal of Educational Sciences*, 19 (1), 153-154.

AlOlwan, A (2010). The preferred learning methods of high school students in Ma'an, Jordan, and its relation to gender and academic specialization. *(In Arabic)*. *Journal of the University of Sharjah for Humanities and Social Sciences*, 7, 1-30.

Balawi, M. (2012). Preferred learning styles of Al-Qassim university students *(In Arabic)*. *Journal of the Union of Arab Universities*, 61, 203-229.

Baneshi, A.; Tezerjani, M; & Mokhtarpour, H. (2014). Grasha-Richmann college students' learning styles of classroom participation: Role of gender and major. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 2(3), 103.

Obaidat, H.(2006). The methods of education common to teachers of social and national education and their compatibility with the preferred learning methods of their students *(In Arabic), Journal of King Saud University - Educational Sciences and Islamic Studies*, 18 (2), 937-965.

Pattamathammalul, C, (2017). Analysis of Students' Learning Styles to Improve Facilitation of Thinking Skills. Paper presented *at 9 th Internationa Conference on Language, Literature, Culture and Education*. Bangkok, 7- 8 Dec, 2017. 36 -45

Powell, A., Bordoloi, B., & Ryan, S. (2007). Data flow diagramming skills acquisition: Impact of cooperative versus individual learning. *Journal of Information Systems Education*, 18(1), 103-112

Rabia, J.; &Tercolit, H. (2013). Methods of learning: its concept, dimensions and factors, according to the Kolb Model of Experimental Learning *(In Arabic)*, *Journal of Humanities and Social Sciences*, 11, 5-6.

Rani, V., & Sharma, G.(2012).Importance of learning styles in education., *International Journal of Research in Economics & Social Sciences*, 2(11): 69-79 .

Romero, J; Tepper, B; & Tetraut, L (1992). Development and validation of new scales to measure Kolb's (1985) *Learning Style Dimensions, Educational and Psychological Measurement*, vol 52,(1). 171-180.

Sabri, M.; Taj, I. (2000). Learning in modifying alternative ideas about the concepts of quantum mechanics and its impact on the learning methods of pre - service teachers in Saudi Arabia. *(In Arabic),* Journal *of the Gulf Message*, 77, 65 – 66.

Thompson, R.; Bolin, G.; & Coe ,A.(2012) . Assessing the Degree of Integrated Learner – Centered Instruction on Student Outcomes in a Large Non – Major Environment - Science Course. *International Journal for the Scholarship of Teaching Learning*, 6(1),1-40.

Yusufi, Ali Abbas (2009). Methods of thinking and learning among students of the Faculty of Fiqh. (In Arabic), *Journal of the Faculty of Education for Girls of Humanities*, University of Kufa, 4 (6,7), 315-330.

weng, c. (2001). *the relationship between learning style preferences and teaching style preferences in college students* (ph. D. diss.) United of Northern Colorado.

Baykul, Y.; Gürsel, M.; Sulak, H.; & Ertekin, E.; (2010). A validity and reliability study of Grasha-Riechmann student learning style scale. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 4(3): 323-330.

Dunn, R., & Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched?. *Educational leadership*, 36(4), 238-44.

Felder, R., & Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering education, 78(7), 674-681.

Grasha, A. F. (1996). *Teaching with Style: A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

Riechmann, S., & Grasha, A. (1974). A rational approach to developing and assessing the construct validity of a student learning style scales instrument. *The Journal of Psychology*, 87(2), 213-223.

Gregorc, A. F. (1984). Style as a symptom: A phenomenological perspective. Theory into practice,
, 23(1), 51-55.

Khan, J & Iqbal, M. (2016). Effects of Learning Style on Achievement of Distance Learners. Dialogue. 11 (3), 296- 309

Kolb, D. (1981). Learning styles and disciplinary differences. The modern American college, 1, 232-255.

Lin, S.; Lin, Y.; Lin, J.; & Cheng, C. (2010). *A study of Kolb learning style on experiential learning*. The 3rd IEEE International Conference on Education Technology and Training, Wuhan, China.

Maashi, M.; & Yousef, S. (2014). The Predicative Value of the Preferred Learning Styles according to Reid's Model for Measuring the Academic achievement among Students of Different Social Intelligence Enrolled in the Preparatory Year at Jazan University, *(In Arabic)*. Journal *of Jazan University, Humanities Branch*, 3 (1), 90- 129.

Nadarajan, R.; Naimie, Z.; Abuzaid, R.; Thing, D. & ElHadad, G. (2011). Teaching style and learning style model: *An overview of Grasha. Advanced science. Engineering and Medicine*, 7(7): 624-628.

Teaching Strategies According to Preferred Learning Styles among the Students of the Islamic University of Madina

Abdulrahman Yousuf Shaheen
Islamic University of Madina

Submitted 13-12-2018 and Accepted on 26-03-2019

Abstract: The research aimed at investigating teaching strategies according to the preferred learning styles among the students of the Islamic University in Madina. Sample of the research consisted of 301 students (in the fifth through eighth levels). The research utilized the descriptive method in gathering data. Two instruments were developed in the research, including the learning styles scale, as well as, a questionnaire for finding out the teaching strategies. Findings of the research indicated the preference of the students of the Islamic university for the cooperative learning style, followed by the dependent learning style, then the collaborative learning style. The results indicated, also, the preference of the students for teaching strategies that are based on the activity of the professor and the student, and finally the student activity-based strategies. Results indicated, also, that there were no differences in all the preferred learning styles among the students of the Islamic University in Madina, due to the two variables of the study level and the continent. However, a difference was found in the learning styles due to the variable of the type of college, in favor of the scientific colleges, and the grade point average, in favor of the students who obtained the grade of excellence. There were no statistically significant differences in the teaching strategies due the demographic variables (type of college, continent, and study level). Results of the research indicated, also, a statistically significant correlation between the preferred learning styles among the Islamic University students and the teaching strategies.

Key words: Learning and Thinking, Learning Outcomes, Grasha-Riechmann sacale dimensions, Cognitive Style.

القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن

(دراسة تحليلية)

محمود جمال السلخي

قسم العلوم التربوية – جامعة البترا الخاصة

قدم للنشر 1440/5/6هـ - وقبل 1440/8/11هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحليل القيم الجمالية المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، ولتحقيق ذلك، تم بناء قائمة للقيم الجمالية الواجب تضمينها في محتوى تلك الكتب، تضمنت القائمة أربعة مجالات رئيسة هي: جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وجمال القول. وبعد التحقق من صدق القائمة، تم بناء بطاقة تحليل المحتوى، واستخدامها في تحليل محتوى الكتب، أظهرت نتائج التحليل ما يأتي: احتل مجال جمال السلوك الرتبة الأولى بـ (154) تكرارًا، ثم مجال جمال الإنسان بـ (101) تكرار، وتلاهما مجال جمال الكون بـ (38) تكرارًا، وأخيرًا جاء مجال جمال القول بالرتبة الأخيرة بـ (36) تكرارًا. كما أشارت النتائج إلى أن هناك توازنًا معكوسًا في تكرارات القيم الجمالية في مجالاتها الثلاثة الأولى، إلى جانب تراجع نمو القيم الجمالية في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي.

الكلمات المفتاحية: الإسلام، الأخلاق، الجمال، الكتاب.

المقدمة:

إنّ جمال لغة القرآن مقتصر عليها وحدها دون سائر اللغات، كيف لا وهي لغة البيان والإيجاز والبلاغة، وهي التي وسعت كل لغة، وحوت بوعائها الفياض كل قيمة جمالية، فصورت الكون بأبهى حلته ظاهرًا وباطنًا؛ ففي كل ظاهرة برز إشراق اللغة دقة في الوصف وغاية في قيم الجمال الذي يحمله بكل آية من آياته حيث في روحها عبرة المقام في مقصد المقال، وأثر المحدث في تكوين الحدث، بل أثر سحرها في تشكيل سلوك الناس، واستجابتهم لمعانيها المتألقة في روعة التعامل وشتى مجالات الحياة، إذ لولا جمالها الآخذ بالألباب لما استقام النسق الإنساني من حيث حفظ ما أثر من عادات وتقاليد وطقوس وعبادات، توجه بما تحمل من معاني الجمال هذا الكائن الجميل بخلقه وتكوينه إلى التعرف على خالق الكون وإدراك معنى وجوده في إفراده بالعبودية.

ويعد الحديث عن الجمال أصلًا في الإسلام، فعن عبد الله بن مسعود، عن النبي ﷺ قال: «لَا يَدْخُل الْجَنَّةَ مَنْ كَانَ فِي قَلْبِهِ مِثْقَالُ ذَرَّةٍ مِنْ كِبْرٍ. قَالَ رَجُلٌ: إِنَّ الرَّجُلَ يُحِبُّ أَنْ يَكُونَ ثَوْبُهُ حَسَنًا وَنَعْلُهُ حَسَنَةً، قَالَ: إِنَّ اللهَ جَمِيلٌ يُحِبُّ الْجَمَالَ، الْكِبْرُ بَطَرُ الْحَقِّ، وَغَمْطُ النَّاسِ» (النيسابوري، 2000، ج1، ص:93، حديث رقم: 91).

فجمال الله تعالى في ذاته وأسمائه وصفاته وأفعاله، وأما جمال ذاته وما هو عليه فأمر لا يدركه سواه، قال تعالى: ﴿فَاطِرُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا وَمِنَ الْأَنْعَامِ أَزْوَاجًا يَذْرَؤُكُمْ فِيهِ لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾ (سورة الشورى، 11)، وقال تعالى: ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (سورة الإخلاص، 4). وأسماؤه تعالى كلها حسنى، وصفاته كلها صفات كمال، وأفعاله كلها حكمة وعدل ورحمة.

إنّ أول وأجمل صورة من صور الجمال في الإسلام القرآن الكريم، فقد وجد العرب فيه أرقى صور الجمال اللفظي في البلاغة، فهو في جماله معجزة، وبذلك يكون قد جمع بين المعجزة الجمالية والمعجزة العقلية (القرضاوي، 1996، 10).

اهتمّ القرآن الكريم بالجمال، فقد ورد ذكر الجمال ومشتقاته (8) مرات، كما بينه عبد الباقي (1981). ولفظ جمال ورد مرة واحدة في القرآن الكريم، في قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِيهَا جَمَالٌ حِينَ تُرِيحُونَ وَحِينَ تَسْرَحُونَ﴾ (سورة النحل، 6). يذكر قطب (2003) في تفسير الآية الكريمة: وفي الخيل والبغال والحمير تلبية للضرورة في الركوب، وتلبية لحاسة الجمال في الزينة: (لتركبوها وزينة). وهذه اللفتة لها قيمتها في بيان نظرة القرآن ونظرة الإسلام للحياة، فالجمال عنصر أصيل في هذه النظرة وليست النعمة: ﴿قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ عَسَى اللَّهُ أَنْ يَأْتِيَنِي بِهِمْ جَمِيعًا هي مجرد تلبية الضرورات من طعام وشراب وركوب؛ بل تلبية الأشواق الزائدة على الضرورات، تلبية حاسة الجمال ووجدان الفرح والشعور الإنساني المرتفع على ميل الحيوان وحاجته.

وورد لفظًا: جميلٌ وجميلًا (7) مرات، كما في قوله تعالى: ﴿وَجَاءُو عَلَى قَمِيصِهِ بِدَمٍ كَذِبٍ قَالَ بَلْ سَوَّلَتْ لَكُمْ أَنْفُسُكُمْ أَمْرًا فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَاللَّهُ الْمُسْتَعَانُ عَلَى مَا تَصِفُونَ﴾ (سورة يوسف، 18) وقوله تعالىإِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ﴾ (سورة يوسف، 83)، وقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ قُلْ لِأَزْوَاجِكَ إِنْ كُنْتُنَّ تُرِدْنَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزِينَتَهَا فَتَعَالَيْنَ أُمَتِّعْكُنَّ وَأُسَرِّحْكُنَّ سَرَاحًا جَمِيلًا﴾ (سورة الأحزاب، 28).

وحثّ القرآن الكريم على الزينة كمظهر جمالي، فدعا إلى اعتناء المسلم بمظهره، وأخذ زينته عند الذهاب إلى المسجد، قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (سورة الأعراف، 31).

والإنسان هو الكائن الوحيد الذي وهبه الله القدرة على الإحساس بالجمال وتذوقه في كل ما يدركه حوله من مظاهر الحياة، فإلقاء نظرة متأملة في الطبيعة حوله، تطلعه على آية من الجمال الطبيعي الذي يظهر في مجال الزهور والنجوم والغروب والشروق وفي السماء الممتدة عبر الأفق (المرسي، 2003).

إنّ الإنسان لو تأمل الواقع المادي الذي يعيش، لوجد في كل مايتعامل معه ضربًا من ضروب الجمال؛ فالحياة بدون إحساس بالجمال، تبعث على السأم والشعور بالملل، ولذا وهب الله سبحانه وتعالى الإنسان حاسة الذوق الجميل، ويظهر ذلك من خلال انتقائه طعامه وشرابه، واختياره ملابسه، وتمييزه الأصوات، وإدراكه الجمال وتذوقه. فالجمال يشبع حاجة نفسية لا تقل أهمية عن الحاجة المادية (ياسين، 2009).

ويؤكد ابن القيم (1983) أنّ الجمال في الإسلام ظاهر وباطن، فأما الجمال الظاهر فزينة خصّ الله بها بعض الصور عن بعض، وهي من زيادة الخلق قال تعالى: ﴿الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا أُولِي أَجْنِحَةٍ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ﴾ (سورة فاطر،1). وأما الجمال الباطن فهو المحبوب بذاته، وهو جمال العقل والعلم والجود والعفة والشجاعة، وهو محل نظر الله من عبده، وموضع محبته، وهذا يظهر جليًا في قوله ﷺ: «إِنَّ اللهَ لَا يَنْظُرُ إِلَى صُوَرِكُمْ وَأَمْوَالِكُمْ، وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ وَأَعْمَالِكُمْ» (النيسابوري، 2000، ج4، ص: 1987، حديث رقم: 2564).

ويؤكد وايلد (Wilde, 1966, 35) " أنّ الجمال نوع من العبقرية، بل هو أرقى من العبقرية، إنه لا يحتاج إلى تفسير، فهو من الحقائق العظيمة في هذا العالم، إنه مثل شروق الشمس، أو انعكاس صدفة فضية نسميها القمر على صفحة المياه المظلمة".

والقيم مجموعة من القواعد والمعايير والموجهات التي تدعو إلى التحلي بالسلوك الجمالي، والتي يمكن للتربية نقلها وتنميتها عن طريق التنشئة الاجتماعية والتفاعل في المواقف التعليمية، مما يجعل الطالب قادرًا على إدراك التكامل والتناسق في خلق الله تعالى، وتقدير ما هو جميل ذو قيمة خلقية أو عملية (العمري، 2010).

إنّ اكتساب الطالب القيم الجمالية يعد ضرورة إنسانية؛ لما لها من أهمية وأثر كبيرين على الفرد والمجتمع، فينعكس على سلوكه، فيصبح مرهف الحس، متذوقًا الجمال، رقيق المشاعر والوجدان. وتسعى إلى تنظيم علاقة الفرد بذاته، عندما توحي له بضرورة التعامل الراقي مع مشاهد الكون والحياة، وتعمل على تكوين علاقة الفرد بالمجتمع على أساس التعاون والتكافل الاجتماعي.

فالتحلي بالقيم الجمالية يرقق مشاعر الأفراد، فلا تنافر ولا أحقاد، فيكون السلام الاجتماعي في أجمل معانيه إلى جانب أنها تسمو بالفرد ليتجاوز ذاته إلى الآخرين، فلا صراع ولا أنانية، فيكون التكافل الاجتماعي في أجمل صورة (الشربيني، 2005).

والقيم الجمالية هي الحكم الذي يصدره الفرد على كل ما هو جميل من خلال تذوقه جمال البيئة التي يعيش فيها، أو من خلال نشاطه المعرفي وعلاقته الاجتماعية التي يقوم بها؛ ليحصل على الراحة والمتعة (الربيعي، 2003).

وتتمثل القيم الجمالية في الآداب والتوجيهات التي تجعل الإنسان يتنبه إلى الجوانب الجمالية في الكون والحياة، ويشعر بها بروحه وقلبه وفكره ووجدانه، ويتذوقها، ويستمتع بها. فالقيم الجمالية تعكس اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل في جميع مجالات الحياة (عثمان والدغيدي، 2008). ويؤكد شوي (Choi,2001) أنّ الاهتمام بالقيم الجمالية من العوامل المهمة في تحقيق التميز للطلبة، وتنمية مشاعرهم ووعيهم الجمالي، وحاستهم الجمالية والذوقية.

والقيم الجمالية هي التي توجه الفرد إلى تذوق مظاهر الجمال المختلفة، وتربيه وتهذبه إلى كل ما هو جميل؛ كي ينظر إلى المجتمع نظرة جمالية.

وتبرز أهمية القيم الجمالية للفرد والمجتمع فيما يأتي (الشربيني، 2005؛ كشيك، 2014؛ Orsinger,2014):

- تنمية التذوق الجمالي للإنسان تجاه واقعه المعيش، وتطوير قدراته على تلقي كل ما هو جميل في الطبيعة .
- تأثيرها على سلوك الفرد وتوجيهه، فهي أحد الأسس التي يحدد في ضوئها سلوكه الذي يرتبط بدوره بالصحة النفسية.
- علاج المشكلات النفسية والسلوكية المنتشرة بين أفراد المجتمع.
- تأكيد الذات، وتهذيب السلوك، وبناء الشخصية الإنسانية السوية.
- تنمية المنحى الإيماني في نفوس النشء ، وتربيتهم على الجزم والتصديق بوجود الله من خلال آثاره وآياته الكونية.
- تنمية المنحى الاجتماعي: تُبنَى العلاقات الإنسانية الاجتماعية على أسس جمالية من خلال التواصل مع الآخرين، والمشاركة في العمل الجماعي والتعاوني حين يقيمها الإنسان على أساس من الحب والتسامح والتكافل الاجتماعي.
- تنمية المنحى الأخلاقي: فالقيم الجمالية وسيلة الفرد في تنمية التذوق الجمالي، وتكوين المعايير التي تساعد الفرد على تمييز الجميل من القبيح ، كما تسهم في تطور الحس الجمالي الأخلاقي من خلال الرحمة والإيثار وغيرها.
- تنمية المنحى النفسي: فالقيم الجمالية تسهم في نشر المفاهيم النفسية لدى الفرد والمجتمع، فهي تسهم في إدخال الفرح والسعادة في نفوسهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يقومون بها، فهي تتيح لهم فرصة التنفيس عن الضغوط النفسية.
- تنمية القدرة على الإبداع، فالخبرة الجمالية يجب أن تكون ذات نمط متميز وابتكاري لكي تصبح خبرة مربية.

يرى إيتيان سورو (Etienne Sauriau) (في عبد الحميد، 2001) أنّ للطفل حاجات جمالية مغايرة لحاجات الشباب الجمالية، ولذا ينبغي ضرورة مراعاة الفروق الفردية العمرية والنفسية والاجتماعية في دراسة الجمال.

إنّ الطفل ذا الإحساس بالجمال لديه القدرة على التمييز بين الشيء السار والشيء المنفر، ولديه القدرة على تنظيم الأشكال بحيث تؤدي إلى شكل متناسق واستخدام الألوان بانسجام (أبو زيد، 2009).

ولذا، يرى الشربيني (2005) أنّ على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص إبراز القيم الجمالية في كل ما يحيط بالطلبة، وهذا يعتمد على جمال غرفة الصف التي يجب أن تكون جذابة وأنيقة بقدر المستطاع، وأن تزين ببعض اللوحات المناسبة لأعمار الطلبة مع مراعاة تغييرها من حين لآخر.

ومن أهمّ النظريات التي فسرت الجمال، والتي يتبناها الباحث النظرية المعرفية، التي تؤكد أنّ التفضيل الجمالي يتم بتأثير العمليات العقلية وليس فقط بخصائص المثيرات، وأنّ علم الجمال فرع من فروع علم النفس المعرفي، وأنّ تلقي الخبرة الجمالية يتأثر بعمليات الإدراك والوعي والانتباه والتذكر والتحليل (الشلبي والشاذلي، 2009).

إنّ الالتزام بالقيم الجمالية واجب على كل إنسان مهما كان معتقده، وهي في حق المسلم أوجب وألزم. وهذه القيم لا تتوقف عند زمن من الأزمان، أو قوم من الأقوام بل هي مستمرة . فهي تتجلى في المجتمع عبر العصور؛ لمعرفة طبيعة تفاعلها مع جميع السلوكيات، ومستوى قدرتها على صناعة التحولات الكبرى في تاريخ البشرية والاستفادة من ذلك في بناء الحال والمستقبل (الصمادي، 2003)

وتؤكد دراسة محمد وخلف (2015) أنّ القيم الجمالية هادية القيم السلوكية، فالفرد يكتسبها عن طريق أساليب

التربية، كما يكتسب قواعد الانضباط الاجتماعي، ومبادئ الأخلاق والدين ومعايير السلوك. فيلتزم بآداب السلوك ويتكيف معها ويتفاعل بموجب معطياتها.

وتكتسب القيم الجمالية لدى الأفراد عن طريق القدوة الحسنة الصالحة المتمثلة برسول الله ﷺ والمربين سواء آباء كانوا أم معلمين، فالقدوة من أهمّ الأساليب المؤثرة في غرس جمال الإنسان وجمال الكون وجمال القول وجمال السلوك، إلى جانب دورها في نمائها لدى النشء. ولذا، ينبغي أن تحرص مناهج التربية الإسلامية على إظهار القيم الجمالية في حياة الرسول ﷺ من جمال القول، إذ لم يبعث لعانًا ولاشتامًا، وإنما بعث رحمة مهداة، إلى جانب قيم الطهارة والتبسم والاستئذان والصبر وغيرها.

وتلفت دراسة الجهني (2003) الانتباه إلى أنّ قيم الطفل المسلم الجمالية تتعرض لخطر التشويه في معناها ومبناها، وخطر الابتعاد عن الإطار الإسلامي الذي يربي في أصحابه الحس الجمالي لمنهج ورؤية تقرب بين تنمية القيم الجمالية وبين كمال الإيمان؛ نتيجة تداخل المصادر العصرية مع المصادر الإسلامية الأصيلة، الأمر الذي بدأ يظهر في سلوكيات الأطفال وتصرفاتهم. ولذا، يجب التأكيد على القيم الجمالية في جميع المناهج الدراسية وخاصة التربية الإسلامية، فمناهج التربية الإسلامية تمد الطلبة بالحقائق والمبادئ اللازمة عن علاقة العبد بربه وبالكون وبالحياة وبنفسه والآخرين.

القيم الجمالية في الكتاب والسنة:

حثت التربية الإسلامية على الجمال والنظافة والنظام على اعتبار أنّ ذلك طريق من طرق معرفة الله تعالى، ودليلٌ على عظمته وعظمة خلقه، وصلاحية دينه لكل زمان ومكان . قال تعالى: ﴿إِنَّا جَعَلْنَا مَا عَلَى الْأَرْضِ زِينَةً لَهَا لِنَبْلُوَهُمْ أَيُّهُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (سورة الكهف،7)، وقال تعالى: ﴿خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾ (سورة التغابن، 3).

والقيم الجمالية في التربية الإسلامية ربانية المصدر، أي إنّ مصدرها الله عز وجل، وما أمر بها إلا لما فيها من خير عميم، ونفع كبير للفرد والمجتمع.

ومن خلال تتبّع الباحث القيم الجمالية في الكتاب والسنة، أمكن تصنيفها إلى أربعة مجالات: جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وجمال القول.

المجال الأول: القيم الجمالية في الكون:

جاءت الآيات القرآنية لتدرب عين المسلم على كيفية النظر إلى الظواهر الكونية، وتدربها على مواطن الجمال والإبداع الالهي، قال تعالى: ﴿بَدِيعُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَى أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ﴾ (سورة البقرة، 117). فانظر إلى دقة صنع الله في قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾ (سورة القمر، 49). وقوله تعالى: ﴿وَالسَّمَاءَ بَنَيْنَاهَا بِأَيْدٍ وَإِنَّا لَمُوسِعُونَ﴾ (سورة الذاريات، 47). وقوله تعالى: ﴿إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ﴾ (سورة الصافات، 6).

كانت أول عبادة قام بها الرسول ﷺ عبادة التأمل في جمال خلق الله، وبديع صنعه في السماء والقمر والنجوم والقيافي والوديان والإنسان، مما يدل على التناسق ودقة الإتقان، وهذه قيم جمالية ينبغي على المسلم الالتزام بها؛ كي يسعد في حياته. عَنْ عَائِشَةَ أُمِّ المؤْمِنِينَ أَنَّهَا قَالَتْ: «أَوَّلُ مَا بُدِئَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الوَحْيِ الرُّؤْيَا الصَّالِحَةُ فِي النَّوْمِ، فَكَانَ لاَ يَرَى رُؤْيَا إِلَّا جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ، ثُمَّ حُبِّبَ إِلَيْهِ الخَلاَءُ، وَكَانَ يَخْلُو بِغَارِ حِرَاءٍ فَيَتَحَنَّثُ فِيهِ – وَهُوَ التَّعَبُّدُ – اللَّيَالِيَ ذَوَاتِ العَدَدِ قَبْلَ أَنْ يَنْزِعَ إِلَى أَهْلِهِ، وَيَتَزَوَّدُ لِذَلِكَ، ثُمَّ يَرْجِعُ إِلَى خَدِيجَةَ فَيَتَزَوَّدُ لِمِثْلِهَا، حَتَّى جَاءَهُ الحَقُّ وَهُوَ فِي غَارِ حِرَاءٍ، فَجَاءَهُ المَلَكُ فَقَالَ: اقْرَأْ، قَالَ: «مَا أَنَا بِقَارِئٍ....» (البخاري، 2001، ج1، ص:7، حديث رقم: 3).

إنّ الاستمتاع بجمال الكون يشبع حاجة نفسية عند الإنسان، فهو يشعره بالراحة النفسية والاطمئنان، ويعمق تفكيره، ويزيد من إيمانه. ولذا جاءت آيات كثيرة في القرآن الكريم تحضّ على إعمال الفكر والعقل والنظر في الكون؛ للوصول إلى الحقّ، قال تعالى: ﴿أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ، وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ، تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ﴾ (سورة ق، 6–8).

ولذا، يظهر اهتمام القرآن الكريم بالجمال، بلفت النظر إلى ما في الكون من آيات ودلائل عظيمة، تدل على دقة صنع الله وإتقانه في خلق الشمس والقمر والكواكب والنجوم والأرض والإنسان وباقي المخلوقات ما علمنا منها وما جهلنا. أفلا يتدبر الإنسان بتوجيهات الله تعالى بالنظر (أفلا ينظرون) والتفكر (أفلا يتفكرون)، والتبصر (أفلا يبصرون)؛ ليرى عظمة الله وجمال خلقه. ويرى الباحث أنه إذا أردنا معرفة الله حق المعرفة، فلنقرأ كتابه بتدبر، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾ (سورة محمد، 24). ولننظر إلى أنفسنا بتبصر، قال تعالى: ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ (سورة الذاريات، 21). ولننظر إلى خلقه وآياته المبثوثة في الكون، قال تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ، وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ، وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ، وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ﴾ (سورة الغاشية، 17–20). أفلا ينظرون إلى الإبل فيعتبرون بها، ويعلمون أنّ القدرة التي قدر بها على خلقها، لن يعجزه خلق ما شابهها. وكذا الجبال والأرض (الطبري، 2001).

ومن القيم الجمالية المهمة في مجال جمال الكون، والتي تعد أساسية لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، والتي ينبغي غرسها والاهتمام بها، قيمة رعاية النباتات والحيوانات. فقد أكد القرآن الكريم والسنة النبوية على هذه القيمة، فقال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا خَلَقْنَا لَهُمْ مِمَّا عَمِلَتْ أَيْدِينَا أَنْعَامًا فَهُمْ لَهَا مَالِكُونَ، وَذَلَّلْنَاهَا لَهُمْ فَمِنْهَا رَكُوبُهُمْ وَمِنْهَا يَأْكُلُونَ، وَلَهُمْ فِيهَا مَنَافِعُ وَمَشَارِبُ أَفَلَا يَشْكُرُونَ﴾ (سورة يس، 71– 73). وقال تعالى: ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْدًا وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلًا وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجًا مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى، كُلُوا وَارْعَوْا أَنْعَامَكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِأُولِي النُّهَى﴾ (سورة طه، 53–54). ويفسر القرطبي (2006، ج7، 80) الآية الكريمة بحث القرآن الكريم على الأكل ورعي الأنعام وهو أمر إباحة، وأكد معنى وارعوا أي من رعت الماشية الكلأ، ورعاها صاحبها أي أسامها وسرحها؛ إنّ في ذلك لآيات لأولي النهى أي العقول.

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أنّ رسول الله ﷺ قال: «إِذَا سَافَرْتُمْ فِي الْخِصْبِ، فَأَعْطُوا الْإِبِلَ حَظَّهَا مِنَ الْأَرْضِ، وَإِذَا سَافَرْتُمْ فِي السَّنَةِ، فَأَسْرِعُوا عَلَيْهَا السَّيْرَ، وَإِذَا عَرَّسْتُمْ بِاللَّيْلِ، فَاجْتَنِبُوا الطَّرِيقَ، فَإِنَّهَا مَأْوَى الْهَوَامِّ بِاللَّيْلِ» (النيسابوري، 2000، ج3، ص: 1525، حديث رقم: 1926).

وعَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ جَعْفَرٍ، قَالَ: أَرْدَفَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ خَلْفَهُ ذَاتَ يَوْمٍ، فَأَسَرَّ إِلَيَّ حَدِيثًا لَا أُحَدِّثُ بِهِ أَحَدًا من النَّاسِ، وَكَانَ أَحَبُّ مَا اسْتَتَرَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِحَاجَتِهِ هَدَفًا، أَوْ حَائِشَ نَخْلٍ، قَالَ: فَدَخَلَ حَائِطًا لِرَجُلٍ من الْأَنْصَارِ فَإِذَا جَمَلٌ، فَلَمَّا رَأَى النَّبِيَّ ﷺ حَنَّ وَذَرَفَتْ عَيْنَاهُ، فَأَتَاهُ النَّبِيُّ ﷺ فَمَسَحَ ذِفْرَاهُ فَسَكَتَ، فَقَالَ: «مَنْ رَبُّ هَذَا الْجَمَلِ، لِمَنْ هَذَا الْجَمَلُ؟»، فَجَاءَ فَتًى مِنَ الْأَنْصَارِ فَقَالَ: لِي يَا رَسُولَ اللَّهِ. فَقَالَ: «أَفَلَا تَتَّقِي اللَّهَ فِي هَذِهِ الْبَهِيمَةِ الَّتِي مَلَّكَكَ اللَّهُ إِيَّاهَا؟، فَإِنَّهُ شَكَا إِلَيَّ أَنَّكَ تُجِيعُهُ وَتُدْئِبُهُ» (أبو داود، 2009، ج4، ص: 200، حديث رقم: 2549).

وحثّ الإسلام على غرس النبات والاعتناء بها؛ لما تضفي على حياة الإنسان من جمال وراحة نفسية وسعادة، وجعل العناية بها قربى لله تعالى، فقد حثّ القرآن الكريم على حق

النبات في الرعاية والاهتمام، قال تعالى: ﴿وَفِي الْأَرْضِ قِطَعٌ مُتَجَاوِرَاتٌ وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ يُسْقَى بِمَاءٍ وَاحِدٍ وَنُفَضِّلُ بَعْضَهَا عَلَى بَعْضٍ فِي الْأُكُلِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ (سورة الرعد، 4).

وعن أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: ((مَا مِنْ مُسْلِمٍ يَغْرِسُ غَرْسًا، أَوْ يَزْرَعُ زَرْعًا، فَيَأْكُلُ مِنْهُ طَيْرٌ أَوْ إِنْسَانٌ أَوْ بَهِيمَةٌ، إِلَّا كَانَ لَهُ بِهِ صَدَقَةٌ)) (البخاري، 2001، ج1، ص: 226، حديث رقم: 2320).

وجعل الإسلام قيمة إماطة الأذى عن الطريق قيمة جمالية أساسية في ميدان التربية؛ لما لها من أثر كبير في جمال الأرض، وجمال الطبيعة التي يعيش بها الإنسان، عن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: ((الْإِيمَانُ بِضْعٌ وَسَبْعُونَ – أَوْ بِضْعٌ وَسِتُّونَ– شُعْبَةً، فَأَفْضَلُهَا قَوْلُ لَا إِلَهَ إِلَّا اللهُ، وَأَدْنَاهَا إِمَاطَةُ الْأَذَى عَنِ الطَّرِيقِ، وَالْحَيَاءُ شُعْبَةٌ مِنَ الْإِيمَانِ))(النيسابوري، 2000، ج1، ص: 63، حديث رقم: 35).

والالتزام بقيمة إماطة الأذى عن الطريق توجب المغفرة، عن أبي هريرة ﷺ، أنّ رسول الله ﷺ، قال: ((بَيْنَمَا رَجُلٌ يَمْشِي بِطَرِيقٍ، وَجَدَ غُصْنَ شَوْكٍ عَلَى الطَّرِيقِ فَأَخَّرَهُ، فَشَكَرَ اللهُ لَهُ، فَغَفَرَ لَهُ)) (النيسابوري، 2000، ج3، ص: 1521، حديث رقم: 1914).

حثّت الشريعة الإسلامية على الاعتناء بالبيئة والمحافظة عليها، فحضت على المحافظة على نظافة الطريق؛ لما في ذلك من خير للناس كافة، وحذرت من أنواع التلوث البيئي المختلفة، ومن التلوث السمعي كالضوضاء، والتلوث البصري، وغيرها. كما دعت إلى الحفاظ على مصادر المياه، وضرورة الاقتصاد في استخدامها، حتى لو كان الفرد على نهر جار، ودعت إلى عدم تلويثها، بل المحافظة على نظافة المياه، قال تعالى: ﴿وَإِذِ اسْتَسْقَى مُوسَى لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرَبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ﴾ (سورة البقرة، 60). ونهى رسول الله ﷺ عن الضرر بصفة عامة، ويدخل في هذا الباب الإضرار بالبيئة، فعَنْ عُبَادَةَ بْنِ الصَّامِتِ ﷺ: ((أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَضَى أَنْ لَا ضَرَرَ وَلَا ضِرَارَ)) (ابن ماجه، د. ت، ج2، ص: 784، حديث رقم: 2340).

المجال الثاني: القيم الجمالية في الإنسان:

اهتمّ الإسلام بالإنسان بمكوناته الثلاثة الجسم والعقل والروح، وأكد على إبراز القيم الجمالية فيه، فقد حث على قيمة حسن المظهر، وإبداء الزينة، كما في قوله تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (سورة الاعراف، 31). فينبغي أن يكون المسلم في أبهى حلة، وأرقى طلة، وقال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ قَدْ أَنْزَلْنَا عَلَيْكُمْ لِبَاسًا يُوَارِي سَوْآتِكُمْ وَرِيشًا وَلِبَاسُ التَّقْوَى ذَلِكَ خَيْرٌ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ لَعَلَّهُمْ يَذَّكَّرُونَ﴾ (سورة الأعراف، 26)، وهذه الآية الكريمة تدل أيضًا على قيمة حسن المظهر.

وتتعدد القيم الجمالية المتعلقة بالإنسان، والتي ينبغي على مناهج التربية الإسلامية وكتبها العناية بها، وغرسها، وتنميتها وبخاصة لدى النشء في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم العام؛ لما لهذه المرحلة من أهمية بالغة في بناء الشخصية الإيمانية السوية. ومن أهمّ هذه القيم الجمالية العناية بالجسد، والنظافة، والطهارة، والتطيب، وتقليم الأظافر، ونظافة الأسنان، وتربية حاسة الشم.

ومما يدلل على اهتمام الإسلام بهذه القيم الجمالية، قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ

تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ (سورة المائدة، 6).

عن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: ((الفِطْرَةُ خَمْسٌ، أَوْ خَمْسٌ مِنَ الفِطْرَةِ: الخِتَانُ، وَالِاسْتِحْدَادُ، وَنَتْفُ الإِبْطِ، وَتَقْلِيمُ الأَظْفَارِ، وَقَصُّ الشَّارِبِ)) (البخاري، 2001، ج7، ص: 106، حديث رقم: 5889).

وما رواه أبو هريرة ﷺ أنّ رسولَ اللهِ ﷺ قالَ: ((منْ كانَ لهُ شعرٌ فلْيكرمْه)) (أبو داود، 2009، ج6، ص: 240، حديث رقم: 4163). وعن جابرِ بن عبدِ الله قال: أتانا رسولُ الله ﷺ، فرأى رجلاً شعثاً قدْ تفرّق شعرُه، فقال: ((أما كان هذا يجد ما يُسكّن به شعره؟)) ورأى رجلاً آخر عليه ثيابٌ وسخةٌ، فقال: ((أما كان هذا يجد ما يغسل به ثوبَه)) (أبو داود، 2009، ج6، ص: 168، حديث رقم: 4062).

وعن أنسِ بن مالكٍ قال: ((كانت للنّبي ﷺ سُكّة يتطيّب منْها)) (أبو داود، 2009، ج6، ص: 239، حديث رقم: 4162).

وعن عائشة رضي الله عنها أنّ رسولَ الله ﷺ قالَ: ((السّواكُ مَطْهرةٌ للفمِ مرضاةٌ للربِّ)) (البيهقي، 2003، ج1، ص: 55، حديث رقم: 136).

وعنْ أبي هريرة ﷺ أنّ رسولَ الله ﷺ قالَ: ((من اغتسلَ يومَ الجمعةِ غُسلَ الجنابةِ ثُمّ راحَ في السّاعةِ الأولى فكأنّما قرّبَ بدنةً، ومنْ راحَ في السّاعة الثّانية فكأنّما قرّبَ بقرةً، ومنْ راحَ في السّاعةِ الثالثةِ فكأنّما قرّب كبشاً أقرن، ومنْ راحَ في السّاعةِ الرّابعةِ فكأنّما قرّب دجاجةً، ومنْ راحَ في السّاعةِ الخامسةِ فكأنّما قرّبَ بيضةً، فإذا خرجَ الإمامُ حضرتِ الملائكةُ يستمعونَ الذّكر)) (البخاري، 2001، ج2، ص: 3، حديث رقم: 881). يدل هذا الحديث على قيمة جمالية عظيمة في الإسلام، وهي قيمة الطهارة والنظافة.

المجال الثالث: القيم الجمالية في السلوك:

اهتمّ الإسلام أيّما اهتمام بقيم جمال السلوك، التي تعتني بحسن المعاملة والأخلاق والتصرف، وهي ثمرة من ثمرات الإيمان، وهي دلالة على الاقتداء بالرسول الكريم ﷺ.

يرى الباحث ضرورة إكساب الطلبة منذ نعومة أظفارهم لهذه القيم؛ من خلال القدوة الوالدية الحسنة، والتأسي بالمعلمين، وتنفيذًا لما في المنهاج الدراسي، الأمر الذي يرتقي بالطفل بعلاقاته السلوكية مع الآخرين.

ومن القيم المتعلقة بجمال السلوك التي ينبغي التركيز عليها في تنشئة طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم العام، مراعاة مشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات والعواطف، ومشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم، واحترام الوقت، والتأدب بآداب الطعام، والتزام آداب السلوك، واحترام الآخرين، والاعتذار، والاستئذان، والتبسم في وجه أخيك، والترتيب والانتظام، وإتقان العمل (محمد والدوسري، 2013).

والتربية الإسلامية تزخر بجمال السلوك، بكثير من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، التي ينبغي للمسلم الحرص على تطبيقها في حياته. ومما يدل على قيمة الوقت واحترامه قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ ٱلصَّلَوٰةَ فَٱذْكُرُواْ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِكُمْ فَإِذَا ٱطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ إِنَّ ٱلصَّلَوٰةَ كَانَتْ عَلَى ٱلْمُؤْمِنِينَ كِتَٰبًا مَّوْقُوتًا﴾ (سورة النساء، 103).

عنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ ﷺ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: ((سَوُّوا صُفُوفَكُمْ، فَإِنَّ تَسْوِيَةَ الصَّفِّ، مِنْ تَمَامِ الصَّلَاةِ)) (النيسابوري، 2000، ج1، ص: 324، حديث رقم: 433). وتبرز قيمة الترتيب والانتظام من خلال الحديث الشريف.

وحثّ الإسلام على الإتقان وجعله من الأساسيات في الإسلام سواء أكان في العبادات التي يقوم بها المسلم لله تعالى، أم في الأعمال الدنيوية التي يقوم بها، والتي تعود عليه بالنفع بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، قال تعالى: ﴿وَقُلِ

ٱعمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُم وَرَسُولُهُۥ وَٱلمُؤمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلغَيبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُم تَعمَلُونَ﴾ (سورة التوبة، 105). وعن عائشة رضي الله عنها أن رسول الله ﷺ قال: ((إنَّ اللهَ عزَّ وجلَّ يحبُّ إذا عملَ أحدُكم عملاً أنْ يتقنَهُ)) (الطبراني، 1995، ج1، ص: 275، حديث رقم: 897).

راعت الشريعة الإسلامية قيمة الاستئذان، ونظمتها، وبينت خطوات التعامل بها، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَسْتَأْذِنْكُمُ الَّذِينَ مَلَكَتْ أَيْمَانُكُمْ وَالَّذِينَ لَمْ يَبْلُغُوا الْحُلُمَ مِنْكُمْ ثَلَاثَ مَرَّاتٍ مِنْ قَبْلِ صَلَاةِ الْفَجْرِ وَحِينَ تَضَعُونَ ثِيَابَكُمْ مِنَ الظَّهِيرَةِ وَمِنْ بَعْدِ صَلَاةِ الْعِشَاءِ ثَلَاثُ عَوْرَاتٍ لَكُمْ لَيْسَ عَلَيْكُمْ وَلَا عَلَيْهِمْ جُنَاحٌ بَعْدَهُنَّ طَوَّافُونَ عَلَيْكُمْ بَعْضُكُمْ عَلَى بَعْضٍ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (سورة النور، 58). وعَنْ أَبِي سَعِيدٍ الخُدْرِيِّ ﷺ، قَالَ: كُنْتُ فِي مَجْلِسٍ مِنْ مَجَالِسِ الأَنْصَارِ، إِذْ جَاءَ أَبُو مُوسَى كَأَنَّهُ مَذْعُورٌ، فَقَالَ: اسْتَأْذَنْتُ عَلَى عُمَرَ ثَلاَثًا، فَلَمْ يُؤْذَنْ لِي فَرَجَعْتُ، فَقَالَ: مَا مَنَعَكَ؟ قُلْتُ: اسْتَأْذَنْتُ ثَلاَثًا فَلَمْ يُؤْذَنْ لِي فَرَجَعْتُ، وَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: ((إِذَا اسْتَأْذَنَ أَحَدُكُمْ ثَلاَثًا فَلَمْ يُؤْذَنْ لَهُ فَلْيَرْجِعْ)) (البخاري، 2001، ج8، ص: 54، حديث رقم: 6245). فقيمة الاستئذان قيمة جمالية ينبغي على المربين التأكيد عليها، وتدريب طلبتهم عليها، بأن يطلبوا الإذن في دخول صفوفهم، أو دخول البيوت؛ خوفًا من انتهاك الحرمات.

ومن القيم الجمالية السلوكية مراعاة مشاعر الناس وأحاسيسهم، التي تزيد من المحبة والألفة بين أفراد المجتمع، فلا ينبغي للأصدقاء مثلاً إذا اجتمعوا معًا أن يتناجى اثنان دون الآخر؛ فكيف نتوقع نظرة الطرف الثالث إلى صاحبيه؟ وأين مراعاتهم مشاعره؟ ولذا نهى رسول الله ﷺ عن هذا السلوك، عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بن عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهما: أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: ((إِذَا كَانُوا ثَلاَثَةٌ، فَلاَ يَتَنَاجَ اثْنَانِ دُونَ الثَّالِثِ)) (البخاري، 2001، ج8، ص: 64، حديث رقم: 6288).

وأمّا الاعتذار فهو قيمة سلوكية، وهو علامة قوة الشخص وليس ضعفه، والاعتراف بالخطأ والعودة عنه، بقول الفرد " أنا آسف على ما بدر مني"، أو " أعتذر عن هذا التصرف". ورفْض الاعتذار صورة من صور الكبر والعناد، التي حذّر الإسلام منهما. فلا ضير أن يكون المعلم قدوة لطلبته إن أخطأ فيعتذر لهم، وهذا لا ينقص من قدره وعلمه، بل يكسب احترامهم، فهو بهذا السلوك يغرس فيهم قيمة الاعتذار الراقية.

حثّ ديننا الحنيف على الاعتذار وقبول الاعتذار، فتوبة العبد وإنابته إلى خالقه صورة من صور الاعتذار، قال تعالى: ﴿قَالَا رَبَّنَا ظَلَمْنَا أَنْفُسَنَا وَإِنْ لَمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ الْخَاسِرِينَ﴾ (سورة الأعراف، 23). فالله تعالى يقبل اعتذار عبده، فيتوب عليه، ويعفو عنه.

وما أحوجنا في وقتنا الحاضر من قيمة التبسم وطلاقة الوجه؛ اقتداءً برسول الله ﷺ، عَنْ جَرِيرٍ ﷺ، قَالَ: ((مَا حَجَبَنِي النَّبِيُّ ﷺ مُنْذُ أَسْلَمْتُ، وَلاَ رَآنِي إِلَّا تَبَسَّمَ فِي وَجْهِي)) (البخاري، 2001، ج8، ص: 24، حديث رقم: 6089). فالتبسم يؤلف القلوب، وخاصة في ظل الظروف الصعبة التي تعيشها مجتمعاتنا، والإسلام جعل هذه القيمة صدقة يثاب صاحبها.

المجال الرابع: القيم الجمالية في القول:

يكاد يكون هناك إجماع لدى المربين أنّ هناك افتقارًا إلى تحلي الأفراد على مختلف الأصعدة الثقافية والعمرية والاجتماعية القيم الجمالية المتعلقة بالقول، وربما يعود السبب إلى ضعف تنشئتهم منذ طفولتهم عليها، وهنا يكمن في دور الكتب المدرسية بصفة عامة والتربية الإسلامية بصفة خاصة

على تقديم هذه القيم الجمالية؛ حتى يسود الرقي بين أفراد المجتمع.

ولأهمية القيم الجمالية في هذا المجال، وجد الباحث من خلال استقرائه لما ورد في كتاب الله وسنة نبيه، إلى جانب الأدب التربوي الخاص بالقيم الجمالية، أهمّ هذه القيم المتمثلة بخفض الصوت وعدم رفعه، وجمال الحوار، وتجنب الفاحش من القول، واحترام الرأي والرأي الآخر، والاستماع والإنصات للآخرين. والتي لو أسّس الأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى عليها، ربما يتحسّن واقعنا في هذا المجال.

قال تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُعْرِضُونَ﴾ (سورة البقرة، 83). يرى الباحث أنّ الآية الكريمة تحثّ المسلم على انتقاء جميل الألفاظ، مما استحسنه الناس، وبما فيه من خير ونفع يعود على المجتمع بأكمله. وفي هذا السياق قال تعالى: ﴿وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوًّا مُبِينًا﴾ (سورة الإسراء، 53).

. وقال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (سورة النحل، 125). وهذا منهج الأنبياء والدعاة في دعوة الناس إلى الله، فالآية تؤكد هذا المنهج العظيم القائم على جمال القول، وأحسن الكلام وألطفه، والمجادلة الحسنة في التواصل مع الناس.

وفي وصيّة لقمان رضي الله عنه لابنه كما ورد في القرآن الكريم ﴿وَاقْصِدْ فِي مَشْيِكَ وَاغْضُضْ مِنْ صَوْتِكَ إِنَّ أَنْكَرَ الْأَصْوَاتِ لَصَوْتُ الْحَمِيرِ﴾ (سورة لقمان، 19). يرى قطب (2003) أنّ الغضّ من الصوت فيه أدب وثقة بالنفس واطمئنان إلى صدق الحديث وقوته، وما يزعق أو يغلظ في الخطاب إلا سيء الأدب، أو شاك في قيمة قوله، أو قيمة شخصه، يحاول إخفاء هذا الشك بالحدة والغلظة والزعاق! والأسلوب القرآني يرذل هذا الفعل، ويقبحه في صورة منفرة محتقرة بشعة حين يعقب عليه بقوله: إن أنكر الأصوات لصوت الحمير، فيرسم مشهدًا مضحكًا يدعو إلى الهزء والسخرية، مع النفور والبشاعة. وفي هذا السياق من الدعوة إلى خفض الصوت وعدم رفعه، وخاصة في مقام الرسول الكريم ﷺ، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَنْ تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَشْعُرُونَ﴾ (سورة الحجرات، 2).

وانظر إلى جمال القول، ورقي الحوار وجماله في سورة مريم على لسان إبراهيم عليه السلام: ﴿وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا ، إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا ، يَا أَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا﴾ (سورة مريم، 41– 43).

اهتمت السنة النبوية بالقيم الجمالية أيّما اهتمام، ومن ذلك ما سمعه البراء بن عازب ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: ((زيّنوا القرآن بأصواتكم)) (ابن ماجه، د. ت، ج1، ص: 426، حديث رقم: 1342).

ولا بد من التركيز على قيمة جمالية عظيمة، وهي قيمة احترام الرأي والرأي الآخر، حتى لو خالفك في فكرك ومعتقدك ووجهة نظرك، فلا بد أن تقدم له الحجة والدليل والبرهان، وتقيم عليه الحجة، بدلًا من السباب والشتائم لمن خالف رأيك، وفرض وجهة نظرك بالقوة. قال تعالى: ﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ

اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ﴾ (سورة آل عمران، 64).

وقال تعالى: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (سورة النحل، 125).

وها هو الشافعي وهو علم من أعلام الأمة، وفقيه من فقهائها، يقول قولته المشهورة: «رأيي صواب يحتمل الخطأ، ورأي غيري خطأ يحتمل الصواب» (القرضاوي، 2001، 107).

وبالبحث في أدبيات القيم الجمالية، لم يعثرْ الباحث على أيّة دراسة تناولت تحليل القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية، أو أيّة دراسة ذات صلة بالدراسة الحاليّة على حد اطلاعه. لذا ارتأى الوقوف على بعض الدراسات التي تناولت القيم في كتب المواد الدراسية المختلفة، فقد استقصى الباحث هذه الدراسات، والتي كان من أهمها دراسة عبد الكريم (2018) التي سعت للكشف عن القيم الجمالية في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى في العراق ومصر ولبنان، وأعدت الدراسة أداة للقيم الجمالية مكونة من أربعة مجالات: مجال جمال اللغة، وجمال المدرسة وجمال البيئة، وجمال الجسم. واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى. أظهرت نتائج التحليل تميّز كتب مصر ولبنان بكمية القيم الجمالية على كتب العراق. وحصل مجال جمال اللغة على الرتبة الأولى في الدول الثلاث.

وأما دراسة العمري (2015) فقد هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتم بناء استبانة مكونة من (53) فقرة موزعة على خمسة مجالات من القيم على النحو الآتي: القيم الفكرية، والقيم العقائدية، والقيم الاجتماعية، والقيم الاقتصادية، والقيم الجمالية، والقيم السياسية. طبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (1191) طالبًا وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية من مختلف الكليات الجامعية. أظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة ممارسة الطلبة مجالات القيم كليًا كانت مرتفعة، وجاء ترتيبها من حيث درجة الممارسة على النحو الآتي: القيم الفكرية، والقيم الاجتماعية، والقيم السياسية، والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية.

أجرى الرابحي (2014) دراسة سعت للتعرف على أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الأساسي في الجزائر، استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، واعتمدت الفقرة كوحدة للتحليل، أظهرت نتائج التحليل تقدم القيم الاجتماعية، ثم قيم العلم والمعرفة، ثم القيم الدينية، ثم القيم الصحية والبيئية ثم القيم الفنية والجمالية، وأخيرًا القيم السياسية.

وسعت دراسة موسى ونداف (2014) إلى تعرف القيم الجمالية في محتوى كتاب "العربية لغتي" للصف الرابع الأساسي المقرر في الجمهورية العربية السورية، استخدمت الدراسة أداتين: بطاقة تحليل الكتاب إلى مفرداته الجمالية، وبطاقة تحليل الكتاب إلى قيمة جمالية. توصلت الدراسة إلى أنّ الكتاب لا يوازن بين القيم الجمالية، فيركز على قيم جمالية ويهمل أخرى.

وهدفت دراسة ياسوف وبصمة جي (2014) إلى التعرف على المكان في الحديث النبوي الشريف من منظور جمالي. خلصت الدراسة إلى تقسيم المكان بناءً على القيمة الجمالية التي يملكها، فشمل المكان الجميل الجنة بما فيها من نعيم وخضرة دائمة ومياه جارية ، أما المكان الجليل فخصّ به الأماكن العظيمة المتعلقة بما له صلة مباشرة بالذات الإلهية كالعرش، في حين ضم المكان القبيح النار.

وأجرى دلاوي (2012) دراسة هدفت إلى إبراز القيم الإنسانية والجمالية في قصص نجيب الكيلاني. استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى للمجموعة القصصية لنجيب الكيلاني. أظهرت نتائج تحليل المجموعة القصصية القيم الجمالية الآتية: اللين والوداعة والحب والهدوء، حب الحياة وجمال اللغة، وجمال الحوار، وجمال البيئة.

وسعت دراسة العجرمي (2012) إلى تحديد القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية، وكتب التربية الاجتماعية، وكتب حقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين. استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى. تبين من نتائج التحليل فيما يتعلق بكتب التربية الإسلامية أنّ القيم الدينية احتلت الرتبة الأولى، تلتها القيم الأخلاقية، ثم القيم الاجتماعية، ثم القيم الجمالية، وتلتها القيم السياسية والوطنية، وأخيرًا القيم العلمية.

أجرى أبو شاويش (2012) دراسة، هدفت إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة، والكشف عن أهمّ الأساليب المستخدمة في تدريس القيم. ولتحقيق أغراض الدراسة، أعدّ الباحث قائمة بالقيم التي يجب أن يتضمنها في كتاب لغتنا الجميلة، وصمّم بطاقة ملاحظة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لتدريس القيم. أظهرت نتائج الدراسة أنّ القيم الدينية احتلت الرتبة الأولى تلتها القيم الاجتماعية، ثم القيم الأخلاقية، وبعدها القيم العلمية، ثم القيم الثقافية، تلا ذلك القيم الجمالية، ثم القيم البيئية، وأخيرًا جاءت القيم الاقتصادية.

أجرى عثمان والدغيدي (2008) دراسة، هدفت إلى التعرف على وجود القيم الجمالية ذات العلاقة بالسلام البيئي في محتوى المناهج الدراسية بالمرحلة الابتدائية، استخدمت الدراسة تحليل المحتوى، وكشفت نتائج الدراسة أنّ القيم الجمالية المرتبطة بالسلام البيئي تكاد تكون غائبة في أهداف ومحتوى المناهج الدراسية.

قام واربورترون (Warburton, 2007) بدراسة، سعت إلى تصميم منهج دراسي خاص بالتربية الجمالية في مستوى المدرسة الثانوية. توصلت الدراسة إلى أنّ تطبيق هذا المنهج يشجع الطلبة على التفكير السليم، والإبداع، والابتكار، وتقدير الجمال في الطبيعة. كما أشارت إلى أنه بالرغم من أهمية التربية الجمالية فإنها تعد هامشية في المنهج الدراسي.

وأجرى الشلول (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على القيم الجمالية السائدة لدى طلبة كليات التربية والفنون والاقتصاد في جامعة اليرموك، تم اختيار عينة الدراسة المكونة من (422) طالبًا وطالبة بطريقة عشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة، أعدّ الباحث قائمة بالقيم الجمالية تكونت من (57) قيمة جمالية موزعة على أربعة أبعاد: البعد النفسي، والبعد الوجداني، والبعد الاجتماعي، والبعد الأدائي، وقد جاء البعد النفسي في الرتبة الأولى، أما البعد الأدائي فقد جاء في الرتبة الأخيرة.

وسعت دراسة العبادي (2004) إلى الكشف عن القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان. استخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وكانت أبرز القيم التي ظهرت في كتاب القراءة للصف الأول الأساسي: النظافة، الجمال، الصداقة، العمل. وفي الصف الثاني ظهرت القيم الآتية: النظافة والجمال وممارسة الرياضة واكتساب المعرفة والعمل والاعتزاز بالوطن. وفي الصف الثالث برزت قيم الاعتزاز بالوطن، ونعمة الله، واكتساب المعرفة.

وفي دراسة أجراها الشوحة (2003)، هدفت إلى التعرف على القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر في الأردن. اعتمد الباحث الجملة وحدة للتحليل. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مجموع تكرارات القيم في محتوى الكتب بلغ (2377) مرة، وجاء ترتيب المجال الأخلاقي أولًا، ومن ثم المجال التعبدي، وتلاه المجال العقدي، وفي الرتبة الرابعة مجال المعاملات، وأخيرًا حل المجال الاجتماعي.

لوحظ من الدراسات السابقة خلوّها من دراسات متعلقة بالقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية، كما يتبين من نتائج هذه الدراسات ضعف اهتمام الكتب المدرسية في المواد المختلفة بتضمين القيم الجمالية، إذ برزت في الرتب المتأخرة من بين القيم المتعددة.

أمّا ما تميّزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، فتمثلت بالآتي:

1- تحليل القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى. وتعد هذه الدراسة الأولى التي تتناول هذا الموضوع في الأردن – حسب اطلاع الباحث –، ولذا فهي تشكل إضافة علمية في هذا الميدان.

2- تناولها عدة مجالات للقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية، وهي: جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وجمال القول.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين فكرة أكثر عمقًا عن موضوع الدراسة، وفي صياغة أسئلة الدراسة، إلى جانب بناء أداة الدراسة وهي بطاقة التحليل، وتحديد منهجها المناسب، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وتدعيم نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة من أهمّ مراحل حياة الإنسان، فهي مرحلة حسّاسة، يبنى عليها مستقبل الطفل، ومن ثم مستقبل المجتمع، ولذا لا بد من الاهتمام بالقيم الجمالية؛ فهي أحد مؤشرات ضمان توازن واستقرار أفراد المستقبل (البارودي، 2015، 87). فهي تضفي على المجتمع الذوق الجميل، وحبّ الإبداع والإتقان، وهذه بعض الأهداف التي تسعى المجتمعات لتحقيقها من خلال القيم الجمالية؛ لما لها من أثر في بناء الشخصية الإنسانية السوية واستقرار المجتمع.

ونظرًا لشمول القيم الجمالية التي تشكل جميع السلوك العام شأنها شأن سائر القيم الإسلامية، والتي بمجموعها تشكل شخصية إسلامية حضارية، يصبح من الضروري أخذها بعين الاعتبار والتركيز عليها؛ لتحقيق أهداف التربية الإسلامية (عرابي، 2006).

تكاد تجمع المجتمعات على أنّ الإنسانية تعيش في الوقت الراهن أزمة قيمية في شتى مناحي الحياة، وشتى أنواع القيم وأصنافها، اجتماعية، وأخلاقية، واقتصادية، وجمالية، وغيرها. وهذه الأزمة انعكست سلبًا على الفرد والمجتمع.

أكدت دراسة إكليس (Eccles,2005) أنّ القيم الجمالية أهملت في العقود الحديثة، وأنّ المدارس قللت من الدعم المادي ومن الوقت المخصص لدراسة الجمال. وفي عصر التكنولوجيا يؤكد جون (John, 2002) أهمية إبراز القيم الجمالية، خاصة في ظل التغيرات التقنية المستمرة، والتغيرات الاجتماعية المتلاحقة. وهذا ما أثبتته دراستا الزبون (2010)؛ والقواسمة (2006) خلال تحليل للمنظومة القيمية التي تضمنتها برامج الأطفال، والبرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى طفل المدرسة من (6 – 9) سنوات، والمراهقين، فقد حلت القيم الجمالية في رتبة متأخرة من بين القيم.

يرى الباحث أنّ القيم الجمالية بمجالاتها الأربعة تعد أساس تكوين التربية الجمالية لدى النشء، كما أنّ المرحلة الأساسية الدنيا مرحلة تأسيس لهذه القيم في سلوكهم وأقوالهم وأنفسهم إلى جانب الكون، ومن خلالها تتكون لديهم معايير الجمال، وتتوافر سبل الحكم والمفاضلة على الأمور. ويلاحظ أنّ المجالات الأربعة تأخذ شكل القيم السلوكية التطبيقية العملية الحياتية، فهي تشكل شخصية الأطفال وتصرفاتهم وسلوكاتهم، فهي متعلقة بجمال الكون، والبيئة، ورعاية النباتات والحيوانات، والاعتناء بجمال المظهر، والنظافة الشخصية، واحترام الآخرين، والاعتذار، والاستئذان، وغيرها. وهذا ما أكدته دراسة كل من (الجرجاوي، 2011؛ حسن وعبد العال ومرسي، 2013؛ الراشد، 2018؛ Denace,2014).

ومن خلال خبرة الباحث في زياراته الميدانية إلى المدارس المتعاونة في تدريب طالبات تخصص معلم الصف، ولمدة تجاوزت عشر سنوات، لاحظ تراجع في القيم الجمالية في السلوكيات اليومية للطلبة سواء في مجال جمال السلوك أم جمال القول أم جمال الكون أم جمال الإنسان، رغم أهمية لزومها الأطفال كي ينشأوا عليها، ولتنعكس إيجابًا على

المجتمع. وهذا ما أثبتته دراسة كل من الجهني، 2003؛ والحكيمي، 2010؛ ومحمد والدوسري، 2013، التي أكدت تراجع القيم الجمالية لدى النشء، الأمر الذي جعل تنمية القيم الجمالية ضرورة إنسانية ملحة لمواجهة التحديات المختلفة التي تمر بها المجتمعات العربية الإسلامية.

وجاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصية دراسة محمد والدوسري (2013)؛ لتحليل واقع القيم الجمالية في المناهج الدراسية في مرحلة التعليم قبل الجامعي. إلى جانب دراسة الجرجاوي (2011) التي أوصت بضرورة تربية الطفل على القيم الجمالية من خلال تعليمه الكلمة الطيبة والمنطق الحسن وأدب الكلام وفعل الخير.

ولما كانت كتب التربية الإسلامية من الكتب ذات الأهمية الكبيرة في غرس القيم الجمالية للطلبة بمراحل التعليم المختلفة بشكل عام، ومرحلة الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص؛ لما لها من أثر كبير في بناء وتأسيس هذه القيم في نفوس الأطفال، وإسهام في بناء إنسان جميل في نظرته إلى الكون وفي قوله وسلوكه وخلقه، جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مدى احتواء كتب التربية الإسلامية هذه القيم، ومعرفة ما حققته من قيم جمالية وما لم تحققه.

أسئلة الدراسة:

1- ما القيم الجمالية الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى؟
2- ما مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى القيم الجمالية؟
3- كيف تتوزع القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى؟
4- ما مستوى نمو القيم الجمالية عبر كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على موضوع يعد في غاية الأهمية في حياة الفرد، ومتعلق بسلوكياته في المجالات المتعددة، والمتمثل بالقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى. وبرزت أهم أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- بناء قائمة بالقيم الجمالية الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى.
2- تحديد القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى.
3- الكشف عن صورة نمو القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

أهمية الدراسة:

ظهرت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، وأمكن إبراز أهميتها في النقاط الآتية:

- تميزت هذه الدراسة بأصالتها، إذ لم توجد دراسة في الأردن سعت إلى تحليل القيم الجمالية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى – على حد اطلاع الباحث–.
- تكمن أهمية دراسة القيم الجمالية في أنها دعامة أساسية في بناء الجمال في الفرد المسلم، بناءً سليمًا، ومن ثم بناء مجتمع مسلم جميل.
- توجيه بوصلة مؤلفي ومطوري كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى إلى أهمية القيم الجمالية الواجب تضمينها في تلك الكتب.
- مساعدة مخططي مناهج التربية الإسلامية الصفوف الثلاثة الأولى، بإمدادهم بقائمة القيم الجمالية، والتي يمكن في ضوئها تطويرها، حتى تصبح أكثر فاعلية في التوعية الجمالية لدى الطلبة.

- تزويد معلمي التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، بقائمة القيم الجمالية، للعمل على دعمها، وتنميتها في نفوس الطلبة.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تعرف إجرائيًا على النحو الآتي:

– **القيم الجمالية:** هي مجموعة القيم السائدة لدى الأفراد، والتي تعبر عن جوانب الجمال الدالة على جوانب الرقي المجتمعي. وتناولت الدراسة الحالية أربعة مجالات للقيم الجمالية وهي: جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وجمال القول.

– **كتب التربية الإسلامية:** الكتب المدرسية المقرر تدريسها لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن، للعام الدراسي 2019/2018.

– **الصفوف الثلاثة الأولى:** الصفوف التابعة لمرحلة التعليم الأساسي الإلزامي، والتي تتكون من الصف الأول الأساسي، والثاني الأساسي، والثالث الأساسي.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في إطار الحدود الآتية:

– تحديد القيم الجمالية في أربعة مجالات وهي: جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وجمال القول.

– تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى المقررة للعام الدراسي 2019/2018.

– أداة الدراسة المتمثلة ببطاقة تحليل المحتوى، وهي من إعداد الباحث.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ للتعرف على مستوى تضمين القيم الجمالية من خلال المحتوى الذي يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للقيم الجمالية في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) الأساسي، والتي تدرس في جميع المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، للعام الدراسي 2019/2018. بلغ عدد هذه الكتب (3) كتب، وتم توزيع كتاب كل صف إلى جزأين، أحدهما للفصل الأول، والآخر للفصل الثاني، وبلغ مجموع دروس هذه الكتب مجتمعة (102) درس، وبلغ عدد صفحات هذه الكتب مجتمعة (338) صفحة. والجدول (1) يبين توزيع دروس كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وأجزائها، وعدد صفحاتها.

جدول 1

توزيع دروس كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وأجزائها، وعدد صفحاتها

	الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	عدد الدروس	عدد الصفحات
الصفوف الثلاثة الأولى	الأول الأساسي	التربية الإسلامية	2	28	102
	الثاني الأساسي	التربية الإسلامية	2	34	112
	الثالث الأساسي	التربية الإسلامية	2	40	114
المجموع			6	102	338

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، وهي كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى المقرر تدريسها للعام الدراسي 2019/2018.

بطاقة تحليل المحتوى: تم إعداد البطاقة، وفق الخطوات الآتية:

أ- قام الباحث بإعداد بطاقة تحليل المحتوى في عدة خطوات رئيسة، تم تحديد القيم الجمالية الواجب تضمينها في كتب التربية الإسلامية لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى بالإفادة من عدة مصادر، أهمها:

* الآيات الكريمة من القرآن الكريم، والأحاديث النبوية الشريفة.
* الأدب النظري، وما تضمنه من مصادر علمية متخصصة.
* الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة. ومنها دراسة محمد والدوسري (2013).
* الخطوط العريضة لمنهاج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية.
* الخصائص النمائية لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

ب- وضع القيم الجمالية التي تم استخلاصها من المصادر السابقة في صورة بطاقة تحليل المحتوى، تكونت من أربعة مجالات رئيسة، وكل مجال تضمن مجموعة من القيم الجمالية الفرعية ذات الصلة بها.

ج- التحقّق من صدق بطاقة تحليل المحتوى، من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وعلم الجمال في جامعة البترا، وذلك لأخذ آرائهم، والإفادة من اقتراحاتهم، من حيث مناسبة بطاقة تحليل المحتوى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وانتماء القيم الجمالية الفرعية إلى مجالاتها الرئيسة، وإضافة أية قيم أغفلتها القائمة. وقد اعتمد الباحث نسبة حصول كل قيمة جمالية على (85%) فأكثر من آراء المحكمين معيارًا لقبوله، واعتماده.

د- الصورة النهائية لبطاقة تحليل المحتوى:

أخذت بطاقة تحليل المحتوى صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، مكونة من (29) قيمة جمالية فرعية موزعة على أربعة مجالات رئيسة، والجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

بطاقة تحليل المحتوى بمجالاتها الرئيسة، وعدد قيمها الفرعية في صورتها النهائية

م	المجال	عدد القيم الجمالية الفرعية
1	قيم جمال الكون	4
2	قيم جمال الإنسان	8
3	قيم جمال القول	5
4	قيم جمال السلوك	12
	المجموع	**29**

هـ- تحديد الهدف من التحليل:

هدف تحليل كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى بجزئيها؛ للتعرف على مدى تضمين بطاقة تحليل المحتوى التي تم بناؤها في محتوى هذه الكتب.

و- تحديد فئات التحليل:

تم اعتماد بطاقة تحليل المحتوى التي تم بناؤها فئات يتم التحليل على أساسها.

ز- تحديد وحدة التحليل:

استخدمت الدراسة الجملة كوحدة للتحليل.

ح- إعداد استمارة التحليل، وضبطها:

قام الباحث بتصميم استمارة التحليل؛ بهدف التعرف على مدى تضمين بطاقة التحليل في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. وللتحقّق من مدى صلاحيتها، تم عرضها على عدد من المحكمين الذين أقروا صلاحيتها لتحقيق الهدف الذي أعدت له.

ط – التحقّق من ثبات التحليل:

قام الباحث بتحليل عينة عشوائية من دروس كتب التربية الإسلامية، تمثلت بتحليل الجزء الأول من كتاب التربية

الإسلامية المقرر للصف الثاني الأساسي، وبهدف تعرف ثبات التحليل، عرض الباحث العينة العشوائية على معلمة صف تدرس الصف الثاني الأساسي في المدارس الأردنية الكندية، ذات خبرة متميزة، طلب إليها تحليل العينة، وقام الباحث بالعمل نفسه بعد فترة زمنية قدرها أسبوعان، وبعد الانتهاء من التحليل، تمّ حساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper, 1974):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وكانت نتائج ثبات التحليل عبر الزمن وعبر الأشخاص لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول 3

معاملات ثبات التحليل عبر الزمن وعبر الأشخاص لكل مجال من مجالات الدراسة الأربعة .

الرقم	المجال	الثبات عبر الأشخاص	الثبات عبر الزمن
1	**قيم جمال الكون**	%95	%93
2	**قيم جمال الإنسان**	%91	%89
3	**قيم جمال القول**	%88	%92
4	**قيم جمال السلوك**	%93	%90

يلاحظ من الجدول (3) أنّ معاملات الثبات عبر الأشخاص للمجالات الأربعة تراوحت بين (88% – 95%)، وأنّ معاملات الثبات عبر الزمن للمجالات الأربعة تراوحت بين (89% – 93%)، مما جعل الباحث مطمئنًا إلى نتائج عملية التحليل.

ي– خطوات التحليل المتبعة في الدراسة:

اتبع الباحث الخطوات الآتية عند قيامه بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى:

– قراءة عينة التحليل قراءة متأنية، مما يساعد على التعرف على القيمة الجمالية.

– تطبيق وحدة التحليل (الجملة).

– تطبيق فئات التحليل.

– تسجيل نتائج التحليل في استمارة التحليل.

– التعرف على نتائج التحليل التي تم التوصل إليها ومناقشتها، والخروج من خلالها بالتوصيات المناسبة.

ق– ضوابط التحليل:

حتى يكون التحليل أقرب إلى الدقة، اتبع الباحث الضوابط الآتية:

– إذا كانت القيمة الجمالية غير صريحة لفظًا، يتم النظر إلى المعنى أو السياق الذي تحمله الجملة، واستخلاص القيمة التي تشير إليه، ويتم بعد ذلك تطبيق فئات التحليل.

– إذا وجدت قيمتان جماليتان وبينهما حرف عطف، فإن ما قبل حرف العطف يعد قيمة جمالية مستقلة، وتعطى تكرارًا مستقلًا في الفئة التي تناسبها، أما إذا كانت القيمة الجمالية المعطوف، يؤكد الحقل نفسه، فعندئذ تعد امتدادًا للقيمة الجمالية السابقة، ولا تعطى أي تكرار.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام النسب المئوية، والرتب، لمجالات الدراسة، ومعادلة كوبر (Cooper)، للتحقّق من ثبات بطاقة التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تناول هذا الجزء عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة حسب أسئلتها:

أولًا : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نصّ هذا السؤال على: **ما القيم الجمالية الواجب توافرها في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحديد القيم الجمالية ذات الصلة بالتربية الإسلامية، اعتمادًا على المصادر الآنفة الذكر، في مجالات رئيسة هي: قيم جمال الكون، وقيم جمال الإنسان، وقيم جمال القول، وقيم جمال السلوك. ويضم كل مجال من المجالات السابقة عدة قيم جمالية فرعية، تم تضمينها أداة التحليل، والجدول (4)، يبين ذلك.

جدول 4

القيم الجمالية الواجب توافرها في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى

م	المجال	القيم الجمالية الفرعية	عدد القيم الجمالية الفرعية
1	قيم جمال الكون	رعاية النباتات والحيوانات، جمال البحار والسماء والأنهار، المحافظة على البيئة، إماطة الأذى عن الطريق.	4
2	قيم جمال الإنسان	جمال المظهر والملبس (حسن المظهر)، العناية بجسده والاهتمام به، المحافظة على النظافة، الطهارة / الوضوء، التطيب، تقليم الأظافر، نظافة الأسنان، تربية حاسة الشم.	8
3	قيم جمال القول	خفض الصوت وعدم رفعه، جمال الحوار، تجنب الفاحش من القول، احترام الرأي والرأي الآخر، الاستماع والإنصات للآخرين.	5
4	قيم جمال السلوك	مراعاة مشاعر الآخرين، ضبط الانفعالات والعواطف، مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم، احترام الوقت، التأدب بآداب الطعام، التزام آداب السلوك، احترام الآخرين، الاعتذار، الاستئذان، التبسم في وجه أخيك، الترتيب والانتظام، الإتقان في العمل.	12
	المجموع		29

ويبرر الباحث هذه النتيجة بالأهمية الكبيرة التي تمثلها القيم الجمالية في تشكيل شخصية طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وتشكيل سلوكياتهم الحياتية مع أنفسهم والآخرين، سواء أداخل المدرسة أم خارجها. وبأهمية تطبيقها في شؤون حياتهم اليومية.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصّ هذا السؤال على: **ما مستوى تضمين كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى للقيم الجمالية؟** وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب القيم الجمالية المتضمنة في تلك الكتب، وبيان تكرار القيم في كل مجال وفي كل صف، وجمع تلك التكرارات، وحساب النسب المئوية، ورتبة كل مجال، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول 5

القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وتكرار القيم في كل مجال وفي كل صف، والنسب المئوية، ورتبة كل مجال

المجال	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
قيم جمال الكون	4	12	6	15	0	1	38	3	11.6
قيم جمال الإنسان	26	8	47	3	17	-	101	2	30.7
قيم جمال القول	5	1	9	2	14	5	36	4	10.9
قيم جمال السلوك	24	30	30	23	29	18	154	1	46.8
المجموع لكل جزء	59	51	92	43	60	24	329		100
النسبة المئوية لكل جزء	17.9	15.5	28	13.1	18.2	7.3	100		

المجال	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
المجموع لكل صف	110		135		84		329		
النسبة المئوية لكل صف	33.4		41		25.6		100		

يتضح من الجدول (5) أنّ مجموع تكرارات القيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى قد بلغ (329) قيمة جمالية، وقد حصل مجال جمال السلوك على الرتبة الأولى تكرارًا ، إذ بلغت القيم الجمالية الفرعية فيه 154 قيمة، وبنسبة مئوية بلغت (46.8%)، تلاه مجال جمال الإنسان في الرتبة الثانية بتكرار بلغ 101 قيمة جمالية، وبنسبة مئوية بلغت (30.7%) ، أما في الرتبة الثالثة، فقد ظهر مجال جمال الكون بتكرار بلغ 38 قيمة جمالية، وبنسبة مئوية بلغت (11.6%)، في حين احتل مجال جمال القول الرتبة الأخيرة بتكرار بلغ 36 قيمة جمالية ، وبنسبة مئوية بلغت (10.9%).

يتضح بشكل جلي من خلال نتائج التحليل عدم التوازن في توزيع تكرارات القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، مما يدل على أنّ تخطيط مناهج التربية الإسلامية ودروسها لهذه الصفوف لم يقم على أسس علمية واضحة متقنة، الأمر الذي قد ينعكس سلبًا على المعلم في تناول هذه القيم، وعلى الطلبة في اكتسابها وتمثلها في واقعهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة موسى والنداف، 2014، التي أكدت عدم التوازن في القيم الجمالية في محتوى كتاب "العربية لغتي"، فيركز على قيم جمالية ويهمل أخرى.

كما قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية للقيم الجمالية المتضمنة في كل مجال من مجالات الدراسة الأربعة بالتفصيل، والجداول (6، 7، 8 ، 9) تبين ذلك.

المجال الأول: قيم جمال الكون:

جدول 6

القيم الجمالية الفرعية في مجال جمال الكون المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، و تكرارها في كل صف، والنسب المئوية، ورتبة كل قيمة فرعية

القيمة الجمالية	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
رعاية النباتات والحيوانات	–	10	2	–	–	–	12	2	31.6
جمال البحار والسماء والأنهار	–	2	–	–	–	–	2	4	5.3
المحافظة على البيئة	4	–	4	–	–	–	8	3	21
إماطة الأذى عن الطريق	–	–	–	15	–	1	16	1	42.1
المجموع لكل قيمة في كل جزء	4	12	6	15	0	1	38		100
النسبة المئوية	10.5	31.6	15.8	39.5	0	2.6	100		

يتضح من الجدول (6) ما يأتي:

- أنّ قيمة إماطة الأذى عن الطريق قد حصلت على أكثر التكرارات، وعلى الرتبة الأولى بنسبة بلغت (42.1%). ثم قيمة رعاية النباتات والحيوانات بنسبة (31.6%)، ثم تلتها قيمة المحافظة على البيئة بنسبة بلغت (21%)، وفي الرتبة الأخيرة جاءت قيمة جمال البحار والسماء والأنهار بنسبة بلغت (5.3%). وتبدو هذه النتيجة واقعية ومنطقية، فمن الطبيعي لكتب التربية الإسلامية، وخاصة

لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى تعميق هذه القيم الجمالية لدى الطلبة في هذا المجال، وهذه قيم أولاها الإسلام العناية الخاصة؛ لما لها من وقع خاص إيجابي في حياة الأفراد والمجتمعات. لكن يلاحظ عدم التوازن في توزيع هذه القيم بين أجزاء الصفوف الثلاثة الأولى.

- تركزت القيم الجمالية في مجال جمال الكون في الجزء الثاني للصف الأول الأساسي (12 تكرارًا) وبنسبة (31.6%)، والصف الثاني الأساسي (15 تكرارًا)، وبنسبة (39.5%).
- ظهرت بعض القيم الجمالية بشكل ضعيف في الجزء الأول للصفين الأول الأساسي (4) تكرارات، بنسبة (10.5%)، والصف الثاني الأساسي (6) تكرارات بنسبة (15.8%). إلى جانب تكرار واحد في الصف الثالث الأساسي في الجزء الثاني، بنسبة (2.6%).
- خلو الجزء الأول من كتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الثالث الأساسي من أية قيمة جمالية في مجال جمال الكون.

يعتقد الباحث أنّ تركز القيم الجمالية في هذا المجال على قيمة إماطة الأذى عن الطريق، لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى؛ مردّه إلى الأهمية العملية الحياتية التطبيقية لهذه القيمة في حياة طفل هذه المرحلة، يتعامل الطالب يوميًا معها في صفه وخارجه، وفي الشارع والبيت، وكل مكان. إلا أنه يلحظ أنه رغم حصول هذه القيمة على الرتبة الأولى في هذا المجال، إلا أنها تركزت في الجزء الثاني من كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي، وخلت من الصفين الأول الأساسي والثالث الأساسي سوى من تكرارٍ واحد في الجزء الثاني من الصف الثالث الأساسي. وهذا خلل في توازن القيمة في كتب الصفوف الثلاثة الأولى، ويدل على عدم التخطيط المتوازن في توزيع القيمة على أجزاء الكتب المدرسية والصفوف الدراسية. وما ينطبق على قيمة إماطة الأذى عن الطريق، ينطبق على قيمة رعاية النباتات والحيوانات. وربما يكون هذا من أسباب تفشي ظاهرة يمكن ملاحظتها يوميًا في طرقنا وشوارعنا ومدارسنا، وهي رمي النفايات على الطريق، وفي هذا مخالفة صريحة للتوجيه النبوي؛ لما لها من أثر كبير في جمال الأرض، وجمال الطبيعة التي يعيش بها الإنسان، عن أبي هريرة ﷺ، قال: قال رسول الله ﷺ: «الإيمان بضع وسبعون – أو بضع وستون – شعبة، فأفضلها قول لا إله إلا الله، وأدناها إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان» (النيسابوري، 2000، ج1، ص: 63، حديث رقم: 35).

وتجدر الإشارة إلى أنّ من أبرز عوامل تقدم المجتمعات المتحضرة اكتساب أفرادها قيمة إماطة الأذى عن الطريق، وتمثلها في معيشتهم، ولذا إذا أردنا أن نرقى بمجتمعاتنا، فلا بد من غرس هذه القيمة الجمالية بشكل متوازن لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، التي تعد مرحلة تأسيس لهذه القيم.

وأشارت النتائج إلى ضعف قيمة جمال البحار والسماء والأنهار، رغم أهمية هذه القيمة الجمالية في تعميق الإيمان بقدرة الله وبعظمة خلقه، ودقة صنعه، والتناسق ودقة الإتقان. وهذا يشير إلى خلل في بناء مناهج التربية الإسلامية التي من أبرز أهدافها تعميق الإيمان بالله تعالى وبقدرته.

المجال الثاني: قيم جمال الإنسان:

جدول 7

القيم الجمالية الفرعية في مجال جمال الإنسان المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، و تكرارها في كل صف، والنسب المئوية، ورتبة كل قيمة فرعية

القيمة الجمالية	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
جمال المظهر والملبس (حسن المظهر)	–	–	–	–	–	–	0	6	0
العناية بجسده والاهتمام به	2	3	–	–	6	–	11	3	10.9
المحافظة على النظافة	2	1	6	3	9	–	21	2	20.8
الطهارة	22	–	41	–	1	–	64	1	63.3
التطيب	–	–	–	–	–	–	0	7	0
تقليم الأظافر	–	–	–	–	1	–	1	5	1
نظافة الأسنان	–	4	–	–	–	–	4	4	4
تربية حاسة الشم	–	–	–	–	–	–	0	8	0
المجموع لكل قيمة في كل جزء	26	8	47	3	17	–	101		100
النسبة المئوية	25.8	7.9	46.5	3	16.8	0	100		

يتضح من الجدول (7) ما يأتي:

- كشفت النتائج أنّ قيمة الطهارة قد حصلت على أعلى التكرارات، بنسبة بلغت (63.3%) ثم قيمة المحافظة على النظافة بنسبة (20.8%)، تلتها قيمة العناية بالجسد والاهتمام به بنسبة (10.9%).
- تركزت القيم الجمالية في مجال جمال الإنسان في الجزء الأول للصف الثاني الأساسي (47 تكرارًا) وبنسبة (46.5%). رغم أنّ التركيز كان بسبب حصول قيمة الطهارة وحدها على (41) تكرارًا .
- وأظهر ضعف بروز بعض القيم الجمالية في هذا المجال كنظافة الأسنان، وتقليم الأظافر. في حين خلت كتب الصفوف الثلاثة الأولى من قيم: جمال المظهر والملبس (حسن المظهر)، التطيب، وتربية حاسة الشم. إلى جانب خلو الجزء الثاني من كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي من أية قيمة جمالية في هذا المجال.

ويمكن أن يعود سبب بروز قيمة الطهارة إلى أهميتها في حياة المسلم، فهي ركن تقوم عليه الصلاة وقراءة القرآن وعبادات أخرى، فيجب المحافظة عليها، قال تعالى: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْمَحِيضِ قُلْ هُوَ أَذًى فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّى يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ (سورة البقرة، 222). وعَنْ أَبِي مَالِكٍ الْأَشْعَرِيِّ ﷺ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: «الطُّهُورُ شَطْرُ الْإِيمَانِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ تَمْلَأُ الْمِيزَانَ، وَسُبْحَانَ اللهِ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ تَمْلَآنِ – أَوْ تَمْلَأُ – مَا بَيْنَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ، وَالصَّلَاةُ نُورٌ، وَالصَّدَقَةُ بُرْهَانٌ وَالصَّبْرُ ضِيَاءٌ، وَالْقُرْآنُ حُجَّةٌ لَكَ أَوْ عَلَيْكَ، كُلُّ النَّاسِ يَغْدُو فَبَايِعٌ نَفْسَهُ فَمُعْتِقُهَا أَوْ مُوبِقُهَا». (النيسابوري، 2000، ج1، ص: 203، حديث رقم: 223). فالطهارة قيمة جمالية ينبغي أن يعرفها الطلبة ويتدربوا عليها، ويتمثلوها.

ويلاحظ من جدول (7) ضعف اهتمام كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى بالقيم الجمالية في هذا المجال من ناحية، كقيم العناية بالجسد والاهتمام به، ونظافة

الأسنان، وتقليم الأظافر، وانعدامها من ناحية أخرى، كقيم جمال المظهر والملبس (حسن المظهر)، والتطيب، وتربية حاسة الشم. وهذا يشير إلى عدم انتباه مؤلفي كتب التربية الإسلامية لهذه القيم وأهميتها. الأمر الذي ينعكس سلبًا على الطلبة في هذه المرحلة التأسيسية الحسّاسة فيما يتعلق بالالتزام بهذه القيم التي تظهر جماله، فإبراز القيم آنفة الذكر تظهر بدورها سعادته وراحته. اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العبادي، 2004 التي أظهرت اهتمامًا بقيم النظافة والجمال وممارسة الرياضة والعناية بالجسد.

المجال الثالث: قيم جمال القول:

جدول 8

القيم الجمالية الفرعية في مجال جمال القول المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، و تكرارها في كل صف، والنسب المئوية، ورتبة كل قيمة فرعية.

القيمة الجمالية	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
خفض الصوت وعدم رفعه	1	–	4	–	3	3	11	2	30.6
جمال الحوار	–	–	–	–	3	1	4	3	11.1
تجنب الفاحش من القول	–	–	1	–	1	–	2	4	5.5
احترام الرأي والرأي الآخر	–	–	–	–	1	–	1	5	2.8
الاستماع والإنصات للآخرين	4	1	4	2	6	1	18	1	50
المجموع لكل قيمة في كل جزء	5	1	9	2	14	5	36		100
النسبة المئوية	13.9	2.8	25	5.5	38.9	13.9	100		

يتضح من الجدول (8) ما يأتي:

- أنّ قيمة الاستماع والإنصات للآخرين قد حصلت على أكثر التكرارات، والرتبة الأولى بنسبة بلغت (50%)، تلتها قيمة خفض الصوت وعدم رفعه بنسبة (30.6%)، كما حصلت قيمة احترام الرأي والرأي الآخر على أدنى التكرارات، والرتبة الأخيرة بتكرار واحد، بنسبة (2.8%).
- تركز القيم الجمالية في هذا المجال في الجزء الأول للصف الثالث الأساسي (14) تكرارًا، بنسبة (38.9 %)، كما تركزت في الجزء الأول للصف الثاني الأساسي (9) تكرارات، بنسبة (25%).
- ضعف بعض القيم الجمالية رغم أهميتها الكبيرة في تنشئة الطلبة على جمال القول كقيمة جمال الحوار، وتجنب الفاحش من القول، واحترام الرأي والرأي الآخر.
- ضعف القيم الجمالية في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي بجزئيه، والجزء الثاني للصف الثالث الأساسي.
- أنّ قيم احترام الرأي والرأي الآخر، وتجنب الفاحش من القول، وجمال الحوار، قد حصلت على تكرارات متدنية (1، 2، 4) على التوالي.
- خلو كتاب الصف الأول الأساسي بجزئيه من أية قيمة جمالية فرعية مما يأتي: جمال الحوار، وتجنب الفاحش من القول، واحترام الرأي والرأي الآخر.
- أنّ قيمتي جمال الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر قد خلت تمامًا من كتاب التربية الإسلامية للصفين الأول والثاني الأساسيين، بجزئيهما.

ويمكن تفسير بروز قيمة الاستماع والإنصات للآخرين في هذا المجال بحرص مؤلفي كتب التربية الإسلامية للصفوف

الثلاثة الأولى على غرس هذه القيمة المهمة، وخاصة لدى الطلبة. فهي قيمة ضرورية، وتشكل حاجة ماسة للطلبة، وقد أحسن واضعو الكتب بالتركيز عليها؛ إذ يلاحظ في مجتمعاتنا ظاهرة ضعف الإنصات والاستماع للآخرين، وهي قيمة تكاد تختفي عمليًا، فلا تكاد تجد أحدًا يستمع وينصت لحديث آخر، حتى لا تجده يستمع لكلام الله وهو يتلى، وهذا أمر خطير وجلل. ويرى الباحث أن تناقضًا كبيرًا في هذه الكتب، إذ إنه في اللحظة التي برزت فيها قيمة الاستماع والإنصات للآخرين، اختفت قيمتا جمال الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر. وهذا يضعف من أثر قيمة الاستماع والإنصات للآخرين، وهذا إن دلّ على شيء دل على سوء تخطيط وتوزيع للقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى. فجمال الحوار قيمة تسهم في التفاهم بين أفراد المجتمع والناس أجمعين، فهو يبدأ من الأسرة، ثم المدرسة، فالمجتمع. وجمال الحوار الذي ينبغي الاهتمام به يتمثل بالحوار الإيجابي الفعال، القائم على احترام الآخرين. وما العنف الذي تشهده مجتمعاتنا إلّا حصيلة انعدام قيمتي جمال الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر اللتين أهملتها كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى. اختلفت نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع ما أظهرته دراسة دلاوي (2012) من اهتمام بقيمة جمال الحوار من خلال تحليل المحتوى للمجموعة القصصية لنجيب الكيلاني.

المجال الرابع: قيم جمال السلوك:

جدول 9

القيم الجمالية الفرعية في مجال جمال السلوك المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، و تكرارها في كل صف، والنسب المئوية، ورتبة كل قيمة فرعية.

القيمة الجمالية	الصف						المجموع	الرتبة	النسبة المئوية
	الأول الأساسي		الثاني الأساسي		الثالث الأساسي				
	ج1	ج2	ج1	ج2	ج1	ج2			
مراعاة مشاعر الآخرين	2	–	6	–	1	–	9	8	5.9
ضبط الانفعالات والعواطف	3	–	–	–	–	–	3	12	1.9
مشاركة الآخرين أفراحهم وأحزانهم	2	1	3	1	8	–	15	4	9.7
احترام الوقت	–	3	7	11	7	5	33	1	21.4
التأدب بآداب الطعام	–	19	–	–	–	–	19	3	12.3
حب الآخرين	6	–	1	4	1	8	20	2	13
التزام آداب السلوك	–	1	1	5	3	2	12	6	7.8
احترام الآخرين	–	1	4	–	–	2	7	10	4.6
الاعتذار	–	–	–	–	–	–	–	13	0
الاستئذان	6	–	3	2	1	1	13	5	8.5
التبسم في وجه أخيك	–	–	–	–	8	–	8	9	5.2
الترتيب والانتظام	2	5	4	–	–	–	11	7	7.1
الإتقان في العمل	3	–	1	–	–	–	4	11	2.6
المجموع لكل قيمة في كل جزء	24	30	30	23	29	18	154		100
النسبة المئوية	15.6	19.5	19.5	14.9	18.8	11.7	100		

يتضح من الجدول (9) ما يأتي:

- أنّ قيمة احترام الوقت قد حصلت على أعلى التكرارات بنسبة بلغت (21.4%)، ثم قيمة حبّ الآخرين بنسبة

(13%)، تلتها قيمة التأدب بآداب الطعام بنسبة (12.3%).

- خلو قيمة الاعتذار تمامًا من كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.
- خلو كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من قيمة جمالية مهمة، وهي قيمة ضبط الانفعالات والعواطف، سوى من الجزء الأول للصف الأول الأساسي بـ (3) تكرارات.
- خلو كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من قيمة جمالية مهمة، وهي قيمة التأدب بآداب الطعام، سوى من الجزء الثاني للصف الأول الأساسي.
- خلو كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من قيمة التبسم في وجه أخيك، سوى من الجزء الأول للصف الثالث الأساسي.
- خلو قيمة الترتيب والانتظام من الجزء الثاني لكتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الثاني، وخلوها من الصف الثالث الأساسي بجزئيه.
- خلو قيمة الإتقان في العمل من الجزء الثاني لكتاب التربية الإسلامية المقرر للصف الأول الأساسي، ومن الجزء الثاني للصف الثاني الأساسي، وخلوها من جزئي كتاب الصف الثالث الأساسي .
- ضعف بروز بعض القيم الجمالية في هذا المجال رغم أهميتها الحياتية لأفراد المجتمع، مثل: مراعاة مشاعر الآخرين، واحترام الآخرين، والاستئذان.

يرى الباحث أنّ محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى قد اهتمّ بإبراز قيمة احترام الوقت؛ ويعود ذلك إلى إدراك القائمين على هذه الكتب بأنّ هذه القيمة تتماشى مع أهداف التربية الإسلامية التي تحثّ على احترام الوقت؛ لما لها من أهمية كبيرة في حياة الفرد المسلم، فعباداته كلها قائمة على وقت، فصلاته وقت، قال تعالى: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَاذْكُرُوا اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِكُمْ فَإِذَا اطْمَأْنَنْتُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا﴾ (سورة النساء،103). والصوم وقت، قال تعالى: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ ثُمَّ أَتِمُّوا الصِّيَامَ إِلَى اللَّيْلِ وَلَا تُبَاشِرُوهُنَّ وَأَنْتُمْ عَاكِفُونَ فِي الْمَسَاجِدِ تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ فَلَا تَقْرَبُوهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ آيَاتِهِ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ (سورة البقرة، 187)، والحج وقت، قال تعالى: ﴿الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَعْلُومَاتٌ﴾ (سورةالبقرة، 197)، والزكاة وقت، قالَ تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَ جَنَّاتٍ مَعْرُوشَاتٍ وَغَيْرَ مَعْرُوشَاتٍ وَالنَّخْلَ وَالزَّرْعَ مُخْتَلِفًا أُكُلُهُ وَالزَّيْتُونَ وَالرُّمَّانَ مُتَشَابِهًا وَغَيْرَ مُتَشَابِهٍ كُلُوا مِنْ ثَمَرِهِ إِذَا أَثْمَرَ وَآتُوا حَقَّهُ يَوْمَ حَصَادِهِ وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ (سورة الأنعام، 141). ولذا جدير بالمسلم معرفة كيفية استثمار وقته بما هو نافع، فينظم وقته، ولا يهدره.

وتسعى التربية الإسلامية إلى تحقيق قيمة حبّ الآخرين في نفوس أفرادها، لا سيما في مرحلة الطفولة التي تعد منطلقًا وأساسًا لتحقيق هذه القيمة، فلا يمكن أن تتحقق عند الأفراد في كبرهم ما لم تتحقق في صغرهم، عن النعمان بن بشير – رضي الله عنهما– قال: قال رسول الله ﷺ: ((مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ وَتَرَاحُمِهِمْ وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى)) (النيسابوري، 2000، ج4، ص: 1999، حديث رقم: 2586.

وجدير بالملاحظة خلو قيم هذا المجال من قيمة جمالية راقية وأصيلة في الإسلام، ألا وهي قيمة الاعتذار، وهذا يشير إلى أنّ وضع الدروس في كتب التربية الإسلامية وما فيها من بثّ للقيم الجمالية للصفوف الثلاثة الأولى كان بصفة عشوائية دون تخطيط محكم؛ فبعض الأشخاص يعدُّ الاعتذار عن موقف أخطأ فيه دلالة ضعف في شخصيته وانكسار للآخر، وهذه سمة موجودة عند البعض، ويعد الاعتذار رسالة تؤكد سمو إنسانية المخطئ، ورقي الجانب البشري في المتعرض للأذى، فكيف يمكن غرسها لدى الناشئة، ومناهج التربية الإسلامية لا تعيرها اهتمامًا؟ ولذا يلاحظ قصور مؤلفي هذه

الكتب بضعف التركيز على هذه القيمة إلى جانب قيم في مجال جمال القول مثل: قيم جمال الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر. ويجزم الباحث أنّ مجتمعاتنا عطشى لهذه القيم الجمالية. فحال مجتمعاتنا تتحدث عن نفسها؛ نتيجة إهمال القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية، التي هي أساس بناء القيم في النشء.

ومن خلال تتبّع الباحث نتائج التحليل لتكرارات القيم الجمالية، يظهر اتفاق مع ما توصلت له نتائج دراسات أبو شاويش،2012؛ والرابحي، 2014؛ والعجرمي، 2012؛ والعمري، 2015، التي أظهرت بمجملها تأخر القيم الجمالية عن بقية القيم الاجتماعية والبيئية والصحية، وغيابها في محتوى الدروس كما أظهرت دراسة عثمان والدغيدي، 2008؛ و Warburton,2007.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نصّ هذا السؤال على: **كيف تتوزع القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى؟** للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية لتكرار القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى حسب مجالات القيم الجمالية الأربعة، إذ جاءت مبينة في الجدول (10)

جدول 10

توزيع القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى

الصف الدراسي	تكرارات القيم الجمالية حسب مجالاتها ونسبها المئوية				
	قيم جمال الكون	قيم جمال الإنسان	قيم جمال القول	قيم جمال السلوك	مجموع التكرارات والنسب المئوية
الأول الأساسي	16 (4.9%)	34 (10.3%)	6 (1.8%)	54 (16.4%)	110(33.4%)
الثاني الأساسي	21 (6.4%)	50 (15.2%)	11 (3.3%)	53 (16.1%)	135(.41%)
الثالث الأساسي	1 (0.3%)	17 (5.2%)	19(5.8%)	47 (14.3%)	84 (25.6%)
المجموع	38 (11.6%)	101(30.7%)	36(10.9%)	154(46.8%)	329 (100%)

يظهر من الجدول (10) أنّ أعلى تكرار كان مجال جمال السلوك للصف الأول الأساسي، إذ بلغ (54) تكرارًا، وبنسبة مئوية (16.4%)، وأدنى تكرار كان مجال جمال الكون في الصف الثالث الأساسي بتكرار واحد وبنسبة مئوية (0.3%). برزت هذه القيم الجمالية من خلال التحليل في الصفوف المتتالية من الأول الأساسي إلى الثالث الأساسي، ويتضح من الجدول السابق ترتيب المجالات وتوزيعها على الصفوف على النحو الآتي:

- **مجال قيم جمال السلوك:** حصل هذا المجال على الرتبة الأولى من بين مجالات الدراسة الأربعة، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف فقد كان ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي :الأول، الثاني، الثالث.
- **مجال قيم جمال الإنسان:** حصل هذا المجال على الرتبة الثانية من بين مجالات الدراسة الأربعة، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف فقد كان ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: الثاني، الأول، الثالث.
- **مجال قيم جمال الكون:** حصل هذا المجال على الرتبة الثالثة من بين مجالات الدراسة الأربعة، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف فقد كان ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: الثاني، الأول، الثالث.
- **مجال قيم جمال القول:** حصل هذا المجال على الرتبة الرابعة والأخيرة من بين مجالات الدراسة الأربعة، وبناءً على تكرارات القيم في هذا المجال لكل صف من الصفوف

فقد كان ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: الثالث، الثاني، الأول.

يتضح مما سبق أنّ هناك توازنًا معكوسًا في تكرارات القيم الجمالية في مجالاتها الثلاثة الأولى في كتب التربية الإسلامية المقررة للصفوف الثلاثة الأولى باستثناء مجال قيم جمال القول. وهذا الأمر قد يؤدي إلى ضعف بعض القيم الجمالية خاصّة في مجال جمال الكون، وجمال الإنسان، وجمال السلوك، وهي مجالات معتبرة ومهمة. إلى جانب أنّ هذا التوزان المعكوس قد يؤدي إلى التنبؤ بالفجوة القيمية التي تكون مسؤولة عن حدوث السلوك المراد تصحيحه، أو غياب السلوك المراد تعليمه، وربما من هنا تظهر وتبدأ أزمة القيم التي تشهدها مجتمعاتنا.

ورغم ظهور التوازن الإيجابي في مجال جمال القول، إلا أنّ المدقق في نتائج تحليل المجال يلاحظ أنّ هذا التوازن غير ناضج تمامًا، ففي الوقت الذي تظهر قيمة الاستماع والإنصات للآخرين متدرجة في عدد التكرارات بتوازن مقبول، وهذا أمر إيجابي، إلا أنه يتضح أنّ قيمتي جمال الحوار، واحترام الرأي والرأي الآخر في الصفين الأول والثاني الأساسيين خالية تمامًا من أي تكرار، وهذا يؤكد الخلل البين في تخطيط القيم الجمالية وتنظيمها وتوزيعها في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

رابعًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نصّ هذا السؤال على: **ما مستوى نمو القيم الجمالية عبر كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى؟** للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لتكرار القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول 11

نمو القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، وتكرارها، ونسبها المئوية.

الصف الدراسي	تكرار القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية ونسبها المئوية	
	التكرارات	النسبة المئوية
الأول الأساسي	110	% 33.4
الثاني الأساسي	135	% 41
الثالث الأساسي	84	% 25.6
المجموع	329	% 100

يتضح من الجدول (11) أنّ القيم الجمالية في كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي بلغت 110 قيمة جمالية، ثم نمت هذه القيم في الصف الثاني الأساسي بمقدار (25) تكرارًا، فأصبحت 135 تكرارًا، لكن يلاحظ تراجع نمو القيم الجمالية في كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي بمقدار (51) تكرارًا، إذ بلغت القيم الجمالية فيه 84 تكرارًا. وهذا يعكس توازنًا سلبيًا في تكرارات القيم، وهذا يخالف النظريات التربوية والنفسية إلى جانب المنطق، والتي تؤكد بدورها على زيادة النمو العقلي والجسمي والوجداني والاجتماعي بازدياد العمر. ويمكن تفسير ذلك بضعف إدراك واضعي ومؤلفي كتب التربية الإسلامية لبناء القيم، وضعف الاهتمام بمنظومة القيم الجمالية، وعدم توزيعها توزيعًا متوازنًا على أسس نفسية وتربوية.

التوصيات:

من خلال ما تم الوصول إليه من نتائج، أمكن الباحث من تقديم التوصيات الآتية:

- تضمين كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي القيم الجمالية المتعلقة بجمال الكون وجمال الإنسان.
- تعزيز القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى، المتعلقة بجمال الإنسان، كنظافة الأسنان، وتقليم الأظافر، وجمال المظهر والملبس، والتطيب، وتربية حاسة الشم.
- تضمين كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى لقيم جمال القول، وتعزيزها وخاصة جمال الحوار، وتجنب الفاحش من القول، واحترام الرأي والرأي الآخر.
- تعزيز القيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى المتعلقة بجمال السلوك، وخاصة قيمة الاعتذار، وضبط الانفعالات والعواطف، إلى جانب قيمة التأدب بآداب الطعام.
- ضرورة تحقيق التوازن الإيجابي في القيم الجمالية عند تأليف كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى.

المقترحات:

وفي ضوء نتائج الدراسة، يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة تحليلية للقيم الجمالية في كتب التربية الإسلامية للمراحل التعليمية الأخرى، وتضمينها مجالات أخرى غير التي تضمنتها الدراسة الحالية.
- مدى تمثل طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن للقيم الجمالية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية.
- تصميم وحدة دراسية في التربية الإسلامية قائمة على القيم الجمالية وقياس أثرها في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى.

المراجع:

ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب (المتوفى:751هـ) (1983). *روضة المحبين ونزهة المشتاقين*. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن ماجه، الحافظ أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (المتوفى: 886 هـ) (د. ت). *سنن ابن ماجه*. تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: مطبعة دار إحياء الكتب العربية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحق (المتوفى: 275 هـ) (2009). *سنن أبي داود*، تحقيق شعيب الأرؤوط ومحمد كامل قرة بللي، دمشق: دار الرسالة العالمية.

أبو زيد، أماني (2009). *فعالية المدخل الجمالي في تدريس البيولوجي لتنمية بعض المفاهيم العلمية الكبرى وآراء الطلاب والمعلمين بالمرحلة الثانوية نحو استخدامه*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

أبو شاويش، أيمن محمد (2012). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تدريس القيم المتضمنة في كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي بفلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

البارودي، منال (2015). *البناء النفسي والوجداني للقائد الصغير. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.*

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (المتوفى: 256 هـ) (2001). *صحيح البخاري*. ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي (المتوفى: 458هـ) (2003). *السنن الكبرى*. تحقيق محمد عبد القادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجرجاوي، زياد علي (2011). معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الإسلامي والفكر الغربي. دراسة مقارنة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية ، جامعة القدس المفتوحة*، 19، 1- 34.

الجهني، حنان عطية (2003). *تنمية القيم الجمالية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*. أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الرياض.

حسن، عواطف وعبد العال، محمد ومرسي، عمر (2013). متطلبات تفعيل دور التربية الجمالية في مرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الثقافة والتنمية*، 14 (70)، 1 – 20.

الحكيمي، شوقي (2010). *تفعيل التربية الجمالية في برامج إعداد المعلمين بالجمهورية اليمنية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

دلاوي، نصر الدين (2012). *القيم الإنسانية والجمالية في قصص نجيب الكيلاني*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران.

الرابحي، إسماعيل (2014). أنواع القيم المتضمنة في كتب القراءة لمرحلة التعليم الابتدائي في النظام التعليمي الجزائري. *مجلة العلوم الإنسانية*، 33، 51-67.

الراشد، مضاوي (2018). دور المجلات السعودية في التربية الجمالية لدى الأطفال: دراسة تحليلية ناقدة في ضوء تطلعات العصر. *مجلة القراءة والمعرفة*، 196، 17 – 48.

الربيعي، أزهار ماجد (2003). *القيم الجمالية لدى طالبات المدارس الإعدادية المشمولة وغير المشمولة بالإرشاد التربوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية.

الزبون، أحمد (2010). منظومة القيم التي تعكسها البرامج الدينية في التلفزيون الأردني لدى عينة من الطلبة المراهقين في محافظة عجلون الأردنية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*. 2 (2)، 111 – 164.

الشربيني، فوزي (2005). *التربية الجمالية بمناهج التعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة*. ط1، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الشلبي، إلهام والشاذلي، محمود (2009). أثر استخدام الجماليات المعرفية في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة آلية العلوم التربوية الجامعية/ الأونروا. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 23(3)، 685 – 709.

الشلول، أشرف (2007). *القيم التربوية الجمالية السائدة لدى طلبة كليات التربية والفنون والاقتصاد في جامعة اليرموك، ودورها في توجيه سلوكاتهم الاجتماعية من وجهة نظرهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الشوحة، أحمد (2003). *القيم التربوية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المقررة للمرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

الصمادي، خالد (2003). *القيم الإسلامية في المناهج الدراسية*. المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة الأيسيسكو، الرباط.

الطبراني، سليمان بن أحمد بن أيوب (المتوفى: 360 هـ) (1995). *المعجم الأوسط*. تحقيق طارق بن عوض الله ومحسن الحسيني، القاهرة: دار الحرمين.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي (المتوفى: 310هـ) (2001). *تفسير الطبري "جامع البيان عن تأويل آي القرآن"*. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، الجيزة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع.

العبادي، محمد حميدان (2004). القيم المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الأولى من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في سلطنة عمان. *مجلة رسالة الخليج*، 91، 83 – 172.

عبد الباقي، محمد فؤاد (1981). *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*. ط2، بيروت: دار الفكر.

عبد الحميد، شاكر (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني. *سلسلة عالم المعرفة*، العدد (267).

عبد الكريم، أسماء عزيز (2018). القيم الجمالية في كتب القراءة للصفوف الثلاثة الأولى في العراق ومصر ولبنان (دراسة تحليلية مقارنة). *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 2(22)، 127 – 147.

عثمان، سلوى عثمان والدغيدي، هبه فتحي (2008). علاقة القيم الجمالية بالسلام البيئي. البعد الغائب في المعايير القومية للتعليم بالمناهج الدراسية، تصور مقترح. *مجلة العلوم التربوية*، 1، 297- 333.

العجرمي، سمية سلمان (2012). *دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية والاجتماعية وحقوق الإنسان للصف الرابع الأساسي بفلسطين*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

عرابي، رباب كامل (2006). *التربية الجمالية رؤية إسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

العمري، أسماء عبدالمنعم (2015). درجة ممارسة القيم لدى طلبة الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 42(3)، 1063 – 1086.

العمري، نوال صالح (2010). *دور المدرسة المتوسطة في تنمية القيم الجمالية لدى طالباتها من وجهة نظر المعلمات: دراسة ميدانية على مدارس مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

القرضاوي، يوسف (1996). *الإسلام والفن*. القاهرة: مكتبة مدبولي.

القرضاوي، يوسف (2001). *الصحوة الإسلامية بين الاختلاف المشروع والتطرف المذموم*. القاهرة: دار الشروق.

القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (المتوفى:671هـ) (2006). *الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)*. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة.

قطب، سيد (2003). *في ظلال القرآن*. ط32، القاهرة: دار الشروق.

القواسمة، أحمد حسن (2006). *تحليل للمنظومة القيمية التي تتضمنها برامج الأطفال في التلفزيون الأردني لدى طفل المدرسة من (6 – 9) سنوات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

كشيك، منى يوسف (2014). الوظائف التربوية للتربية الجمالية : دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي التربية الفنية في التعليم الأساسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 12(4)، 150- 174.

محمد، ماهر أحمد والدوسري، ناديا سالم (2013). دور كليات التربية للبنات في تنمية القيم الجمالية للطالبات في ضوء متغيرات العصر: دراسة تقييمية بكلية التربية بالجبيل. *رسالة التربية وعلم النفس*، 40، 145- 177.

محمد، معن جاسم وخلف، عبير قاسم (2015). تغير القيم الجمالية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة. *مجلة الفتح ،جامعة ديالى*، 11(63)،242- 272.

المرسي، محمد حسن (2003). مستوى القراءة اللازم لتذوق جماليات النص الأدبي. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءةوالمعرفة*،20، 178 – 210.

موسى، محمد ونداف، وفاء (2014). دراسة تحليلية للقيم الجمالية في محتوى كتاب العربية لغتي للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية. *مجلة جامعة البعث*، 38(9)، 103 – 130.

النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (المتوفى:405هـ). (2000). *صحيح مسلم*، ط1، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

وزارة التربية والتعليم (2018). *كتاب التربية الإسلامية للصف الأول الأساسي*. عمان: إدارة الكتب والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم (2018). *كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني الأساسي*. عمان: إدارة الكتب والكتب المدرسية.

وزارة التربية والتعليم (2018). *كتاب التربية الإسلامية للصف الثالث الأساسي*. عمان: إدارة الكتب والكتب المدرسية.

ياسوف، أحمد زكريا وبصمة جي، محمد (2014). المكان من منظور جمالي دراسة لنماذج من الحديث النبوي الشريف. *مجلة بحوث جامعة حلب. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية*، 93، 13-33 .

ياسين، خالد عبد الرحمن (2009). *استراتيجية مقترحة للتربية الجمالية من خلال دعم المشاركة المجتمعية للمؤسسات التربوية*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

يونس، عيد سعيد (2015). *فلسفة الفن والجمال في الفكر الإسلامي*، القاهرة: عالم الكتب.

Abadi, M. (2004). The Values Included in the Reading Books of the First Classes of Basic Education in Oman. *Resalah Al Khaleej Journal*, 91, 83-172.

Abdel Karim, A. (2018). The Aesthetic Values in the Books of Reading for the First Three Grades in Iraq, Egypt and Lebanon (comparative analytical study), *Lark's Journal of Philosophy, Linguistics and Social Sciences*, 2 (22), 127-147.

Abu Shawish, A. (2012). *Assessment of the Performance of the Arabic Language Teacher in Teaching the Values Included in our Beautiful Language Book for the Seventh Fundamental Class in Palestine*. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Abu Zaid, A. (2009). *The Effectiveness of the Aesthetic Approach in the Teaching of Biology to Develop Some of the Major Scientific Concepts and the Views of Students and Teachers in the Secondary Stage towards its Use*. Unpublished Master Thesis, Ain Shams University, Cairo.

Ajrami, S. (2012). *The Values Included in the Content of the Fourth Grade Books of Islamic Education, Social Studies and Human Rights in Palestine: Analytical Study*. Unpublished Master Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Jahani, H. (2003). *Development of Aesthetic Values among Primary School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Riyadh.

Al-Hakimi, Sh. (2010). *Activating Aesthetic Education in Teacher Training Programs in the Republic of Yemen*. Dissertation thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.

Al-Omari, A. (2015). The Degree of Practicing Values among Jordanian University Students from the Perspective of the Students Themselves. *Journal of Educational Sciences Studies*, 42 (3), 1063-1086.

Al-Omri, N. (2010). *The Role of the Middle School in the Development of the Aesthetic Values of Female Students from The Point of View of Teachers: A field Study on Riyadh City Schools*. Unpublished Master Thesis, King Saud University.

Al-Qawasmah, A. (2006). *An Analytic Study of Values Set on Embodied in JTV Children's Programs (Chanel 3) for School Children Aged Between Six to Nine Years*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Jordan.

Al-Rabhi, I. (2014). Types of The Values Included in The Reading Books for Primary Education in The Algerian Educational System. *Journal of Human Sciences*, No. 33, 51-67.

Al-Rashed, M. (2018). The Role of Saudi Magazines in Aesthetic Education in Children: Critical Analytical Study in Light of the Aspirations of the Times. *Journal of Reading and Knowledge*, 196, 17-48.

Al-Rubaie, A.(2003). *The Aesthetic Values of Students in Middle Schools Covered and Not Covered By Educational Guidance*. Unpublished Master Thesis, Mustansiriya University.

Choi, H (2001). *Harry Broudy's Theory of Aesthetic Education at General Education*. PhD, University of Llinois at Urbann champaing.

Dalawi, N. (2012). *Human and Aesthetic Values in the Stories of Najib Al-Kilani*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oran.

Denac, O. (2014).*The Significance and Role of Aesthetic Education in Schooling*. Faculty of Education University of Marlbor- http://Scrip.org/journal/ce.

Eccles, T. (2005). *Looking for Beauty: A call to Education to Address the Need for Aesthetic Education in Our Classroom*. M.A. Simon Fraser University Canada.

Jerjawi, Z. (2011). Criteria of Values of Aesthetic Education in Islamic Thought And Western Thought. A Comparative Study. *Journal of Research and Educational Studies, Al-Quds Open University*, No. 19, 1-34.

John, H. (2002). *Technology and Aesthetic Education: A Crucial Synthesis*. Available ERIC NO: 478540.

Hasan, A., Abdel-Al, M. & Morsi, O. (2013). Requirements for Activating the Role of Aesthetic Education in the Basic Education Stage. Journal of Culture and Development, 14 (70), 1-20.

Koshik, M. (2014). Educational Functions of Aesthetic Education: A field Study from The Point of View of Teachers of Art Education in Basic Education. *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 12 (4), 150-174.

Mohammed, M., and Aldosary, N. (2013). Girls Colleges of Education Role in Developing Aesthetic Values of Female Students in light of Century's Variables. *Journal of Education and Psychology*, *40, 145 – 177.*

Mohammed, M., and Khalaf, A. (2015). Change of Aesthetic Values among Students of the Faculty of

Economic in Yarmouk University And Their Role in Directing Students Social Behavior From Their Point of View. Unpublished Ph.D Dissertation, Yarmouk University.

Shouha, A.(2003). *Educational Values Included in The Books of Islamic Education Scheduled for The Basic Stage in Jordan*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University.

Warbutron, C. (2007). *The Art And Science of Teaching Aesthetics: A model for Secondary School Teachers*. M.A. State University of New York Empire State College.

Wilde, O. (1966). *The Picture of Dorian Gray: the Complete works of Oscar Wild*. Vyvyan Holland. London: Collins.

Yaseen, Kh. (2009). *A Proposed Strategy for Aesthetic Education through Support of Community Participation in Educational Institutions*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Sohag University.

Yasuf, A and Basma J, M. (2014). The Place from the Perspective of Aesthetic Study of Models of the Hadith, the University of Aleppo. *Research Journal. Series of Arts, Humanities and Educational Sciences*, No. 93, 13-33.

Zboon, A. (2010). Values That Are Reflected in Religious Programs in Jordan TV for Teenagers Students Sample in Ajloun Governorate. *Umm Al-Qura University journal of social sciences*.2 (2), 111 – 164.

Fine Arts. *Al-Fath Journal, Diyala University*, 11 (63), 242-272.

Morsi, M. (2003). Reading level Required to Taste The Aesthetics of Literary Text, Journal of Reading And Knowledge. *The Egyptian Society for Reading and Knowledge*, No.20, 178 – 210.

Mousa, M., & Naddaf, W. (2014). Analytical Study of Beautiful Values in the Book Content (My Language Arabic) For Forth Grade Fundamental, *Albaath University Journal*, 38(9), 103 – 130.

Orabi, R. (2006). *Beauty Education, An Islamic View*. Unpublished Master Thesis, Yarmouk University.

Orsinger, A. (2014). *Developing Democratic Civic Virtues through Aesthetic Education and Design in Public Schools*. Ph.D, University of Texas.

Osman, S and Dagidi, H. (2008). Relationship of Aesthetic Values to Environmental Peace. The Absent Dimension in National Curriculum Standards, Conceptualization. *Journal of Educational Sciences*, No. (1), 297-333.

Qutb, S.(2003). In the Shade of the Qur'an. Cairo: Dar El Shorouq.

Shalabi, E and Shazly, M. (2009). The Impact of Using Cognitive Aesthetics on Creative Thinking of Faculty of Educational Sciences Students / UNRWA. *University of An-Najah Research Journal (Humanities)*, 23 (3), 685-709.

Shlol, A. (2007). *The Aesthetic Education Values Among Students of The Department of Education, Arts And*

The Aesthetic Values Included In the Islamic Education Textbooks for the First Three Grades in Jordan

(analytical study)

Mahmoud J. Alsalkhi

Department of Educational Sciences - University of Petra

Submitted 12-01-2019 and Accepted on 16-04-2019

Abstract: The study aims to analyze the aesthetic values included in the content of the Islamic Education textbooks for the first three grades. In order to accomplish this goal, a list of the aesthetic values that should be included has been constructed. The list covered four main areas: the aesthetic of universe, the aesthetic of human being, the aesthetic of behavior, and the aesthetic of speech. Upon ensuring the credibility of the list, a tool has been established to analyze the content of the Islamic Education textbooks. The analysis showed the following results: the area of behavior aesthetic occupied the first rank with a repetition of 154 times in the curriculum content. The aesthetic of human being occupied the second rank with a repetition of 101 times. Then, the aesthetic of universe occupied the third rank with a repetition of 38 times. The final rank was occupied by the aesthetic of speech with a repetition of 36 times. Also, the results indicated an adverse balance of the repetition of aesthetic values in the first three areas. In Addition, it was shown a slow progress in the aesthetic values in the Islamic Education textbook for the third primary grade.

Keywords: Islam, Values, Beauty, Book.

معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين بالجامعات السعودية ومؤشرات تحققها

– دراسة ميدانية –

سعد بن عبد الرحمن آل حمود

جامعة المجمعة

قدم للنشر 1440/6/2هـ - وقبل 1440/8/23هـ

المستخلص: سعت الدراسة لإعداد معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين ومؤشرات تحققها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، وطبقت المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة شارك في الإجابة عن أسئلتها (95) من القيادات الأكاديمية من (14) جامعة سعودية، ينتمون إلى (20) تخصصًا، وتوصلت الدراسة إلى تحديد خمسة معايير لاختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين مع بيان مؤشرات تحقق كل معيار من تلك المعايير. وكانت استجابات أفراد الدراسة على إجمالي المعايير المقترحة واقع ضمن الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (موافق بقوة) بمتوسط حسابي (4.51)، وجاء ترتيب المعايير من حيث المتوسط الحسابي ودرجة الأهمية على النحو الآتي: السمات الشخصية بمتوسط (4.77 من 5) بدرجة موافق بقوة، يليها التدريس بمتوسط (4.66 من 5) بدرجة موافق بقوة، ثم التأهيل العلمي بمتوسط (4.49 من 5) بدرجة موافق بقوة، ثم خدمة المجتمع بمتوسط (4.47 من 5) بدرجة موافق بقوة، وأخيرًا البحث والنمو العلمي بمتوسط (4.15 من 5) بدرجة موافق.

الكلمات المفتاحية: التعليم العالي، أعضاء هيئة التدريس.

المقدمة

تقوم الجامعات السعودية بدور رئيس في بناء المجتمع، من خلال خريجيها الذين يلتحقون بسوق العمل ومن خلال أبحاث الدراسات التي يقوم بها أساتذة الجامعات وطلابها وكذلك عبر الخدمات الأخرى من تأليف وترجمة و تدريب واستشارات وغيرها، وكانت البدايات للتعليم الجامعي للمملكة عام 1369 عندما افتتحت كلية الشريعة بمكة المكرمة، في حين كان ميلاد أول جامعة سعودية وهي جامعة الملك سعود عام 1377هـ (السويد،1439)، ونظرًا لقلة حملة الدكتوراه من السعوديين حينها فقد تم استقطاب عدد من أعضاء هيئة التدريس من خارج المملكة للتدريس واستمر التعاقد بعد ذلك في ظل التوسع في التعليم العالي الذي شهدته المملكة ولا سيما في السنوات القريبة الماضية إذ شهدت المملكة حراكًا نشطًا في إنشاء جامعات جديدة وتوسعة القائم منها واستحداث برامج وتخصصات مختلفة، إضافة إلى أن عملية استقطاب أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين تعد مطلبًا مستمرًا لإثراء التعليم الجامعي بخبرات دولية متنوعة تسهم في تطوير العملية التعليمية وتعزيز دور الكوادر الوطنية وهذا معمول به في كثير من الجامعات العالمية.

والجامعات السعودية أمامها مهام رئيسة نص عليها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في المادة الأولى من أحكام عامة إذ جاء فيها أن الجامعات تقوم بتوفير التعليم الجامعي، والدراسات العليا، والنهوض بالبحث العلمي، والقيام بالتأليف، والترجمة والنشر، وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها. (مجلس التعليم العالي،1436)، ويعد الأستاذ الجامعي ركيزة أساسية في تحقيق الجامعة لتلك المهام المطلوبة منها، فهو الذي يقوم بالتدريس ويجري الأبحاث ويتولى القيام بالأدوار القيادية على مستوى القسم والكلية والجامعة بالإضافة إلى المساهمة في تقديم البرامج التي تخدم المجتمع، وفي هذا السياق يرى الحدابي و الهمداني (2010) أن أداء الجامعة يرتبط ارتباطًا وثيقًا بأداء أعضاء هيئة التدريس لوظائفهم، فبهم بدرجة رئيسة يقاس أداء الجامعة، وعلى قدر كفاءتهم وإنتاجهم العلمي يتوقف تقدمها في أداء مهمتها وتحقيق أهدافها، وتذكر الهويد (1434) أن عضو هيئة التدريس الركيزة الأهم في التعليم العالي وفي تحقيق أهداف الجامعة ولذا يتوقف نجاح الجامعة وسمعتها على كفاءة وجودة عضو هيئة التدريس فهو محور العملية التعليمية بجانب ما يقوم به من دور في إرشاد الطلبة في الأمور الأكاديمية أو غير الأكاديمية ويقوم بإجراء بحوث على مستويات مختلفة بالإضافة لكونه عضوًا في اللجان الإدارية وفي لجان الجامعة التي ترسم السياسات العامة، وإضافة إلى ذلك فإن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات شخصية الأستاذ الجامعي لها أثر كبير في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، وفي التحصيل العلمي للطالب وتشكيل شخصيته (القريشي، 2016)، ويؤكد الشراري (2010) أن الجامعة لا يمكن أن تكون فاعلة وقادرة على خدمة المجتمع ما لم تعن بتوفير أعضاء هيئة التدريس من ذوي التميز والكفاءة الشخصية والأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

عنيت الجامعات السعودية منذ تأسيسها باستقطاب أصحاب الكفاءات العلمية المميزة، وقد تنوعت جهودها وآلياتها في ذلك، مستندة في ذلك لما ورد في نظام التعليم العالي والجامعات ولوائحه، فقد حددت المادة الخامسة من لائحة توظيف غير السعوديين ما يشترط في المتعاقد والتي تناولت العمر والصحة البدنية وحسن السيرة والحصول على المؤهلات المطلوبة وكونه غير مرتبط بعقد مع جهة أخرى ومتفرغ للعمل في الجامعة (مجلس التعليم العالي، 1436)، ويلاحظ أن هذه المعايير لم تشتمل على ما يتعلق بالجوانب التدريسية ولا على الإنتاج البحثي أو مساهمات المتقدم في خدمة المجتمع، وهذا النقص في المعايير انعكس على حد اطلاع الباحث على النماذج التي أعدتها بعض الجامعات لتكون مرجعًا في الحكم على مدى مناسبة المتقدمين من غير السعوديين للالتحاق بالجامعات السعودية، ومع أن مرحلة الاختيار لأعضاء هيئة التدريس تعد من أهم المراحل، وذلك أن اختيار عضو هيئة التدريس الكفء يعد مكسبًا للجامعة ويسهم

بدور كبير في أداء الجامعة لرسالتها وتحقيق أهدافها، كما أن اختيار غير الكفء سيكلف الجامعة الكثير، فعضو هيئة التدريس غير الكفء سينعكس أثره على كفاءة العملية التعليمية والبحثية في الجامعة، مع ما قد يسببه من تدني في مستوى المخرجات وكثرة الشكوى من الطلاب والطالبات، وربما تسبب الاختيار السيء في مواقف تؤدي إلى إحراج الجامعة أو تشويه سمعتها، وبدلًا من أن يكون عونًا للجامعة يصبح عبئًا عليها، إلا إن الناظر لواقع عملية التعاقد في الجامعات السعودية سيلاحظ أن فرق التعاقد والتي عادة تتكون من بعض القيادات الجامعية من وكلاء الجامعات أو عمداء الكليات أو وكلائهم أو رؤساء الأقسام عادة ما تنصب اهتماماتها على المؤهل والسمات الشخصية والتأهيل العلمي للمتقدم، دون التركيز على المهارات التدريسية وذلك أن معظم قيادات الكليات الجامعية -بحكم التخصص - ليسوا بالضرورة مؤهلين تربويًا في مجال التدريس أو السمات المطلوبة لقيادة الموقف التعليمي والتمكن من التعامل بمهارة مع الطلاب، ومن ثم فعنايتهم بهذه الجوانب وقدرتهم على الحكم على تمكن المتقدم منها من المتوقع أن تكون ضعيفة بحكم غياب التأهيل المسبق، ويضاف إلى ذلك أن فرق التعاقد يتغير أعضاؤها من سنة لأخرى في الغالب- بحكم تغير المناصب القيادية في الجامعة - فتأتي فرق جديدة تنقصها الخبرة الإدارية والتربوية للقيام بهذه المهمة وليس لديها إلمام بالمهام الأساسية والتربوية لعضو هيئة التدريس والمهارات التي ينبغي أن يتمكن منها ولا القدرة على الحكم على معرفة درجة تمكن المتقدم من مهارات التدريس وإدارة الموقف التعليمي والقدرة على التعامل مع الطلاب، ويتعامل فريق التعاقد مع استمارة أعدت للحكم على المتقدمين للترشح لعضوية التدريس تتسم بالعمومية وتخضع معاييرها لاجتهادات وتفسيرات من يجري المقابلة، وهذا أيضًا يؤثر سلبًا على جودة عملية الاختيار، وعملية الاختيار عملية معقدة نظرًا لأنها تتطلب التحقق من توافر جوانب متعددة في عضو هيئة التدريس ترتبط بمؤهلاته وبسماته الشخصية والسلوكية ومهاراته التدريسية والبحثية وحسن تعامله مع الآخرين ومهاراته القيادية وهذه الجوانب بعضها يمكن التحقق منها من خلال الاطلاع على المستندات و الوثائق وجوانب أخرى تتعلق بالسمات الشخصية والسلوكية وقدرته على التدريس وما يمتلكه من مهارات يصعب الجزم بوجودها وتخضع لخبرة من يجري المقابلة والأدوات التي يستخدمها للتعرف على مدى وجود تلك الصفات، وتكمن الصعوبة في تحديد معايير ثابتة أو محددة بسبب اختلاف خبرات ومؤهلات من يجري المقابلة، ولذا فإن واقع اختيار أعضاء هيئة التدريس يستدعي وجود معايير علمية لاختيار أعضاء هيئة التدريس ذات مؤشرات واضحة يمكن تطبيقها من فرق التعاقد للتوصل إلى تصنيفات دقيقة وصادقة للمتقدمين وفي هذا السياق يرى القريشي (2016) أن هناك حاجة ملحة لتحديد معيار للكفاءات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي، وهذا يأتي متفقًا مع ما ذهب له شويع (2009) في قوله نظرًا لأهمية عضو هيئة التدريس في الجامعات فإن معايير وانتقاء عضو الهيئة التدريسية أصبحت ضرورية.

وبناء على ما سبق ونظرًا لأهمية دور الأستاذ الجامعي وكون عملية استقطابه عملية مستمرة منذ تأسيس الجامعات السعودية وإلى يومنا هذا، وبالنظر للأدوار المتعددة المطلوبة من الجامعة والتي تتطلب وجود كفاءات علمية عالية التأهيل تمتلك المهارات الكافية في مجال البحث والتدريس والقدرة على بناء فرق العمل و التعامل مع الآخرين والمشاركة الفاعلة في تحقيق أهداف الجامعة، ورغبة في تكامل الخبرات بين الجامعات في الوصول لأفضل المعايير لاختيار الأستاذ الجامعي، فإن السؤال الرئيس الذي تتمحور حوله الدراسة هو: ما معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين وما مؤشرات تحققها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية ؟

وينبثق عنه الأسئلة الآتية:

- ما معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

- ما المؤشرات التي يتم من خلالها معرفة مدى تحقق المعايير المطلوبة في المتقدمين للتدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عينة الدراسة ؟

هدف الدراسة:

إعداد معايير لاختيار أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين ومؤشرات تحققها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية لتكون مرجعًا مساعدًا للجامعات السعودية في اختيار الكفاءات العلمية المميزة من أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين عند عملية التعاقد للجامعات.

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من عدة جوانب ومن ذلك:

- استقطاب أصحاب الكفاءات العلمية المميزة يسهم بشكل كبير في نجاح الجامعات السعودية و جودة مخرجاتها.
- يؤمل أن تسهم الدراسة في خدمة الجامعات السعودية لاختيار أفضل الكوادر المتقدمة للتدريس في الجامعات السعودية عند عملية التعاقد.
- مشاركة عدد كبير من قيادات الجامعات السعودية من مختلف التخصصات في تحديد معايير ومؤشرات اختيار الكفاءات العلمية المميزة من أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين عند عملية التعاقد، واتساع قاعدة تخصصات وجامعات المشاركين من القيادات الأكاديمية في هذه الدراسة، مما يثري هذه الدراسة ويعزز من فرصة نجاح تطبيق نتائجها عند التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات.

مصطلحات الدراسة:

أعضاء هيئة التدريس: حدد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في مادته الخامسة والأربعين أعضاء هيئة التدريس بأنهم:1- الأساتذة 2- الأساتذة المشاركون 3- الأساتذة المساعدون (مجلس التعليم العالي ،1436)

المعايير: يعرف المعيار وفق ما ورد في معجم المصلحات التربوية بأنه " مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها " وأن المعايير "تمثل القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات ، أو الأعمال و أنماط التفكير والإجراءات " (شحاته والنجار،2003،ص285) والمعايير في هذه الدراسة هي محكات تستخدم للتحقق من وجود الصفات والقدرات والمهارات والمؤهلات المطلوبة في المتقدمين للتدريس في الجامعات السعودية.

مؤشرات: ورد في معجم مصطلحات التربية " لغة: (مادة : ش و ر)، يقال مؤشر من الإشارة وهي تعيين الشيء باليد وغيرها، والتلويح بشيء يفهم المراد منه واصطلاحًا: يعطي المؤشر لمحة خاطفة وصورة إجمالية لا تمثل الواقع بكل ديناميكاته أو بدقة علمية تامة وهي ما تشير إلى البيانات والمعلومات التي تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بدرجة معينة من الدقة ". (فلية والزكي،2004،ص 206)، ويرى كل من (عبد العزيز وحسين،2005) أن المؤشر Indicator، هو الصياغة الأبسط التي تنبثق إجرائياً عن المعيار، فمن المتوقع أن يكون لكل معيار مجموعة من المؤشرات مصاغة بطريقة أكثر إجرائية. ويقصد بالمؤشرات في هذه الدراسة الشواهد والعلامات الدالة على درجة تحقق المعيار.

الإطار النظري:

يعد عضو هيئة التدريس من أهم ركائز التعليم العالي. وذلك أن الجامعات تقوم بأدوار رئيسة هي: التعليم الجامعي والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وعضو هيئة التدريس يقوم بشكل رئيس بالدورين الأول والثاني، ويسهم بفعالية في الثالث .(الخرابشة، الجعافرة، الهباه، والسعايدة،2012)، ولذا فإن الجامعات تحرص على أن تتوافر في أساتذتها المهارات والكفايات المأمولة للقيام بهذه الأدوار (قرشم، العراقي والثقفي،2012)، وإزاء هذه الأهمية للأستاذ الجامعي في أداء

رسالة الجامعة وتحقيق أهدافها سيتم عرض السمات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من خلال المصادر الآتية:

- المعايير المطلوبة في الأستاذ الجامعي في نظام مجلس التعليم العالي.
- المعايير المطلوبة في الأستاذ الجامعي في نظام الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.
- المواصفات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
- المواصفات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- المواصفات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

أولًا: المعايير المطلوبة في الأستاذ الجامعي في نظام مجلس التعليم العالي.

أشار نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه إلى ما يشترط أن يكون في عضو هيئة التدريس غير السعودي ومن ذلك ما ورد في المادة الخامسة، فقد ذكرت أنه يشترط في المتعاقد أن يكون:

1- قد أكمل من العمر عشرين سنة ولم يتجاوز ستين سنة ميلادية، ويجوز لمجلس الجامعة تجاوز الحد الأعلى للعمر في حدود عشر سنوات للأساتذة والأساتذة المشاركين وخمس سنوات للأساتذة المساعدين وذلك بناءً على توصية مجلس القسم ومجلس الكلية وثلاث سنوات بالنسبة للفئات الأخرى بناءً على توصية جهة عملهم.

2- لائقاً صحياً للخدمة، بموجب شهادة صحية حديثة صادرة من جهة طبية تعترف بها الجامعة.

3- حسن السيرة والأخلاق.

4- حائزاً على المؤهلات المطلوبة للوظيفة.

5- غير مرتبط بعقد مع جهة أخرى بالمملكة.

6- متفرغاً للعمل في الجامعة. (مجلس التعليم العالي، 1436)، وبالنسبة للمؤهلات فقد جاء في المادة الخامسة عشرة أن شروط التعيين ما يأتي:

الأستاذ المساعد: حاصل على درجة الدكتوراه أو ما يعادلها أو حصل على اللقب من جامعة تعترف بها الجامعة.

الأستاذ المشارك: حاصل على الدرجة من جامعة تعترف بها الجامعة

الأستاذ: حاصل على اللقب من جامعة تعترف بها الجامعة. (مجلس التعليم العالي،1436)، ومن العرض السابق يلاحظ أن اللائحة لم تشترط تمكن عضو هيئة التدريس من مهارات التدريس والتقويم ولم تتطرق لخدمة المجتمع.

ثانيًا: ما ورد من المعايير المطلوبة في الأستاذ الجامعي في نظام الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي.

اشترطت الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي أن يكون أفراد هيئة التدريس مؤهلين بصورة مناسبة ولديهم الخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياتهم التدريسية، وأن يطبقوا استراتيجيات تدريسية ملائمة للنواتج التعليمية المختلفة، وأن يشتركوا في الأنشطة المناسبة لتحسين كفاءاتهم التدريسية (الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، 2015).

ثالثًا: متطلبات من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

ذكرت نتائج دراسة الثبيتي والقرني أن من الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية: الالتزام بمواعيد المحاضرات والوجود أثناء الساعات المكتبية، والإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه، ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا، وأن تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس يتم من خلال النشر في المجلات العلمية المتخصصة المحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي، والبحوث المقدمة للمؤتمرات والندوات العلمية، والكتب المؤلفة كمؤلف ثان، وتقويم عضو هيئة التدريس في خدمة الجامعة والمجتمع من خلال مدى المشاركة في الإرشاد الأكاديمي، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، والمشاركة في لجان الجامعة، وفي أعمال القسم الإدارية (الثبيتي والقرني،1413)، وتناولت دراسة العجمي (2009) الخصائص

التدريسية، والخصائص العقلية والمعرفية، والخصائص الشخصية، والخصائص الاجتماعية، التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس من وجهة نظر رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بجامعة الملك سعود بالرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم السمات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي: التمسك بالقيم الأخلاقية والعمل على نشرها بين طلابه، وجاء في المرتبة الثانية الجدية والإخلاص في أداء أعماله، وكذلك الإصغاء الجيد والاستماع إلى طلابه، والعدالة بين طلابه في عطائه وتقويمه، وأن أهم الخصائص التدريسية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي هي: التمكن من المادة العلمية، ثم الإحاطة بالمادة العلمية وتقديمها بتسلسل منطقي، ثم تشجيع الطلاب على المناقشة العلمية وربط المحتوى النظري بالجانب التطبيقي، وأن أهم الخصائص العقلية والمعرفية التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي هي: الإصغاء لطلابه و احترام آرائهم، ثم القدرة على ربط العلم بقضايا المجتمع، وثالثها توزيع خطة دراسية تبين متطلبات المادة التي يدرسها.

رابعًا: المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

أولويات الكفايات الأخلاقية المطلوبة في عضو هيئة التدريس من وجهة نظر أعضاء التدريس تحَقيق العدالة بين الطلبة، احترام أوقات المحاضرات، الالتزام بالأمانة العلمية، الاهتمام بالنزاهة العلمية، تقديم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة، تمثل الأمانة في مختلف جوانب السلوك، الوفاء بالعهد مع الآخرين، وأما أولويات الكفايات التقنية المطلوبة في عضو هيئة التدريس فهي: توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات، إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية التعليمية، معرفة البرمجيات التعليمية الجيدة، تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، استخدام (power point) في المحاضرات (العتيبي، 2011).

خامسًا: السمات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة:

تناولت عدد من الدراسات السمات المطلوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، ومن ذلك دراسة القريشي (2016)، وتوصلت إلى أن الكفاءات المهنية والتدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة تتمحور حول: شخصية الأستاذ الجامعي، التمكن العلمي والمهني، والعلاقات الإنسانية، والتقويم والأنشطة. في حين ذكر (القضاة والجوارنه، 2009) أن السمات التي يفضلها طلاب جامعة الملك خالد في عضو هيئة التدريس الجامعي المعاصر، جاءت على النحو الآتي: السمات الشخصية في المرتبة الأولى ثم تلاها مجال السمات الاجتماعية، وجاءت السمات الأكاديمية المهنية في المرتبة الثالثة، في حين أشار الحكمي (2004) إلى أن الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب تتمحور حول ست كفاءات رئيسة هي: الشخصية والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز.

ومن خلال العرض السابق يمكن إجمال ما عنيت به التنظيمات الرسمية في وزارة التعليم وكذلك نتائج الدراسات التي بحثت في الجوانب المطلوبة في عضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وكذلك الطلاب في الجوانب الآتية: مناسبة العمر، أن يكون لائقًا صحيًا، حسن السيرة، والحصول على المؤهل المطلوب، ولديه الخبرة اللازمة للقيام بمسؤولياته التدريسية، والتمكن من المادة العلمية، والتحلي بالأمانة العلمية، والخلق الحسن والعلاقات الإنسانية الطيبة مع الزملاء والطلاب، والقدرة على عرض المادة العلمية بلغة واضحة وبتسلسل منطقي، وتطبيق استراتيجيات تدريسية ملائمة وتوظيف التقنية الحديثة، والانضباط الوظيفي، والكفاءة في تقويم الطلاب مع تحري العدالة، والقدرة على توظيف أساليب الحفز والتعزيز. ومن يستقطب للكليات البحثية يكون من العلماء أو الباحثين النشطين.

الدراسات السابقة:

اجتهد الباحث في الوقوف على الدراسات المتعلقة بمعايير اختيار أعضاء هيئة التدريس، غير أنه لم يقف على أية دراسة مباشرة بموضوع الدراسة، فلجأ للدراسات التي بحثت في معايير تقويم أعضاء هيئة التدريس، لقربها من موضوع الدراسة واشتراكها معها في البحث في معايير تقويم أعضاء هيئة التدريس ومن ذلك دراسة القريشي (2016) التي سعت لإعداد مقياس للكفاءات المهنية والتدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة في

تخصصات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفاءات المهنية والتدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة تتبلور في أربع كفاءات مهمة هي: شخصية الأستاذ الجامعي والتمكن العلمي والمهني والعلاقات الإنسانية والتقويم والأنشطة، وأن للعلاقات الودية بين الأساتذة والطلبة أثرها الإيجابي على شحذ همم الطلاب للتحصيل العلمي.

وهدفت دراسة جبر (2016) إلى تقويم عضو الهيئة التعليمية في أقسام كلية التربية بالجامعة المستنصرية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الكلية، وشملت استبانة الدراسة ستة مجالات هي: الإعداد والتخطيط للتدريس، البحث العلمي، الاختبارات والدرجات، التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات، المقررات الدراسية، السمات الشخصية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن تقويم طلبة الدراسات العليا لأداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية.

في حين عنيت دراسة عبد الحسيب (2016) بتقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلاب، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من خلال استبانة اشتملت على السمات الشخصية، التخطيط للتدريس، الكفاءات التدريسية، التعامل مع الطلاب، تقويم الطلاب، وتوصلت إلى أن محوري السمات الشخصية والتخطيط للتدريس، كانا بدرجة كبيرة، وأما بقية المحاور فقد كانت بدرجة متوسطة.

وسعت دراسة بدر (2015) إلى دراسة واقع برنامج إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله، وتحديد المتطلبات المهنية لبرنامج إعداد الأستاذ الجامعي، والعمل على اقتراح آلية عملية لبرنامج إعداده، وطبقت المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، كما قام رضوان (2014) بدراسة للكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وطبق الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل من وجهة نظر الطلبة يمارسون الكفايات المهنية، والكفايات التدريسية والكفايات الإنسانية بدرجة عالية، والكفايات التكنولوجية والكفايات التقويمية بدرجة متوسطة.

واستهدفت دراسة الفضل (2014) إعداد قائمة الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي ومعرفة أكثرها تفضيلًا من وجهة نظر الطلاب في بعض الجامعات السودانية، وطبقت المنهج الوصفي التحليلي، وكانت قائمة الكفايات المهنية أداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب تتبلور حول مجالات رئيسة هي: الشخصية، والإعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز.

وقام ريتشموند، بيوسن، قورنق، تيزو، مايرز وسوتو (Richmond,Boysen,Gurung,Tazeau,Meyers,&Sciutto,2014) بدراسة عن معايير التدريس للمدرس النموذجي لعلم النفس في التعليم الجامعي، سواء للتفاعل المباشر أم عبر النت، وتم تطبيق استبانة من ستة مجالات، وهي التدريب والأساليب التعليمية، والتقييم، والمناهج الدراسية، والمحتوى، وتقييمات الطلاب للتدريس، وذكرت أن المدرسين النموذجيين مدربون بشكل جيد ولديهم متابعة لما يستجد في مجال تخصصهم، فهم خبراء في مجالهم ولهم دراية بمبادئ التعلم الأساسية مبنية على أساس معرفة علم النفس والخبرة العامة في علم التربية، ويطبقون مجموعة متنوعة من التقنيات والاستراتيجيات التي تعزز مشاركة الطلاب، وأنهم منفتحون ومتحمسون وجذابون، ومتمكنون من مهارات التواصل و التحدث أمام الجمهور، ويضعون توقعات عالية ويحفزون الطلاب لتلبية تلك التوقعات، ويديرون الصف بمهارة، ومرنون في أساليبهم، متمكنون من استخدام التكنولوجيا التعليمية.

وفي دراسة الهويد (1434) للتعرف على درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع عضوات هيئة التدريس وطالبات الإعداد والدبلوم التربوي في جامعة أم القرى، أُستخدمت لجمع المعلومات استبانة مكونة من ستة محاور: تطوير المنهج، تفعيل مصادر التعلم والتعليم، توظيف الإمكانات المادية، توظيف أساليب القياس والتقويم، تطوير أداء عضو هيئة

التدريس، التأثير على الطلاب. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي جاء بدرجة كبيرة وذلك من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس والطالبات في جامعة أم القرى، وأوصت الدراسة بالتأكيد على بناء نموذج لتقويم أداء عضو هيئة التدريس يساعد على رفع جودة التعليم الجامعي من حيث وضع معايير تؤكد على: تطوير المنهج وأساليب القياس والتقويم، وتفعيل مصادر التعلم والتعليم، ,التوظيف المناسب للإمكانات المادية، وضرورة التأثير على الطلاب، وتطوير أداء عضو هيئة التدريس.

وقد اهتمت دراسة الصمادي (2013) بتقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران من وجهة نظرهم، واشتملت أداة الدراسة على أربعة مجالات: مهارات التخطيط للتدريس، التنفيذ للتدريس، تقويم تعلم الطلبة، ومهارات الاتصال والتواصل، وأظهرت النتائج تحقيق مستوى الجودة لإجمالي المهارات ولجميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة في مجاليّ تقويم تعلم الطلبة ومهارات الاتصال والتواصل على متغيريّ النوع الاجتماعي لصالح الإناث والمؤهل الأكاديمي لصالح حملة الدكتوراه، كما وجدت فروق في مجال التخطيط للتدريس والأداة ككل على متغير الخبرة التدريسية لصالح ذوي الخبرة المرتفعة (10سنوات فأكثر)، أما بالنسبة لمتغير نوع الكلية فقد ظهرت فروق في مجال مهارات تنفيذ التدريس لصالح الأعضاء في الكليات العلمية.

وعنيت دراسة لفتة (1433) بالكشف عن المهارات اللازمة للتدريس الناجح في مستوى التعليم الجامعي، وهي: التخطيط للتدريس، الإلقاء، طرح المقدمات، المناقشة، اختيار وعرض الوسائل التعليمية والتقنية، تلخيص المعلومات، الاستفادة من التغذية الراجعة، السيطرة على تفاصيل الموقف التعليمي، الإحساس لردود فعل المتعلمين، ضبط الصف ذاتيًا، وبلغت نسبة موافقة الخبراء على جدوى تلك المهارات 95%.

وأما دراسة عزيز فقد سعت (2012) إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالى من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وتقويم أدائهم من خلال تلك الأداة، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها تسجيل ضعف واضح في أداء التدريسيين من وجهة نظر الطلبة في جميع المجالات باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح التدريسيين وعزى الباحث هذا الضعف إلى الظروف الاستثنائية التي يمر بها البلد مما انعكس سلباً على أداء التدريسي وقدم في نهاية البحث مجموعة من المقترحات والتوصيات.

وأجرى العتيبي (2011) دراسة للتعرف على أولويات الكفايات الأخلاقية والتقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي، وطبق المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة الدراسة استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في جامعتي نجران والخرج، وتوصلت الدراسة إلى أن أولى الكفايات الأخلاقية التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي تحقيق العدالة بين الطلبة ثم احترام أوقات المحاضرات والالتزام بالأمانة العلمية وأن أولى الكفايات التقنية التي ينبغي أن تتوافر لدى الأستاذ الجامعي هي توظيف التدريب الإلكتروني في تدريس المقررات ثم إرشاد الطلبة إلى المواقع العلمية الإلكترونية ومعرفة البرمجيات التعليمية الجديدة.

وفي دراسة الثويني وعبد العال (2010) للتعرف على أساليب وأدوات تقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية والجامعات الأمريكية، لمعرفة كيفية الاستفادة من تلك التجارب لتطوير نموذج لتقييم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، طبق الباحثان منهج البحث المقارن، وخلصت الدراسة إلى أن كثيرًا من الأدوات المستخدمة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعات تتباين فيما بينها من حيث الجوانب التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند التقويم، كما تتباين من حيث كيفية صياغة المهارات المتضمنة فيها وأوصت الدراسة بإنشاء وحدة لتقويم أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية يكون من أهدافها: تقويم العملية التعليمية من خلال قياس مؤشرات الأداء لأعضاء هيئة التدريس، تصميم نماذج الاستمارات أو الأدوات اللازمة للتقويم، نشر ثقافة التقويم بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة، ومتابعة تقويم الأداء في نظم التعليم الجامعي الجديدة مثل التعليم المفتوح والتعليم عن بعد.

وقام ديلاني، جونسون، جونسون وترسلان (Delaney,Johnson,Johnson,&Treslan,2010) بدراسة لمعرفة .

تصورات طلاب جامعة ميموريال ،حول سمات التدريس الفعال لكل من التعليم داخل الحرم الجامعي والتعليم عن بعد، ولجمع المعلومات تم توزيع استبانة على عينة الدراسة، وتوصلت إلى تسع خصائص للتدريس الفعال للمعلمين الجامعيين في جامعة ميموريال هي: الاحترام، المعرفة، ودود، المشاركة، التواصل، التنظيم، الاستجابة، المهنية، روح الدعابة.

وأما دراسة العجمي (2009) فقد سعت لبيان الخصائص التدريسية والعقلية والمعرفية والشخصية والاجتماعية، التي ينبغي أن يتمتع بها عضو هيئة التدريس وتم تطبيق الدراسة على جامعة الملك سعود بالرياض، وشملت عينة الدراسة (50) من رؤساء الأقسام وعمداء الكليات بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن الخصائص الشخصية جاءت في المرتبة الأولى، أما الخصائص الاجتماعية ففي المرتبة الرابعة والأخيرة.

وسعت دراسة أبي الرب و رقادة (2008) إلى تقديم إطار نموذجي لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي يغطي جميع واجبات عضو هيئة التدريس من تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، و يمكن تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، ويستند إلى تقويم الطلاب وعلى التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس وعلى تقويم الزملاء ورئيس القسم والعميد، والتقدير النهائي يتم من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة بناء على النقاط التي حصل عليها. كما قام رالف (Ralph, 2003) بدراسة للتعرف على سمات الأساتذة الفاعلين في إحدى الجامعات الكندية وتوصلت إلى السمات الآتية: الالتزام بالمتعلمين، معرفة المواد، تنظيم وإدارة البيئة، الرغبة في التحسن، والتعاون مع الآخرين.

وبالنظر للدراسات السابقة يلاحظ أن أغلبها استخدم المنهج الوصفي وكان جمع البيانات باستخدام استبانة موجهة لعينة الدراسة عدا دراسة (الثوبني وعبد العال، 2010) التي طبقت منهج البحث المقارن، واشتركت تلك الدراسات في أنها تمحورت حول تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على رأس العمل وتباينت في جوانب تركيزها وإن غلب عليها التركيز على الأداء التدريسي، واختلفت في جهة التقويم فبعضها عني بأخذ آراء الطلبة وهو الغالب وبعضها عني بوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والعمداء، كما عني بعضها بالوصول إلى آلية ومعايير لمعرفة كفاءة عضو هيئة التدريس للاستفادة من ذلك في عملية التقويم والتطوير والترقية واستمرار التعاقد مع عضو هيئة التدريس أو إيقاف التعاقد معه.

وأما هذه الدراسة فقد سعت للتوصل لمعايير اختيار أعضاء هيئة التدريس بغرض التعيين في الجامعات السعودية وسعت للتعرف على المعايير المطلوبة في المتقدم للعمل في الجامعات السعودية من أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية، وقد شملت عينة الدراسة قيادات أكاديمية من 14 جامعة سعودية يعملون في تخصصات نظرية وتطبيقية بلغت20 تخصصًا، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وفي بناء أداة الاستبانة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بالإجراءات الآتية: إعداد الإطار النظري – زيارة عدد من الجامعات والاطلاع على آلية التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين والمعايير والنماذج التي تسترشد بها عند التعاقد ثم إعداد استبانة الدراسة – التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها – التواصل مع القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لتعبئة الاستبانة – جمع البيانات وتحليلها– الإجابة عن أسئلة الدراسة وكتابة التوصيات.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي، وهو كما يذكر عبيدات، عدس وكايد (1993) يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على القيادات الأكاديمية (عمداء أعضاء هيئة التدريس، وعمداء الكليات، وكلاء الكليات) في الجامعات الآتية:

أم القرى	الملك سعود	الإمام محمد بن سعود
طيبة	الملك خالد	الإمام عبد الرحمن
الباحة	الجمعة	حائل
القصيم	جازان	الأميرة نورة
نجران	الجامعة السعودية الإلكترونية	

الحدود الزمنية: تجرى الدراسة في العام الجامعي1439/38 هـ

مجتمع الدراسة: يتكوَّن مجتمع الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية في حدود هذه الدراسة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (95) قائدًا أكاديميًا ينتمون إلى 14 جامعة سعودية.

أداة الدراسة: انطلاقًا من الإطار النظري والدراسات السابقة قام الباحث بإعداد استبانة لجمع البيانات اشتملت على خمسة معايير وكل معيار له عدد من المؤشرات.

صدق الأداة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على عدد من الأساتذة في الجامعات السعودية، لإبداء آرائهم وملحوظاتهم من حيث دقتها العلمية وصياغتها اللغوية ومدى مناسبتها لمجال الدراسة، وتم تدارك الملحوظات الواردة من المحكمين وللتعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل الارتباط (ارتباط بيرسون) بين البنود ودرجة المحور الذي ينتمي إليه ، كما تُوضّحها الجداول الآتية:

جدول 1

معاملات الارتباطات للعبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
	المحور الأول : التأهيل العلمي		
1	0.407**	4	0.696**
2	0.586**	5	0.589**
3	0.607**	6	0.651**
	المحور الثاني: السمات الشخصية (من خلال المقابلة)		
1	0.632**	6	0.370**
2	0.568**	7	0.667**
3	0.716**	8	0.675**
4	0.745**	9	0.531**
5	0.685**	10	0.594**
	المحور الثالث: البحث والنمو العلمي		
1	0.631**	5	0.868**
2	0.782**	6	0.802**
3	0.682**	7	0.793**
4	0.789**	8	0.716**
	المحور الرابع: التدريس (يقدم المرشح محاضرة أكاديمية)		
1	0.651**	6	0.821**
2	0.609**	7	0.781**
3	0.625**	8	0.703**
4	0.718**	9	0.718**
5	0.801**		
	المحور الخامس: خدمة المجتمع		
1	0.902**	3	0.883*
2	0.901**		

يتضح من الجدول السابق (1)؛ أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة العبارة، ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة، –عالية ومتوسطة، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا، مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات الاستبانة.

جدول 2

مُعاملات ارتباط بيرسون لمحاور الدراسة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
التأهيل العلمي	0.635
السمات الشخصية (من خلال المقابلة)	0.753
البحث والنمو العلمي	0.856
التدريس (يقدم المرشح محاضرة أكاديمية)	0.878
خدمة المجتمع	0.797

**دالة عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل.

يتبيّن من الجدول (2) أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة المحور، والدرجة الكلية للاستبانة الذي ينتمي إليه المحور عالية، تتراوح ما بين (0.635) و(0.878)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًّا؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

ثبات أداة الدراسة:

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وهي:

جدول 3

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	التأهيل العلمي	6	0.634
2	السمات الشخصية (من خلال المقابلة)	10	0.791
3	البحث والنمو العلمي	8	0.893
4	التدريس (يقدم المرشح محاضرة أكاديمية)	9	0.876
5	خدمة المجتمع	3	0.868
	الثبات الكلي للاستبانة	36	0.934

من خلال النتائج المبينة بالجدول (3)؛ يتضح أن قيمة معامل الثبات العام للاستبانة بلغت (0.934)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضّح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لتحديد استجابة عينة الدراسة، ولتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل وفق الآتي : موافق بقوة = 5، موافق = 4، محايد = 3، لا أوافق = 2، معارض = 1، ووُزِّعت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5–1) ÷ 5 = 0.80 لنحصل على التوزيع الآتي على النحو الموضح في الجدول (4):

جدول 4

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات*	مدى المتوسطات** (الوزن النسبي)
أوافق بقوة	5-4.21	أكثر من 84%
أوافق	4.20-3.41	84%-69%
محايد	3.40-2.61	68%-53%
لا أوافق	2.60-1.81	52%-36%
معارض	1.80-1	أقل من 36 %

** المتوسط الحسابي من 100

خصائص عينة الدراسة: توضح الجداول الآتية وصف عينة الدراسة وتوزيعاتها على النحو الآتي:

جدول 5

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
أستاذ دكتور	14	14.7
استاذ مشارك	25	26.3
استاذ مساعد	54	56.8
محاضر	2	2.1
المجموع	95	%100

يوضح الجدول (5) توزيع أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير الرتبة العلمية، وهذا التوزيع في الجملة يأتي منسجمًا مع توزيع رتب أعضاء هيئة التدريس في الواقع في الجامعات السعودية.

جدول 6

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصصات

ت	الجامعات	التكرار	النسبة	ت	الجامعات	التكرار	النسبة
1	المناهج و طرق التدريس	15	15.8	11	اللغات والترجمة	5	5.3
2	الشريعة	14	14.7	12	المحاسبة	1	1.1
3	علوم الحاسب	5	5.3	13	الهندسة	5	5.3
4	الطب	8	8.4	14	اللغة العربية	3	3.2
5	الإدارة والتخطيط التربوي	8	8.4	15	تربية فنية	1	1.1
6	إدارة أعمال	4	4.2	16	زراعة	1	1.1
7	قانون	2	2.1	17	تمريض	1	1.1
8	أصول تربية	7	7.4	18	علم نفس	4	4.2
9	تربية خاصة	7	7.4	19	رياضيات	1	1.1
10	الصيدلة	2	2.1	20	تربية بدنية	1	1.1
	المجموع	95		النسبة		%100	

جدول 7

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجامعات

ت	الجامعات	التكرار	النسبة	ت	الجامعات	التكرار	النسبة
1	جامعة أم القرى	5	5.3	8	الملك خالد	4	4.2
2	جامعة طيبة	3	3.2	9	الباحة	2	2.1
3	جامعة الملك سعود	9	9.5	10	جازان	3	3.2
4	جامعة الإمام محمد بن سعود	10	10.5	11	الجامعة السعودية الإلكترونية	2	2.1
5	جامعة الإمام عبد الرحمن	4	4.2	12	الأميرة نورة	1	1.1
6	جامعة المجمعة	39	41.1	13	حائل	5	5.3
7	القصيم	6	6.3	14	نجران	2	2.1
المجموع		95		النسبة		%100	

يلاحظ من الجدولين السابقين، أن المشاركين من القيادات الأكاديمية ينتمون إلى 20 تخصصًا و 14 جامعة، واتساع قاعدة تخصصات وجامعات المشاركين من القيادات الأكاديمية في هذه الدراسة مما يثري هذه الدراسة ويعزز من فرصة نجاح تطبيق نتائجها عند التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات.

نتائج اسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية وجاءت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

جدول 8

استجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين

م	المعايير	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	المعياري الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	السمات الشخصية	0	0	0	0	1	1.1	20	21.1	74	77.9	4.77	0.45	1	موافق بقوة
2	التدريس	0	0	0	0	2	2.1	28	29.5	65	68.4	4.66	0.52	2	موافق بقوة
3	التأهيل العلمي	0	0	0	0	3	3.2	42	44.2	50	52.6	4.49	0.56	3	موافق بقوة
4	خدمة المجتمع	0	0	1	1.1	5	5.3	37	38.9	52	54.7	4.47	0.65	4	موافق بقوة
5	البحث والنمو العلمي	0	0	1	1.1	13	13.7	52	54.7	29	30.5	4.15	0.68	5	موافق
	المتوسط الحسابي العام											4.51	0.39		موافق بقوة

يشير الجدول السابق إلى أن استجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على إجمالي معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين واقع ضمن الفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (موافق بقوة) بمتوسط حسابي (4.51) مما يفيد أن تصورات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية إيجابية

بشكل قوي إزاء معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين الواردة في هذه الدراسة، واتضح من النتائج أن ترتيب المعايير من حيث المتوسط الحسابي ودرجة الأهمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية كانت على النحو الآتي:

حازت السمات الشخصية بالمرتبة الأولى بمتوسط (4.77 من 5) بدرجة موافق بقوة، يليها التدريس بمتوسط (4.66 من 5) بدرجة موافق بقوة، ثم التأهيل العلمي بمتوسط (4.49 من 5) بدرجة موافق بقوة، ثم خدمة المجتمع بمتوسط (4.47 من5) بدرجة موافق بقوة، وأخيرًا البحث والنمو العلمي بمتوسط (4.15 من 5) بدرجة موافق، وهذا الترتيب للمعايير يدل على أن أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية لديهم تصورات إيجابية بوجه عام حول معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين الواردة في هذه الدراسة، وهذا يأتي متوافقًا مع الأدوار المطلوبة من الجامعات السعودية التي نص عليها نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه كما في المادة الأولى من أحكام عامة والتي نصت على أن الجامعات تقوم " بتوفير التعليم الجامعي، والدراسات العليا، والنهوض بالبحث العلمي، والقيام بالتأليف، والترجمة والنشر، وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها." (مجلس التعليم العالي ،1436،ص27)، ولعل مرد مجيء معيار السمات الشخصية في المرتبة الأولى نظرًا لما لها من دور مهم وصلة وثيقة بأدوار الأستاذ الجامعي المختلفة سواء ما يتعلق بالتدريس أم بخدمة المجتمع أم بالبحث العلمي، وجاء معيار التدريس في المرتبة الثانية ومعيار البحث والنمو العلمي في آخر هذه المعايير.

ويعزو الباحث ذلك إلى قلة الجامعات البحثية في المملكة ولكون الدور الغالب للجامعات السعودية من بين أدوارها المختلفة هو التدريس، وأن الجزء الأكبر من نشاط عضو هيئة التدريس يكون في التدريس، في حين تكون مشاركاته في المؤتمرات واللجان والبحوث مشاركات مؤقته وهذا يتفق مع ما ذهب إليه لفتة (1433) حينما ذكر أن التدريس يعد من المهمات الرئيسة لعضو هيئة التدريس وأن المهمات الأخرى مهام مؤقتة.

السؤال الثاني: ما المؤشرات التي يتم من خلالها معرفة مدى تحقق المعايير المطلوبة في المتقدمين للتدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية على مؤشرات معايير اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين وجاءت النتائج كما توضحها الجداول الآتية:

1/ المؤشرات المتعلقة بمعيار التأهيل العلمي:

جدول 9

استجابات أفراد الدراسة على المؤشرات المتعلقة بمعيار التأهيل العلمي عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين:

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	المعياري	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
1	درجة المؤهل	0	0	0	0	2	2.1	23	24.2	70	73.7	4.72	0.50		1	موافق بقوة
2	التقدير في المؤهل	0	0	2	2.1	7	7.4	35	36.8	51	53.7	4.42	0.72		2	موافق بقوة
3	تصنيف الجامعة التي تم التخرج منها	0	0	2	2.1	10	10.5	35	36.8	48	50.5	4.36	0.76		3	موافق بقوة
5	إتقان لغة أجنبية	1	1.1	3	3.2	17	17.9	36	37.9	38	40	4.13	0.89		4	موافق
4	بلد الدراسة	2	2.1	2	2.1	12	12.6	46	48.4	33	34.7	4.12	0.86		5	موافق
6	مؤهلات أخرى	2	2.1	1	1.1	29	30.5	45	47.4	18	18.9	3.80	0.83		6	موافق
	المتوسط الحسابي العام											4.26	0.46			موافق بقوة

يتضح من الجدول السابق أن المؤشرات المتعلقة بمعيار التأهيل العلمي تتلخص فيما يأتي: درجة المؤهل، التقدير في المؤهل، تصنيف الجامعة التي تم التخرج منها، إتقان لغة أجنبية، بلد الدراسة. وأن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بعد (المؤشرات المتعلقة بمعيار التأهيل العلمي) قد بلغ (4.26 درجه من 5) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة (موافق بقوة).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن نجاح عضو هيئة التدريس في القيام بأدواره المختلفة ولا سيما التعليمية سواء ما كان منها في مرحلة البكالوريوس أم في الدراسات العليا، في ظل الانفجار المعرفي وتحديات العولمة يتطلب أن يكون عضو هيئة التدريس مؤهلًا تأهيلًا عاليًا. ويلاحظ أن الدراسات السابقة لم تركز على هذا الجانب بحكم أنها كانت تتناول تقويم أداء عضو هيئة التدريس بعد اختياره وكونه على رأس العمل.

2/ المؤشرات المتعلقة بمعيار سمات الشخصية

جدول 10

استجابات أفراد الدراسة على المؤشرات المتعلقة بمعيار سمات الشخصية عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
6	سلامة التوجهات الفكرية	0	0	0	0	4	4.2	7	7.4	84	88.4	4.84	0.47	1	موافق بقوة
8	القدرة على التواصل الفعال	0	0	0	0	1	1.1	23	24.2	71	74.7	4.74	0.47	2	موافق بقوة
2	الثقة بالنفس وعدم التذبذب	0	0	0	0	1	1.1	24	25.3	70	73.7	4.73	0.47	3	موافق بقوة
7	القدرة على تحمل المسؤولية	0	0	0	0	2	2.1	22	23.2	71	74.7	4.73	0.49	4	موافق بقوة
5	لائق صحيًا	0	0	0	0	1	1.1	26	27.4	68	71.6	4.71	0.48	5	موافق بقوة
4	التصرف بعقلانية	0	0	0	0	2	2.1	29	30.5	64	67.4	4.65	0.52	6	موافق بقوة
1	الهيئة العامة وحسن المظهر	0	0	0	0	2	2.1	39	41.1	54	56.8	4.55	0.54	7	موافق بقوة
3	القدرة على حل المشكلات	0	0	0	0	7	7.4	31	32.6	57	60	4.53	0.63	8	موافق بقوة
9	مناسبة عمر المتقدم	2	2.1	1	1.1	10	10.5	46	48.4	36	37.9	4.19	0.83	9	موافق
10	الحالة الاجتماعية	5	5.3	10	10.5	37	38.9	31	32.6	12	12.6	3.37	1.01	10	محايد
	المتوسط الحسابي العام											4.50	0.36		موافق بقوة

يتبين من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد

الدراسة على بعد (السمات الشخصية عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين) قد بلغ (4.50 درجه من 5) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة (موافق بقوة)، وأن أهم مؤشرات معيار السمات الشخصية عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين تتلخص فيما يأتي: سلامة التوجهات الفكرية، القدرة على التواصل الفعال، الثقة بالنفس وعدم التذبذب، القدرة على تحمل المسؤولية، لائق صحيًا، التصرف بعقلانية، الهيئة العامة وحسن المظهر، ويلي ذلك القدرة على حل المشكلات ومناسبة عمر المتقدم ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية تدرك بقوة أن قدرة عضو هيئة التدريس على القيام بمهامه الجامعية – وهي متعددة – على نحو أفضل، يتوقف على ما لديه من سمات شخصية مما يؤثر تأثيرًا مباشرًا على

تحصيل الطلاب وعلى نجاح الجامعة في تحقيق أهدافها و هذا ما أشارت إليه أيضا دراسة (العجمي، 2009) و(القريشي، 2016) و(القضاة والجوارنة، 2009)، كما تشير النتائج إلى أن القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية ترى أنه ليس ثمة ارتباط بين الحالة الاجتماعية لعضو هيئة التدريس من حيث كونه متزوجًا أو غير متزوج وبين أدائه لمهامه، ولذا يستبعد مؤشر الحالة الاجتماعية من معيار السمات الشخصية للأستاذ الجامعي.

3– المؤشرات المتعلقة بمعيار البحث والنمو العلمي:

جدول 11

استجابات أفراد الدراسة على المؤشرات المتعلقة بمعيار البحث والنمو العلمي عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين:

م	العبارة	درجة الموافقة										الحسابي	المعياري	الانحراف	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
1	البحوث المنشورة أو المقبولة للنشر	0	0	1	1.1	3	3.2	30	31.6	61	64.2	4.59	0.61		1	موافق بقوة
6	المساهمات العلمية (مؤتمرات، ورش عمل، تدريب)	1	1.1	2	2.1	8	8.4	54	56.8	30	31.6	4.16	0.75		2	موافق
3	نسبة النشر في المجلات والدوريات العالمية المرموقة	2	2.1	3	3.2	18	18.9	41	43.2	31	32.6	4.01	0.92		3	موافق
8	المشاركة في اللجان العلمية المتخصصة	1	1.1	1	1.1	21	22.1	45	47.4	27	28.4	4.01	0.81		4	موافق
2	الكتب المؤلفة والمترجمة المطبوعة	0	0	6	6.3	19	20	46	48.4	24	25.3	3.93	0.84		5	موافق
7	المشاركة في الجمعيات العلمية	1	1.1	2	2.1	22	23.2	49	51.6	21	22.1	3.92	0.79		6	موافق
4	الإشراف على طلبة الدراسات العليا	1	1.1	3	3.2	24	25.3	42	44.2	25	26.3	3.92	0.86		7	موافق
5	الرسائل التي شارك في مناقشتها	0	0	6	6.3	24	25.3	42	44.2	23	24.2	3.86	0.86		8	موافق
	المتوسط الحسابي العام											4.05	0.61			موافق

يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات معيار (البحث والنمو العلمي عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين) تتضمن (8) فقرات وجاءت استجابات أفراد الدراسة على (فقرة واحدة) من البعد بدرجة (موافق بقوة) وهي (1)، في حين جاءت استجابات أفراد الدراسة على (باقي فقرات البعد) بدرجة (موافق). وأن متوسط الموافقة العام قد بلغ (4.05 درجة من5)، والتي تشير إلى درجة (موافق)، مما يعني قبول القيادات الأكاديمية المشاركة في هذه الدراسة بمؤشرات معيار البحث والنمو العلمي الواردة في هذه الدراسة المتمثلة في: البحوث المنشورة أو المقبولة للنشر، المساهمات العلمية (مؤتمرات، ورش عمل، تدريب)، نسبة النشر في المجلات والدوريات العالمية المرموقة، المشاركة في اللجان العلمية المتخصصة، الكتب المؤلفة والمترجمة المطبوعة، الإشراف على طلبة الدراسات العليا، الرسائل التي شارك في مناقشتها، وكان مؤشر النشر في المجلات العلمية المحكمة من أبرز تلك المؤشرات، لكون هذا المؤشر واضح القياس ويحمل درجة موثوقية عالية، إذ إن النشر في المجلات العلمية لا يتم إلا وفق آلية علمية دقيقة وبعد تحكيم البحوث من جهات علمية متخصصة، وتتفق النتائج المتعلقة بمؤشرات معيار البحث والنمو العلمي مع ما توصلت له دراسة (الثبيتي والقرني،1413) فيما يتعلق بالمساهمات العلمية (مؤتمرات، ورش عمل، تدريب)، والمشاركة في اللجان العلمية المتخصصة، والكتب المؤلفة والمترجمة المطبوعة، الإشراف على طلبة الدراسات العليا.

4–المؤشرات المتعلقة بمعيار التدريس

جدول 12

استجابات أفراد الدراسة على المؤشرات المتعلقة بمعيار التدريس عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
2	التمكن من المادة العلمية	0	0	0	0	2	2.1	21	22.1	72	75.8	4.74	0.49	1	موافق بقوة
3	وضوح نبرة الصوت واللغة	0	0	0	0	4	4.2	38	40	53	55.8	4.52	0.58	2	موافق بقوة
5	الترتيب المنطقي لعرض المادة العلمية	0	0	0	0	6	6.3	37	38.9	52	54.7	4.48	0.62	3	موافق بقوة
6	تطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة	0	0	1	1.1	5	5.3	39	41.1	50	52.6	4.45	0.65	4	موافق بقوة
4	مهارة الإلقاء	0	0	0	0	7	7.4	40	42.1	48	50.5	4.43	0.63	5	موافق بقوة
9	تطبيق المنهجية العلمية في عملية التقويم	0	0	0	0	6	6.3	44	46.3	45	47.4	4.41	0.61	6	موافق بقوة
7	توظيف التقنيات الحديثة في التدريس	1	1.1	0	0	5	5.3	46	48.4	43	45.3	4.37	0.68	7	موافق بقوة
1	المقررات التي قام بتدريسها	0	0	1	1.1	7	7.4	46	48.4	41	43.2	4.34	0.66	8	موافق بقوة
8	عدد سنوات التدريس	1	1.1	4	4.2	19	20	40	42.1	31	32.6	4.01	0.89	9	موافق
	المتوسط الحسابي العام											4.42	0.46		موافق بقوة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بعد (مؤشرات معيار التدريس عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين) قد بلغ (4.42 درجة من 5) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة (موافق بقوة)، مما يعني أن القيادات الأكاديمية المشاركة في هذه الدراسة موافقة بقوة على جدوى هذه المؤشرات وأنها من حيث القوة في الدلالة على تحقق المعيار تأتي وفق الترتيب الآتي: التمكن من المادة العلمية، وضوح نبرة الصوت واللغة، الترتيب المنطقي لعرض المادة العلمية، تطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، مهارة الإلقاء، تطبيق المنهجية العلمية في عملية التقويم، توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، المقررات التي قام بتدريسها، عدد سنوات التدريس.

وتتفق النتائج المتعلقة بمؤشرات معيار التدريس مع ما توصلت له دراسة (العجمي، 2009) ودراسة ريتشموند وآخرين (Richmond et al.,2014) ودراسة (الفضل، 2014) ودراسة (لفته، 2014) ودراسة (القضاة والجوارنة، 2009) على تفاوت بينها في الجوانب الآتية: التمكن من المادة العلمية ووضوح نبرة الصوت واللغة، والترتيب المنطقي لعرض المادة العلمية، وتطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيق المنهجية العلمية في عملية التقويم وتوظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

5– المؤشرات المتعلقة بمعيار خدمة المجتمع

جدول 13

استجابات أفراد الدراسة على المؤشرات المتعلقة بمعيار خدمة المجتمع عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		معارض		لا أوافق		محايد		موافق		موافق بقوة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	الخدمات و النشاطات على مستوى الجامعة	0	0	1	1.1	9	9.5	54	56.8	31	32.6	4.21	0.65	1	موافق بقوة
2	الخدمات و النشاطات على مستوى المجتمع	0	0	0	0	15	15.8	52	54.7	28	29.5	4.14	0.66	2	موافق
3	عضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والخيرية	1	1.1	1	1.1	28	29.5	42	44.2	23	24.2	3.89	0.82	3	موافق
	المتوسط الحسابي العام											4.08	0.64		موافق

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد الدراسة على بعد (معيار خدمة المجتمع عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين) قد بلغ (4.08 درجة من5) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة (موافق) على أداة الدراسة، وهذا يعني موافقة أفراد الدراسة على مؤشرات تحقق معيار خدمة المجتمع الواردة في هذه الدراسة عند اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين، وأن أكثرها قبولًا هو المؤشر الأول المتعلق بالخدمات والنشاطات على مستوى الجامعة، ويليه الخدمات والنشاطات على مستوى المجتمع، ثم عضوية الجمعيات والمؤسسات المهنية والخيرية.

وهذا يشير إلى أن القيادات الجامعية المشاركة في هذه الدراسة تعطي الأولوية في خدمة المجتمع إلى مجتمع الجامعة أولًا، دون إغفال مشاركة عضو هيئة التدريس في خدمة المجتمع الخارجي للجامعة، وتتفق النتائج المتعلقة بمؤشرات معيار خدمة المجتمع مع ما توصلت له دراسة (الثبيتي والقرني،1413) في مؤشر الخدمات والنشاطات على مستوى الجامعة.

وبناء على إجابة السؤالين السابقين وإجمالًا لما سبق فإنه يمكن القول إن معايير ومؤشرات اختيار أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين في الجامعات السعودية يتمثل في الآتي:

- معيار التأهيل العلمي

مؤشرات المعيار: درجة المؤهل، التقدير في المؤهل، تصنيف الجامعة التي تم التخرج منها، إتقان لغة أجنبية، بلد الدراسة، مؤهلات أخرى.

- معيار السمات الشخصية:

مؤشرات المعيار: سلامة التوجهات الفكرية، القدرة على التواصل الفعال، الثقة بالنفس وعدم التذبذب، القدرة على تحمل المسؤولية، لائق صحيًا، التصرف بعقلانية، الهيئة العامة وحسن المظهر، القدرة على حل المشكلات ومناسبة عمر المتقدم.

- معيار البحث و النمو العلمي:

مؤشرات المعيار: البحوث المنشورة أو المقبولة للنشر، المساهمات العلمية (مؤتمرات، ورش عمل، تدريب)، نسبة النشر في المجلات والدوريات العالمية المرموقة، المشاركة في اللجان العلمية المتخصصة، الكتب المؤلفة والمترجمة المطبوعة، الإشراف على طلبة الدراسات العليا، الرسائل التي شارك في مناقشتها.

- معيار التدريس (يقدم المرشح محاضرة أكاديمية):

مؤشرات المعيار: التمكن من المادة العلمية، وضوح نبرة الصوت واللغة، الترتيب المنطقي لعرض المادة العلمية، تطبيق طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، مهارة الإلقاء، تطبيق المنهجية العلمية في عملية التقويم، توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، المقررات التي قام بتدريسها، عدد سنوات التدريس.

- معيار خدمة المجتمع:

مؤشرات المعيار: الخدمات والنشاطات على مستوى الجامعة، الخدمات والنشاطات على مستوى المجتمع، عضوية الجمعيات والمؤسسات.

التوصيات:

- التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين وفقاً للمعايير والشواهد الواردة في هذه الدراسة.
- إعداد دليل إداري لعمليات التعاقد مع أعضاء هيئة التدريس من غير السعوديين يشتمل على الشروط والإجراءات والمراحل والنماذج والاستمارات المطلوبة.
- عقد ورشة عمل بمشاركة خبراء ممثلين للجامعات السعودية من جميع التخصصات لتقدير درجات كل معيار ومؤشراته.

المراجع:

أبو الرب، عماد ؛ قداده، عيسى. (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*، (1) ، 69- 107.

بدر، جمعة. (2015). إعداد الأستاذ الجامعي وتأهيله، *مجلة التربوي*. كلية التربية بالخمس – جامعة المرقب- ليبيا، (7) ، 44-71.

الثبيتي، مليحان ؛ القرني، علي. (1993). طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، *مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، *5* (2)، 427-462.

الثويني، يوسف ؛ عبد العال، عنتر. (2010). أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأمريكية وإمكانية الاستفادة منها في الجامعات العربية، *مجلة الثقافة والتنمية* – مصر ، (34)، 110- 158.

جبر، صلاح. (2016). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية في الجامعة المستنصرية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، *مجلة آداب المستنصرية*، الجامعة المستنصرية، (76)، 241- 268.

الحدابي، عبد الملك ؛ الهمداني، رجاء.(2010).مدى تنفيذ أعضاء هيئة التدريس بجامعة صنعاء لمهامهم، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ، (6)، 116-147.

الحكمي، إبراهيم.(2004).الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي ، (90) ، 13- 56.

الخرابشة، عمر، الجعافرة، أسمى، الهباه، عبد الله، والسعايدة، ناجي. (2012). العوامل المؤثّرة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية في جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن من وجهة نظر الطالبات، *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (31)، 62- 88 .

رضوان، بواب. (2014). *الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة*، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 02، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

السويد، محمد. (1439). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*، الرياض: مكتبة الشقري، ط2.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب.(2003).*معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط1.

شويع، خماس لعبي، (2009) أهم الأسس والمعايير لتقييم أداء عضو الهيئة التدريسية في الجامعة التكنولوجية من وجهة نظر التدريسيين، *مجلة كلية التربية* – الجامعة المستنصرية– ، (2)، 496- 516 .

الصمادي ، مروان. (2013). تقويم جودة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، عمان – الأردن ، *2* (8)، 732 -753.

عبد الحسيب، جمال. (2016). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم من وجهة نظر طلابهم ، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9 (4)، 1134- 1077.

عبد العزيز، صفاء، حسين، سلامة، (2005)، ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر: تصور مقترح، *المؤتمر السنوي الثالث عشر- الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية وكلية التربية ببني سويف جامعة القاهرة، القاهرة.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن وكايد، عبد الحق. (1993). *البحث العلمي مفهومه. أدواته*. أساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العتيبي، منصور (2011). الكفايات الأخلاقية والتقنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية في نجران والخرج، *مجلة كلية التربية بالمنصورة* ، *2* (77) ، 310- 367.

العجمي، نوف. (2009). إعداد بطاقة تميز لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجًا، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – العلوم الإنسانية و الاجتماعية- ، (11)، 60 – 119.

عزيز، حاتم. (2012) . تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالى)، *مجلة الفتح*، كلية التربية الأساسية – جامعة ديالى، *8* (50) ، 103- 123.

الفضل، محمد. (2014). الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب، *مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والإنسانيات*، (8)، 163- 184

فلية، فاروق؛ الزكي، أحمد.(2004). *معجم مصطلحات التربية*، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة.

قرشم، أحمد ، العراقي، السعيد والثقفي، أحمد. (2012). تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير

جودة الأداء، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس* – السعودية، 2 (27)، 47- 90.

القريشي، عايدة. (2016). الكفايات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، *مجلة البحوث التربوية والنفسية* – العراق، (48)، 1- 35.

القضاة، محمد ؛ الجوارنه، المعتصم بالله (2009). سمات عضو هيئة التدريس الجامعي المعاصر من وجهة نظر طلاب جامعة الملك خالد بأبها، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*– مصر، 1(71)، 100- 129.

لفتة، محمد. (2012). المهارات اللازمة للتدريس الجامعي الناجح، *مجلة الأستاذ*، العراق، (202)، 447- 462.

مجلس التعليم العالي.(1436). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ط 4، الرياض: وزارة التعليم العالي.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (1438). *تقرير الدراسة الذاتية المؤسسية*، المملكة العربية السعودية. الرياض: المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

الهويد، ندى. (1434). *مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2015). *مقاييس التقويم الذاتي لبرامج مؤسسات التعليم العالي*، المملكة العربية السعودية، الرياض: الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

. Abu al-Rub, I; Qadada, I. (2008). Evaluation of the performance of faculty members in higher education institutions. *Arab Journal for Quality Assurance of Higher Education*, (1), pp. 69- 107.

Abdel Aziz, S, & Hussein, S (2005), Quality Assurance and Accreditation Standards of Higher Education Institutions in Egypt: *A Proposed Concept, 13th Annual Conference, Accreditation and Quality Assurance of Educational Institutions*, Egyptian Association for Comparative Education and Educational Management, Beni Suef Faculty of Education, Cairo University, Cairo.

Abdul Hassib, J. (2016). Evaluation of the teaching performance of the members of the faculty of Qassim University from the perspective of their students, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9 (4), pp. 1134-1077.

Ajmi, N. (2009). Preparation of a card of excellence for faculty members in Saudi universities: King Saud University Model, *Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Humanities and Social Sciences*, (11), pp. 60 - 119.

Al Hudaibi, A; Hamdani, R. (2010). The extent to which the members of the faculty of Sana'a University have fulfilled their duties, *the Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, 6, pp. 116-147.

Al-Fadl,M.(2014). Professional competencies of the university professor from the perspective of students, *Journal of West Kordofan University of Science and Humanities*, (8), pp. 163- 184.

ALHwaid, N. (1434). *The contribution of evaluating the performance of the faculty member in raising the quality of university education*, unpublished master thesis, Faculty of Education, Umm AlQura University.

Al-Quraishi, A.(2016). Professional and teaching competencies of the university professor from the perspective of students, Journal of Educational and Psychological Research - Iraq, (48), pp. 1-35.

ALSmadi, M.(2013). Evaluation of the quality of instructional practices among faculty members at Najran University, International Specialized Educational Journal, Amman, Jordan, 2 (8), pp. 732- 753.

ALSwyed, M. (1439). Education System and Policy in the Kingdom of Saudi Arabia, Riyadh: Al-Shukri Library, Vol.

Aziz, H.(2012). Evaluation of the performance of faculty members at the university from the students' point of view (field study at Diyala University), Al-Fath Journal, Faculty of Basic Education, Diyala University, 8 (50), pp. 103- 123.

Badr, J. (2015). Preparation and rehabilitation of the university professor, *educational Journal. Faculty of Education in Al-Khamis - Al-Muraqeb University - Libya*, 7), pp. 44-71.

Council of Higher Education (1436). System of the Council of Higher Education and Universities and its regulations, 4, Riyadh: Ministry of Higher Education.

Delaney, J., Johnson, A. N., Johnson, T. D., & Treslan, D. L. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies.

Hakami, I.(2004). The professional competencies required for the university professor from the point of view of his students and their relation to some variables, *Journal of the Arab Gulf Message*, (90), pp.

Jabr, S.(2016). Evaluation of the performance of faculty members in the departments of the Faculty of Education at Mustansiriya University from the point of view of postgraduate students, *Al Mustansiriya Journal, Mustansiriya University*, (76), pp. 241- 268.

Kharabsha, O, Ja'afra, A, Al-Habbah, A,& Saayda, N. (2012). Factors Affecting Evaluation of the Performance of Faculty Members at Princess Alia University College at Al-Balqa Applied University, Jordan, from the perspective of female students, *International Journal of Educational Research*, 31, pp. 62-88.

laftat, M. (2012). almiharat alllazimat liltadris aljamieii alnaajihi, majalat al'ustadh , aleiraq,(202),s s 447- 462.

National Center for Academic Evaluation and Accreditation. (1438). Institutional Self Study Report, Saudi Arabia. Riyadh: *National Center for Academic Evaluation and Accreditation*

Richmond, A. S., Boysen, G. A., Gurung, R. A., Tazeau, Y. N., Meyers, S. A., & Sciutto, M. J. (2014). Aspirational model teaching criteria for psychology. *Teaching of Psychology*, *41*(4), 281-295.

Shehata, H; Al-Najjar, Z.(2003). Glossary of Educational and Psychological Terms, Cairo: The Egyptian Lebanese Dar, 1.

Shuaie, K. (2009) The most important bases and criteria for evaluating the performance of the faculty member at the University of Technology from the point of view of the teachers, *Journal of the Faculty of Education - University of Mustansiriya* - (2), pp. 496-516.

Thoueni, Y; Abdel-Al, A. (2010). Methods of Evaluating the Performance of Faculty Members in Some American Universities and Their Potential in Arab Universities, *Journal of Culture and Development, Egypt*, (34), pp. 110-188.

Thubaiti, M; garni,A .(1993). Methods and methods of evaluating the performance of faculty members in Saudi universities from the point of view of the deans of colleges and heads of departments, *King Saud University Journal - Educational Sciences and Islamic Studies*, 5 (2), pp. 427-462.

National Commission for Academic Evaluation and Accreditation. (2015). Self-Assessment Standards for Programs of Higher Education Institutions, Saudi Arabia, Riyadh: National Commission for Academic Accreditation and Assessment.

Obeidat, T, Adas, A,&Kayed, A. (1993). Scientific research concept.,Tools and methods :Dar Osama for Publishing and Distribution.

Otaibi, M. (2011). The ethical and technical competencies of the university professor from the point of view of faculty members in the two faculties of education in Najran and Al-Kharj, *Journal of the Faculty of Education in Mansoura*, 2 (77), pp. 310-367.

Qarashm,A,Iraqi,S,&Thaqafi,A.(2012).Evaluation of teaching performance among faculty members at Taif University in light of quality performance standards, *Journal of Arab Studies in Education and Psychology, Saudi Arabia*, 2 (27), pp. 47-90.

Radwan, B.(2014*). Professional competencies required for faculty members from the perspective of students*, Ph.D., Setif University 02, Faculty of Humanities and Social Sciences.

Ralph, E. G. (Ed.). (2003). *Effective college teaching: Fresh insights and exemplary practices*. New York: Nova Science Publishers.

Criteria for selecting non-Saudi faculty members in Saudi universities and indicators for their fulfillment

Saad bin Abdul Rahman Al- Hmoud
Al-Magmaah University

Submitted 07-02-2019 and Accepted on 28-04-2019

Abstract: This study aimed at preparing standards for selecting non-Saudi staff and realization indicators from the viewpoint of academic leaders at Saudi universities. It applied the descriptive approach. In order to achieve the objectives of this study, a questionnaire was designed to answer 95 questions by academic leaders from 14 Saudi universities, at different (20) majors. The study conducted five standards for selecting non-Saudi staff in addition to realization indicators for each of these standards. The responses of study respondents on all proposed standards are within the fifth category of the five-scale, that refers to (strongly agree) degree with mean (4.51). These standards can be respectively arranged according to means and importance degree as the following: Personal characteristics with (strongly agree) degree and mean (4.77 out of 5), followed by teaching with (strongly agree) degree and mean (4.66 out of 5) , then scientific qualification with (strongly agree) degree and mean (4.49 out of 5), after that society service with (strongly agree) degree and mean (4.47 out of 5) , and finally scientific research and progress with (agree) degree and mean (4.15 out of 5)

Keywords: Higher Education, Faculty Members.

فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية

نايف بن عضيب فالح العصيمي العتيبي — كلية التربية بالدمام – جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

عبير بنت فهد حسين القحطاني — باحثة في مجال المناهج وطرائق تدريس التربية الإسلامية

قدم للنشر 1440/4/4هـ - وقبل 1440/8/30هـ

المستخلص: استهدف البحث التحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي المعرفي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في منهج التوحيد. وطُبِّق البحث الحالي على مجموعة من الطالبات بلغ عددهن (65) طالبة قُسِّمت إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية، تمثلت المجموعة الضابطة في طالبات المدرسة السابعة والعشرين الثانوية بمدينة الدمام، وتمثلت المجموعة التجريبية في طالبات المدرسة الثامنة والعشرين الثانوية بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية. واستخدم البحث قائمة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك في منهج التوحيد، واختبار في منهج التوحيد؛ لقياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي لطالبات الصف الأول الثانوي. وبناء دليل المعلمة وفقًا لنموذج التعلم البنائي السباعي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي. وتوصل البحث إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي في الاختبار كليًا، وفي كل بعد من أبعاد الاستيعاب المفاهيمي كلٌ على حدة (التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور)، وذلك لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة، وأوصى الباحثان بضرورة تضمين أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد؛ وتدريب المعلمات على نموذج التعلم البنائي السباعي.

الكلمات المفتاحية: نموذج التعلم البنائي السباعي، الاستيعاب المفاهيمي، منهج التوحيد، طلاب المرحلة الثانوية.

المقدمة

يعد منهج التوحيد أحد فروع التربية الإسلامية، وهو حجر الأساس في التربية الإسلامية والحياة عمومًا؛ لأن العقائد هي الأصول التي تبنى عليها فروعه، والأسس التي يقوم عليها بنيانه، والحصون التي لابد منها لحماية عقيدة المسلم من أخطار الشك وأعاصير التضليل والتزييف.

فالتوحيد هو أساس صحة وسلامة أعمال المسلم وعباداته من صلاة، وصيام، وزكاة، وحج، فجميع الأعمال الصالحة يتوقف قبولها عند الله على صحة العقيدة؛ لأن الانحراف عن العقيدة خروج عن الإيمان بالله تعالى، وهو يؤدي إلى الكفر أو الشرك الذي يفسد الأعمال في الدنيا والآخرة، وتكون عاقبته النار (هندي، 1434هـ). ونظراً لأهمية التوحيد في حياة المسلم وسلوكه، وضرورة الالتزام بالأحكام والضوابط والقواعد الشرعية التي تدعو إلى إخلاص العبادة لله من غير غلو أو تقصير، والسير وفق نهج شريعة الله على بصيرة، فإن المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة التعليم اهتمت بتدريس التوحيد في جميع مراحل التعليم العام، وخصصت له منهجًا مستقلاً، وجعلت لتدريسه أهدافًا تربوية من أهمها: أن "يعرف المتعلمون العقيدة الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة في ضوء فهم السلف الصالح، ويميزوا بين الدين الصحيح القائم على أدلة الشرع وبين ما ينسب إليه من الأقوال والأفعال وليس منه، ويتحصنوا في مواجهة المِلل والنِّحَل والأفكار المنحرفة والآراء الزائفة بالعلم الشرعي والحجة والبرهان والأسلوب الحسن" (وثيقة منهج العلوم الشرعية، 1428هـ: 11).

وهذا يشير إلى ضرورة الاعتناء بالكيفية التي ينبغي أن تُقَدَّم بها تلك المفاهيم، بما يضمن فهمها واستيعابها من قِبَل الطالبة، ولاسيما في المرحلة الثانوية التي تشكل مرحلة استكمال بناء شخصية الفرد المسلم، بما يواجهها من تغيرات ثقافية وفكرية يستوجب معها تنمية استيعابها للمفاهيم العقدية الصحيحة.

وتتطلب عملية اكتساب المفاهيم العقدية وتنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية الاهتمام بالاستيعاب المفاهيمي، إذ يعد أحد جوانب التعلم المهمة التي تسهم في تعميق الفهم لدى الطالبات كما أثبتته دراسة العتيبي (2016)، كما يعد من أهم نواتج التعلم المنصوص عليها ضمن المعايير العالمية للتعلم (Russell, 2002)، وقد جعلته وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية من أهم نواتج التعلم التي تسعى لتحقيقها وغرسها في أبنائها، حيث أكدت في أهدافها على "أن تنمو قدرات المتعلم في الفهم والاستنتاج والتحليل والتقويم بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم العام" (وثيقة منهج العلوم الشرعية، 1428هـ: 11).

والاستيعاب المفاهيمي يكمن في فهم الطالبة لمعاني وأجزاء المادة التعليمية، وقدرتها على نقل المفاهيم واستيعابها في بنائها المفاهيمي ومعتقداتها، وتوظيفها للمعرفة بالشرح والوصف والتفسير بلغتها الخاصة، وتطبيق هذه المعرفة في مواقف جديدة (قطامي، 1425هـ)، ويعمل الاستيعاب المفاهيمي على تكوين المعرفة المترابطة لدى الطالبة، والتي من خلالها تستطيع ربط مواد التربية الإسلامية بعضها ببعض، وبذلك يتحقق التكامل المعرفي. وتمكُّنها من تمثيل وربط المعلومات والمفاهيم معًا في صورة مخططات عقلية وشبكة مفاهيمية واسعة، يساعد على انتقالٍ أكبر لأثر التعلم (الحسيني، 1431هـ)، ولقد ظهرت الحاجة إلى تحديد أبعاد أساسية للاستيعاب المفاهيمي إذ يمكن من خلالها وصف جوانب الاستيعاب عند الطالبات، وهذا ما قام به ويجنز وماكتاي Wiggins & Mctighe إذ عرفاه تعريفًا عمليًا للطبيعة المعقدة للاستيعاب، وحدداه في ستة أبعاد هي: التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والمشاركة الوجدانية، ومعرفة الذات (Wiggins & Mctighe, 1998). وأشارا إلى "أن المعرفة والمهارة عناصر ضرورية للاستيعاب، ولكنها ليست

كافية بمفردها، فالاستيعاب يتطلب أكثر من ذلك، فهو يتطلب التمكن من أداء عمل أو نشاط معين بعمق وبصيرة، كما يتطلب التمكن من عملية تقويم ذلك العمل، بالإضافة إلى التمكن من تقديم النقد لذلك الأداء"(ويجنز وماكتاي، 2008: 63).

ويتكون الاستيعاب المفاهيمي من عدة أبعاد، وتعد هذه الأبعاد دليلًا، ومؤشرًا للمعلمات على تحقيق الفهم العميق، ويمكن توظيف هذه الأبعاد في منهج التوحيد لطالبات المرحلة الثانوية على النحو الآتي:

1) **الشرح والتوضيح**، ويقصد به قدرة الطالبة على تقديم أوصاف متقنة، وشرح مناسب، وإيجاد جوهر المحتوى العقدي، واستخراج مضامينه، والتعبير عنه بإيجاز ووضوح، مع تدعيم هذا الشرح بالمبررات والحقائق العقدية، بحيث يكون نتاج ذلك أن تصل الطالبة لفهم المحتوى العقدي فهمًا صحيحًا. ويتفرع من هذا البعد مجموعة من الأبعاد الفرعية، وهي: أن تصوغ الطالبة تعريفًا جامعًا مانعًا للمفهوم العقدي، وأن تستدل الطالبة بالدليل الشرعي على الحكم العقدي، وأن تتنبأ بالمفهوم العقدي من خلال مقدمات معلومة، وأن تصحح التصورات البديلة للمفاهيم العقدية، وأن تستنتج الحكم العقدي من خلال مقدمات معلومة.

2) **التفسير**، وهو قدرة الطالبة على تقديم تفصيلات، وتبسيطات، وترجمات ذات معنى للمحتوى العقدي، وكشف ظاهر اللفظ، وتبيان مضمونه، والإفصاح بما تقتضيه الشواهد والأدلة المرتبطة بالمسائل العقدية، من أحكام، ودلالات، وأسباب شرعية، بحيث يكون نتاج ذلك أن تصل الطالبة لفهم المحتوى العقدي فهمًا صحيحًا. ويتفرع من هذا البعد مجموعة من الأبعاد الفرعية، وهي: أن تفسر معاني المفردات الواردة في الأدلة العقدية، وأن تعلل الحكم العقدي، وأن تقارن المفاهيم العقدية المختلفة.

3) **التطبيق**، وهو قدرة الطالبة على استخدام المعرفة العقدية بفعالية في مواقف جديدة، بحيث يكون نتاج ذلك أن تصل الطالبة لفهم المحتوى العقدي فهمًا صحيحًا. ويتفرع من هذا البعد مجموعة من الأبعاد الفرعية، وهي: أن تقدم أمثلة على المفاهيم العقدية الواردة في المحتوى، وأن تصنف الأمثلة المنتمية والأمثلة غير المنتمية للمفهوم العقدي، وأن تطرح الحلول الشرعية لبعض القضايا والمشكلات العقدية، وأن تربط المفاهيم العقدية بحياة الناس.

4) **اتخاذ المنظور**، وهو قدرة الطالبة على رؤية المشكلات العقدية من منظور نقدي ذي معنى، وغير عاطفي أو متحيز. ويتفرع من هذا البعد مجموعة من الأبعاد الفرعية وهي: أن تتصرف تصرفًا شرعيًا حيال المواقف العقدية، وأن تصدر حكمًا على المسألة العقدية.

مما سبق يتضح أن أبعاد الاستيعاب المفاهيمي تسهم في ربط المحتوى العقدي بالبناء المعرفي للطالبة، وتعمل على إعمال عقل الطالبة وفكرها، فتقودها إلى أن تبحث عن المعلومة، وتتوصل إليها بنفسها، وتكتسب القدرة على طرح أسئلة تكشف عن التصورات الخاطئة في ذهنها؛ لتصحيحها، كما أنها تطور من أداء المعلمة في الحصة الدراسية، باستخدام أفعال أدائية أكثر عمقًا، وتساعدها في تقييم فهم الطالبات بشكل دوري وليس في نهاية الدرس، فضلًا عما تكسبه هذه الأفعال الأدائية من تكوين الشخصية المسلمة الحقيقية من خلال النقاشات، وطرح المواقف، والقصص الحياتية، وتقديم الأمثلة التي تحول الحصة الدراسية من تعلم سطحي إلى تعلم واقعي مثير وجاذب للطالبات.

ولقد أُجريت عدد من الدراسات تؤكد على أهمية تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى الطلاب مثل: دراسة المغربي (1432هـ) والتي سعت للكشف عن فعالية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض، ودراسة المحيميد (1434هـ) والتي استهدفت تعرف فعالية دورة التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر

الحديث والثقافة الإسلامية، ودراسة هنيكن ساريكايير (Hakan, S, 2016)، والتي اهتمت بتحديد مستوى الفهم المفاهيمي لمستويات الديناميكا الحرارية لدى الطلاب، ودراسة فريكوشمان (Fatqurhohman, 2016). والتي ركزت على عملية الانتقال من الفهم الإجرائي إلى الفهم المفاهيمي في حل المشكلات الرياضية.

ويتطلب تطوير مناهج التربية الإسلامية وتعلمها تبني نظريات وفلسفات حديثة، واستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية تشجع الطالبات على تحمل المسؤولية في التعامل مع هذا الكَم اللامحدود من المعارف، والذي لا يكون ناجحًا إلا بالتعلم النشط الذي يركز على مبدأ التعلم بالعمل، والتشجيع على الاستيعاب المفاهيمي الذي تفهم الطالبة بواسطته المادة التعليمية بشكل أفضل (سعادة وعقل، وزامل، واشتيه، وأبو عرقوب، 2006). ومن النظريات الحديثة المستخدمة في تعليم العلوم المختلفة وتعلمها النظرية البنائية المعرفية التي تركز على إثارة دافعية الطالبة، وتنمية قدرتها على ممارسة مهارات التفكير في أثناء عملية التعلم، وتشجيع استقلالية الطالبة ومبادراتها، فهي تنظر إليها بوصفها كائنًا حيًا، له إرادة وغرض وغاية، وتشجِّع الاستقصاء والتحري والتعلم التعاوني، وتأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات ومعارف الطالبة السابقة، وتتطلب تزويدها بالفرص الكافية؛ لبناء المعارف الجديدة وفهم المعاني من خلال الخبرات والأنشطة التعليمية وأن تبني الطالبة معرفتها من خلال تفاعلها المباشر مع مادة التعلم، وربطها بمفهومات سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة (زيتون، 2007؛ قرني، 1434هـ).

فالنظرية البنائية المعرفية ترتكز على أن تكون الطالبة إيجابية وفعالة، نشطة تطرح الأسئلة، وتكتشف العلاقات، وتعدّل من بنائها المعرفي باستمرار أثناء تفاعلها مع أقرانها داخل الفصل وخارجه، والمعلمة لكونها مسيِّرة للعملية التعليمية تشجع الطالبة على طرح الأسئلة وتشركها في الأنشطة المختلفة بما توفره من بيئة تعليمية ثرية.

ويعد نموذج دورة التعلم تطبيقًا تربويًا لأفكار النظرية البنائية المعرفية، وقد برزت دورة التعلم بداية في شكلها الثلاثي: الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم، ثم ظهرت نماذج مطورة على يد مجموعة من التربويين، ومن ذلك دورة التعلم الرباعية وشملت أربع مراحل هي: الاستكشاف، وتقديم المفهوم، وتطبيق المفهوم، وتقييم المفهوم، ثم طورت بفضل بايبي Bybee إلى خمس مراحل هي: الإثارة، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتقويم. ولمواكبة تطور استراتيجيات التدريس؛ فقد وسع إيزنكرافت Eisenkraft نموذج التعلم الخماسي ليشمل سبع مراحل هي: الإثارة، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتمديد، والتبادل، والتقويم (زيتون، 2007).

ويصف إيزنكرافت (Eisenkraft, 2003) نموذج التعلم البنائي السباعي بأنه نموذج تعليمي قائم على الاستقصاء، ويتكون من سبع مراحل هي: الإثارة، والاستكشاف، والتفسير، والتوسع، والتمديد، والتبادل، والتقويم، وكل مرحلة من هذه المراحل تبدأ بالمشاركة الفاعلة للطالبة في الاستعلام عن المفاهيم، وفي كل مرحلة من مراحل التعلم السبع تنخرط الطالبات وينهمكن في بيئة تعلم قائمة على الاستقصاء، إذ تواجه الطالبات أفكارًا جديدة، فيبدأن بالتفكير بعمق، ويتعلمن التفكير بشكل ناقد.

ويفصِّل قرني (1434هـ)، وزيتون (2007)، وإيزنكرافت (Eisenkraft, 2003) في مراحل نموذج التعلم البنائي السباعي على النحو الآتي:

1) **مرحلة الإثارة:** يتم في هذه المرحلة تحفيز الطالبة وإثارة فضولها وتشويقها للموضوع الجديد، ومساعدتها على استرجاع معلوماتها وخبراتها السابقة، عن طريق طرح الأسئلة والحوار والمناقشة، وهنا تقوم معلمة التربية الإسلامية بتقديم الموضوع العقدي، وعرض أهدافه، ثم إثارة الأسئلة، وتوليد الفضول، وتنشيط الطالبات ومناقشتهن حول الموضوع العقدي.

2) **مرحلة الاستكشاف:** ويتم في هذه المرحلة تقديم الأنشطة التي تساعدهن على التفكير، والبحث، والاستقصاء، وجمع البيانات، واستكشاف المفاهيم المراد تعلمها، وتبادل المناقشات، وإجراء الأنشطة، وتسجيل الملاحظات؛ للوصول إلى إدراك معنى المفهوم وإرضاء الفضول، وهنا تسعى المعلمة إلى طرح مجموعة من الأسئلة أو الصور أو مقاطع الفيديو المتعلقة بالمحتوى العقدي، واستكشاف التصورات المفاهيمية لدى الطالبات حول المحتوى العقدي، وتقديم قاعدة مشتركة حول الموضوع العقدي، والتي يتم من خلالها تحديد وبناء المفاهيم العقدية.

3) **مرحلة التفسير:** في هذه المرحلة يتم تشجيع الطالبات على تقديم تفسيراتهن الخاصة لما توصلن إليه في المرحلة السابقة "مرحلة الاستكشاف"، وتتطلب هذه المرحلة شرح الأدلة العقدية وما تتضمنه من أحكام ودلالات وأسباب شرعية، وتزويد الطالبات بتعريفات المصطلحات العقدية، وتفسيراتها، وتبيان معاني المفاهيم العقدية الواردة في المحتوى العقدي.

4) **مرحلة التوسع:** في هذه المرحلة ومن خلال الأنشطة المخصصة لها، يتم إتاحة الفرصة للطالبات لتوسيع فهمهن حول المفاهيم العقدية والمهارات المستهدفة، وتطبيقها في مواقف عقدية جديدة.

5) **مرحلة التمديد:** في هذه المرحلة يتم توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، وفيها يتم تمديد المفهوم إلى موضوعات جديدة، وكذلك يتم البحث عن اتصال المفهوم مع المفاهيم الأخرى، وتتطلب هذه المرحلة من المعلمة طرح التساؤلات والأنشطة التي تثير دافعية الطالبات للبحث عن اتصال المفهوم العقدي الذي تم بناؤه مع المفاهيم الأخرى، والموضوعات الدراسية في المباحث المختلفة، وإيجاد العلاقة بينهما.

6) **مرحلة التبادل:** في هذه المرحلة يتعاون الطالبات ويتشاركن من خلال الأنشطة؛ لتوضيح العلاقات، وتبادل الأفكار أو الخبرات، أو تغييرها إن كانت غير صحيحة، للوصول إلى فهم سليم. وهنا تشجع المعلمة على طرح المشكلات والقضايا العقدية وعلاجها، وإصدار الأحكام الشرعية، وتكوين وجهة نظر نقدية تجاه بعض المسائل العقدية.

7) **مرحلة التقويم:** في هذه المرحلة يتم الكشف عن مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم والمهارات المستهدفة، ويتم ذلك في أثناء المراحل تكوينيًا من خلال ملاحظة المعلمة ورصدها، وتقديمها للتغذية الراجعة بصورة مباشرة، متى ما دعت الحاجة لذلك، بالإضافة لتقويم نهاية المهمة تقويمًا ختاميًا.

وقد أكد إيزنكرافت خلال نموذجه المطور على ضرورة التعرف على ما لدى الطالبة في بنيتها المعرفية من خبرات ومعارف سابقة قبل البدء في التعلم الجديد، كما أكد على ضرورة توسيع عملية تطبيق المفاهيم المتعلمة، لتتضمن مواقف وسياقات أخرى غير بيئة الصف لربط بيئة الطالبة الخارجية بتعلمها داخل المدرسة (Cepni, S. & Cerrah, 2004: 11)، ويتسم نموذج التعلم البنائي السباعي بإتاحة الفرصة المناسبة لكي تشارك الطالبة فيها بإيجابية، وتكون مسؤولة عن عملية التعلم، وكذلك الاهتمام والتركيز على الخبرات والمعارف السابقة الموجودة لدى الطالبة، والاستفادة منها في بناء معارف وخبرات جديدة، وتطبيقها في مواقف أخرى؛ مما يسهم في جعل التعلم ذي معنى لدى الطالبة (Yenilmez & Ersoy, 2008).

ويركز نموذج التعلم البنائي السباعي على نشاط الطالبة في بنائها لمعرفتها، من خلال قيامها بمجموعة من العمليات الذهنية التي تحدد لها وفق خطوات تدريبية متتابعة ومنسجمة، بهدف ربط خبرات الطالبة السابقة بخبراتها الجديدة، فتكوّن في بنيتها المعرفية فهمًا صحيحًا للخبرات المراد اكتسابها، كما يعمل النموذج على تيسير التعلم والاستيعاب عن طريق الخبرات الحسية المباشرة، وتشغيل اليدين والعقل معاً؛ لأنه يستند على أساس مبدأ التعلم القائم على الفهم، وهكذا فإن الطالبة –من منظور نموذج التعلم البنائي السباعي– يكون

دورها إيجابياً وفعالاً، ونشطاً، تطرح الأسئلة، وتكتشف العلاقات، وتعدل من بنائها المعرفي باستمرار في أثناء تفاعلها مع أقرانها داخل الفصل وخارجه.

وتوصلت مجموعة من الدراسات إلى فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في العملية التعليمية منها دراسة (الخضري، 1430هـ) التي استهدفت تعرف أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، ودراسة القضاة (1429هـ) التي سعت إلى تعرف فاعلية دورة التعلم المعدلة Seven E's في تنمية التحصيل في مادة العلوم والاتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، ودراسة أكرم (1435هـ) التي كشفت عن فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تصويب التصورات لبعض مفاهيم العقيدة وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة ، ودراسة (Gonen, Kocakaya & Inan 2006) التي استهدفت تعرف أثر التعليم المدعم بالكمبيوتر ونموذج 7E من نماذج التعلم البنائية في تنمية التحصيل وتنمية الاتجاهات لدى طلاب المدارس الثانوية، ودراسة (Demirdag, Fayzioglu & Ates, 2011) التي اهتمت بتطوير الأنشطة التعليمية القائمة على نموذج 7E: منظور معلمي الكيمياء، ودراسة (Demirezen & Yagbasan, 2013) التي استهدفت تعرف تأثير نموذج 7E على المفاهيم الخاطئة المتعلقة بالدوائر الكهربائية البسيطة.

وتعزى فاعلية نموذج التعلم البنائي إلى دوره في مساعدة الطالبات على خلق تنظيم صفي يوفر وضعًا اجتماعيًا فعالًا، يشارك أفراده في إعادة البناء المعرفي وتكوينه، مما سينتج عنه بناء وتغيير مفاهيم عديدة، ومن ثم حدوث عملية الاستيعاب المفاهيمي، كما سيمكنهن من بناء الخبرات الجديدة في أذهانهن بناءً سليمًا وأكثر ثباتًا وفعالية بما يتميز به من خطوات عديدة تتلاءم في تحقيق أبعاد الاستيعاب المفاهيمي وتساعد في رفع مستواه. فضلًا عن أنه لا توجد دراسة علمية تربوية تعنى بمنهج التوحيد تقوم على نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي.

مشكلة البحث وأسئلته

وبالرغم من الأهمية التي حظي بها الاستيعاب المفاهيمي المتمثلة في قدرة الطالبات من الولوج في أعماق المادة التعليمية والتمكن من فهمها الفهم السليم فإن الدراسات والبحوث في هذا المجال تؤكد تدني مستوى الطلاب في المفاهيم العقدية، فقد توصلت دراسة السعودي (2012)، ودراسة الحامد (1430هـ) إلى أن تحصيل الطلاب العلمي للمفاهيم العقدية كان أقل من المستوى المقبول تربويًا، كما أشارت نتائج دراسة العتيبي (2016) إلى وجود ضعف في أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طلاب الصف الأول الثانوي إذ حصل الطلاب في اختبار الاستيعاب المفاهيمي على أقل من (50%) من إجمالي الدرجة النهائية المقدرة بـ(30) درجة.

ولعل تدني الطالبات في مستوى الاستيعاب المفاهيمي يرجع إلى أهم ما أسفرت عنه مجموعة من الدراسات التي تناولت تقويم طرق التدريس ومعوقاتها كدراسة العلي (1428هـ)، والغامدي (1430هـ)، والسحيباني (1430هـ) من ضعف معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في استخدام استراتيجيات التدريس التي تجعل من الطالبة محورًا للنشاط الصفي، مما نتج عن ذلك تدن في مستوى الفهم، وقد لخص جاردنر وبيركنز (Gardner & Perkins) وزملاؤهما من هارفارد في مشروع زيرو نتائج البحوث في السنوات الماضية حول مسألة الفهم، وسوء الفهم، إذ أظهرت النتائج أن الدرجة العادية من الفهم مفتقدة لدى الكثير من الطالبات، وأن الفهم الصحيح هو آخر ما يمكن حدوثه داخل قاعات الدرس (حسين، 1427هـ). ويدل على ذلك الوضع الراهن للتدريس الذي نجد أنه قائم على مفهوم (التغطية) الذي تهتم فيه المعلمة بتقديم كم كبير من المعرفة، ويرتكز اهتمام الطالبة على حفظ أكبر قدر منها (طلبة، 2009).

وللتأكد من وجود مشكلة حقيقية جديرة بالبحث والدراسة قام الباحثان بدراسة استطلاعية على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي، بلغ عددها خمسة وعشرين طالبة بإحدى المدارس الثانوية التابعة لوزارة التعليم في المنطقة الشرقية، إذ طُبق فيها اختبار مبدئي في الاستيعاب المفاهيمي في الموضوعات المقررة عليهن في منهج التوحيد، وكان شكل الاختبار في بعض أسئلته اختيار من متعدد، وبعضها من نوع الأسئلة المقالية. وأبانت الدراسة عن تدني مستوى الاستيعاب المفاهيمي بكل أبعاده المختلفة في الموضوعات العقدية الواردة في منهج التوحيد، إذ أشارت نتائج الدراسة الاستطلاعية الى أن استيعاب طالبات الصف الأول الثانوي للموضوعات العقدية في الاختبار كان ضعيفًا ودون الحد المقبول تربويًا، إذ بلغ معدل الاستيعاب العام (25, 35%) من إجمالي الدرجة 1. النهائية، وبلغ متوسط الإجابات الصحيحة في مستوى الشرح والتوضيح (18%)، وفي التطبيق (26%)، وفي اتخاذ المنظور 2. (37%)، وفي التفسير (60%).

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ويمكن حل مشكلة البحث من خلال طرح السؤالين الآتيين:

1. ما أبعاد الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في منهج التوحيد؟
2. ما فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في منهج التوحيد؟

فروض البحث

سعى هذا البحث للتحقق من الفروض الآتية:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا.
2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في الأبعاد الفرعية للاستيعاب المفاهيمي (الشرح والتوضيح، التفسير، التطبيق، واتخاذ المنظور).

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى ما يأتي:

1. تحديد أبعاد الاستيعاب المفاهيمي اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي في منهج التوحيد.
2. التحقق من فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في منهج التوحيد.

أهمية البحث

تبرز أهمية هذا البحث فيما يأتي:

1. مسايرة الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس التربية الإسلامية لتحقيق الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
2. مساعدة مخططي مناهج التربية الإسلامية في إمدادهم بنموذج التعلم البنائي السباعي؛ لتضمينه في مناهج التربية الإسلامية، وأدلة المعلمين، مما سيُسهِم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي.
3. مساعدة معلمات التربية الإسلامية في إمدادهن بنموذج التعلم البنائي السباعي؛ لاستخدامه في تدريس طالبات المرحلة الثانوية.

4. توفير معلومات ميدانية تساعد مشرفات التربية الإسلامية في تعميم نموذج التعلم البنائي السباعي على معلمات التربية الإسلامية، ووضع الخطط والبرامج التدريسية التي تعالج جوانب القصور في أثناء تطبيق نموذج التعلم البنائي والرفع من مستوى الاستيعاب المفاهيمي.

5. قد يسهم هذا البحث في فتح آفاق جديدة لأبحاث ودراسات مشابهه تتناول نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات المراحل المختلفة؛ لتحسين وتطوير استراتيجيات وأساليب التدريس المتَّبعة في مجال التربية الإسلامية.

6. قد يساعد طالبات المرحلة الثانوية وخاصة طالبات الصف الأول الثانوي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لديهن، وفي تحقيق تعلُّم أفضل.

محددات البحث

يتحدد البحث بالمحددات الآتية:

1. **المحددات الموضوعية:**

- اقتصر البحث على تدريس الوحدة الخامسة (أقوال وأفعال تنافي التوحيد) من منهج التوحيد للصف الأول الثانوي، وقد اختيرت هذه الوحدة؛ لأنها تتوافر فيها مجموعة من المفاهيم العقدية التي تساعد في توظيف خطوات نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، ولأن موضوعات هذه الوحدة تتضمن مجموعة من الأحكام العقدية التي تتطلب فهمًا عميقًا في استيعابها وتمييزها وحل مسائلها الشرعية، وإمكانية تطبيقها في مواقف جديدة متصلة بالأمور الدينية في حياة الطالبات اليومية، مع تقديم وجهة نظر نقدية مدعمة بالأدلة الشرعية التفصيلية كما وردت في الكتاب والسنة.
- اقتصر البحث على أبعاد الاستيعاب المفاهيمي الأربعة وهي: (التوضيح، التطبيق، التفسير، اتخاذ المنظور)؛ وذلك لما أثبتته نتائج الدراسة الاستطلاعية من تدني مستوى الطالبات في الأبعاد المذكورة بالرغم من أهميتها في مساعدة الطالبة لتكوين العمق المعرفي للمادة الدراسية، وقد تم انتقاء هذه الأبعاد الأربعة؛ لأنها أكثر مرونة، وتتفق مع طبيعة محتوى منهج التوحيد، وأكثر ارتباطًا بمنهج التوحيد.

2. **المحددات البشرية:** اقتصر البحث على طالبات الصف الأول الثانوي التابعات لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية، ويمثل هذا الصف أول مرحلة من مراحل التعليم الثانوي، والاهتمام بتنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في بداية هذه المرحلة يسهل تنميته في الصفوف اللاحقة، بالإضافة إلى أن تعميق الاستيعاب المفاهيمي بشكل سليم سيولد لديهن القدرة على التعامل بدرجة عالية من الوعي والفهم مع موجات الغلو وحالات التطرف التي تشهدها مجتمعاتنا الإسلامية.

3. **المحددات الزمنية:** طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي (1437–1438هـ).

4. **المحددات المكانية:** اقتصر البحث على مجموعتين من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية الثامنة والعشرين، والثانوية السابعة والعشرين لإدارة التعليم بمدينة الدمام بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث

يتضمن البحث المصطلحين الآتيين:

1. **نموذج التعلم البنائي السباعي:**

تم تعريف نموذج التعلم البنائي السباعي بأنه: "نموذج بنائي توسعي لنموذج 5E's وغرضه نقل التعلم في مواقف جديدة، وتوضيح أهمية استخراج المعرفة السابقة، وذلك من خلال سبع مراحل، وهي: مرحلة الإثارة، ومرحلة الانشغال (الانتباه)، ومرحلة التفسير، ومرحلة التوسع، ومرحلة التمديد، ومرحلة التبادل، ومرحلة التقويم" (Gonen, 2010: 100).

كما يعرف بأنه: "نموذج تعليمي يتكون من سبع خطوات إجرائية تستخدمها المعلمة داخل الصف أو الميدان

بهدف أن تبني الطالبة معرفتها بنفسها من جهة، وتنمية المفاهيم والمهارات العلمية من جهة أخرى" (زيتون، 2007: 445).

وتعرفه قرني (1434هـ: 182) بأنه: "نموذج تعليمي بنائي مطور لنموذج 5E's يؤكد على تفعيل واستخراج المعرفة السابقة وتوسيعها لدى الطالبات، ويساعد الطالبة على اكتساب المعرفة الجديدة ودمجها بالمعرفة السابقة لتكون ركيزة علمية سليمة تساعدها على تنمية المفاهيم، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وذلك من خلال سبع مراحل هي: الإثارة، الاستكشاف، التفسير، التوسع، التمديد، التبادل، التقويم".

وعرّف الباحثان نموذج التعلم البنائي السباعي إجرائيًا **بأنه:** مجموعة من الخطوات والإرشادات المحددة التي توجه عمل المعلمة والطالبات في أثناء سير الدرس لتحقيق أهدافه بكفاءة وذلك من خلال سبع مراحل هي: الإثارة، الاستكشاف، التفسير، التبادل، التمديد، التوسع، التقويم، والتي يتم إجراؤها تحت إشرافٍ وتوجيهٍ من المعلمة، بحيث تساعد طالبات الصف الأول الثانوي على زيادة مستوى الاستيعاب المفاهيمي أثناء دراستهن للمفاهيم العقدية في الوحدة الخامسة (أقوال وأفعال تنافي التوحيد) المقررة في منهج التوحيد.

2. **الاستيعاب المفاهيمي:**

يعرفه بيركنز (perkins, 1992) بأنه: "القدرة على التفكير والتصرف بمرونة مع ما يعرفه المرء، أي أن لديه قدرة مرنة على الأداء مقابل الاسترجاع الأصم أو الإجابات الآلية" نقلًا عن (العلي، 1432 هـ: 54).

ويعرفه حسين (1427هـ: 124) بأنه: "قدرة الطالبة على تقديم معنى المادة، والخبرة التعليمية، وإظهار القدرة على تفسير أجزاء المادة والتوسع فيها، ووضوح الأفكار وتطبيقها في مواقف جديدة وتصور المشكلة وحلها بطرق مختلفة".

ويُعرَّف بأنه: "عملية معرفية ذهنية واعية يقوم بها المتعلم لتوليد معنى أو خبرة مع ما يتفاعل معه من مصادر مختلفة، كالملاحظة الحسية المباشرة للظواهر التي يصادفها، والتي ترتبط بالخبرة، أو قراءة شيء عنها، أو مشاهدة أشكال توضيحية، أو الاشتراك في مناقشة عن هذه الخبرة، إذ تهدف هذه العملية المعرفية إلى تطوير المعرفة المخزونة لدى المتعلم بهدف توليد معلومات وخبرات جديدة" (قطامي وعمور، 2005: 82).

ويُعَرَّف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: قدرة طالبة الصف الأول الثانوي على فهم واستيعاب وتوضيح المحتوى العقدي المقدم لها في الوحدة الخامسة (أقوال وأفعال تنافي التوحيد) وتفسيره وتطبيق ما اكتشفته من معارف في مواقف جديدة، وتقديم وجهة نظر نقدية، بحيث يكون نتاج ذلك أن تصل الطالبة لفهم المحتوى العقدي فهمًا دقيقًا، وتكوين فهمًا صحيحًا، ويتم قياسه بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الذي أعده الباحثان وفق مستوياته الأربعة وهي: التوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور.

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف البحث، وتحليل، وتفسير البيانات، وإخراج النتائج المطلوبة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1. Test- Retest Reliability لحساب معامل الثبات، وقد قام الباحثان بحساب معامل الثبات بطريقة الاختبار، وإعادة الاختبار.
2. معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي.
3. معامل الصعوبة والسهولة؛ وذلك لحساب معامل الصعوبة والسهولة لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد.
4. اختبار "ت" t-test للتعرف على (تكافؤ المجموعتين)، أي: الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة قبل بدء التجربة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا، وأبعاده (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور).

5. اختبار (ت) t-test للتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة بعد تنفيذ التجربة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا، وأبعاده (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور).

6. حجم التأثير أو ما يسمى بمربع إيتا (Eta Square)، وقيمة (d)؛ لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

إجراءات البحث

يستهدف البحث الحالي دراسة فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ ولتحقيق الهدف السابق اتبعت الإجراءات الآتية:

منهج البحث: نظراً لطبيعة البحث، وأهدافه، وأهميته فقد استخدم المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي؛ وذلك لقياس فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مجتمع البحث وعينته: تكوَّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي المنتظمات في المدارس الحكومية بالدمام للعام الدراسي (1437هـ – 1438هـ) للفصل الدراسي الأول، واللاتي يدرسن في المدارس الثانوية الحكومية نظام المقررات التابعة لإدارة التعليم بالدمام، والبالغ عددهن (3157) طالبة موزعة على (25) مدرسة حسب الدليل الإحصائي لإدارة التعليم بمنطقة الدمام لعام 1437هـ / 1438هـ. وتمثلت عينة البحث في طالبات الصف الأول الثانوي، وعددهن (65) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة قُسّمن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية في المدرسة الثامنة والعشرين الثانوية بالدمام، وعددهن (32) طالبة، والمجموعة الضابطة في المدرسة السابعة والعشرين الثانوية بالدمام، وعددهن (33) طالبة.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث فيما يأتي:

1: قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي، إذ تم تحديد أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، بالاعتماد على عدد من المصادر ، ومنها ما يلي: الدراسات، والبحوث السابقة المرتبطة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي، والأدبيات المرتبطة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي، وأهداف تعليم منهج التوحيد لطالبات المرحلة الثانوية، والخصائص النمائية لطالبات المرحلة الثانوية. وتكونت القائمة في صورتها المبدئية من أربعة أبعاد رئيسة هي: أبعاد الشرح والتوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، وقد تم انتقاء هذه الأبعاد الأربعة؛ لأنها أكثر مرونة، وتتفق مع طبيعة محتوى منهج التوحيد، وأكثر ارتباطًا بمنهج التوحيد، وتضمن كل بُعد رئيس مجموعة من الأبعاد الفرعية بلغ عددها سبعة وثلاثين بعدًا فرعيًا، وتم عرض هذه القائمة بصورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم خمسة وعشرين محكمًا، لإبداء الرأي حول القائمة فيما يأتي: مدى اتساق كل بعد فرعي للاستيعاب المفاهيمي على الأبعاد الرئيسة التي تنتمي إليه، وتحديد مدى مناسبة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي لطالبات المرحلة الثانوية، وتحديد مدى أهمية هذه الأبعاد لهؤلاء الطالبات، ومدى سلامة الصياغة العلمية، واللغوية لكل بعد من أبعاد الاستيعاب المفاهيمي، وإضافة أو حذف أو تعديل ما ترونه من أبعاد أو إبداء أية ملحوظات. ولقد تم اختيار الأبعاد التي حظيت بنسب اتفاق بين السادة المحكمين من 80% إلى 100% وإجراء التعديلات المقترحة حول بعض عبارات القائمة.

2:اختبار لقياس أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي: ويتكون هذا الاختبار من ثمانية وأربعين سؤالاً، من نمط الاختيار من متعدد، وضعت لقياس أربعة أبعاد رئيسة هي: بعد الشرح، وبعد التوضيح، وبعد التفسير، وبعد التطبيق، وبعد اتخاذ

المنظور، وقد تم الاستعانة في بناء هذا الاختبار بمجموعة من المصادر منها: قائمة أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد التي تم التوصل إليه، والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بأبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد، والأدبيات المرتبطة بالاستيعاب المفاهيمي عامة، والاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد بصفة خاصة، وطبيعة وخصائص الطالبات النمائية. وتم عرض هذا الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من الخبراء، والمحكمين بلغ عددهم خمسة وعشرين محكمًا؛ كما تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (25) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، لحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار Test–Retest إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بفاصل زمني (12) يومًا، (0.81) وهو معامل ثبات عالٍ ومقبول. كما تم حساب معاملات الاتساق الداخلي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي إذ تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار بعضها مع بعض وبالدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وتراوحت معامل الارتباط بين (0.451 – 0.722) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05)، (0.01) وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي. كما تم حساب معامل الصعوبة والسهولة لكل مفردة من مفردات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد والتي تراوحت بين (0.90-0.10)، وهي تعد من ضمن القيم المقبولة، كما تم حساب زمن اختبار الاستيعاب المفاهيمي والذي بلغ 30 دقيقة. ويوضح الجدول الآتي مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

جدول 1

يوضح مواصفات اختبار الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي

م	موضوعات التعلم	أبعاد الاستيعاب المفاهيمي				عدد الأسئلة	النسبة المئوية
		الشرح والتوضيح	التفسير	التطبيق	اتخاذ المنظور		
1	الكفر وأقسامه	1	2	4	1	8	16.67
2	الشرك وأقسامه	4	1	3	2	10	20.83
3	النفاق وأقسامه	2	-	2	-	4	8.33
4	دعاء غير الله تعالى	1	1	1	-	3	6.25
5	السحر وما يتعلق به	2	1	1	-	4	8.33
6	الاستهزاء بالدين	2	-	1	2	5	10.42
7	الحكم بغير ما أنزل الله	3	1	-	-	4	8.33
8	موالاة الكافرين	3	5	1	1	10	20.83
	عدد الأسئلة	18	11	13	6	48	%100
	النسبة المئوية	%37.5	%22.92	%27.08	%12.5	%100	

1. مادة المعالجة التجريبية: دليل المعلمة للتدريس بنموذج التعلم البنائي السباعي، ويحتوي على المواد التعليمية المتضمنة لثمانية دروس من مادة التوحيد، والمقررة على طالبات الصف الأول الثانوي، وهي: (الكفر، الشرك، النفاق، دعاء غير الله، السحر، الاستهزاء بالدين، الحكم بغير ما أنزل الله، موالاة الكافرين)، وقد اختيرت هذه الدروس؛ لأنها تتوافر فيها مجموعة من المفاهيم العقدية التي تساعد في توظيف خطوات نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، ولأن موضوعاتها تتضمن مجموعة من الأحكام العقدية التي تتطلب فهمًا عميقًا في استيعابها وتمييزها وحل مسائلها

الشرعية، وإمكان تطبيقها في مواقف جديدة متصلة بالأمور الدينية في حياة الطالبات اليومية، مع تقديم وجهة نظر نقدية مدعمة بالأدلة الشرعية التفصيلية كما وردت في الكتاب والسنة. وتتضمن هذه الدروس عددًا من التدريبات والأنشطة، وقد تم إعدادها في ضوء الخطوات المحددة لنموذج التعلم البنائي السباعي؛ بهدف تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (الشرح والتوضيح، التفسير، التطبيق، اتخاذ المنظور) لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتم ضبط دليل المعلمة من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الإسلامية، وفي المناهج وطرائق التدريس العامة، والمناهج وطرائق تدريس العلوم الشرعية؛ للتأكد من مناسبته لطالبات الصف الأول الثانوي، وتم التعديل والإضافة وفق ما يتناسب مع طبيعة الاستراتيجية وآراء المحكمين.

2. تطبيق أدوات البحث قبليًا: تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي على مجموعتي البحث التجريبية، والضابطة قبل بدء التجربة، باستخدام تطبيق اختبار (ت) T-test؛ و ذلك للتأكد من (تكافؤ المجموعتين)، والتعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية، والضابطة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الدمام قبل بدء التجربة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا، وأبعاده (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور)، والجدول رقم (2) الآتي يوضح ذلك:

جدول 2

تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبليًا في متغير الاستيعاب المفاهيمي، وأبعاده (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور) بين مجموعتي عينة البحث الكلية من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الدمام

أبعاد الاستيعاب المفاهيمي	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الشرح والتوضيح	المجموعة التجريبية	33	9.36	1.76	63	0.241	غير دالة
	المجموعة الضابطة	32	9.25	2.03			
التفسير	المجموعة التجريبية	33	5.85	1.52	63	1.9	غير دالة
	المجموعة الضابطة	32	4.97	2.16			
التطبيق	المجموعة التجريبية	33	6.67	2.15	63	1.2	غير دالة
	المجموعة الضابطة	32	5.97	2.53			
اتخاذ المنظور	المجموعة التجريبية	33	2.82	0.73	63	0.57	غير دالة
	المجموعة الضابطة	32	2.93	0.95			
اختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا	المجموعة التجريبية	33	24.76	4.71	63	1.91	غير دالة
	المجموعة الضابطة	32	22.47	4.96			

يتضح من جدول (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة على أداة البحث قبليًا (اختبار الاستيعاب المفاهيمي)؛ مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث قبليًا في الاستيعاب المفاهيمي كليًا، وفي أبعاده (التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور.

3. التدريس لمجموعتي البحث: تم تدريب معلمة المدرسة الثانوية (28) التي تدرس المجموعة التجريبية على تدريس النموذج، وتم تزويدها بالقراءات اللازمة حول

4. النموذج، وبأنشطة لتنمية الاستيعاب المفاهيمي، كما تم تسليمها نسخة من دليل المعلمة فور الانتهاء من تحكيمه، و (cd) لعروض حاسوبية للدروس ببرنامج العروض التقديمية. في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للمعالجة التجريبية، وتم

التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في نفس الظروف من حيث زمن التدريس، وعدد الحصص، مع مراعاة المؤهل العلمي والخبرة التدريسية لكل من معلمة المجموعة الضابطة والتجريبية.

5. التطبيق لأدوات البحث بعديًا: بعد الانتهاء من التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة في العام الدراسي، تم تطبيق أداة البحث اختبار التصورات البديلة بعديًا في يومي الثلاثاء والأربعاء الموافق 5 – 1438/4/6هـ، ثم تم رصد نتائج هذا التطبيق.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

1. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي كليًا في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي:

تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا". وتم التحقق من خلال حساب قيمة (ت) للمجوعتين التجريبية والضابطة، ويوضح الجدول الآتي نتائج التطبيق البعدي لاختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي كليًا في منهج التوحيد:

جدول 3

يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ككل في التطبيق البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا n_2	حجم التأثير قيمة (d)	مستوى الدلالة	مقدار حجم التأثير
التجريبية	33	43,30	2,50	63	12,04	0,96	3,02	0,05	كبير
الضابطة	32	28,22	6,51						

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا في منهج التوحيد لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (3,02)، وهو حجم تأثير مرتفع للنموذج، وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد من دراسات سابقة مثل: دراسة طلبة (2009)، ودراسة أكرم (1435هـ)، ودراسة القضاة (1429هـ)، كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في الإطار النظري في هذا البحث، إذ توجد علاقة ارتباطية بين نموذج التعلم البنائي السباعي وأبعاد الاستيعاب المفاهيمي، ذلك أن نموذج التعلم البنائي السباعي يعزز لدى طالبات الصف الأول الثانوي التعلم من خلال العمل الجماعي، والحوار، والمناقشات، وتعديل التصورات البديلة للتمكن من الفهم، وتنمية مهارات التفكير لديهن، وتطوير أداء الطالبات، وتفاعلهن طوال الحصة الدراسية؛ لاعتماده على مجموعة من الأنشطة المختلفة التي تعمل على تنشيط عمليات التفكير المرتبطة بمنهج التوحيد، وزيادة الفهم بما يتلاءم مع طبيعة السير داخل مراحل النموذج.

وبناء على ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي كليًا لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- يتميز النموذج بخطوات عديدة تساعد طالبات الصف الأول الثانوي على بناء الخبرات الجديدة في أذهانهن بناءً سليمًا، وذلك في سياق اجتماعي يساعد أفراده في إعادة البناء المعرفي وتكوينه؛ مما ينتج عنه بناء وتغيير مفاهيم عديدة، ومن ثم حدوث عملية الاستيعاب المفاهيمي.
- يقوم النموذج على عملية تبادل الأفكار والمعلومات بين الطالبات، وتوسيع عملية الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم العقدية من خلال المناقشات وبذلك تتكون لديهن القدرة على تطبيق المفهوم في مواقف جديدة.
- يعمل نموذج التعلم البنائي السباعي على تعلم المفاهيم العقدية بطريقة أصيلة، من خلال تقريبها بأمثلة واقعية تثير أذهانهن للتفكير واستنتاج الأحكام والشواهد العقدية؛ مما ساهم في تنمية هذه المفاهيم وبناء المعاني والدلالات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة من فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في العملية التعليمية وتنمية التحصيل والاتجاهات، وتنمية مهارات التفكير العليا، فضلًا عن تصويب التصورات لبعض مفاهيم العقيدة وبقاء أثر التعلم، منها دراسة الخضري (1430هـ)؛ ودراسة القضاة (1429هـ)؛ ودراسة أكرم (1435هـ)؛ ودراسة Gonen, Kocakaya and Inan (2006)، ودراسة Demirdag, Fayzioglu & Ates, 2011)، وترتبط النتيجة السابقة بما ورد من إطار نظري إذ إن نموذج التعلم البنائي السباعي يحتوي على مرحلة الإثارة، التي يتم فيها تحفيز الطالبة للمفاهيم الجديدة، ومرحلة الاستكشاف التي يتم فيها تقديم الأنشطة التي تساعد على التفكير، واستكشاف المفاهيم المراد تعلمها، ومرحلة التفسير التي فيها يتم تشجيع الطالبات على تقديم التفسيرات والأدلة، ومرحلة التوسع التي فيها يتاح الفرصة للطالبات لتوسيع فهمهن حول المفاهيم العقدية، وتطبيقها في مواقف عقدية جديدة، ومرحلة التمديد التي فيها يتم توضيح العلاقة بين المفهوم والمفاهيم الأخرى، ومرحلة التبادل التي فيها تتبادل الطالبات الأفكار أو الخبرات، ومرحلة التقويم التي فيها يتم الكشف عن مدى اكتساب الطالبات للمفاهيم والمهارات المستهدفة (قريني، 1434هـ؛ وزيتون، 2007) .

2. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية بعد الشرح والتوضيح في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي

تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد الشرح والتوضيح"، وتم ذلك من خلال حساب قيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كشفت النتائج عن الجدول الآتي:

جدول 4

يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (الشرح والتوضيح) في منهج التوحيد في التطبيق البعدي

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا n_2	حجم التأثير قيمة (d)	مستوى الدلالة	مقدار حجم التأثير
التجريبية	33	16,36	1,08	63	12,29	0,72	3,21	0,05	كبير
الضابطة	32	10,63	2,45						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبُعد الشرح والتوضيح في منهج التوحيد لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (3,21)، وهو حجم كبير، وهذه النتيجة لا تختلف مع ما ورد من دراسات أخرى مثل: دراسة العلي (1432هـ)، ودراسة الفايز (1431هـ)، كما تتسق هذه النتيجة مع الإطار النظري لهذا البحث، وذلك من خلال معاونة الطالبات لتقديم أوصاف متقنة، وشرح مناسب للمحتوى العقدي المقدم لها، والتعبير عنه بإيجاز ووضوح، مع تدعيم هذا الشرح بالمبررات والحقائق المصدق بها شرعاً باتباع مجموعة من الفنيات منها: صياغة تعريف جامع مانع للمفهوم العقدي، الاستدلال بالدليل الشرعي على الحكم العقدي، التنبؤ بالمفهوم العقدي من خلال مقدمات معلومة، تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم العقدية، استنتاج الحكم الشرعي من خلال مقدمات معلومة.

وبناء على ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد الشرح والتوضيح لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- يعمل النموذج على تشجيع الطالبات على استخدام الحوار، والتفاعل داخل الحصة الدراسية جعلهن يشرحن، ويبررن استجاباتهن عن طريق ما يقدم لهن من موقف، أو مقطع فيديو، أو صورة، تثير النقاش حول ما لديهن من حصيلة معرفية سابقة، وما استجد عليهن من مفاهيم، ومصطلحات عقدية جديدة.
- عاون النموذج الطالبات على شرح إجاباتهن بشكل متعمق مع التوضيح لطريقة توصلهن للإجابة الصحيحة، وذلك من خلال الاستدلال بالشواهد، والبراهين الشرعية، واستنتاج الأحكام العقدية من أدلتها التفصيلية.
- أتاح النموذج للطالبات التعرف على الخبرات السابقة لديهن، وتحديد أوجه المقارنة بين المفهوم العقدي والمفاهيم المضادة له؛ بما يؤهل الطالبات لجمع الإجابات الصحيحة عن السؤال العقدي المطروح، وصياغة التعاريف صياغة صحيحة بأسلوبهن، بحيث يكون التعريف جامعاً، أي: يشمل جميع مفردات هذا المفهوم العقدي، مانعاً، أي: مانع من أن يدخل في التعريف ما ليس منه، تحت توجيه وإرشاد المعلمة، وهذا ما يسعى إليه النموذج من مساعدة الطالبات على تقديم صياغات، وشروحات، وتوضيحات قائمة على الفهم والاستيعاب، وليس على مجرد الحفظ الأصم والتلقين.

3. فاعلية نموذج البحث في تنمية بعد التفسير في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي

تم التحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد التفسير"، وقد كشفت النتائج عن الجدول الآتي:

جدول 5

يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (التفسير) في منهج التوحيد في التطبيق البعدي:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا n_2	حجم التأثير قيمة (d)	مستوى الدلالة	مقدار حجم التأثير
التجريبية	33	10,27	0,84	63	9,45	0,59	2,40	0,05	كبير
الضابطة	32	6,84	1,90						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد التفسير في منهج التوحيد لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (2,40)، وهو حجم تأثير كبير، وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها دراسة العلي (1432هـ)، ودراسة الفايز (1431هـ)، و دراسة المغربي (1432هـ).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري، إذ إن بعد التفسير يتطلب استخدامًا جديدًا للمعلومات، من أجل تقديم تفصيلات وترجمات ذات معنى للمحتوى العقدي، ويسعى للكشف عن ظاهر الألفاظ والمعاني، وتبيان مضمونها، والإفصاح بما تقتضيه الشواهد

والأدلة المرتبطة بالمسائل العقدية من أحكام، ودلالات، وأسباب شرعية.

وبناء على ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد التفسير لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- قيام النموذج على مرحلة التفسير التي تقوم فيها الطالبات بالتفاعل مع المعلمة؛ للتوصل إلى تفسيرات لمعاني المفردات، وبناء تعريفات المفاهيم الجديدة، وتوضيحها، وتقديم تفسير للإجابات، وإيجاد الحلول الممكنة لها، ومناقشة تفسيرات الآخرين، والاستماع للمعلمة لمحاولة فهم التفسيرات، واستخدام الملاحظات في تقديم التفسيرات من خلال الأنشطة التي يتم تزويدهن بها في أوراق العمل.
- قيام النموذج على استنتاج علل الأحكام، وعقد المقارنات بين المفاهيم العقدية التي تساعد الطالبات على سهولة إيضاح الآيات التي تستحق التفسير، وتبيان معاني المفردات، والتراكيب اللغوية في الأدلة الشرعية؛ مما ساعد الطالبات على تنمية تفكيرهن فيما يرتبط ببعد التفسير.
- تكليف الطالبات بتلخيص الموضوع العقدي في جمل أو كلمات قليلة تُبرز المعنى، وتحقق الغرض منه، عزَّزَ ملكة التفسير لديهن، لأنها في هذه الحالة تركز على منتج الفهم، وغايته.
- عاون نموذج التعلم البنائي السباعي الطالبات على الربط بين نوع المفهوم العقدي، وحكمه بالدليل الشرعي الذي يستشهد عليه من خلال معرفتها بمعاني المفردات العقدية وتفسيراتها، الأمر الذي حقق لهن أقصى درجة من الفهم والتفسير للموضوع.

4. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية بعد التطبيق في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي

قام الباحثان بالتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة

(التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد التطبيق"، وكشفت النتائج عن الجدول الآتي:

جدول 6

يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية في اختبار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (التطبيق) في منهج التوحيد في التطبيق البعدي:

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا n_2	حجم التأثير قيمة (d)	مستوى الدلالة	مقدار حجم التأثير
التجريبية	33	11,36	1,08	63	8,05	0,50	2,03	0,05	كبير
الضابطة	32	7,72	2,36						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد التطبيق في منهج التوحيد لصالح لمجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (2,03)، وهو حجم تأثير كبير، وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها: دراسة العلي (1432هـ)، ودراسة المغربي (1432هـ)، ودراسة الشمري (1432هـ).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري، إذ إن بُعد التطبيق يركز على الجانب العملي؛ إذ تطبق الطالبة ما تعلمته في مواقف جديدة وواقعية، وتضرب الأمثلة على ذلك؛ مما يساعدهن على تقريب المعنى للمفاهيم العقدية، كما يعين هذا البعد في استخدام الطالبات تطبيقات حقيقية، ومهام أدائية أكثر ارتباطاً بالمحتوى، من خلال تقديم أوراق عمل تتضمن مواقف ومشكلات مختلفة وجديدة؛ أي قريبة من المواقف التي تواجه الطالبة في حياتها اليومية أو الواقعية.

وبناء على النتيجة السابقة تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- يركز نموذج التعلم البنائي السباعي على الفهم، وليس على الأداء فقط، من خلال ما يقدمه من تطبيقات وتمارين وأمثلة تمثل المحتوى العقدي وذلك في شكل مواقف حياتية وحقيقية؛ مما يساعد على توسع المعرفة لدى الطالبة للموضوع العقدي الذي تناولته على نحو فعّال.
- يعمل نموذج التعلم البنائي السباعي على تحفيز البناء المعرفي للطالبات واستدعاء المعرفة والمفاهيم العقدية من أجل تطبيقها واستخدامها في مواقف جديدة.
- يقدم نموذج التعلم البنائي السباعي أنشطة وتدريبات، تمثل شيئًا جديدًا ومثيرًا لدى الطالبات، مما يزيد من دافعيتهن في تطبيق المفاهيم العقدية في مواقف جديدة.
- يحتوي نموذج التعلم البنائي السباعي على مرحلة التوسع، وفي هذه المرحلة يتم إتاحة الفرصة للطالبات لتوسيع فهمهن حول المفاهيم العقدية والمهارات المستهدفة، وتطبيقها في مواقف عقدية جديدة، وذلك عبر ممارسة مدى واسع من الأنشطة ومواقف التعلم الجديدة.

5. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية بُعد اتخاذ المنظور في منهج التوحيد لطالبات الصف الأول الثانوي

قام الباحثان بالتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست

باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد "اتخاذ المنظور"، وقد كشفت النتائج عن الجدول الآتي:

جدول 7

يوضح الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة و التجريبية في اختيار أبعاد الاستيعاب المفاهيمي (اتخاذ المنظور) في منهج التوحيد في التطبيق البعدي.

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا n_2	حجم التأثير قيمة (d)	مستوى الدلالة	مقدار حجم التأثير
التجريبية	33	2,82	0,73	63	0,57	0,69	7,67	0,05	كبير
الضابطة	32	2,93	0,95						

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة، والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبعد اتخاذ المنظور في منهج التوحيد لصالح المجموعة التجريبية، وقد بلغ حجم التأثير (7,67) وهو حجم تأثير كبير، وهذه النتيجة تتفق مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها دراسة المحيميد (1434هـ)، ودراسة الشمري (1432هـ)، ودراسة المغربي (1432هـ).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد من إطار نظري، إذ إن بُعد اتخاذ المنظور يركز على رؤية المشكلات العقدية من منظور نقدي في ضوء الأدلة الشرعية ومقاصدها، كما يساعد الطالبات على تقديم المعلومات المرتبطة بالمفهوم الجديد، وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى، ومناقشتها للقضايا، والمشكلات والمسائل العقدية المعاصرة في المجتمع المتعلقة بالمفاهيم العقدية في إطار حدود الشريعة الإسلامية.

وبناء على ذلك تم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل التالي: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي)، والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لاختبار الاستيعاب المفاهيمي في بعد اتخاذ المنظور لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تفسير النتيجة السابقة على النحو الآتي:

- استخدام نموذج التعلم البنائي السباعي ساعد الطالبات على تعلم المفاهيم العقدية بطريقة أصيلة وماتعة، من خلال تقريبها في صورة مواقف ومشاهد عقدية، ويطلب منها اختيار التصرف الشرعي السليم، وتمييزه عن بقية التصرفات الخاطئة؛ مما ساهم في تنميتها لدى الطالبات.
- أن التعليم بنموذج التعلم البنائي السباعي هو عملية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا، إذ يؤكد النموذج على الدور النشط للطالبات في التعلم، ويجعلهن متفاعلات مما يؤدي إلى أن يكون التعليم والتعلم أكثر فاعلية، وهذا بدوره أكسب الطالبات القدرة على إصدار الأحكام الشرعية الصحيحة للمسائل العقدية المطروحة.
- الأنشطة المتنوعة التي يتكون منها نموذج التعلم البنائي السباعي، والحوار والمناقشة والعمل الجماعي، كل ذلك ساعد الطالبات على المشاركة في عرض المواقف المرتبطة بالمادة الدراسية، والوقائع والأحداث الجارية، وإثارة التنافس في طرح الأفكار والحلول والمقترحات، واتخاذ نقد شرعي ذي معنى؛ مما أسهم بشكل فعال في جذب الطالبات للدروس، وإثارة رغبتهن المستمرة في التعلم، من خلال إنجاز الأنشطة والمشاريع المختلفة المقدمة لهن في دليل المعلمة، الأمر الذي كان له الأثر الواضح في فاعلية بعد اتخاذ المنظور في النموذج.
- إن نموذج التعلم البنائي السباعي يقيم علاقة قوية بين الطالبة، وتكوين وجهة نظر ناقدة، فيجعلها جزءاً من

الطالبة، وليست منفصلةً عنها، وهذا هدف مهم في تحقيق الفهم، فالطالبة عند مرورها بمرحلتي التمديد والتبادل ومن خلال طرح وجهات النظر المختلفة الناقدة التي لا تخرج عن إطار الشريعة الإسلامية الصحيحة للقضايا والمشكلات المطروحة في محاولة لإبراز الروابط، والعلاقات بين الأشياء فإنها تعمل على تكوين علاقات جديدة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج فإنه يوجد مجموعة من التوصيات تتمثل في:

- ضرورة استفادة مخططي المناهج من نموذج هذا البحث، وتطوير مناهج التوحيد لطالبات المرحلة الثانوية في ضوئه.
- تضمين أبعاد الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد، وتشجيع الطالبات على ممارسة هذه الأبعاد ممارسة علمية، من خلال الأنشطة الإثرائية المضمنة في دليل المعلمة لهذا البحث.
- الاهتمام بتصميم وبناء أنشطة إثرائية في جميع العلوم الشرعية ومن بينها التوحيد، على أن يكون لكل نشاط هدف، وإجراءات، ونواتج يُسعى لتحقيقها.
- ضرورة بناء أدلة المعلمات في مناهج التربية الإسلامية المختلفة في ضوء نموذج التعلم البنائي السباعي، وأن ينص في أدلة المعلمات على مدى التركيز الذي حظي به كل بُعد من أبعاد الاستيعاب المفاهيمي، بحيث يكون كاشفاً للمعلمات لتركيز انتباههن عليها، وتأكيدهن لها.
- تدريب معلمات التربية الإسلامية عامة، ومعلمات التوحيد خاصة على استراتيجيات، ونماذج التعلم البنائي التي تستثير أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.
- تزويد المعلمات بدليل المعلمة باستخدام نموذج التعلم البنائي السباعي، مع توضيح الأساس العلمي الذي انبثقت منه هذه النماذج، ودورها في تحقيق نواتج تعلم مرغوب فيها لدى الطالبات.
- ضرورة استفادة المعلمات من اختبار الاستيعاب المفاهيمي؛ لقياس مستوى الاستيعاب المفاهيمي في منهج التوحيد لدى الطالبات.
- ضرورة أن تُمَدَّ مشرفات التربية الإسلامية بنماذج واستراتيجيات التعلم الحديثة، ومن بينها نموذج التعلم البنائي السباعي؛ ليستطعن توجيه المعلمات بشكل صحيح.
- ضرورة التركيز على تنمية أبعاد الاستيعاب المفاهيمي بما يعينهن على حسن استغلال هذه الأبعاد في حياتهن العامة والخاصة.

وفي ضوء نتائج البحث، وتوصياته فإنه يوجد مجموعة من المقترحات تتمثل في:

1. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لطالبات المراحل الدراسية المختلفة.
2. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تعديل التصورات البديلة في المفاهيم العقدية لطالبات المرحلة المتوسطة.
3. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية التفكير الاستقرائي ومهارات التفكير التأملي في منهج التوحيد لطالبات المرحلة الثانوية.
4. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية المفاهيم العقدية ومهارات التفكير البصري لطالبات المراحل الدراسية المختلفة.
5. تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمات التوحيد بمراحل التعليم العام في ضوء نموذج التعلم البنائي السباعي.
6. تقويم منهج التوحيد لمراحل التعليم العام في ضوء أبعاد الاستيعاب المفاهيمي.
7. فاعلية نموذج التعلم البنائي السباعي في تنمية الذكاءات المتعددة، والمهارات الحياتية في مادة التوحيد لدى مراحل التعليم المختلفة.
8. فاعلية استراتيجيات أخرى للتعلم البنائي غير تلك التي وردت في البحث، ومعرفة أثرها على الاستيعاب المفاهيمي، وتقدير الذات والاتجاه.

المراجع

طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة جدة. *مجلة الباحث الجامعي، (35)، 105-143*

الحامد، عبد الله حامد. (1430هـ). مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي المفاهيم العقدية الواردة في كتاب التوحيد المقرر. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

حسين، محمد. (1427هـ). *المناهج المتعددة والطريق إلى الفهم والاستيعاب*. العين: دار الكتاب.

الحسيني، جميلة. (1431هـ). فاعلية نموذج مقترح لتدريس العلوم وفق مدخل التعلم النشط في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وتنظيم الذات والدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: الرياض.

الخضري، ندى. (1430هـ). أثر برنامج محوسب يوظف استراتيجية Seven E's البنائية في تنمية مهارات التفكير العليا لمادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

زيتون، عايش محمود. (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. الأردن: دار الشروق.

السحيباني، إيمان. (1430هـ). مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الإبداعي في أدائهن التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وزامل، مجدي؛ واشتيه، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.

السعودي، خالد عطية. (2012). درجة اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العقدية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في لواء بصيرا. *دراسات العلوم التربوية، الأردن، 39(2)، 451-467*.

الشمري، مستورة بنت عبيد لافي. (1432هـ). فعالية أنموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث وبعض هذه الذكاءات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: الرياض.

طلبة، إيهاب جودة أحمد. (2009) أثر التفاعل بين استراتيجية التفكير التشابهي ومستويات تجهيز المعلومات في تحقيق الفهم المفاهيمي وحل أكرم، حبة أحمد. (1435هـ). فاعلية استراتيجية دورة التعلم السباعية في تصويب التصورات لبعض مفاهيم العقيدة وبقاء أثر التعلم لدى المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث عشر التربية العلمية: المعلم والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة، في الفترة من 2-4 أغسطس، الإسماعلية، *الجمعية المصرية للتربية العلمية، 109- 189*.

العتيبي، نايف بن عضيب. (2016). فاعلية نموذج التدريس المعرفي في تنمية أبعاد الفهم العميق في منهج التوحيد لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2 (24)،1-23*.

العلي، ريم. (1428هـ). تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

العلي، ريم. (1432هـ). فعالية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط وأثرها على الاستيعاب المفاهيمي في مادة الفقه وتقدير الذات والاتجاه عند طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن: الرياض.

الغامدي، عادل. (1430هـ). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة.

الفايز، أسماء بنت سليمان بن مزيد. (1431هـ) أثر استخدام استراتيجية المنظمات المتقدمة في تدريس مادة الفقه في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن: الرياض.

قرني، زبيدة. (1434هـ). *استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية*. المكتبة العصرية: القاهرة.

القضاة، لونا حسن. (1429هـ) فاعلية دورة التعلم المعدلة Seven E's في التحصيل في مادة العلوم والاتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.

قطامي، يوسف محمود؛ عمور، أميمة محمد. (2005). *عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق*. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف. (1425 هـ). *نظريات التعلم والتعليم*. عمان: دار الفكر.

المحيميد، ابتسام. (1434هـ). فعالية دورة التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحديث والثقافة

الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود: الرياض.

المغربي، سامية هاشم عبد الله. (1432هـ). فعالية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: الرياض.

هندي، صالح ذياب. (1434هـ). *طرائق تدريس التربية الإسلامية*. عمان: دار الفكر.

وزارة التربية والتعليم. (1428هـ). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. مركز التطوير التربوي، الإدارة العامة لتطوير المناهج: الرياض.

ويجينز، جرانت؛ ماكتاي، جاي. (2008) *الفهم عن طريق التخطيط*. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

Akram, Habah Ahmed. (1435 H.). "The effectiveness of the strategy of the seven-cycle learning in correcting the perceptions of some concepts of belief and the survival of the impact of learning among students of the first grade secondary in Jeddah. *University Researcher Journal, (35), 105-143*

Ali, Reem. (1428). Evaluation of the parameters of the Islamic sciences in the middle stage in light of the proposed standards for the quality of teaching performance. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University: Riyadh.

Ali, Reem. (1432 e). The effectiveness of a proposed program based on some strategies of active learning and its impact on the conceptual comprehension in the subject of jurisprudence and self-esteem and attitude of the middle school students in Al-Kharj governorate. Unpublished PhD thesis, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Princess Noura Bint Abdul Rahman University: Riyadh.

Al-Maghrobi, Samia Hashim Abdullah. (1432 e). The effectiveness of an electronic program based on the distinctive education strategy in the development of conceptual comprehension in Hadith material among sixth grade students in Riyadh city. Unpublished MA, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Riyadh.

AlOtaibi, Nayef Bin Odhaib (2016. The effectiveness of the cognitive teaching model in developing the dimensions of deep understanding in the Tawheed curriculum among secondary students. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 2 (24), 1-23.*

Al-Saudi, Khaled Attieh. (2012). The degree of acquisition of the fourth grade students of the doctrinal concepts included in the books of Islamic education for the first three grades in Basira. *Educational Science Studies Journal DIRASAT, Jordan, 39 (2), 451-467.*

Cepni, S.,Ozsagect, L & Cerrah, L. (2004): Turkish Middle School School Students' Cognitive Development Levels in Science. *Asia- Pacific Forum on Science Learning and Teaching. Vol. 5, No. 1, PP. 1- 14.*

Demirdag, Baris, & Fayzioglu, Burak, & Ates , Alev (2011) Developing Instructional activities based on constructivist 7E model : chemistry teachers` perspective, *Journal of Turkish Science Education, 8 (4) , pp. 18-28.*

Demirezen, Selcuk, & Yagbasan, Rahmi (2013) The effect of 7E model on misconceptions about simple electrical circuits, *H.U. Journal of Education, 28 (2), pp. 132-151.*

Eisenkraft, A.(2003); Expanding The 5 E Model . A Proposcd 7E Model Emphasizes "Transfer of Learning" and The Importance of Eliciting Prior Understanding. ***The*** *Science Teacher. Vol. 70, No.6,Pp.56-59.*

Fatqurhohman.,(2016) Transition Process of Procedural to Conceptual Understanding in Solving Mathematical Problems, Department of Mathematics Education, PGRI Banyuwangi University, Indonesia, International Education Studies; Vol. 9, No. 9.

Ghamdi, Adel. (1430). The importance of comprehensive quality standards for teachers of Islamic education in the primary stage from the point of view of specialists. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Umm Al-Qura University: Makkah.

Gonen, S. Kocakay, S. (2010) A physics lesson designed according to 7E model with the help of instructional technology (lesson plan).Turkish On Line *Journal of Distance Education, Vol.11, No. 1.*

Gonen, Selahattin, & Kocakaya, Serhat, & Inan, Semil (2006) The effect of the computer assisted teaching and 7E model of the constructivist learning metods in the achievements and attitudes of high school students, The Turkish Online *Journal of Educational Technology, 5 (4), 7p.*

Hakan, S (2016) Determining Students' Conceptual Understanding Level of Thermodynamics, *Journal of Education and Training Studies Vol. 4, No. 6.*

Hamed, Abdullah Hamed. (1430). The extent to which students in the first grade of secondary education obtained the concepts of doctrine in the book of Altawheed. Unpublished master thesis, Imam Muhammad bin Saud University: Riyadh.

Husseini, Jamil. (1431 H). The effectiveness of a proposed model for teaching science based on the active learning approach in the development of conceptual understanding, self-regulation and motivation for learning among second-grade students. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Princess Noura Bint Abdulrahman University: Riyadh.

Judges, Luna Hassan. (1429H) Effectiveness of the modified learning cycle Seven E's in achievement in science and attitudes towards it by the eighth grade students. Unpublished MA, Faculty of Educational Sciences, Al-Bayt University, Jordan.

Khodari, Nada. (1430). The effect of a computerized program employs the Seven E's structural strategy to

Suhaibani, Iman. (1430). The extent to which the teachers of Sharia' science practice the skills of creative thinking in their teaching performance. Unpublished Master Thesis, Department of Education, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University: Riyadh.

Tulbah, Ehab Jouda Ahmed. (2009) The effect of the interaction between the strategy of analogical thinking and information processing levels in achieving conceptual understanding and solving the physical problems of students in the first secondary grade. *Paper presented to the thirteenth Scientific Conference Scientific Education: Teacher, Methodology and Book Call for review*, from 2-4 August, Ismailia, Egyptian Association for Scientific Education, 109- 189.

Wiggins ،G. and Mctighe ،J. (1998) Understanding by design. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria ،U.S.A.

Yenilmez, K. &Ersoy, M. (2008): Opinions of Mathematics Teacher Candidates Towards Applying 7E Instructional Model on Computer Aided Instruction Environments. International *Journal of Instruction. Vol. 1, No. 1, PP. 49- 60.*

develop higher-order thinking skills for the technology of seventh grade students in Gaza. Unpublished MA, Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Islamic University: Gaza.

Mahimid, Ibtisam. (1434 e). The effectiveness of the learning course in the development of conceptual comprehension among the students of the first grade secondary in the course of Hadith and Islamic culture. Unpublished MA, Department of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud University: Riyadh.

Russell,T. (2002). Teaching For Understanding in Scienc: Student Conception research and changing views of learning. *Australian Science Teachers Journal, 48(3),14-16.*

Shammari, Mistura bint Obaid Lafi. (1432 e). The effectiveness of a proposed teaching model based on the theory of multiple intelligences in the development of conceptual comprehension in Hadith and some of these intelligences among second grade students. Unpublished PhD thesis, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Princess Noura Bint Abdulrahman University: Riyadh.

The effectiveness of the 7E Constructivist Learning Model in the Development of conceptual understanding in the Tawheed curriculum of secondary school Female students

Naif Bin Adeeb Faleh Al- Osaimi Al- Otaibi
Faculty of Education in Dammam - Imam AbdulRahman Bin Faisal University

Abeer bint Fahd Hussein Al – Qahtani
Researcher in curriculum and methods of teaching Islamic education

Submitted 12-12-2018 and Accepted on 05-05-2019

Abstract: The aim of the research was to verify the 7E constructivist learning model in the development of conceptual understanding of the first - grade secondary students in the Tawheed curriculum. The research sample consisted of (65) female students in Dammam City "Eastern Region"; divided into two groups: a control group and an experimental group. The research tools and experimental treatment materials were as follows: (1) A list of the dimensions of conceptual understanding required to be developed of the first - grade secondary school students in the monotheism curriculum. (2) Test in the monotheism curriculum to measure the level of conceptual understanding of the first-grade secondary students. (3) Constructing the teacher's guide according to the 7E Constructivist Learning Model to develop conceptual understanding in the monotheism curriculum for first grade secondary students. **The research results are determined in:** (1) A list of the dimensions of conceptual understanding (Explanation; Interpretation; Application and Perspective) in the monotheism curriculum . (2) The effectiveness of the 7E constructivist learning model in developing dimensions of conceptual understanding in the monotheism curriculum to the secondary school students in the test conceptual understanding (Explanation; Interpretation; Application; Perspective and as a Whole). **The most important recommendations and proposals:** The need to include the dimensions of conceptual understanding in the monotheism curriculum, to train students to practice the dimensions of conceptual comprehension (Explanation; Interpretation; Application and Perspective); As well as attention to the need to train teachers on the constructivist - model of learning 7E constructivist learning model.

Key words: 7E Constructivist Learning Model, Conceptual Understanding, Tawheed curriculum , Secondary School Female Students.

تحليل محتوى الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط في ضوء معايير جودة وحدات التعلم الرقمية

زهره بنت عبد الرب المصعبي — كلية التربية بجامعة نجران

جبر بن محمد الجبر — كلية التربية بجامعة الملك سعود

قدم للنشر 1440/5/25هـ - وقبل 1440/9/7هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط، إلى جانب التعرف على أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية تحقيقًا للمعايير، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته في جميع وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية في موقع "عين بوابة التعليم الوطنية"، والتي تُحيل إليها رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) المدرجة في كتاب الطالب لعلوم الصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الأول – طبعة العام الدراسي 1439-1440هـ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى، وذلك باستخدام بطاقة تحليل محتوى في ضوء ستة معايير لجودة وحدات التعلم الرقمية وفقًا لقواعد التقدير رباعي التدريج والصادرة عن مؤسسة آتشيف (Achieve)، إضافة إلى ذلك فقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين، وثباتها بحساب معامل الثبات باختلاف المحللين. وقد تم استخدام المعالجات الإحصائية المطلوبة التي تتناسب مع أسئلة الدراسة والتي تمثلت في المتوسطات الحسابية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير جودة وحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط تحققت بتقدير قوي، إذ بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (1.58)، حيث كان معيار "جودة التقنيات التفاعلية" أعلى المعايير تحققًا بمتوسط حسابي (2.6) وتقدير متميز، في حين كان معيار "جودة تدريبات الممارسة والتعليم" الأقل تحققًا بتقدير محدود وبمتوسط حسابي (1.04)، كما أظهرت النتائج أن وحدات التعلم الرقمية من نوع " الدرس" كانت أكثر أنواع الوحدات تحقيقًا للمعايير بمتوسط حسابي (2.14) وتقدير قوي، في حين كانت وحدات التعلم الرقمية من نوع "فيديو الرسوم المتحركة" أقل الوحدات تحقيقًا للمعايير بمتوسط حسابي (1.04) وتقدير محدود.

الكلمات المفتاحية: الدروس الرقمية، وحدات التعلم الرقمية، معايير جودة وحدات التعلم الرقمية.

مقدمة:

يمثل دمج التقنية في التعليم هدفًا استراتيجيًا للأنظمة التعليمية، نتيجةً لما يترتب عليه من نتائج مهمة تتمثل في دعم وتحسين العمليات التعليمية التعلمية، وخفض التكلفة بالمقارنة مع المصادر الورقية إذ توفر المصادر الرقمية الوقت والجهد في عمليات التصميم والإنتاج والتعديل، ورفع الكفاءة من خلال تطوير مواد تعليمية عالية الجودة.

فقد أشارت عدة دراسات إلى أن المتعلمين يحققون تعلمًا أفضل عند توظيف التقنية في التعليم (شاهين والنمر وغنيم، 2014؛ الجريوي، 2015)، كما أن لها دورًا إيجابيًا في تعليم العلوم نتيجة لأثرها في تعزيز جوانب متعددة لعملية التعلم، مثل: التحصيل الدراسي والدافعية والاتجاهات والتغير المفاهيمي (Koch, 2009; Lee et al., 2011).

ونظرًا لأن التعليم في القرن الحادي والعشرين يسعى إلى إعداد جميع المتعلمين للنجاح في عالم متغير وموجه بالتقنية من خلال توفير وسائل متنوعة لتنمية المهارات التي يحتاجون إليها، ظهرت عدة مبادرات لدمج التقنية في التعليم بشكل كلي أو جزئي، من خلال توفير بيئات تعلم مرنة وممتدة لخارج الصف الدراسي يتم الدمج فيها بين المصادر الرقمية والمطبوعة (Howell & Donnell, 2017)، وقد أحدثت تقنية التعليم تحولًا في المفهوم التقليدي للكتاب؛ إذ يتم تقديم المحتوى التعليمي من خلال وحدات تعلم رقمية أصغر وبميزات تفاعلية مثل: مقاطع الفيديو، والمحاكاة، والتقييمات، ويتطلب التحول الناجح توفر الوصول لمحتوى رقمي عالي الجودة (Xie, Kim, Cheng, & Luthy, 2017).

وفي المملكة العربية السعودية تمثل زيادة فعالية التقنية في رفع مستويات الأداء وتحسينه، هدفًا استراتيجيًا لمشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام الذي أطلق في العام 2013م، وتتضمن سياسات تحقيق هذا الهدف تطوير بوابة التعليم الوطنية، وتطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي (وزارة التربية والتعليم وتطوير، د.ت.).

وفي طبعة العام الدراسي 1439–1440هـ تم إضافة رمز الاستجابة السريع (Quick Response Code) لكل درس في الكتب الدراسية، إذ يستطيع المتعلم من خلاله الانتقال إلى الدروس الرقمية المتاحة عبر موقع "عين بوابة التعليم الوطنية" (الشعلان، 2018)، وبالنسبة للدروس الرقمية الخاصة بمقرر علوم الصف الأول المتوسط، فقد تم تصميم كل درس بحيث يتكون من مجموعة من وحدات التعلم الرقمية، تشمل نسخة إلكترونية للدرس من الكتاب المقرر، ومقاطع فيديو لعرض الدروس، ومقاطع فيديو رسوم متحركة لعرض المفاهيم المرتبطة بالدرس، وأنشطة وتقييمات تفاعلية (عين بوابة التعليم الوطنية، د.ت.).

وتكمن أهمية وحدات التعلم الرقمية في دورها في دعم المتعلمين لاكتساب المعارف والمهارات كمتعلمين نشطين في بيئة تعاونية، وبناءً على ذلك لا بد أن تكون وحدات التعلم الرقمية صالحة للاستخدام تربويًا وتقنيًا (Hadjerrouit, 2011)، كما تساهم عملية التقييم البعدي لجودتها في تحسين عمليات التصميم المستقبلية إذ يستفيد القائمون عليها من نتائج التقييم في التطوير والتحسين (Leacock & Nesbit, 2007)، بالإضافة إلى أن قياس الجودة التربوية لوحدات التعلم الرقمية يمثل عاملًا أساسيًا في نجاح التعليم الإلكتروني (Gordillo, Barra & Quemada, 2014).

وفي ضوء ذلك تم تطوير معايير متنوعة لتقييم الجودة التربوية لوحدات التعلم الرقمية، والتي تشمل ما يتعلق بكل من: الأهداف، والمحتوى، والتقييم، والأنشطة، وخصائص المتعلمين (Leacock & Nesbit, 2007; Hadjerrouit, 2011; Achieve, 2011: Kay, 2011)، وتعد المعايير التي طورتها مؤسسة آتشيف (Achieve) من أكثرها انتشارًا، كما يمكن تطبيقها على مجالات دراسية مختلفة (Yuan & Recker, 2018).

مشكلة الدراسة:

يحظى دمج التقنية في التعليم باهتمام متزايد نظرًا للنتائج الإيجابية التي يحققها لجميع عناصر الموقف التعليمي، كما أن لتوظيف وحدات التعلم الرقمية أهمية خاصة في تعليم العلوم، إذ تشير نتائج الدراسات إلى أن لها أثرًا إيجابيًا على: التحصيل الدراسي، وعمق المعرفة العلمية، والثقة بالقدرة على تعلم العلوم، وتنمية المفاهيم العلمية، والاتجاه نحو دراسة العلوم (Kilic & Gurol, 2011؛ الزهراني، 2013؛ عمر، 2017؛ العتيبي، 2018). وتتضح أهمية جودة وحدات التعلم الرقمية نتيجةً لدورها الأساسي في تحقيق الأهداف المرجوة من دمج التقنية في التعليم، وهو ما أكده كل من ليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007)؛ وإبراهيم وآخرون (2013)؛ وهادجروت (Hadjerrouit, 2011)؛ وكاي (Kay, 2011)؛ وشيه وآخرون (Xie et al., 2017).

وبما أن تطوير المحتوى الإلكتروني التفاعلي يحقق هدف "زيادة فعالية التقنية في رفع مستويات الأداء وتحسينه" من الأهداف الوطنية الاستراتيجية للتعليم (وزارة التعليم وتطوير، د.ت.)، ونظرًا لحداثة إضافة الدروس الرقمية عبر بوابة التعليم الوطنية لمقررات العلوم في المملكة العربية السعودية، وانطلاقًا من أن مجال دمج التقنية في تعليم العلوم يمثل أولوية بحثية عالية (الشمراني، 2012)، وبناءً على التوصيات التي دعت إلى إجراء البحوث والدراسات حول معايير المحتوى التعليمي الرقمي (محمد والجلاد، 2011)، فإن مشكلة هذه الدراسة تتحدد في الكشف عن تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يأتي:

1. ما مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية؟
2. ما أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط تحقيقًا لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط، إلى جانب التعرف على أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية تحقيقًا للمعايير.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة على النحو الآتي:

1. يمكن أن تفيد في توجيه اهتمام المختصين نحو معايير الجودة التي ينبغي تحققها في وحدات التعلم الرقمية الخاصة بمناهج العلوم.
2. قد تفيد نتائجها في تحسين وتطوير الدروس الرقمية لمناهج العلوم، من خلال التعرف على مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية فيها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحليل وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية في موقع "عين بوابة التعليم الوطنية"، والتي تحيل إليها رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) المدرجة في بداية كل درس في كتاب علوم الصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الأول – طبعة العام الدراسي 1439–1440هـ.

مصطلحات الدراسة:

1- رمز الاستجابة السريع (Quick Response Code): يعرف على أنه شكل ثنائي الأبعاد مشابه للباركود التقليدي ويتميز عنه بسعته التخزينية التي تتراوح بين (4000-7000) حرفًا، ويمكن قراءة هذه الأشكال بواسطة برامج أو تطبيقات مخصصة لقراءة الرموز (QR Code Reader)، وعلى مستوى الصف الدراسي تمثل رموز الاستجابة السريعة حلقة وصل بين الكتب الورقية وشبكة الإنترنت، إذ يتم تزويد الدروس بالروابط كمصادر لدعم وإثراء تعلم الطلاب (Robertson & Green, 2012).

2- الدروس الرقمية (Digital Lessons): عبارة عن تنظيم للصيغ الرقمية للمواد التعليمية والتي تشمل النصوص، والكتب الدراسية، ومقاطع الفيديو، والتسجيلات الصوتية، والرسوم المتحركة، والمحاكاة، والتقييمات (fox, 2018 & Jones).

وتعرف إجرائيًا أنها: الدروس المتاحة عبر موقع "عين بوابة التعليم الوطنية"، والتي تحيل إليها رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) المدرجة في كتاب علوم الصف الأول المتوسط – الفصل الدراسي الأول – طبعة العام الدراسي 1439-1440هـ.

3- وحدات التعلم الرقمية (Digital Learning Objects): يعرفها عمر (2017) بأنها "عبارة عن أجزاء صغيرة من المحتوى التعليمي مصممة بصورة رقمية؛ بحيث يمكن إعادة استخدامها في بيئات متنوعة لتحقيق هدف تعليمي واضح محدد" (ص 108).

وتعرف إجرائيًا أنها: وحدات التعلم الرقمية التي تتكون منها الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط، والمكونة من خمسة أنواع، هي: الدرس، فيديو عرض الدرس، فيديو رسوم متحركة، النشاط، قيم نفسك.

4- معايير جودة وحدات التعلم الرقمية (Quality Standards of Digital Learning Objects): تعرف إجرائيًا في هذه الدراسة على أنها: مجموعة معايير جودة وحدات التعلم الرقمية الصادرة عن مؤسسة آتشيف (Achieve) عام 2011م، وتشمل ستة معايير، هي: درجة التوافق مع أهداف الدرس، جودة شرح الموضوع، جودة التقييم، جودة التقنيات التفاعلية، جودة تدريبات الممارسة والتعليم، الفرص لتعلم أعمق.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعدُّ التعلم الإلكتروني وتطوير واستخدام الدروس الإلكترونية من أهم تطبيقات دمج التقنية في التعليم (Peeraer & Van, 2012)، إذ تفيد الدراسات بأن التعلم القائم على المحتوى التعليمي الرقمي يقدم حلولًا متعددة لبعض مشكلات التعليم مثل ضعف دافعية المتعلمين وتركيزهم، وذلك لأن التعلم الإلكتروني يوفر مناهج تفاعلية عبر شبكة الإنترنت، كما يساهم في تطوير استراتيجيات تفريد التعلم وزيادة البدائل المتاحة لهم (صبري والجهني،2013؛ العبيد والشايع،2015؛ الجريوي، 2015؛ الشقرة وشموط، 2017). هذا وقد أصبح تصميم الدروس الإلكترونية يعتمد على مدخل وحدات التعلم الرقمية، إذ تمثل هذه الوحدات أدوات قوية لبناء المواد التعليمية، كما أن تطوير المحتوى التعليمي الرقمي على هيئة أجزاء يؤدي لإنتاج مواد تعليمية عالية الجودة تتاح عبر الإنترنت وتتلاءم مع احتياجات المتعلمين والمواقف التعليمية المختلفة (طلبة، 2011؛ خليل وآخرون، 2012؛ Albeanu & Popentiu, 2012؛ إبراهيم وآخرون، 2013).

وتعرف وحدات التعلم الرقمية على أنها مصادر تعلم رقمية تجمع بين النصوص والصور وأنواع أخرى من الوسائط ويمكن إعادة استخدامها في المواقف التعليمية (Leacock & Nesbit, 2007)، ويعرفها كاي (Kay, 2011) بأنها أدوات تفاعلية على الإنترنت تدعم تعلم مفاهيم معينة من خلال

تعزيز وتوجيه العمليات المعرفية لدى الطلاب، يتضح مما سبق أن وحدات التعلم الرقمية عبارة عن مصادر رقمية متنوعة مصممة بهدف دعم المتعلمين بما يتلاءم وخصائصهم.

وتتميز وحدات التعلم الرقمية بعدة خصائص، يمكن إجمالها فيما يأتي:

1. إمكانية الجمع بين عدة عناصر مثل الصور ومقاطع الفيديو لبنائها، أو بين عدة وحدات تعلم رقمية لتكوين وحدة تعلم رقمية جديدة، كما يمكن إعادة استخدامها (Wiley, 2002).
2. التفاعلية، والوصول، والتركيز على مفاهيم محددة، والدعائم التعليمية ذات المعنى (Kay, 2011).
3. التباين في الحجم والتعقيد، فقد تكون وحدات قائمة بذاتها أو تمثل جزءًا من درس أو مقرر إلكتروني (طلبة، 2011).
4. تكوين نظام لدعم التعلم إذ يتم الدمج فيها بين أبعاد المحتوى والتربية والتقنية (Hadjerrouit, 2011).
5. اشتمال وحدات التعلم الرقمية على الصور، والتطبيقات المصغرة، والدروس، والوحدات، والتقييمات (Achieve, 2011).

وبالنسبة لتعليم العلوم، فقد أشارت بعض الدراسات إلى الأثر الإيجابي لاستخدام وحدات التعلم الرقمية، ومنها: دراسة كيليك وغورول (Kilic & Gurol, 2011) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس العلوم المدعَّم بوحدات التعلم الرقمية في التحصيل، وبقاء أثر التعلم، والاتجاه، والدافعية، والتصورات حول مادة العلوم لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب يفضلون هذه الطريقة في التدريس نتيجة لأثرها الإيجابي في التعلم والتذكر، كما أن الوحدات التي تضمنت الألعاب والمحاكاة والأسئلة كانت أفضل من وجهة نظر المعلمين والطلاب.

كما سعت دراسة الزهراني (2013) للتعرف على أثر توظيف كائنات التعلم الرقمية ببرامج التعلم الإلكتروني في تحسين تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.01\geq\alpha$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.

وأجريت دراسة عمر (2017) للكشف عن أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستوى عمق المعرفة العلمية، والثقة بالقدرة على تعلم العلوم، والكشف عن العلاقة بينهما لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمدينة أبها. وكشفت النتائج عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية تلك المتغيرات، كما أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم.

وهدفت دراسة العتيبي (2018) إلى معرفة أثر وحدات التعلم الرقمية في تنمية المفاهيم الكيميائية، والتعرف على الاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتوصلت الدراسة إلى أن تأثير وحدات التعلم الرقمية كان إيجابيًا بدرجة مرتفعة في تنمية المفاهيم الكيميائية، في حين كان تأثيرها على الاتجاه نحو الكيمياء إيجابيًا بدرجة متوسطة.

معايير جودة وحدات التعلم الرقمية:

يشمل تقويم المحتوى التعليمي الرقمي عدة أبعاد، تشتمل على: جودة المحتوى، والبعد التربوي، والاستخدام التقني، والتوافق مع المعايير (Xie et al., 2017). ويؤكد هادجروت (Hadjerrouit, 2011) على أن تقويم جودة وحدات التعلم الرقمية يجب ألا يقتصر على الجانب التقني فقط، بل يجب التركيز على تعزيز فعاليتها التربوية. وفيما يتعلق بالبعد التربوي لاستخدام وحدات التعلم الرقمية، قامت مؤسسة آتشيف الأمريكية المتخصصة في الإصلاح التعليمي (Achieve) في عام 2011م، وبالتعاون مع عدة ولايات بتطوير ثمانية معايير لتقدير جودة وفعالية وحدات التعلم الرقمية، بحيث يتم تقدير

توفر كل معيار باستخدام سلم تقدير (Rubric) رباعي التدريج، ويمكن توضيح هذه المعايير على النحو الآتي:

1. درجة التوافق مع المعايير (Degree of Alignment to Standards): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية التي يقترح أنها تتوافق مع معايير محددة للمادة الدراسية، إذ يستخدم سلم تقدير المعيار لتقدير درجة توافق وحدة التعلم الرقمية مع معايير المادة الدراسية.
2. جودة شرح الموضوع (Quality of Explanation of the Subject Matter): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لشرح موضوع دراسي، إذ يستخدم سلم تقدير المعيار لتقدير الشمولية في شرح الموضوع أو كيفية تقديمه.
3. الفائدة من المواد المصممة لدعم التدريس (Utility of Materials Designed to Support Teaching): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لدعم المعلمين في تخطيط أو عرض الموضوعات الدراسية، بحيث يكون المستخدم الرئيس لها هو المعلم.
4. جودة التقييم (Quality of Assessments): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لتحديد ما الذي يعرفه المتعلم قبل أو أثناء أو بعد تدريس الموضوع.
5. جودة التقنيات التفاعلية (Quality of Technological Interactivity): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة بحيث تتضمن مكونًا تقنيًا تفاعليًا.
6. جودة تدريبات الممارسة والتعليم (Quality of Instructional and Practice Exercises): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية التي تتضمن تدريبات مصممة لإتاحة الفرصة لممارسة وتقوية مهارات ومعارف محددة.
7. الفرص لتعلم أعمق (Opportunities for Deeper Learning): يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لإشراك المتعلمين بمهارة واحدة على الأقل من مهارات التعلم العميق.
8. ضمان إمكانية الوصول (Assurance of Accessibility): يطبق هذا المعيار للتأكد من إمكانية وصول جميع المتعلمين لمواد التعلم، بما فيهم المكفوفون وضعاف البصر.

وبحسب يوان وريكر (Yuan & Recker, 2018) تتميز معايير آتشيف (Achieve) بأنها صممت بهدف تقويم جودة وحدات التعلم والرقمية وتم تنقيحها ومراجعتها عدة مرات، كما أنها تقدم مؤشرات جودة متنوعة وعامة بحيث يمكن تطبيقها على مجالات دراسية مختلفة، بالإضافة إلى ذلك تمت صياغتها بطريقة تسهل تطبيقها. وفي ذات السياق حدد هادجروت (Hadjerrouit, 2011) مجموعة من المعايير الرئيسة لتحقيق الفعالية التربوية لوحدات التعلم الرقمية، وتشمل:

1. الفهم إذ يتم تقديم المحتوى بطريقة واضحة.
2. مصدر الأهداف بحيث تكون ذات علاقة بالمنهج.
3. تحكم المتعلم بسير التعلم.
4. الوقت المستغرق في التعلم بالمقارنة مع الكتب.
5. الأنشطة التفاعلية.
6. تقديم المعلومات بطرق متنوعة تشمل الرسوم المتحركة والصور لدعم فهم محتوى.
7. التحفيز من حيث إثارة الاهتمام بالموضوع.
8. التمايز بحيث تراعي تنوع المتعلمين وخبراتهم السابقة.
9. الاستقلالية في التعلم بحيث لا يحتاج المتعلمين معها لطلب مساعدة المعلم.
10. التعاون بحيث يتعاون المتعلمون مع بعضهم في أثناء التعلم، والتنوع في مصادر التعلم.

ومن الدراسات التي بحثت حول جودة وحدات التعلم الرقمية دراسة ليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007)، والتي هدفت إلى تطوير أداة لتقييم وحدات التعلم الرقمية (Learning Object Review Insturment-LORI)، وتوصلت إلى

بناء أداة تكونت من تسعة معايير، هي: جودة المحتوى والتنوع والدقة والتوازن والملاءمة في عرض الأفكار، والتوافق بين أهداف التعلم والأنشطة والتقييمات وخصائص المتعلم، والتكيف والتغذية الراجعة، والدافعية وإثارة اهتمام المتعلمين، وتصميم العرض وقدرة المؤثرات البصرية والصوتية على إثراء التعلم وتعزيز العمليات المعرفية، وسهولة الاستخدام في التنقل وتوفر المساعدة للمستخدم، والوصول بتصميم أدوات التحكم بما يتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإعادة الاستخدام في سياقات تعلم مختلفة ومع متعلمين من خلفيات متنوعة، والتوافق مع المعايير العالمية.

وهدفت دراسة كاي (Kay, 2011) إلى تطوير مقياس لتقويم وحدات التعلم الرقمية من قبل الطلاب، ويتكون المقياس من (13) عنصرًا موزعة على ثلاثة محاور، هي: التعلم ويتضمن التفاعلية والتغذية الراجعة، والتصميم ويتضمن الإرشادات الواضحة والتنظيم وتوفر المساعدة، والمشاركة وتتضمن إثارة الاهتمام والمتعة في التعلم، وتم تطبيق المقياس على (2000) طالب بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، وأظهرت النتائج أن تصورات الطلاب حول التعلم والتصميم والمشاركة كانت أكثر موضوعية عندما تعالج وحدات التعلم الرقمية المفاهيم ذات المستويات المعرفية العليا مثل التطبيق والتحليل.

وأجرى هادجروت (Hadjerrouit, 2011) دراسة للبحث في تصورات الطلاب حول القيمة التربوية لوحدات التعلم الرقمية التي تم تصميمها لغرض الدراسة، فقد قام باستطلاع رأي (65) طالبًا بالمرحلة المتوسطة، وتوصلت إلى أن (89%) من الطلاب استطاعوا استخدام وحدات التعلم الرقمية بأنفسهم من غير طلب مساعدة المعلم، وفيما يتعلق بالتعلم التعاوني أظهرت النتائج أن (84%) من الطلاب لم يتعاونوا مع زملائهم في أثناء التعلم، كما كان هناك رضا لدى الطلاب حول أنشطة التعلم المقدمة والتمايز والمرونة.

وهدفت دراسة إبراهيم وآخرين (2013) إلى وضع قائمة بالمعايير الخاصة باستخدام كائنات التعلم الرقمية، وتوصلت الدراسة إلى قائمة من (104) معايير، موزعة على (12) محورًا، وهي: الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وخصائص المتعلمين والفئة المستهدفة، وأساليب عرض المحتوى، والأنشطة التعليمية، والتغذية الراجعة والتعزيز، وتصميم واجهات التفاعل، وعناصر الوسائط المتعددة، والتفاعل داخل المقرر، والإنجاز داخل المقرر، والمساعدة والتوجيه، والتقييم.

التعليق على الإطار النظري والدراسات السابقة:

وضح الإطار النظري مفهوم وخصائص وحدات التعلم الرقمية بوصفها مكونات للدروس الرقمية، كما اتفقت الدراسات التي تم عرضها على الأثر الإيجابي لاستخدام وحدات التعلم الرقمية في تعليم العلوم، كما تم استعراض عدة دراسات قدمت معايير للجودة التربوية لوحدات التعلم الرقمية، وقد اتفقت الدراسات التي تم عرضها على أهمية تقييم جودة وحدات التعلم الرقمية، في حين تباينت في أهدافها، فمنها ما سعى إلى بناء وتطوير معايير مثل: دراسة ليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007) ودراسة إبراهيم وآخرين (2013)، ومنها ما استطلع آراء المتعلمين مثل: دراسة كاي (Kay, 2011) ودارسة هادجروت (Hadjerrouit, 2011).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية تقييم جودة وحدات التعلم الرقمية، في حين تختلف عنها في أنها تهدف للكشف عن تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، كما تسعى للتعرف على أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية تحقيقًا للمعايير. بالإضافة إلى ذلك أثناء مراجعة أدبيات الدراسة وعن طريق البحث في قواعد البيانات المختلفة فقد تعذر الوصول إلى دراسات محلية تناولت تقييم الدروس الرقمية، ويمكن أن يعزى ذلك لحداثة إضافتها للمقررات الدراسية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب تحليل المحتوى لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

المجتمع والعينة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية في موقع "عين بوابة التعليم الوطنية"، والتي تُحيل إليها رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) المدرجة في كتاب الطالب لعلوم الصف الأول المتوسط، الفصل الدراسي الأول – طبعة العام الدراسي 1439–1440هـ، في حين تمثلت عينة الدراسة في المجتمع الأصلي لها، ويوضح جدول (1) محتويات الدروس الرقمية لعينة الدراسة

جدول1

محتويات الدروس الرقمية

الوحدة	الفصل	عنوان الدرس	وحدات التعلم الرقمية
الأولى:	طبيعة العلم	العلم وعملياته	13
العلم وتفاعلات الأجسام		النماذج العلمية	6
		تقويم التفسيرات العلمية	4
	الحركة والقوى والآلات البسيطة	الحركة	9
		قوانين نيوتن للحركة	12
		الشغل والآلات البسيطة	10
الثانية:	المادة وتغيراتها	الخواص والتغيرات الفيزيائية	10
طبيعة المادة		الخواص والتغيرات الكيميائية	9
	الذرات والعناصر والجدول الدوري	تركيب المادة	8
		العناصر والمركبات والمخاليط	17
الثالثة:	الصخور والمعادن	المعادن – جواهر الأرض	15
سطح الأرض المتغير		أنواع الصخور	16
	القوى المشكلة للأرض	صفائح الأرض المتحركة	21
		التجوية والتعرية وأثرهما	15
المجموع	**6**	**14**	**165**

بناء أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى تم تصميمها في ضوء ستة معايير من أصل ثمانية لجودة وحدات التعلم الرقمية وفقًا لسلالم تقدير (Rubrics) رباعية التدرج، والصادرة عن مؤسسة آتشيف (Achieve) عام 2011. وبغرض المواءمة تم استبدال معايير المادة الدراسية بأهداف الدرس، وذلك للمعيار الأول "درجة التوافق مع المعايير" نظرًا لطبيعة المقرر الذي سيتم تحليله، إذ يبدأ الدرس بالأهداف ولا يتضمن المعايير ومؤشرات الأداء، كما تم استبعاد المعيار الثالث "الفائدة من المواد المصممة لدعم التدريس" نظرًا لطبيعة الدروس الرقمية إذ لا تتضمن عناصر لتخطيط الموضوعات الدراسية، بالإضافة إلى استبعاد المعيار الثامن "ضمان إمكانية الوصول" نظرًا لأن الدروس مصممة للطلاب العاديين وليس لذوي الاحتياجات الخاصة.

صدق أداة الدراسة:

تم ترجمة المعايير وسلالم التقدير الخاصة بها، ثم عرضت على متخصصين في الترجمة وتعليم العلوم وتقنيات التعليم، وذلك للتأكد من سلامة صياغتها وملائمتها لغرض الدراسة، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم والتوصل إلى الأداة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة:

تم تطبيق ثبات التحليل باختلاف المحللين بالاستعانة بمحلل آخر متخصص في تعليم العلوم، وقد شملت العينة الاستطلاعية (3) دروس تم اختيارها عشوائيًا، ومثلت العينة الاستطلاعية نسبة (21%) من عينة الدراسة، ومن ثم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti) (طعيمة، 2004:266):

$$R = \frac{2(C_{12})}{C_1 + C_2}$$

حيث R = معامل الثبات، و C_{12} = عدد الفئات التي يتفق عليها في مرتي التحليل، و C ترمز لفئة التحليل، و $C_1 + C_2$ مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (87%)، وتعدُّ هذه النسبة مقبولة، إذ يشير طعيمة (2004) إلى أن معامل الثبات المناسب لتحليل المحتوى لا ينبغي أن يقل عن (60%).

إجراءات التحليل:

تمت إجراءات تحليل محتوى الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط، بهدف الكشف عن مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية، وفقًا للخطوات الإجرائية الآتية:

1. **تحديد فئة التحليل:** وتمثلت في قائمة معايير جودة وحدات التعلم الرقمية والتي شملت ستة معايير على النحو الآتي:

1. **درجة التوافق مع أهداف الدرس:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية التي يظهر أنها تتوافق مع أهداف الدرس، إذ يستخدم لتقدير درجة توافق وحدة التعلم الرقمية مع تلك الأهداف.
2. **جودة شرح الموضوع:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لشرح موضوع دراسي، إذ يستخدم سلم تقدير المعيار لتقدير الشمولية في شرح الموضوع أو كيفية تقديمه.
3. **جودة التقييم:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لتحديد ما الذي يعرفه المتعلم قبل أو أثناء أو بعد تدريس الموضوع. وعند تضمين عدد من عناصر التقييم في وحدة تعلم رقمية واحدة يطبق المعيار على المجموعة بأكملها.
4. **جودة التقنيات التفاعلية:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة بحيث تتضمن مكونًا تقنيًا تفاعليًا، ويستخدم سلم تقدير المعيار لتقدير جودة التفاعلية.
5. **جودة تدريبات الممارسة والتعليم:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية التي تتضمن تدريبات مصممة لإتاحة الفرصة لممارسة وتقوية مهارات ومعارف محددة. الغرض من هذه التدريبات هو تكوين فهم أعمق للمادة الدراسية والتعود على المهارات والإجراءات الأساسية. وعند تقديم المفاهيم والمهارات، فإنه من المهم توفير عدد كاف من التدريبات لدعم اكتساب المهارة. عندما تتضمن وحدة التعلم الرقمية مجموعة من التدريبات فإنها تعامل كوحدة واحدة، إذ يطبق المعيار على المجموعة بأكملها.
6. **الفرص لتعلم أعمق:** يطبق هذا المعيار على وحدات التعلم الرقمية المصممة لإشراك المتعلمين بمهارة واحدة على الأقل من مهارات التعلم العميق، والتي يمكن أن تطبق في جميع موضوعات المحتوى، وتشمل المهارات ما يأتي: التفكير الناقد وحل المشكلات المركبة، والعمل التعاوني، والتواصل الفعال، وتعلم كيفية التعلم، والاستدلال التجريدي، وبناء حجج مقبولة ونقد استدلالات الآخرين، وتطبيق المعارف والمهارات في مواقف الحياة الحقيقية، وبناء واستخدام وتحليل النماذج.

2. **تحديد وحدة التحليل:** تمثلت في رموز الاستجابة السريعة (QR Codes) المدرجة في كتاب علوم الصف الأول المتوسط، والتي تحيل إلى الدروس الرقمية في موقع "عين بوابة التعليم الوطنية"، وتتضمن الدروس وحدات التعلم الرقمية المكونة من خمسة أنواع، على النحو الآتي:

1. **الدرس:** نسخة إلكترونية للدرس من كتاب الطالب المقرر.
2. **فيديو عرض الدرس:** مقطع فيديو يقدم من خلاله عرض للدرس أو مراجعة أوحل لأسئلة الكتاب من قبل معلم.
3. **فيديو رسوم متحركة:** مقطع فيديو كرتوني يقدم من خلاله عرض لأحد المفاهيم المرتبطة بالدرس.
4. **النشاط:** مكون تفاعلي يتطلب استجابة من المتعلم، ويقدم من خلاله أنشطة مرتبطة بالدرس.
5. **قيم نفسك:** مكون تفاعلي يتطلب استجابة من المتعلم، ويقدم من خلاله أسئلة تقييم مرتبطة بالدرس.

3. **تحديد تعليمات وضوابط الحكم على وحدة التحليل:**

1. يتبع كل معيار سلم تقدير رباعي التدرج يتضمن مؤشرات للتحقق من كل تقدير، ويتم الحكم على تقدير المعيار بوضع إشارة تحت أحد البدائل الآتية: التقدير متميز ويعطى (3)، التقدير قوي ويعطى (2)، التقدير محدود ويعطى (1)، التقدير ضعيف جدًا ويعطى (0).
2. عندما لا ينطبق المعيار على وحدة التعلم الرقمية يتم تحديد البديل (لا ينطبق).

4. **رصد بيانات وحدة التحليل:** تم تسجيل تقديرات المعايير في قوائم رصد، تضمنت وصف المعيار، سلم التقدير رباعي التدرج الخاص بالمعيار، وبيانات الدرس، وأنواع وحدات التعلم الرقمية.

الأساليب الإحصائية:

1. معادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.
2. المتوسطات الحسابية، فقد تم استخدام المعيار الآتي للحكم على متوسط التقدير وفقاً للتدريج الرباعي: المدى = أكبر درجة – أقل درجة =3-0=3، طول الفترة = المدى ÷ عدد البدائل =3÷4=0.75

ويوضح جدول (2) معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي.

جدول2

معيار الحكم على المتوسط الحسابي

قيمة المتوسط الحسابي		تقدير المعيار
من	0	ضعيف جدًا
إلى	0.75	
أكبر من	0.75	محدود
إلى	1.50	
أكبر من	1.50	قوي
إلى	2.25	
أكبر من	2.25	متميز
إلى	3	

نتائج الدراسة ومناقشتها:

– نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: ما مدى تحقق معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في الدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط؟، تم حساب المتوسطات الحسابية لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط، كما يوضح الجدول (3).

جدول3

المتوسطات الحسابية لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط:

م	المعيار	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
1	درجة التوافق مع أهداف الدرس	**1.59**	قوي	3
2	جودة شرح الموضوع	**1.91**	قوي	2
3	جودة التقييم	**1.22**	محدود	4
4	جودة التقنيات التفاعلية	**2.6**	متميز	1
5	جودة تدريبات الممارسة والتعليم	**1.04**	محدود	6
6	الفرص لتعلم أعمق	**1.13**	محدود	5
	المتوسط الحسابي الإجمالي	**1.58**	**قوي**	

يوضح الجدول (3) أن تقديرات معايير جودة وحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط تراوحت بين متميز ومحدود، فقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية (1.58)، ما يدل على تحقق المعايير بتقدير قوي، وجاء معيار "جودة التقنيات التفاعلية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.6) وتقدير متميز، في حين تحقق معياري "جودة شرح الموضوع" و"درجة التوافق مع أهداف الدرس" بتقدير قوي، إذ بلغت المتوسطات الحسابية لهما (1.91) و(1.59) على التوالي، كما تحققت معايير جودة "التقييم"، و"الفرص لتعلم أعمق"، و"تدريبات الممارسة والتعليم" بتقدير محدود، فقد بلغت المتوسطات الحسابية لها (1.22، 1.13، 1.04) على الترتيب.

ويوضح الجدول (4) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "جودة التقنيات التفاعلية" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول 4

المتوسطات الحسابية لمعيار "جودة التقنيات التفاعلية" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع:

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	0	0	0	0	14	-	-	-
فيديو عرض الدرس	**67**	0	0	0	0	67	-	-	-
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	0	0	0	0	54	-	-	-
النشاط	**16**	5	8	2	0	1	2.2	قوي	2
قيم نفسك	**14**	14	0	0	0	0	3	متميز	1
المجموع	**165**	**19**	**8**	**2**	**0**	**136**	**2.6**	**متميز**	**–**

يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لمعيار "جودة التقنيات التفاعلية" بلغ (2.6)، ما يدل على تحقق المعيار بتقدير متميز، وهو بذلك أعلى المعايير تقديرًا، ونظرًا إلى أن المعيار ينطبق فقط على وحدات التعلم الرقمية التي تتضمن مكونًا تفاعليًا فإنه لم ينطبق إلا على نوعين من الوحدات هما "النشاط" و"قيم نفسك"، إذ تضمنا ميزات تفاعلية تُظهر استجابات مختلفة بناءً على ما يقوم به المستخدم. فعلى سبيل المثال: عند الإجابة عن سؤال في الوحدات من نوع "قيم نفسك" تظهر نافذه للتغذية الراجعة حسب طبيعة الإجابة التي يضعها المتعلم صحيحة أم خاطئة.

وقد حققت جميع الوحدات من نوع " قيم نفسك" التقدير متميز، ويعود ذلك إلى تحقق مؤشرات هذا التقدير

والتي تشمل: توفير خبرة التعلم الذاتي وتكيف وحدة التعلم الرقمية مع ما يقوم به المتعلم، وارتباطها المباشر مع موضوع الدرس، وتصميمها بشكل جيد يشجع المتعلم على استخدامها، والعمل بشكل سليم على الموقع. أما بالنسبة للوحدات من نوع "النشاط" فقد تراوحت التقديرات بين متميز ومحدود، إذ حصلت (8) وحدات على التقدير قوي نظرًا لأنها لا توفر خبرة التعلم الذاتي فقد كان المحتوى يقدم عرضًا للمعلومات ولا يتطلب سوى التحكم بالأسهم من قبل المتعلم، وحصلت وحدتان على التقدير محدود نظرًا لأن المكون التفاعلي لا يرتبط مع الدرس مباشرة.

واتضح من التحليل أن معيار "جودة التقنيات التفاعلية" انطبق على نسبة بلغت (17%) من إجمالي عدد الوحدات الرقمية، كما ظهر من خلال التحليل أن الميزة التفاعلية تمثلت في جانب كبير منها في تقديم تغذية راجعة للمتعلم، وفي هذا السياق يرى ليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007) أنه على الرغم من أن التغذية الراجعة تعدُّ أحد أوجه عملية التكيف إذ يتم تقديم معلومات للمتعلم بناءً على ما يقوم به، إلا أن هناك أوجه أخرى لهذه العملية توظف معلومات شاملة حول المتعلم مثل: سجل الأداء، أو مقاييس الاتجاهات، أو التقارير الذاتية لإضفاء طابع فردي على بيئة التعلم.

وقد لوحظ من خلال تحليل الوحدات التي انطبق عليها المعيار عدم وجود مسارات متفرعة تراعي المستويات المختلفة للمتعلمين، ويؤكد هادجروت (Hadjerrouit, 2011) على أن القيمة التربوية لوحدات التعلم الرقمية تتمثل في مساعدة المتعلم على الاستكشاف بنفسه، وهذا يتطلب دمج للأنشطة التفاعلية والمرنة والمحفزة والتي تراعي التمايز بين المتعلمين.

ويوضح الجدول (5) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "جودة شرح الموضوع" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول 5

المتوسطات الحسابية لمعيار "جودة شرح الموضوع" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	14	0	0	0	0	3	متميز	1
فيديو عرض الدرس	**67**	0	46	21	0	0	1.68	قوي	2
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	0	4	50	0	0	1.07	محدود	3
النشاط	**16**	0	0	0	0	16	-	-	-
قيم نفسك	**14**	0	0	0	0	14	-	-	-
المجموع	**165**	**14**	**50**	**71**	**0**	**30**	**1.91**	**قوي**	**–**

يتضح من الجدول (5)، أن معيار "جودة شرح الموضوع" تحقق بتقدير قوي بمتوسط حسابي بلغ (1.91)، وإذ إن المعيار يطبق على وحدات التعلم الرقمية المصممة لشرح موضوع دراسي، فإنه انطبق فقط على الوحدات من نوع "الدرس"، و"فيديو عرض الدرس"، و"فيديو الرسوم المتحركة"، وقد حققت جميع الوحدات من نوع "الدرس" التقدير متميز، ويرجع ذلك إلى تحقيقها لجميع مؤشرات هذا التقدير والتي تتضمن: تقديم معلومات شاملة تمكن من فهم الموضوع، والربط مع المفاهيم ذات العلاقة في المادة الدراسية، وتحديد الأفكار الرئيسة للموضوع بشكل واضح للمتعلمين، وهذا طبيعي نظرًا لطبيعة الوحدة والتي هي عبارة عن نسخة إلكترونية من الكتاب المقرر. وفيما يتعلق بالوحدات من نوع "فيديو عرض الدرس" فقد تراوحت التقديرات بين قوي ومحدود، إذ حصلت (46) وحدة على التقدير قوي، نظرًا لأنه كان ينقصها عن التقدير متميز مؤشر الربط مع المفاهيم المهمة ذات العلاقة في المادة الدراسية، في حين حققت (21)

وحدة التقدير محدود نظرًا لأنها قدمت شرحًا محدودًا للموضوع فعلى سبيل المثال: خُصصت بعض الوحدات لمراجعة الدروس أو حل أسئلة الكتاب ومن ثم كان الشرح المقدم فيها غير متعمق. وتراوحت تقديرات الوحدات من نوع "فيديو الرسوم المتحركة" بين قوي ومحدود، إذ حققت (4) وحدات التقدير قوي، و(50) وحدة التقدير محدود، ويعود ذلك إلى طبيعة الدرس نفسه والمفاهيم التي يتناولها، فمثلًا: في الدرس الثاني "النماذج العلمية" قدمت الوحدة معلومات كافية عن المفهوم الرئيس في الدرس، فحصلت على التقدير قوي، في حين أنه في الدرس الثاني عشر "أنواع الصخور" كانت المفاهيم متعددة وتم التركيز في كل وحدة على مفهوم معين ولم تشمل جميع المفاهيم فحصلت على تقدير محدود.

ويشكل معيار "جودة شرج الموضوع" جزءًا مهمًا من عناصر الدرس الرقمي ويستهدف تقدير الشمولية في شرح الموضوع وكيفية تقديمه (Achieve, 2011)، واتضح من التحليل أن المعيار انطبق على نسبة كبيرة بلغت (81%) من إجمالي عدد وحدات التعلم الرقمية.

وفيما يتعلق بطريقة تقديم الموضوعات، لوحظ من خلال التحليل تنوع في الوسائط المستخدمة إذ تم توظيف النصوص، والصور، ومقاطع الفيديو، والرسوم البيانية، وخرائط المفاهيم، والرسوم المتحركة مما يخدم شرح الموضوعات بطريقة تيسر فهم المتعلمين، ويتفق ذلك مع رأي ليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007) حول دور دمج الوسائط المتعددة في تقديم وشرح المحتوى التعليمي في دعم التعلم. كما تم تقديم المحتوى في الوحدات التي تم تحليلها بطريقة واضحة ولغة مفهومة، وهو عامل مهم لتحقيق الفهم (Hadjerrouit, 2011; Xie et al., 2017).

بالإضافة إلى ذلك ظهر من خلال التحليل عدم الربط مع المفاهيم ذات العلاقة في المادة الدراسية في معظم الوحدات، فيما عدا ماورد في الوحدات من نوع "الدرس" تحت عنوان "مراجعة المفردات"، ويشير إبراهيم وآخرون (2013) إلى أهمية تحديد وحدات التعلم الرقمية لمتطلبات التعلم القبلية في ضوء الخبرات السابقة للمتعلمين.

ويبين الجدول (6) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "درجة التوافق مع أهداف الدرس" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول6

المتوسطات الحسابية لمعيار "درجة التوافق مع أهداف الدرس" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	14	0	0	0	0	3	متميز	1
فيديو عرض الدرس	**67**	5	56	6	0	0	1.97	قوي	2
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	1	1	52	0	0	1.05	محدود	3
النشاط	**16**	0	0	15	1	0	0.93	محدود	5
قيم نفسك	**14**	0	0	14	0	0	1	محدود	4
المجموع	**165**	**20**	**57**	**87**	**1**	**0**	**1.59**	**قوي**	**–**

يبين الجدول (6)، أن المتوسط الحسابي لمعيار "درجة التوافق مع أهداف الدرس" بلغ (1.59)، مما يدل على تحقق المعيار بتقدير قوي، وقد انطبق المعيار على جميع وحدات التعلم الرقمية نظرًا لكونها تتوافق مع أهداف الدروس، وقد تحقق التقدير متميز لجميع الوحدات من نوع "الدرس" بالإضافة إلى (5) وحدات من نوع "فيديو عرض الدرس"

ووحدة من نوع "فيديو الرسوم المتحركة"، ويعزى ذلك إلى تحقيقها لمؤشريّ التقدير: تضمين جميع أهداف الدرس والمحتوى الخاص بها، والتركيز عليها بحيث لا تكون جزءًا هامشيًا من الوحدة. في حين تحقق التقدير قوي في (56) وحدة من نوع "فيديو عرض الدرس" ووحدة من نوع "فيديو الرسوم المتحركة"، ويرجع ذلك إلى تناولها لبعض أهداف الدرس، بالإضافة إلى أنه في بعض الوحدات كانت أهداف الدرس والمحتوى تتوافق مع جزء فرعي من الوحدة فعلى سبيل المثال: تضمنت إحدى وحدات "فيديو عرض الدرس" في درس "الشغل والآلات البسيطة" محتوى مرتبط بدرس "الخواص والتغيرات الفيزيائية". وبالنسبة للتقدير محدود فقد تحقق في (6) وحدات من نوع " فيديو عرض الدرس"، و(52) وحدة من نوع "فيديو الرسوم المتحركة"، و(15) وحدة من نوع "النشاط"، و(14) وحدة من نوع "قيم نفسك"، ويعزى ذلك إلى عدم تناول هذه الوحدات لجزء كبير من أهداف الدرس أو المحتوى الخاص بها، كمثال على ذلك: ركزت وحدات "فيديو الرسوم المتحركة" على عرض مفاهيم محددة مثل "الشغل" و "العناصر" و"الجدول الدوري" والتي تمثل أجزاءً من أهداف الدروس ومحتواها. كذلك ركزت وحدات "النشاط" و"قيم نفسك" على تقديم أسئلة حول الدرس أو تدريبات بشكل مباشر ولم تتضمن محتوى تفصيليًا للمادة العلمية، وهذا مقبول نظرًا لطبيعة هذه الوحدات. وبالنسبة للتقدير ضعيف جدًا فقد تحقق لوحدة من نوع "النشاط" نظرًا لتناولها جانب صغير من الأهداف.

واتضح من خلال التحليل أن الموجه الرئيس في محتوى الوحدات هو أهداف الدرس وهو عامل يعزز من جودة وحدات التعلم الرقمية، إذ يرى اليكوك ونيسبت (Leacock & Nesbit, 2007) أن هناك أثرًا إيجابيًا لاستخدام الأهداف كموجه في عملية تصميم وحدات التعلم الرقمية، إذ يسمح ذلك بالتكامل بين كل من المحتوى والأنشطة والتقييمات.

كما لوحظ في أثناء التحليل الإشارة للأهداف التعليمية ومخرجات التعلم في نهاية الصفحة الخاصة بالدرس الرقمي، ويؤكد إبراهيم وآخرون (2013) على أهمية وضع الأهداف التعليمية في بداية كل درس، إذ يساعد تحديد الأهداف بحسب شيه وآخرين (Xie et al., 2017) المتعلمين على معرفة اتجاه تعلمهم كما يصبح تسلسل أنشطة التعلم أكثر منطقية بالنسبة لهم.

ويوضح الجدول (7) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "جودة التقييم" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول 7

المتوسطات الحسابية لمعيار "جودة التقييم" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	1	8	5	0	0	1.71	قوي	1
فيديو عرض الدرس	**67**	0	0	67	0	0	1	محدود	3
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	0	0	0	0	54	-	-	-
النشاط	**16**	0	0	6	1	9	0.85	محدود	4
قيم نفسك	**14**	0	5	9	0	0	1.35	محدود	2
المجموع	**165**	**1**	**13**	**87**	**1**	**63**	**1.22**	**محدود**	

يشير الجدول (7) إلى أن معيار "جودة التقييم" تحقق بالتقدير محدود وبمتوسط حسابي بلغ (1.22)، كما يتضح أن المعيار لم ينطبق على جميع وحدات التعلم الرقمية من نوع "فيديو الرسوم المتحركة"، و(9) وحدات من نوع "النشاط"، إذ إنها لم تتضمن عناصر تقييم. وتراوحت تقديرات الوحدات من نوع "الدرس" بين متميز ومحدود، فقد حققت وحدة

واحدة في درس "الحركة" التقدير متميز، وذلك لتحقق جميع مؤشرات التقدير والتي تشمل: توافق المعارف والمهارات التي يتم تقييمها بوضوح مع أهداف الدرس، واستهداف أهم جوانب الأهداف المتوقعة، كما تتطلب طرق التقييم المستخدمة من المتعلم إظهار الإتقان في المفهوم المستهدف، وحققت (8) وحدات التقدير قوي، ويعود ذلك إلى أن التقييم يشمل جميع أهداف الدرس المحددة، لكن طرق التقييم المستخدمة لا تتيح فرصًا متسقة للمتعلم لإظهار الإتقان في المهارة أو المفهوم المستهدف، في حين حققت (5) وحدات التقدير محدود نظرًا لأن التقييم فيها يشمل بعض أهداف الدرس المحددة ومحتواه. وبالنسبة للوحدات من نوع "فيديو عرض الدرس" فقد حققت جميعها التقدير محدود، ويعزى ذلك إلى أن عناصر التقييم فيها اقتصرت على بعض أهداف الدروس، كما لم تتضمن بعض الجوانب المهمة للمحتوى أو الأهداف حيث اقتصرت في معظم الوحدات على عنصرين أو أربعة، إلى جانب أنها لا تتيح فرصًا للمتعلمين لإظهار الإتقان في المهارة وقد يعزى ذلك إلى طبيعة هذا النوع من الوحدات كونها مقاطع فيديو مسجلة مسبقًا ويستعرضها المتعلم كمشاهد. أما بالنسبة للوحدات من نوع "قيم نفسك" والمخصصة للتقييم فقد تراوحت التقديرات بين قوي ومحدود، إذ حققت (5) وحدات التقدير قوي، في حين حققت (9) وحدات التقدير محدود، ويعود الاختلاف في التقديرات إلى مؤشر تضمين جميع أهداف الدرس للتقدير قوي، أو بعضها للتقدير محدود. كذلك حققت (6) وحدات من نوع "النشاط" التقدير محدود، إذ اقتصرت على تقييم بعض أهداف الدرس، في حين حققت وحدة واحدة التقدير ضعيف جدًا لعدم ارتباطها بأهداف الدرس.

واتضح من التحليل أن معيار "جودة التقييم" انطبق على نسبة بلغت (61.8%) من إجمالي عدد وحدات التعلم الرقمية.

ولوحظ من خلال التحليل أن معظم طرق التقييم المستخدمة لا تتطلب من المتعلم إظهار الإتقان في المهارة أو المفهوم المستهدف، ويرى شيه وآخرون (Xie et al., 2017) أنه من المهم أن توفر مهام التقييم الفرص للمتعلمين لتطبيق الأفكار والمهارات، والتي تستخدم كأدلة على فعالية وحدات التعلم الرقمية في تحقيق الأهداف.

ويوضح الجدول (8) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "الفرص لتعلم أعمق" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول 8

المتوسطات الحسابية لمعيار "الفرص لتعلم أعمق" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	0	14	0	0	0	2	قوي	1
فيديو عرض الدرس	**67**	0	0	0	0	67	–	–	–
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	0	0	0	0	54	–	–	–
النشاط	**16**	0	0	2	3	11	0.4	ضعيف جدًا	3
قيم نفسك	**14**	0	0	14	0	0	1	محدود	2
المجموع	**165**	**0**	**14**	**16**	**3**	**132**	**1.13**	**محدود**	

يوضح الجدول (8)، أن معيار "الفرص لتعلم أعمق" حقق التقدير محدود بمتوسط حسابي بلغ (1.39)، وانطبق المعيار على وحدات التعلم الرقمية من نوع "الدرس" و"النشاط" و"قيم نفسك"، فقد ظهرت فيها مهارات التعلم

العميق بتقديرات متفاوتة، في حين لم تظهر في الوحدات من نوع "فيديو عرض الدرس" و"فيديو الرسوم المتحركة" ويعود ذلك إلى طبيعة تصميمها إذ لا تتطلب مشاركة من قبل المتعلم إنما المشاهدة فقط، وحققت جميع الوحدات من نوع الدرس التقدير قوي، ويعزى ذلك إلى أنها تضمنت مهارة أو مهارتين من مهارات التعلم العميق وكانت أكثر المهارات ظهورًا هي "التفكير الناقد وحل المشكلات المركبة"، و"تطبيق المعارف في مواقف الحياة الحقيقة"، كما ظهرت مهارة "بناء أو استخدام أو تحليل النماذج" في درسين هما "النماذج العلمية" و"تركيب المادة"، وحققت جميع الوحدات من نوع "قيم نفسك" التقدير محدود إذ ظهرت ضمن عناصر التقييم عدة مهارات للتعلم العميق اشتملت على "حل المشكلات المركبة" إذ تضمنت بعض العناصر مسائل رياضية كما في درس "الحركة"، كما ظهرت مهارة "بناء أو استخدام أو تحليل النماذج" في درسين هما "النماذج العلمية" و"تركيب المادة" ويلاحظ أنها متسقة في ذلك مع طبيعة الدرس، وبالنسبة للوحدات من نوع "النشاط" فقد حققت وحدتان من درس "النماذج العلمية" التقدير محدود لظهور مهارة "بناء أو استخدام أو تحليل النماذج"، في حين حققت (3) وحدات التقدير ضعيف جدًا إذ كانت الأنشطة غير عملية لتحقيق فرص التعلم العميق.

انطبق معيار "الفرص لتعلم أعمق" على نسبة بلغت (2%) من إجمالي عدد وحدات التعلم الرقمية.

وأظهرت نتائج التحليل عدم توافر مهارة العمل التعاوني، ومن المهم وفقًا لهادجروت (Hadjerrouit, 2011) أن تدعم وحدات التعلم الرقمية التعلم التعاوني، ويكون ذلك من خلال تصميم وحدات تعلم تتطلب التعاون بين أكثر من متعلم لإنجاز المهمة.

كذلك لم تظهر مهارات "الاستدلال التجريدي"، و"بناء حجج مقبولة ونقد استدلالات الآخرين" في الوحدات التي تم تحليلها، وفي هذا السياق يؤكد شيه وآخرون (Xie et al., 2017) على ضرورة دعم وحدات التعلم الرقمية لقدرات المتعلمين في الشرح والتوضيح وبناء الحجج وتمثيل الأفكار، وذلك من خلال تضمينها مهمات متسلسلة توجه المتعلمين للتفسير والاستدلال وتشجعهم على التفكير فيما تعلموه.

ويوضح الجدول (9) توزيع وحدات التعلم الرقمية على تقديرات معيار "الفرص لتعلم أعمق" والمتوسطات الحسابية لها حسب النوع.

جدول 9

المتوسطات الحسابية لمعيار "جودة تدريبات الممارسة والتعليم" لوحدات التعلم الرقمية للدروس الرقمية لمقرر علوم الصف الأول المتوسط حسب النوع

نوع وحدة التعلم الرقمية	العدد	متميز	قوي	محدود	ضعيف جدًا	لا ينطبق	المتوسط الحسابي	التقدير	الترتيب
الدرس	**14**	0	0	14	0	0	1	محدود	2
فيديو عرض الدرس	**67**	0	0	6	0	61	1	محدود	3
فيديو الرسوم المتحركة	**54**	0	0	3	0	51	1	محدود	3
النشاط	**16**	0	0	6	1	9	0.85	محدود	4
قيم نفسك	**14**	0	5	9	0	0	1.35	محدود	1
المجموع	**165**	**0**	**5**	**38**	**1**	**121**	**1.04**	**محدود**	

يتضح من الجدول (9) أن معيار "جودة تدريبات الممارسة والتعليم" تحقق بالتقدير محدود بمتوسط حسابي بلغ (1.13) مما يعني أنه أقل المعايير تحققًا، وقد انطبق المعيار على الوحدات التي تضمنت تدريبات لممارسة وتقوية مهارات ومعارف محددة، وتراوحت تقديرات الوحدات من نوع "قيم نفسك" بين قوي ومحدود، إذ تحقق التقدير قوي في (5)

وحدات نظرًا لتحقق مؤشرات التقدير التي تتضمن: توفر عدد كافٍ من التدريبات لتسهيل إتقان المهارات المستهدفة، وتدعيم التدريبات بمفاتيح للإجابات، والتنوع في التدريبات، فعلى سبيل المثال: تنوعت التدريبات في وحدة "قيم نفسك" التابعة لدرس "أنواع الصخور" إذ تضمنت الاختيار من متعدد، وترتيب القوائم، والإجابة بصح أو خطأ، كما تم تزويدها بمفاتيح للإجابة، بالإضافة إلى أنها كانت شاملة لجميع أهداف الدرس. وتحقق التقدير محدود في (9) وحدات إذ كانت التدريبات التي تم توفيرها قليلة جدًا لتسهيل إتقان المهارات المستهدفة في الدرس، فمثلًا في درس "العلم وعملياته" اقتصرت التدريبات على نوعين إكمال الفراغ والاختيار من متعدد، كما لم تغطِ جميع أهداف الدرس. وبالنسبة للوحدات من نوع "الدرس" فقد حققت جميع الوحدات التقدير محدود، ويعزى ذلك إلى عدم توفر مفاتيح للإجابة عن التدريبات، كما حققت (6) وحدات من نوع "فيديو عرض الدرس" خصصت لحل أسئلة الكتاب التقدير محدود، إذ كانت التدريبات قليلة لإتقان المهارات المستهدفة، فعلى سبيل المثال: في الدرس الثامن "الخواص والتغيرات الكيميائية" اقتصرت الوحدة على حل 5 تدريبات. وبالنسبة للوحدات من نوع "فيديو الرسوم المتحركة" فقد حققت (3) وحدات خصصت لعرض تطبيقات حسابية التقدير محدود، إذ كانت التدريبات قليلة لإتقان المهارات المستهدفة كما أنها لم تكن متنوعة، فعلى سبيل المثال: اشتملت وحدة "تطبيقات على التسارع" في الدرس الخامس "قوانين نيوتن للحركة" على ثلاثة تدريبات مباشرة.

انطبق معيار "جودة تدريبات الممارسة والتعلم" على نسبة بلغت (26.6%) من إجمالي عدد وحدات التعلم الرقمية.

كما يلاحظ عدم تحقق التقدير متميز لأي وحدة، ويعزى ذلك إلى عدم تحقق مؤشر "توفير تدريبات مكثفة ومتنوعة لإتقان المهارات مع مفاتيح للإجابات وأدلة إرشادية".

ونظرًا لطبيعة مقرر العلوم فمن المهم التأكيد على توفير فرص للتدريب على ممارسة عمليات العلم والتي على الرغم من توافرها في محتوى الكتاب المقرر مثل: "تجارب الاستقصاء من واقع الحياة" إلا أنها غير متضمنة في وحدات التعلم الرقمية، ويرى شيه وآخرون (Xie et al., 2017) أن وحدات التعلم الرقمية التي تستهدف تنمية عمليات العلم والممارسات العلمية، يجب أن تتيح فرصًا للمتعلم لممارسة الاستقصاء العلمي.

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما أكثر أنواع وحدات التعلم الرقمية المكونة للدروس الرقمية لمقرر العلوم للصف الأول المتوسط تحقيقًا لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية؟، وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والتقديرات والترتيب لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية وفقًا لنوع الوحدة: الدرس، فيديو عرض الدرس، فيديو الرسوم المتحركة، النشاط، كما يوضح الجدول (10).

جدول 10

المتوسطات الحسابية لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية وفقًا لنوع وحدة التعلم الرقمية

النوع / المعيار	الدرس العدد (14)	فيديو عرض الدرس العدد (67)	فيديو الرسوم المتحركة العدد (54)	النشاط العدد (16)	قيم نفسك العدد (14)
درجة التوافق مع أهداف الدرس	3	1.97	1.05	0.93	1
جودة شرح الموضوع	3	1.68	1.07	لا ينطبق	لا ينطبق
جودة التقييم	1.71	1	لا ينطبق	0.85	1.35
جودة التقنيات التفاعلية	لا ينطبق	لا ينطبق	لا ينطبق	2.2	3
جودة تدريبات الممارسة والتعليم	1	1	1	0.85	1.35
الفرص لتعلم أعمق	2	لا ينطبق	لا ينطبق	0.4	1

المعيار / النوع	الدرس العدد (14)	فيديو عرض الدرس العدد (67)	فيديو الرسوم المتحركة العدد (54)	النشاط العدد (16)	قيم نفسك العدد (14)
المتوسط الحسابي الإجمالي	2.14	1.41	1.04	1.05	1.54
التقدير	قوي	محدود	محدود	محدود	قوي
الترتيب	1	3	5	4	2

يتضح من جدول (10) أن وحدات التعلم الرقمية من نوع " الدرس" كانت أكثر الوحدات تحقيقًا لمعايير جودة وحدات التعلم الرقمية، إذ حققت التقدير قوي بمتوسط حسابي إجمالي بلغ (2.14)، وفي الترتيب الثاني جاءت الوحدات من نوع "قيم نفسك" إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.54) مما يدل على تحقق التقدير قوي، في حين حققت وحدات التعلم الرقمية من أنواع "فيديو عرض الدرس"، و"النشاط"، و"فيديو الرسوم المتحركة" تقدير محدود إذ بلغت المتوسطات الحسابية لها (1.41، 1.05، 1.04) على التوالي.

وتشير النتائج في جدول (10) إلى أن وحدات التعلم الرقمية من نوع "الدرس" حققت تقديرات أعلى من الأنواع الأخرى لاسيما في معياريّ "درجة التوافق مع أهداف الدرس" و"جودة شرح الموضوع" فقد حققت التقدير متميز، ويعزى ذلك إلى طبيعة الوحدة إذ إنها عبارة عن نسخة إلكترونية للدرس من الكتاب المقرر، من جهة أخرى يلاحظ أن وحدات "الدرس" حققت التقدير محدود في معيار "جودة تدريبات الممارسة والتعليم" ويرجع ذلك لأن محتوى النسخة الإلكترونية يقتصر فقط على محتوى الدرس، ولا يتضمن مراجعة الفصل والاختبارات المقننة المتوفرة في الكتاب المقرر. وبالنسبة لمعيار "الفرص لتعلم أعمق" فقد تحقق بالتقدير قوي في وحدات "الدرس"، إذ كانت مهارة "التفكير الناقد" أكثر المهارات ظهورًا في محتوى الدروس، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (2013) والتي تشير إلى أن مهارات التفكير الناقد لا تتوفر في محتوى كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط بدرجة كافية.

كما لم تظهر "مهارات الاستدلال التجريدي"، "وبناء حجج مقبولة ونقد استدلالات الآخرين"، وقد يعود ذلك لعدم تضمين التجارب والاستقصاء من واقع الحياة في محتوى وحدات "الدرس"، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الشهري (2017) والتي تشير إلى أن كتاب العلوم للصف الأول المتوسط يتضمن مهارات الكشف عن المغالطات بدرجة متوسطة، ومهارات الوصول لاستنتاجات وإعطاء تفسيرات ووضع حلول مقترحة بدرجة منخفضة.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصى بما يأتي:

1. مراعاة توفير مسارات متفرعة في الدرس الرقمي تراعي المستويات المختلفة للمتعلمين، من خلال دمج الأنشطة التفاعلية والمحفزة.
2. وضع الأهداف التعليمية في بداية الصفحة الخاصة بالدرس الرقمي.
3. العمل على تصميم وحدات تعلم رقمية تفاعلية تتيح فرصًا أكبر لممارسة التدريبات وتقوية الجوانب المعرفية والمهارية وفق أهداف مقرر العلوم، ويمكن الاستفادة من مراجعة الفصل والاختبارات المقننة المتوفرة في كتاب العلوم المقرر.
4. تضمين وحدات تعلم رقمية تتيح فرص التعلم العميق مع التأكيد على مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والعمل التعاوني، والتواصل الفعال، وتعلم كيفية التعلم، والاستدلال التجريدي، ويمكن الاستفادة من تجارب الاستقصاء من واقع الحياة المتوفرة في كتاب العلوم، والتجارب في كراسة التجارب العملية.

المقترحات:

1. إجراء دراسات حول توافر معايير جودة وحدات التعلم الرقمية في المحتوى التعليمي الرقمي للمقررات الدراسية الأخرى عمومًا، والمتاحة عبر بوابة التعليم الوطنية.
2. إجراء دراسات حول أثر استخدام الدروس الرقمية في مقررات العلوم على تنمية مهارات التعلم العميق.

المراجع:

إبراهيم، رضا إبراهيم؛ الجبرتي، ياسر سيد؛ محمد، فارعة حسن (2013). معايير استخدام كائنات التعلم. *دراسات في المناهج وطرق التدريس* – مصر، (193)، 151-176.

الجريوي، سهام سلمان (2014). استخدام مستودعات الكائنات الرقمية التعليمية في الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* – الأردن، *3*(7)، 114-133.

الجريوي، سهام سلمان (2015). مدى تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على التعلم في ضوء الدراسات السابقة. *مجلة القراءة والمعرفة*– مصر، (168)، 23-106.

خليل، حنان؛ الحصري، أحمد؛ عبدالعزيز، طلبة (2012). بناء مستودع وحدات التعلم الرقمية في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني لتنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة* – مصر، *1*(78)، 331-366.

الزهراني، حصة عبدالله (2013). *أثر توظيف كائنات التعلم الرقمية ببرامج التعلم الإلكتروني على تحسين تحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الباحة، الباحة، السعودية.

شاهين، نجاة؛ النم، مدحت؛ غنيم، دعاء (أغسطس، 2014). التحليل البعدي لمخرجات تعليم العلوم باستخدام التقنيات الرقمية. *المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية: التربية العلمية – موجهات للتميز*. القاهرة، مصر، 131-168.

الشعلان، ظافر. (2018، مارس 24). باركود لربط المناهج الورقية بالإلكترونية. *صحيفة مكة*. تم استرجاعه في 2018/10/31 من https://makkahnewspaper.com/article/842437

الشقرة، مها محمد؛ شموط، اعتدال عبدالحكيم (2017). تصور مقترح قائم على برنامج الكورس لاب "Course Lab" وفق معايير السكورم "SCORM" لتطوير الممارسات التدريسية لدى عضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي الفلسطيني. *دراسات – العلوم التربوية* –الأردن، (44)، 221-235.

الشمراني، سعيد بن محمد (2012). أولويات البحث في التربية العلمية بالمملكة العربية السعودية. *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية– مجلة جامعة الملك سعود* – الرياض، *24*(1)، 199-228.

الشهري، سلطان بن صالح (2017). تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير التأملي. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*– الأردن، *6*(8)، 1-11.

صبري، ماهر إسماعيل؛ والجهني، ليلى بنت عصام (2013). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب ويب كويست لتعلم العلوم في تنمية بعض مهارات عمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* – السعودية، (34)، 25-62.

طعيمة، رشدي أحمد (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

طلبة، عبدالحميد عبدالعزيز (2011). أثر الاختلاف في تصميم بيئة التعلم القائم على الويب باستخدام مستودع وحدات التعلم الرقمية في مقرر تكنولوجيا التعليم على التحصيل وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب كلية التربية. *دراسات في المناهج وطرق التدريس– مصر*، (167)، 42-87.

العبيد، أفنان عبدالرحمن؛ والشايع حصة محمد (2015). *تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات*. الرياض: مكتبة الرشد.

العتيبي، حنان محمد (2018). *أثر استخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية المفاهيم الكيميائية والاتجاه نحو الكيمياء لدى طالبات المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

العصيمي، حميد بن هلال (2013). مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط ومدى امتلاك التلاميذ لها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* – السعودية، *1*(36)، 125-150.

عمر، عاصم محمد (2017). أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *المجلة التربوية* – الكويت، *32*(125)، 99-145.

عين بوابة التعليم الوطنية. (د.ت.). تم استرجاعه في 2018/11/12 من https://ien.edu.sa/?loaded=1#/courses/95

محمد، مصطفى عبد السميع؛ الجلاد، أحمد عبد الحميد (أكتوبر، 2011). صناعة المحتوى الرقمي التعليمي التشاركي بين النظرية والتطبيق. *مؤتمر ومعرض الإسكندرية الدولي للتكنولوجيا والمحتوى والكتاب – الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية*. الإسكندرية، مصر، 1-66.

وزارة التربية والتعليم؛ وتطوير. (د.ت.). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم وتطوير.

Achieve (2011). *Rubrics for evaluating Open Education Resource (OER) objects*. Washington, D.C.: Achieve, Inc. Retrieved on October 17, 2018 from http://www.achieve.org/publications/achieve-oer-rubrics.

Albeanu, G.; & Popentiu, F. (April, 2012). Recent Soft Computing Approaches in Digital Learning Object Evaluation. *paper published in The International Scientific Conference eLearning and Software for Education*, Bucharest, Romania (pp. 16-21).

AL-Osaimi, H. (2013). Critical Thinking Skills in The Contents of The Science Book Developed for The First Grade and The Average Extent of Ownership of Students. *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia, 1* (36), 125-150.

AL-Otaibi, H. (2018). The Impact of The Use of Digital Learning Units in The Development of Chemical Concepts and The Trend Towards Chemistry Among Secondary School Students. un published Master Thesis. College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Shamrani, S. (2012). Research Priorities in Science Education in Saudi Arabia. *Educational Sciences and Islamic Studies - Journal of King Saud University - Riyadh, 24* (1), 199-228.

Al-Zahrani, H. (2013). *The Impact of Employing Digital Learning Objects On E-Learning Programs on Improving Science Achievement Among Middle School Female Students*. un published Master Thesis. College of Education, Al-Baha University, Baha, Saudi Arabia.

Brewer, M. (2017). *Characteristics of Quality OER Textbook Curators: An Analysis of Tullahoma City Schools' Flexbook Curators*. un published Doctoral dissertation. Lipscomb University, Tennessee, United States.

Gordillo, A.; Barra, E.; & Quemada, J. (October, 2014). Towards a Learning Object pedagogical quality metric based on the LORI evaluation model. *Paper published in Frontiers in Education Conference (FIE), 2014 IEEE*, (pp. 1-8).

Hadjerrouit S. (2011). Web-Based Learning Objects in School Education. In: Ifenthaler D.; Spector J., Kinshuk; Isaias P.; Sampson D. (eds), *Multiple Perspectives on Problem Solving and Learning in the Digital Age* (pp. 37-48). New York: Springer.

Howell, S.; & O'Donnell, B. (2017). *Digital Trends and Initiatives in Education: The Changing Landscape for Canadian Content*. Toronto: Association of Canadian Publishers.

Ibrahim, R; Al-Jabarti, Y; & Mohammed, F. (2013). Standards for the use of learning objects. *Studies in Curriculum and Teaching Methods - Egypt*, (193), 151-176.

Jerawi, S. (2014). The use of digital educational objects repositories in the teaching practices of college members of the College of Education at Princess Norah Bint Abdulrahman University. *International Specialized Educational Journal - Jordan, 3* (7), 114-133.

Jerawi, S. (2015). The impact of using digital technology on learning in the light of previous studies. *Journal of Reading and Knowledge - Egypt*, (168), 23-106.

Jones, R., Fox, C. (2018*). Navigating the Digital Shift 2018: Broadening Student Learning Opportunities*. Washington, DC: State Educational Technology Directors Association (SETDA).

Kay, R. (2011). Evaluating learning, design, and engagement in web-based learning tools (WBLTs): The WBLT Evaluation Scale. *Computers in Human Behavior, 27*(5), 1849-1856.

Khalil, H; Al-Hussari, A; & Abdul Aziz, T. (2012). Building the digital learning objects repository in light of the e-learning quality standards for developing the electronic content design skills of graduate students at the College of Education. *Journal of College of Education Mansoura - Egypt, 1* (78), 331-366.

Kilic, T.; Gurol, M. (2011). Comprehensive Evaluation of Learning Objects-Enriched Instructional Environments in Science Classes. *Contemporary Educational Technology, 2*(4), 264-281.

Koch, A. (2009). *Teacher education and technology integration: How do preservice teachers perceive their readiness to infuse technology in the learning environment*. un published Doctoral dissertation. Duquesne University, Pennsylvania, United States.

Leacock, T.; & Nesbit, J. (2007). A Framework for Evaluating the Quality of Multimedia Learning Resources. *Journal of Educational Technology & Society, 10*(2), 44-59.

Lee, S.; Tsai, C.; Wu, Y.; Tsai, M.; Liu, T.; Hwang, F.; … Chang, C. (2011). Internet based Science Learning: A review of journal publications. *International Journal of Science Education, 33*(14), 1893-192.

Mohammed, M., & Al-Galad, A. (October, 2011). The Making of digital educational content between theory and practice. *Alexandria International Conference on Technology, Content and Writers - Arab Society for Educational Technology*. Alexandria, Egypt, 1-66.

Omar, A. (2017). The Impact of Teaching Science by Using Digital Learning Objects in Developing Levels of Scientific Knowledge and Confidence in The Ability to Learn Science Among 8th Grade Students. *Educational Journal - Kuwait, 32* (125), 99-145.

CollegeMember in The Palestinian University Education. *Studies - Educational Sciences - Jordan*, (44), 221-235.

Tulbah, A. (2011). The Impact of The Difference in Design of The Web-Based Learning Environment Using the Digital Learning Module Repository in The Education Technology Curriculum on The Achievement and Production of Multimedia Software for Students of The College of Education. *Studies in Curriculum and Teaching Methods - Egypt*, (167), 42-87.

Wiley, D. (2002). Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A Definition, A Metaphor, And A Taxonomy. *Canadian journal of learning and technology*, *28*(3), 3-23.

Xie, K.; Kim, M.; Cheng, S.; & Luthy, N. (2017). Teacher professional development through digital content evaluation. *Educational Technology Research and Development*, *65*(4), 1067-1103.

Yuan, M.; & Recker, M. (2018). Does audience matter? Comparing teachers' and non-teachers' application and perception of quality rubrics for evaluating Open Educational Resources. *Educational Technology Research and Development*. doi: 10.1007/s11423-018-9605-y

Peeraer, J.; & Van Petegem, P. (2012). Information and communication technology in teacher education in vietnam: From policy to practice. *Educational Research for Policy and Practice, 11*(2), 89-103.

Robertson, C.; & Green, T. (2012). Scanning the Potential for Using QR Codes in the Classroom. *Techtrends, 56*(2), 11-12.

Sabri, M; & Al-Jahni, L. (2013). The Effectiveness of Cognitive Journeys Through the Web Quest to Learn Science in The Development of Science Operations Skills Among Middle School Female Students. *Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia*, (34), 25-62.

Shahin, N, Alnm, M, & Ghneim, D. (August, 2014). Meta-Analysis of The Outcomes of Science Education Using Digital Technologies. *The 16th Scientific Conference of the Egyptian Society for Scientific Education: Scientific Education - Guidelines for Excellence*. Cairo, Egypt, 131-168.

Shahri, S. (2017). Evaluation of The Science Book for The First Grade in The Light of The Skills of Reflective Thinking. *International Specialized Educational Journal - Jordan, 6* (8), 1-11.

Shakra, M; & Shamout, A. (2017). Proposal Based on the "Course Lab" In Accordance with SCORM Standards to Develop the Teaching Practices of The

Content Analysis of the Digital Lessons of the 7th Grade Science Course in Light of the Quality Standards of Digital Learning Objects

Zahrah A. Almasabi
College of Education, Najran University

Jabber M. Aljabber
College of Education, King Saud University

Submitted 31-01-2019 and Accepted on 12-05-2019

Abstract: This study aimed to explore the extent to which the quality standards of the digital learning objects are achieved in the digital lessons of the 7th grade science textbook. Also, it aimed to identify the most digital learning objects type that meet the quality standards. The study population and sample consisted of all digital learning objects in the IEN National Education Portal website, to which QR Codes are included in the student's 7th grade science textbook during the first semester (1439-1440). To achieve the aims of the study, the descriptive analytical method was used through content analysis by using a content analysis tool devolved in light of six Quality Standards of Digital Learning Objects according to "Achieve" rubrics. In addition, face validity was assured, and reliability was calculated by using Holisti equation. The required and appropriate statistical treatments were used to answer the study questions. Results showed that the quality standards of the digital learning objects for the digital lessons of the 7th grade science textbook was achieved with a scale of "strong", with total mean of (1.58). The standard of "Quality of Technological Interactivity" was the highest standards achieved with an average of (2.6), while the standard of "Quality of Instructional and Practice Exercises" was the least with an average of (1.04). Also, the results revealed that the digital learning objects of the type of "lesson" were the most achieved standards with an average of (2.14), while the digital learning objects of the type of "animation video" were the least standards with a mean of (1.04).

Keywords: Digital Lessons, Digital Learning Objects, Quality Standards of Digital Learning Objects.

فاعلية استراتيجية سنيبس (SNIPS) في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي

عبدالله بن حامد الحامد

كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

قدم للنشر 1440/6/5هـ - وقبل 1440/9/7هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية (SNIPS) في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، إذ تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه. وتم تطبيق الدراسة على (44) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض توزعوا بالتساوي على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاه لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي. مما يعني فاعلية استخدام استراتيجية (SNIPS) في تدريس مقرر الفقه في تنمية التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية SNIPS، مقرر الفقه، التحصيل، الاتجاه، الاحتفاظ بالتحصيل.

المقدمة:

يعد الفقه الإسلامي أحد العلوم الشرعية المهمة التي بذل لها أئمة الإسلام جهودًا كبيرة دراسة وفهماً واستنباطاً وتحقيقاً، مستندين في ذلك على فهم عميق وأصيل للقواعد والأصول الكلية للشريعة الإسلامية. ونظراً لارتباط الفقه بأصول الدين وأحكامه؛ كانت دراسته من أشرف العلوم، فهو يتبوأ مكانة عظيمة في حياة الفرد والمجتمع، إذ يحتاج المسلم إليه في جميع أمور حياته، وفي مختلف مراحلها، وحاجة المسلم إليه تكمن في أن هذا العلم يتناول التشريع الإلهي في جميع مسائل الحياة صغيرها وكبيرها، خاصة أن حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع في الأمور الجديدة الطارئة في هذا العصر. ونظرًا لأهمية معرفة المسلمين بدينهم، وضرورة تفقههم فيه، ليتعلموا أحكامه، ويؤدوا عبادتهم على أكمل وجه، فإن المملكة العربية السعودية ممثله بوزارة التعليم اهتمت بتدريس الفقه في جميع مراحل التعليم العام، وجعلت له منهجًا مستقلًا ولتدريسه أهدافًا تربوية خاصة.

وقد أوصَت مجموعة من الدِّراسات (حمدان، 2002م؛ حنان راشد، 2005م؛ الحبيب، 1425هـ) بأهمية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الفقه، وتشجيع المعلمين على استخدامها، لفاعليتها في الموقف التدريسي بوجه عام.

وتعدُّ استراتيجية SNIPS من الاستراتيجيات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في تحقيق الفهم والاستيعاب القرائي ورفع مستوى التحصيل، وهي استراتيجية تقوم على تعزيز النصوص المدروسة بالوسائل البصرية؛ إذ يتم الاستعانة بها في فهم النصوص المقروءة. وتشدد الاستراتيجية على إبراز التمثيلات البصرية التي يحتويها النص القرائي والاستفادة منها في فهمه واستيعابه، بما يشمل الخرائط والصور والأشكال والخطوط الزمنية (عطية، 2014).

وتشتمل استراتيجية SNIPS على خمس خطوات، تم ترميزها في خمسة حروف يتشكل منها اسم الاستراتيجية، وهي على النحو الآتي: (العدوان، 2016؛ أبو الريش، 2015):

الأولى: ابدأ بالأسئلة (Start with question)، ويرمز لها اختصاراً بالحرف (S): وفي هذه الخطوة يسأل الطالب نفسه أسئلة توضح ما يرمي إليه: لم انظر إلى هذه الوسيلة؟ ما نوع المعلومات التي سأركز فيها؟ فإذا كانت الوسيلة صوراً فإنه يسأل: ما الذي تعبر عنه الصورة؟ وإذا كانت أشكالاً ومخططات فيسأل: ما الذي تمثله هذه الأشكال والمخططات؟ وما الذي تتم مقارنته؟ وكيف تجري المقارنة؟

الثانية: دوّن ما يمكن تعلمه من الإرشادات (Note what can be learned from Hints)، ويرمز لها اختصاراً بالحرف (N): وفي هذه الخطوة يقوم المتعلم بالبحث عن الإرشادات التي يمكن أن تدل على معنى الوسيلة البصرية، سواء في العنوان أو السطور أو الأرقام أو الألوان. وهذا يعني تنشيط المعرفة السابقة المتصلة بالموضوع.

الثالثة: حدد ما هو مهم (Identify what is important)، ويرمز لها اختصاراً بالحرف (I): وفي هذه الخطوة يجري تحديد الفكرة الرئيسة في الشكل، وتحديد حقيقتين أو أكثر ممثلتين في الشكل.

الرابعة: صلها بالنص (Plug it into the chapter)، ويرمز لها اختصاراً بالحرف (P): وفي هذه الخطوة يقوم الطالب بربط النص المقروء بالوسيلة البصرية. وذلك بالتفكير في العلاقات بين الأفكار الرئيسة للنص المقروء وما تعبر عنه الوسيلة البصرية.

الخامسة: اشرح الوسيلة البصرية لشخص آخر (See If you can explain visual to someone)، ويرمز لها اختصاراً بالحرف (S): وفيها يقوم الطالب بشرح الوسيلة البصرية لشخص آخر أو لنفسه بصوت عالٍ؛ من خلال تفسير الوسيلة وشرحها وإبراز مضامينها ودلالتها على أفكار النص المقروء، وعلاقة الإشارات الموجودة بالنص المقروء.

والذي يظهر من عرض خطوات استراتيجية SNIPS أنها مزيج من استراتيجيات متعددة؛ فهي تشمل الاستراتيجيات الآتية:

- استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة (Activating Prior Knowledge strategy).
- استراتيجية التساؤل الذاتي (Self-Questioning strategy).
- استراتيجية التدريس التبادلي (Reciprocal Teaching strategy)
- استراتيجية التفكير بصوت مسموع (Thinking Aloud strategy).

ولعل بناء استراتيجية SNIPS بهذا الشكل كان محاولة لرفع فاعلية الاستراتيجية؛ إذ إن لكل استراتيجية مزاياها وعيوبها، ومن خلال مزج تلك الاستراتيجيات في سياق واحد مدروس، يمكن الخروج بأكبر قدر ممكن من الإيجابيات وتقليل السلبيات إلى أقل قدر ممكن.

المستند النظري لاستراتيجية SNIPS:

تستند استراتيجية SNIPS على مبادئ نظرية عديدة، يمكن إجمالها في ثلاثة مبادئ عامة على النحو الآتي:

أولاً: مبادئ بياجيه في التعلم البنائي:

تستند استراتيجية SNIPS على مبادئ بياجيه في التعلم، المتعلقة بعلم نفس النمو وعلم النفس المعرفي. إذ يرى بياجيه أن التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة تؤدي إلى إبداع المتعلم لتراكيب معرفية ومنظومات معرفية جديدة، تحقق تفاعلاً ناجحاً مع المثيرات البيئية المحسوسة، والاستفادة مما اكتسبه المتعلم من خبرات وتوظيفها في مواقف جديدة. ويؤكد بياجيه على التعلم القائم على المعنى، إذ تتفاعل المعرفة والخبرات الجديدة مع المعرفة السابقة للوصول إلى تراكيب معرفية ومنظومات معرفية ذات معنى لدى المتعلم (بخاري والقرش، 2014؛ الغامدي، 2011).

ثانياً: مبادئ التفكير فوق المعرفي:

المقصود بالتفكير فوق المعرفي (أو التفكير ما وراء المعرفي) هو وعي الفرد بعملياته المعرفية بدلاً من محتوى هذه العمليات، ويستخدم هذا الوعي الذاتي في السيطرة وتحسين العمليات المعرفية (بهلول، 2003). ويشمل التفكير فوق المعرفي مجموعة من المكونات غير أنه في الجملة يعود إلى ثلاث مهارات أساسية هي: التخطيط، ومراقبة الذات، والتقويم (العتوم، 2010). ويتطلب تطبيق استراتيجية SNIPS أن يهتم الطلبة كثيراً بمساءلة الذات، ومتابعة وتقويم عمليات تعلمهم ذاتياً (عطية، 2014).

ثالثاً: التمثيل البصري للمعلومات:

يقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معانٍ وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتسكينها بطريقة منظمة لتصبح جزءًا من البنية المعرفية للفرد (الزيات، 1998). ويرى علماء النفس المعرفي أن تمثيل المعلومات في العقل البشري يتم في صورتين (العتوم، 2010):

الأولى: تمثيل المعلومات على أساس الإدراك، وفيه يتم تمثيل المعلومات كما وردت من خلال حواس الإنسان، وحينه تتمايز المعلومات اللفظية عن المعلومات البصرية بحسب ورودها على الحواس.

الثانية: تمثيل المعلومات على أساس المعنى، وفيه يتم تحويل المدخلات الحسية إلى معانٍ تكون بمنزلة الرابط بين المدخلات والمعنى القابل للاسترجاع، وتشير الدراسات إلى أن ذاكرة المعاني أفضل من ذاكرة التراكيب اللغوية المباشرة، كما أن ذاكرة المعلومات البصرية (الصور) أفضل من ذاكرة المعلومات اللفظية.

وتعدُّ استراتيجية SNIPS ذات فعالية كبيرة في تحقيق الفهم القرائي لدى المتعلمين البصريين الذين يميلون إلى التعليم البصري، الأمر الذي يتطلب قدرة عالية على الملاحظة والتمييز والمقارنة، وإسناد النص القرائي بالوسائل البصرية ذات الدلالات والمؤشرات التي يمكن أن يسترشد بها المتعلم للوصول إلى الأفكار الرئيسة في النص المقروء (عطية، 2014).

ويتركز دور المعلم في استراتيجية SNIPS بالجملة في التوجيه والإرشاد والنمذجة خاصة في خطوة الشرح بصوت عالٍ. ويمكن تفصيل دور المعلم في الآتي: (العدوان، 2016؛ الهاشمي والدليمي، 2008):

1. تدريب المتعلمين على المهارات المعرفية وفوق المعرفية، وتعزيزها من خلال الدروس.
2. تزويد النصوص القرائية بما يلزم من وسائل بصرية تحسن طريقة تناول هذه النصوص.
3. تمكين المتعلمين من التمييز والاستنتاج لتكوين رأي مقنع وثابت بدلاً من سرد المعلومات.
4. على المعلم أن يدرك أن الاستراتيجية ليست غاية في ذاتها، بل هي وسيلة لتشكيل أطر فكرية تعتمد على الرسومات والتوضيحات.
5. يأخذ المعلم دور المراقب، بحيث يصبح دوره استشارياً وليس مصدراً للمعلومات.
6. توفير وسائل التقويم الذاتي لطلابه بما يتماشى مع طبيعة الاستراتيجية وما يتطلبه التفكير فوق المعرفي.

وتستعمل استراتيجية SNIPS كمدخل قرائي ذي خمس خطوات لغرض تسهيل المعالجة الفورية للنص المقروء من خلال تفسير الوسائل البصرية، ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية مع الطلاب مستقلين أو بمساعدة المعلم، وهي تلائم الأنشطة الجماعية تحت رعاية المعلم (الهاشمي والدليمي، 2008).

ويرى حبيب الله (2000) أن خطوات استراتيجية SNIPS تعبر في حقيقتها عن مجموعة مبادئ تقود القارئ إلى فهم النص المقروء بصورة جيدة؛ مما يساعد المتعلمين على التغلب على كثير من الصعوبات الدراسية.

ومع أن الدراسات حول استخدام استراتيجية SNIPS قليلة وشحيحة فإنها تبرز فاعليتها في تنمية التحصيل بشكل ظاهر. فقد سعت دراسة أبي الريش (2015) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي SNIPS وSQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في فلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في (123) طالبة، قسمت على ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين درست إحداهما باستخدام استراتيجية SNIPS، في حين درست الأخرى باستخدام استراتيجية SQ3R، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وضمت كل مجموعة من المجموعات الثلاث (41) طالبة، وأعدت الباحثة ثلاثة اختبارات هي: اختبار الفهم القرائي، واختبار التحصيل، واختبار اكتساب المفردات، وتحققت الباحثة من صدق هذه الاختبارات وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في الفهم القرائي، والتحصيل واكتساب المفردات.

في حين سعت دراسة الربيعي (2016) لمعرفة أثر استراتيجية SNIPS في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط لمبادئ علم الأحياء ومهارات التفكير البصري، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري، تم تطبيقه على عينه بلغت (80) طالبة توزعن في مجموعتين بواقع (39 طالبة) في المجموعة الضابطة و(41 طالبة) في المجموعة التجريبية. وأظهرت الدراسة تفوق طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير البصري.

وفي السياق ذاته استهدفت دراسة العدوان (2016) معرفة أثر تدريس مادة التاريخ باستخدام استراتيجيتي (SNIPS) و(K.W.L.H.) في التحصيل ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة للفصل الدراسي الثاني لعام (2015) وزعت على ثلاث مجموعات، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التفكير التحليلي من إعداد الباحثة. وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: فاعلية استراتيجيتي (SNIPS) و(K.W.L.H.) في التحصيل ومهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

أما دراسة الرحيماوي والقريشي (2016) فسعت إلى التحقق من أثر استراتيجية SNIPS في اكتساب مفاهيم مادة العلوم

لدى طلاب الخامس الابتدائي، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي طبق على عينة بلغت (47) طالباً من طلاب الصف الخامس في مديرية واسط العراقية، بواقع (24) طالباً للمجموعة التجريبية و(23) طالباً للمجموعة الضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار اكتساب المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.

والمتتبع للدراسات في هذا المجال يلحظ ندرة الدراسات حول استراتيجية SNIPS، وأنها قد دخلت حيز التدريس حديثاً. كما يلحظ –بحسب الدراسات السابقة– وجود فاعلية للتدريس باستراتيجية SNIPS في رفع مستوى التحصيل الدراسي. ولعل ذلك يعود إلى تركيز استراتيجية SNIPS على تعزيز الموضوعات بالوسائل البصرية، وإثارة الأسئلة، وتدوين ما يتم تعلمه، وتحديد الأفكار المهمة، والربط بين المعلومات، والشرح والتحليل؛ كل ذلك يؤدي بالضرورة إلى تعزيز التحصيل إيجابياً (العدوان، 2016). فيما يرى الرحيماوي والقريشي (2016) أن التشويق الذي تنطوي عليه استراتيجية SNIPS، وتمحورها حول الطالب، ومراعاتها للفروق الفردية، وتعزيزها للنصوص بالوسائل الإيضاحية البصرية؛ يسهم في رفع تحصيل المتعلمين.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية الفقه والاهتمام به من قبل وزارة التعليم، إلا أن تدريس الفقه – في المراحل الدراسية عامة، والمرحلة الابتدائية خاصة – لم يحقق الأهداف المرجوة منه، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات ضعف تحصيل الطلاب للمفاهيم الفقهية (وزان، 1414؛ سمية أحمد، 1414؛ الجهيمي، 1421)، في حين أظهرت دراسة المطرودي (2009) أن اكتساب طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة لم يتجاوز الحد الأدنى المقبول تربوياً. ولعل ذلك يتسق مع ما تؤكده دراسات أخرى من ضعف التحصيل في عموم المقررات الشرعية (البوسعيدي، 1995؛ السهلي، 1422؛ الحامد، 1429).

وأظهرت كثير من الدراسات أن من الأسباب الرئيسة لضعف التحصيل ما يتبعه المعلمون من طرائق تدريس تقليدية غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفقه (أبا نمي، 2012). كما أظهرت دراسة عفيف (1429) أن من أبرز معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية يتمثل في عدم إلمام معلمي العلوم الشرعية بطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة. وبالمثل أكدت دراسة الشافعي (1404) أن الاقتصار على الطريقة الإلقائية كان سبباً في انصراف الطلاب عن مقررات التربية الإسلامية. وفي سياق ذي صلة أظهرت دراسة المعجل (2000) أن من أهم أسباب قلة اهتمام الطلاب بدراسة مادة التوحيد يعود للتركيز على الطريقة الإلقائية وعدم التنويع في طرق التدريس.

وقد أوصَت مجموعة من الدِّراسات (الزغبي، 2007م؛ المالكي، 2008م؛ القحطاني، 2009م؛ علي، 1430هـ) بأهمية تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الفقه، وتشجيع المعلمين على استخدامها، إذ أثبتت فاعليتها في الميدان التربوي، وأسهمت بصورة فاعلة في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتحسين اتجاههم نحو دراسة مقرر الفقه.

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية استراتيجية SNIPS في تدريس مقرر الفقه على التحصيل والاحتفاظ به والاتجاه نحو التعلم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
2. ما فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه لدراسة مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

3. ما فاعلية استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة في الفروض الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل في اختبار التحصيل للمجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تعرف فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مقرر الفقه.
2. تعرف فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه لدراسة مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.
3. تعرف فاعلية استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مقرر الفقه.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في جانبين:

أ. الأهمية النظرية:

1. تأتي هذه الدراسة استجابة لما يطالب به التربويون من ضرورة إعادة النظر في أساليب وطرائق تدريس العلوم الشرعية واعتماد الطرائق التي تتمركز حول الطالب وتتيح له التفاعل مع المعلم والطلاب والمحتوى.
2. فتح المجال لإجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بتدريس الفقه، واستخدام استراتيجية SNIPS في تدريس العلوم الشرعية الأخرى.

ب. الأهمية العملية:

1. تطوير أساليب تدريس مناهج العلوم الشرعية بصفة عامة وتدريس الفقه بصفة خاصة.
2. مساعدة معلمي العلوم الشرعية في تأدية مهامهم التدريسية من خلال تقديم دروس تعليمية باستخدام استراتيجية SNIPS.
3. مساعدة الطلاب في التمكن من المفاهيم الفقهية تحصيلاً وفهماً وتطبيقاً.

حدود الدراسة:

تمحورت الدراسة حول الحدود الآتية:

- عينة من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدرسة الدرعية الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم في مدينة الرياض.
- وحدة الإمامة والائتمام في مقرر الفقه للصف الخامس الابتدائي.
- تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 1438/ 1439هـ.

مصطلحات الدراسة:

استراتيجية SNIPS:

يعرِّف بهلول (2003) استراتيجية SNIPS بأنها: "مدخل قرائي ذو خمس خطوات، تسهل المعالجة الفورية للنص المقروء من خلال تفسير الوسائل البصرية. وتركز بصفة خاصة على: الصور، والأشكال، والمخططات، والخرائط، والخطوط الزمنية، والتمثيلات البصرية الأخرى" (ص28).

ويعرِّف الباحث استراتيجية SNIPS إجرائياً بأنها: مجموعة الخطوات التي يستخدمها الباحث في تعليم الطلبة عينة الدراسة لتحقيق التفاعل مع محتوى مقرر الفقه للصف الخامس الابتدائي، وفقاً للخطوات الآتية: ابدأ بالأسئلة، لاحظ، حدد، اربط، اشرح.

التحصيل (Achievement):

يُعرَّف التحصيل في الاصطلاح التربوي بأنه: "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوه من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب بالاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (اللقاني والجمل، 2003، ص84).

ويُعرِّف الباحث التحصيل في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: مقدار ما يحصل عليه طالب الصف الخامس الابتدائي من معارف متعلقة بدراسته للوحدة التاسعة من مقرر الفقه، ويقاس ذلك إجرائياً بمتوسط الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التحصيل المعد من قبل الباحث.

الاتجاه (Attitude):

يُعرَّف الاتجاه في الاصطلاح التربوي بأنه: "الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين، أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض، نتيجة مروره بخبرة معينة" (شحاتة والنجار، 2003، ص13).

ويُعرِّف الباحث الاتجاه في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: المواقف الذي يظهرها طلاب الصف الخامس الابتدائي نحو دراسة مقرر الفقه بالقبول أو الرفض. ويقاس إجرائياً بمتوسط الدرجة التي يحصل عليها الطلاب من خلال استجابتهم لعبارات مقياس الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه الذي أعده الباحث.

الاحتفاظ بالتحصيل (Maintaining Achievement):

عرَّف زاير (1999) الاحتفاظ بالتحصيل بأنه: "مقدار المعلومات المحتفظ بها لدى الطلبة للموضوعات التي درست خلال مدة التجربة، يقدر بدرجات الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بصورة مكافئة للصورة الأولى، من دون تعريض الطلبة لأية خبرات بين اختباري التحصيل والاحتفاظ" (ص34).

ويُعرِّف الباحث الاحتفاظ بالتحصيل في هذه الدراسة إجرائياً بأنه: قدرة الطالب على استدعاء المعارف التي درسها خلال فترة زمنية معينة، ويقاس بمتوسط الدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي المؤجل والذي يتم بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتعرف فاعلية المتغير المستقل (المتمثل في استراتيجية SNIPS) على العوامل المتغيرة (المتمثلة في: التحصيل، والاحتفاظ بالتحصيل، والاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه) لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي. وفي هذه الدراسة تم الاسترشاد بالتصميم شبه التجريبي الذي يأخذ الشكل الآتي:

ع	ت	خ1	X	خ2	خ3
ع	ض	خ1	0	خ2	

حيث إن :

- ع: يرمز للعشوائية في التعيين.
- ت: يرمز للمجموعة التجريبية.
- ض: يرمز للمجموعة الضابطة.
- X: يرمز لاستخدام المتغير المستقل (استراتيجية SNIP).
- 0: يرمز لعدم استخدام المتغير المستقل (الاكتفاء بالطريقة التقليدية).
- خ1: يرمز للاختبار القبلي.
- خ2: يرمز للاختبار البعدي.
- خ3: يرمز للاختبار المؤجل.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الخامس الابتدائي بالمدارس الحكومية النهارية في مدينة الرياض خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1348/ 1439هـ.

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدينة الرياض، تم اختيارهما بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل Multi-Stage Sample، وفق المراحل الآتية:

- الاختيار العشوائي لأحد مكاتب الإشراف التربوي التابعة لإدارة التعليم في مدينة الرياض؛ وقد وقع الاختيار العشوائي على مكتب الإشراف التربوي في الدرعية.
- الاختيار العشوائي لإحدى المدارس الابتدائية التابعة لمكتب الدرعية، وقد وقع الاختيار العشوائي على مدرسة الدرعية لتحفيظ القرآن الكريم.
- الاختيار العشوائي للفصول الدراسية الممثلة لمجموعتي الدراسة من المدرسة التي وقع عليها الاختيار، وقد مثل الصف (5/ب) المجموعة التجريبية، في حين مثل الصف (5/أ) المجموعة الضابطة. وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (44) طالباً توزعوا بالتساوي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل Independent Variable وتمثل في (التدريس باستخدام استراتيجية SNIPS).
2. المتغيرات التابعة Dependent Variables وتمثلت في: التحصيل، والاحتفاظ بالتحصيل، والاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه.

أدوات الدراسة:

في ضوء الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، قام الباحث ببناء أدوات الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في:

- اختبار تحصيلي من بناء الباحث.
- مقياس الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه من بناء الباحث.

وفيما يأتي تفصيل خطوات بناء أدوات الدراسة.

أولاً: الاختبار التحصيلي:

للإجابة عن السؤالين الأول والثالث قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، وقد تم إعداد الاختبار وفق الخطوات الآتية:

1: تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس تحصيل طلاب الصف الخامس في مقرر الفقه، والتحقق من فاعلية استخدام استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل والاحتفاظ به لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض.

2: تحديد الوحدة الدراسية المناسبة:

تم اختيار الوحدة التاسعة في مقرر الفقه للصف الخامس الابتدائي (الإمامة والائتمام). وتشتمل الوحدة على أربعة دروس. وقد تم اختيار تلك الوحدة لمناسبتها من حيث الحجم والمضمون. أما من حيث الحجم فقد احتوت الوحدة التاسعة على أربعة دروس وهي بذلك أطول وحدات الكتاب، وهذا يساعد في إعطاء التجربة الوقت اللازم للتطبيق وظهور الأثر المتوقع. وأما من حيث المضمون: فمضمون الوحدة يتعلق بالصفة الفعلية لصلاة الجماعة وموقف المأموم من الإمام وحالاته، الأمر الذي يستدعي تدعيم الشرح النظري بالوسائل البصرية المعززة لخبرات الطلاب.

3: تحديد الأهداف التعليمية المقصودة:

وفيها تم تحليل المادة التعليمية للوحدة الدراسية المحددة، وتحديد المضامين المقصود دراستها، والمستويات التعليمية المقصودة في التعلم، ثم صياغة ذلك في أهداف تعليمية محددة.

4: إعداد جدول مواصفات الاختبار:

تم تحديد مواصفات الاختبار التحصيلي تبعاً لنواتج التعلم المستهدفة في الوحدة الدراسية المحددة، كما يوضحها الجدول رقم (1).

جدول 1

مواصفات الاختبار التحصيلي

الدرس	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
الأول	1		2			3	6
الثاني	5						5
الثالث		4				4	8
الرابع	2		1			2	5
المجموع	**8**	**4**	**3**			**9**	**24**

5: صياغة مفردات الاختبار:

تم صياغة أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، وبلغت فقرات الاختبار (24) سؤالاً، بحيث تغطي جميع موضوعات الوحدة الدراسية، وفق ما ورد في جدول مواصفات الاختبار التحصيلي.

6: كتابة تعليمات الاختبار:

بعد الانتهاء من صياغة الأسئلة وترتيبها تمت كتابة تعليمات الاختبار. بهدف تعريف الطالب بموضوع الاختبار، ومكوناته، وكيفية الإجابة عن الاختبار. والعمل على تهيئة الطلاب للاختبار وإعطائهم نوع من الاطمئنان قبل البدء في الاختبار. وبذلك يكون قد تم بناء الاختبار في صورته الأولية.

7: تحكيم الاختبار التحصيلي:

للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم أحد عشر محكماً؛ وذلك لإبداء مرئياتهم حول مفردات الاختبار من حيث: مدى مناسبة السؤال لقياس الهدف، وانتماء السؤال لمستوى الهدف، ووضوح الصياغة اللغوية للسؤال. وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم إجراء التعديلات المطلوبة.

8: التجريب الاستطلاعي للاختبار التحصيلي:

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار التحصيلي وتعديله في ضوء آراء المحكمين تم تجريب الاختبار على عينة عشوائية عددها (32) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدرسة محمد بن مجاهد الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم، وذلك بهدف التحقق من معاملات السهولة والصعوبة والتمييز، وصدق الاختبار، وثباته. وقد جاءت على النحو الآتي:

أ- حساب معامل الصعوبة والسهولة:

وهو عبارة عن حساب نسبة الطلاب الذين يجيبون عن الفقرة إجابة خاطئة من المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، وقام الباحث بحساب معامل الصعوبة والسهولة باستخدام المعادلة الآتية (علام، 2007):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة خاطئة}}{\text{عدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

ويتم حساب معامل السهولة من خلال المعادلة الآتية:

معامل السهولة= 100- معامل الصعوبة.

وقد كانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول 2

يبين معامل الصعوبة للاختبار التحصيلي

السؤال	الإجابات الصحيحة	الإجابات الخاطئة	معامل الصعوبة	معامل السهولة
1	16	16	%50.0	%50.0
2	19	13	%40.6	%59.4
3	20	12	%37.5	%62.5
4	16	16	%50.0	%50.0
5	17	15	%46.9	%53.1
6	18	14	%43.8	%56.3
7	21	11	%34.4	%65.6
8	18	14	%43.8	%56.3
9	21	11	%34.4	%65.6
10	23	9	%28.1	%71.9
11	19	13	%40.6	%59.4
12	14	18	%56.3	%43.8
13	17	15	%46.9	%53.1
14	20	12	%37.5	%62.5
15	21	11	%34.4	%65.6
16	19	13	%40.6	%59.4
17	16	16	%50.0	%50.0
18	18	14	%43.8	%56.3
19	14	18	%56.3	%43.8
20	17	15	%46.9	%53.1
21	14	18	%56.3	%43.8
22	12	20	%62.5	%37.5
23	16	16	%50.0	%50.0
24	21	11	%34.4	%65.6

يتبين من الجدول رقم (2) أن قيم معامل السهولة تراوحت بين (37.5% إلى 71.9%)، كما تراوحت معاملات الصعوبة بين (28.1% إلى 62.5%)، وجميع هذه القيم مقبولة، وتوضح صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني، إذ يرى علام (2007) أنه إذا كان معامل الصعوبة أقل من (30%) يعد السؤال سهلاً، أما إذا زاد عن (70%) يعد السؤال صعباً.

ب – حساب معامل التمييز:

يشير معامل التمييز إلى قدرة المفردة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا، وهذا يعني صدق المفردة في تحقيق وظيفتها في الاختبار، وهي الدقة في التمييز بين الطلاب المتفوقين والضعاف في مستوى التحصيل، وقام الباحث بتقسيم عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها (32) من الطلاب، إلى ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى، وتمثل (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (9) طلاب، وهي المجموعة العليا.
- المجموعة الثانية وتمثل (27%) من إجمالي العينة الاستطلاعية، وعددها (9) طلاب، وهي المجموعة الدنيا.
- المجموعة الثالثة، وعددها (14) طالباً، وهي المجموعة الوسطى، وهي المجموعة التي تم استبعادها من حساب معامل التمييز.

وتم حساب معامل التمييز وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{(عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا)} - \text{(عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا)}}{\text{عدد أفراد إحدى المجموعتين}}$$

وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (3).

جدول 3

حساب معامل التمييز

السؤال	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل التمييز
1	7	2	%55.6
2	8	1	%77.8
3	5	2	%33.3
4	6	3	%33.3
5	7	0	%77.8
6	8	1	%77.8
7	9	1	%33.3
8	6	1	%55.6
9	5	2	%33.3
10	5	1	%44.4
11	6	2	%44.4
12	7	3	%44.4
13	9	6	%33.3
14	8	1	%77.8
15	7	1	%66.7
16	6	1	%55.6
17	6	2	%44.4
18	6	1	%55.6
19	5	1	%44.4
20	8	2	%66.7
21	6	1	%55.6
22	8	2	%66.7
23	7	2	%55.6
24	8	2	%66.7

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات التمييز قد تراوحت بين (33.3%، 77.8%) وهي قيم مقبولة، وتدل على أن الاختبار التحصيلي لديه القدرة على التمييز بين أفراد عينة الدراسة.

ج- حساب الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار التحصيلي وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار، وهو ما يوضحه الجدول رقم (4).

جدول 4

معاملات ارتباط فقرات الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.622**	13	0.703**
2	0.679**	14	0.768**
3	0.770**	15	0.768**
4	0.548**	16	0.706**
5	0.612**	17	0.812**
6	0.752**	18	0.695**
7	0.785**	19	0.495**
8	0.461*	20	0.445*
9	0.580**	21	0.716**
10	0.406*	22	0.782**
11	0.851**	23	0.412*
12	0.402*	24	0.398*

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول السابق يتضح أن أغلب فقرات الاختبار التحصيلي دالة عند مستوى (0.01)، وبعضها دال عند مستوى دالة (0.05)، وعلى ذلك يتضح أن جميع الفقرات المكونة للاختبار تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعله صالحاً للتطبيق الميداني.

د- ثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من ثبات مفردات الاختبار تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5).

جدول 5

معاملات ثبات ألفا كرونباخ للاختبار التحصيلي

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
معامل الثبات الكلي	24	0.892	0.873

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن معامل الثبات الكلي (0.892) في حين بلغ معامل التجزئة النصفية (0.873) وهي معاملات ثبات مرتفعة تبرز صلاحية الاختبار للتطبيق الميداني.

هـ- تحديد الزمن المناسب للاختبار:

لتحديد الزمن المناسب للاختبار تم تطبيق المعادلة الآتية:

الوقت المناسب= (الزمن الذي استغرقه أول الطلاب خروجاً + الزمن الذي استغرقه آخر الطلاب خروجاً) ÷ 2

وحيث إن أول الطلاب فراغاً من أداء الاختبار استغرق (30) دقيقة، في حين استغرق آخر الطلاب فراغاً من أداء الاختبار (40) دقيقة. وعليه فيكون الزمن المناسب للاختبار هو:

= (30 + 40) ÷ 2 = 35 دقيقة.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو تعلم مقرر الفقه:

قام الباحث ببناء مقياس الاتجاه من خلال الخطوات الآتية:

1. **تحديد الهدف من المقياس:**

وقد تحدد الهدف من المقياس في التعرف على أثر دراسة طلاب الصف الخامس الابتدائي لمقرر الفقه باستخدام استراتيجية SNIPS على اتجاهاتهم نحو دراسة مقرر الفقه.

2. **صياغة عبارات المقياس:**

استرشد الباحث في صياغة عبارات المقياس بأمور تتمثل فيما يأتي:

- مراجعة خصائص النمو لدى طلاب المرحلة العمرية في مستوى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وأخذها بعين الاعتبار عند صياغة عبارات المقياس، وطول العبارات، والتوجيهات اللازمة لها.
- طلب الباحث من عدد من طلاب الصف الخامس الابتدائي (يقدر عددهم بعشرين طالباً من غير عينة الدراسة) الكتابة عن شعورهم الإيجابي أو السلبي نحو طريقة تدريس مقرر الفقه، مع ترك الحرية لهم بالتعبير بما يرونه مناسباً من العبارات من إنشائهم. وتم تجميع استجابات الطلاب، ومعالجتها في عبارات المقياس بلغة تناسب الطلاب وطبيعة المقياس.
- الاطلاع على بعض مقاييس الاتجاه في دراسات سابقة والاستفادة منها.
- بناء المقياس على طريقة ليكرت ذي التدرج الثلاثي.

3. **وصف المقياس في صورته الأولية:**

اشتمل المقياس على جزأين:

الأول: وهو عبارة عن خطاب موجه للطالب يتضمن وصفاً مختصراً للمقياس وطريقة الإجابة عنه، وبعض التعليمات حوله، وحثه على الإجابة عن كامل فقرات المقياس، وإشعاره بالهدف من تطبيق المقياس، وأن إجابته لا ترتبط بمستواه في المقرر.

الثاني: ويتمثل في (21) عبارة، منها خمس عشرة عبارة موجبة، وست عبارات سالبة؛ يجيب عنها الطالب بحسب ما يراه وفق سلم تدريج يضم ثلاثة بدائل (موافق، لا أدري، غير موافق)، وعلى الطالب أن يختار الاستجابة التي تعبر عن رفضه أو موافقته تجاه مضمون العبارة.

4. **تقدير عبارات المقياس:**

يتم تصحيح عبارات المقياس وفقاً للآتي:

أولاً: العبارات الدالة على الاتجاه الموجب: تم منح ثلاث درجات للإجابة (موافق)، ودرجتين للإجابة (لا أدري)، ودرجة واحدة للإجابة (غير موافق).

ثانياً: العبارات الدالة على الاتجاه السالب: تم منح ثلاث درجات للإجابة (غير موافق)، ودرجتين للإجابة (لا أدري)، ودرجة واحدة للإجابة (موافق).

جدول 6

توزيع عبارات مقياس الاتجاه

العبارات السلبية	2، 5، 8، 14، 18، 20
العبارات الإيجابية	1، 3، 4، 6، 7، 9، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 19، 21

5. تحكيم المقياس:

للتحقق من صدق مقياس الاتجاه تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم أحد عشر محكماً؛ وذلك لإبداء مرئياتهم حول مفردات المقياس من حيث: مدى مناسبة العبارات، ووضوح صياغتها. وفي ضوء ما أبداه المحكمون من ملحوظات تم إجراء التعديلات المطلوبة.

6. التجريب الاستطلاعي لمقياس الاتجاه:

بعد الانتهاء من إعداد المقياس وتعديله في ضوء آراء المحكمين تم تجريب المقياس على عينة عشوائية عددها (32) طالباً من طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدرسة محمد بن مجاهد الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم، وذلك بهدف التحقق من صدق المقياس، وثباته. وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

أ– حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وهو ما يوضحه الجدول رقم (7).

جدول 7

معاملات ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.713**	12	0.616**
2	0.548**	13	0.664**
3	0.665**	14	0.606**
4	0.697**	15	0.392*
5	0.591**	16	0.415**
6	0.432*	17	0.603**
7	0.639**	18	0.649**
8	0.715**	19	0.626**
9	0.645**	20	0.414*
10	0.338*	21	0.895**
11	0.614**		

* دالة عند مستوى 0.05 فأقل.

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل.

من الجدول رقم (7) يتضح أن أغلب فقرات المقياس دالة عند مستوى (0.01)، وبعضها دال عند مستوى دالة (0.05)، وعلى ذلك يتضح أن جميع الفقرات المكونة للمقياس تتمتع بدرجة صدق عالية، وتجعله صالحاً للتطبيق الميداني.

ب– ثبات مقياس الاتجاه:

للتحقق من ثبات مفردات مقياس الاتجاه تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (8).

جدول 8

معاملات ثبات مقياس الاتجاه

البعد	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
معامل الثبات الكلي	21	0.903	0.886

من خلال جدول (8) يتضح أن معامل الثبات الكلي لمقياس الاتجاه بلغ (0.903)، في حين بلغ معامل التجزئة النصفية (0.886)؛ وهي معاملات ثبات مرتفعة، توضح صلاحية المقياس للتطبيق الميداني.

دليل المعلم:

قام الباحث ببناء دليل إرشادي للمعلم يضم مجموعة من التوجيهات حول تطبيق الاستراتيجية التدريسية، وقد اشتمل الدليل على ما يأتي:

- مقدمة عامة.
- نبذة تعريفية مختصرة باستراتيجية SNIPS وخطواتها وأغراضها ومتطلبات تطبيقها ودور المعلم فيها.
- التوزيع الزمني لدروس الوحدة.
- الدروس التعليمية: واشتمل كل درس من الدروس الأربعة على العناصر الآتية:
  - الأهداف التعليمية.
  - التمهيد.
  - التدريس واشتمل على الخطوات الآتية: (ابدأ بالأسئلة، دوّن ما يمكن تعلمه من الإرشادات، حدِّد ما هو مهم، صلها بالنص، اشرح الوسيلة البصرية لشخص آخر).
  - النشاطات التعليمية.
  - التقنيات التعليمية.
  - التقويم.

وقد تم عرض دليل المعلم في صورته الأولية على مجموعة من المختصين بالمناهج وطرق التدريس وبتعليم العلوم الشرعية، بلغ عددهم أحد عشر شخصاً، للاطلاع عليه وإبداء المرئيات والملحوظات حياله، من حيث مناسبته وكفايته وصدق مضمونه، وتقديم الاقتراحات لتحسينه بالحذف والإضافة والتعديل. وقد أخذ الباحث بما أبداه المحكمون من ملحوظات وتوجيهات وتعديلات مقترحة ذات وجاهة، ومن ثم تم بناء الدليل في صورته النهائية.

التطبيق الفعلي (الميداني) لأدوات الدراسة:

وقد تضمن ذلك الإجراءات الآتية:

1: التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه على جميع أفراد عينة الدراسة، وقد سبق ذلك توضيح الغرض من الدراسة، وقراءة التعليمات لكل مقياس على حدة. وللتحقق من مدى تكافؤ طلاب المجموعتين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مقرر الفقه، قام الباحث بتطبيق اختبار ت (T-test)، وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول رقم (9).

جدول 9

دلالة الفروق بين متوسطات درجات تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ولمقياس الاتجاه

مكونات الاختبار التحصيلي	مجموعات الدراسة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	المجموعة الضابطة	22	8.77	1.445	0.208	42	0.837 غير دالة
	المجموعة التجريبية	22	8.68	1.460			
الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه	المجموعة الضابطة	22	36.05	4.9998	-	42	0.500
	المجموعة التجريبية	22	36.86	2.6240	0.680		غير دالة

وبالنظر إلى الجدول (9) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه، إذ بلغت قيم مستوى الدلالة (0.837) و(0.500) على الترتيب، وهي قيم غير دالة إحصائياً، مما يبيّن تكافؤ المجموعتين في التحصيل الدراسي

والاتجاه نحو مقرر الفقه؛ ومن ثم صلاحية المجموعتين لإجراء التجربة.

2: تدريس الوحدة التعليمية:

تم تدريب أحد المعلمين الأكفاء ممن يحمل درجة الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية على استراتيجية SNIPS. وقام مشكوراً بتدريس الوحدة التعليمية المحددة لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في حين تم تدريس طلاب المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية SNIPS. وقد استغرق تدريس الوحدة أربعة أسابيع دراسية، بواقع حصة دراسية واحدة أسبوعياً.

3: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الفراغ من تدريس الوحدة التعليمية، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه على جميع الطلاب أفراد عينة الدراسة. وقد كان الفاصل بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة مدة (أربعة أسابيع دراسية).

4: التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي:

بعد مرور أربعة أسابيع دراسية على إجراء الاختبار البعدي قام الباحث مجدداً بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعة التجريبية. وبعد الفراغ من التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة، تم ترتيب البيانات استعداداً لمعالجتها إحصائياً. والجدول رقم (10) يبين توقيت التطبيق الميداني لإجراءات الدراسة.

جدول 10

يبين توقيت التطبيق الميداني لإجراءات الدراسة

الأسبوع	الإجراء	التاريخ
الأول	التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه	14 / 6 / 1439هـ
الثاني	الدرس الأول	17 / 6 / 1439هـ
الثالث	الدرس الثاني	24 / 6 / 1439هـ
الرابع	الدرس الثالث	2 / 7 / 1439هـ
الخامس	الدرس الرابع	9 / 7 / 1439هـ
	التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه	16 / 7 / 1439هـ
الثامن	التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي	16 / 8 / 1439هـ

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال الدراسة.
- إعداد أدوات الدراسة في صورتها الأولية.
- تحكيم أدوات الدراسة.
- التجريب الاستطلاعي لأدوات الدراسة وحساب معاملات الصدق والثبات والتمييز والصعوبة، وذلك بتطبيق الأدوات على مجموعة من مجتمع الدراسة غير الداخلين في العينة، ومن ثم بناء الأدوات في صورتها النهائية في ضوء معطيات التحكيم والتجريب الاستطلاعي.
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة، والتأكد من تكافؤ أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات موطن الدراسة.

- تدريس الوحدة التاسعة من مقرر الفقه للصف الخامس الابتدائي؛ فقد تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، في حين تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية SNIPS.
- التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
- التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي، وذلك بعد مرور مدة شهر كامل من تاريخ التطبيق البعدي.
- جمع البيانات وترتيبها وتحليلها واستخراج النتائج.
- مناقشة النتائج.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تبعاً لطبيعة الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل السهولة والصعوبة للتعرف على مدى سهولة أو صعوبة الاختبار التحصيلي، ومناسبته للتطبيق الميداني.
- معامل التمييز للتعرف على قدرة الاختبار التحصيلي على التمييز بين الطلاب ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الفقه.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات أداتي الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق أداتي الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)، للتعرّف على الفروق في درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لأداتي الدراسة.
- اختبار (ت) للعينة المترابطة (Paired Samples Statistics)، بهدف التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجات المجموعة التجريبية بالنسبة للتطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي.
- تم استخدام معادلة مربع إيتا (η^2) (Eta Squared) لتحديد حجم تأثير المتغيّر المستقل على المتغيّرات التابعة.

الإجابة عن أسئلة الدراسة:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

للإجابة عن السؤال الأول والتعرف على فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي قام الباحث بصياغة الفرض الأول ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

وللتعرّف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وجاءت النتائج على النحو المبين في جدول (11).

جدول11

اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

دروس الاختبار التحصيلي	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
الدرس الأول	المجموعة الضابطة	22	2.23	0.813	9.980-	42	*0.00 دالة	0.703
	المجموعة التجريبية	22	4.82	0.907				
الدرس الثاني	المجموعة الضابطة	22	2.00	0.535	4.909-	42	*0.00 دالة	0.365
	المجموعة التجريبية	22	3.05	0.844				
الدرس الثالث	المجموعة الضابطة	22	4.64	1.002	- 10.469	42	*0.00 دالة	0.723
	المجموعة التجريبية	22	7.41	0.734				
الدرس الرابع	المجموعة الضابطة	22	1.68	0.646	- 10.016	42	*0.00 دالة	0.705
	المجموعة التجريبية	22	4.05	0.899				
الدرجة الكلية	المجموعة الضابطة	22	10.55	1.535	- 15.488	42	*0.00 دالة	0.851
	المجموعة التجريبية	22	19.32	2.169				

*** فروق دالة عند مستوى (0.05)**

بالنظر إلى الجدول (11) يتضح ما يأتي:

أولاً: تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر الفقه عند الدروس مستقلة، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في الدروس الأربعة مستقلة (4.82، 3.05، 7.41، 4.05) على الترتيب، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في الدروس الأربعة (2.23، 2.00، 4.64، 1.68) على الترتيب، كما يتبيّن أنَّ مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر الفقه عند الدروس الأربعة لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يكون قد تمّ التأكد من خطأ الفرض الأول جزئياً.

ثانياً: تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي كليًا، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في جميع دروس الاختبار (19.32)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (10.55)، كما يتبيّن أنَّ مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً، مما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي كليًا لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يكون قد تمّ التأكد من خطأ الفرض الأول بشكل كامل، وقبول الفرض البديل.

وللتعرف على حجم أثر استخدام استراتيجية SNIPS في تنمية التحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، قام الباحث باستخدام معادلة (مربع إيتا) (η^2) والتي تستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، بالتطبيق على قيم (ت) المستخرجة من الجدول (11) المتعلق بالفرض الأول، الذي تم صياغته والتحقق منه، وقد بلغت قيم مربع إيتا للدروس (الأول، الثاني، الثالث، الرابع) (0.70، 0.37، 0.72، 0.71) على الترتيب، كما بلغت قيمة مربع إيتا بالنسبة لجميع دروس الاختبار التحصيلي كليًا (0.85) وهي قيم تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية

ومقدارها (0.14) (السردي، 2012)؛ مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهم تربوياً لاستخدام استراتيجية SNIPS في تنمية مستوى التحصيل الدراسي في مقرر الفقه لطلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض. وهذا يتماشى مع ما أبرزته الدراسات السابقة، كدراسة أبي الريش (2015)، ودراسة الربيعي (2016)، ودراسة العدوان (2016)، ودراسة الرحيماوي والقريشي (2016)، إذ أظهرت جميعها فاعلية استراتيجية SNIIPS في تنمية التحصيل الدراسي. ولعل تركيز استراتيجية SNIPS على تعزيز الموضوعات بالوسائل البصرية، وإثارة الأسئلة، وتدوين ما يتم تعلمه، وتحديد الأفكار المهمة، والربط بين المعلومات، والشرح والتحليل؛ كل ذلك يؤدي بالضرورة إلى تعزيز التحصيل إيجابياً (العدوان،2016).

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

للإجابة عن السؤال الثاني والتعرف على فاعلية استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي قام الباحث بصياغة الفرض الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

وللتعرّف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\propto \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test)؛ لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه، وجاءت النتائج على النحو المبين في جدول رقم (12).

جدول 12

اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لتوضيح دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه

مقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه	المجموعة	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
الدرجة الكلية للمقياس	المجموعة الضابطة	22	37.77	5.2819	10.570-	42	*0.00 دالة	0.727
	المجموعة التجريبية	22	52.45	3.8139				

*** فروق دالة عند مستوى (0.05)**

بالنظر إلى الجدول (12) يتضح تفوّق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه للصف الخامس الابتدائي، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية على المقياس (52.45)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (37.77)، عند درجة حرية (42)، وبلغ مستوى الدلالة (0.00) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، مما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يكون قد تمّ التأكد من خطأ الفرض الثاني، وقبول الفرض البديل.

وللتعرف على حجم أثر استخدام استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، قام الباحث باستخدام معادلة (مربع إيتا) (η^2) والتي تستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت

وجودها إحصائياً، بالتطبيق على قيم (ت) المستخرجة من الجدول (12) المتعلق بالفرض الثاني، الذي تم صياغته والتحقق منه، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لمقياس الاتجاه نحو مقرر الفقه (0.73)، وهي تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) (السردي، 2012)؛ مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهم تربوياً لاستخدام استراتيجية SNIPS في تنمية الاتجاه نحو دراسة مقرر الفقه لطلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض.

ولم يقف الباحث على دراسات مباشرة في أثر استراتيجية SNIPS على الاتجاه نحو التعلم، ولكن نتائج الدراسة الحالية تتماشى مع ما أظهرته الدراسات عن أثر استراتيجيات التفكير فوق المعرفي على الاتجاه نحو التعلم بعامة، كدراسة الزبيدي (2013)، ودراسة هناء محمد (2006)، ودراسة سلوى بصل (2011)، ودراسة هبة السيد (2012). والتي أظهرت جميعها فاعلية استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تنمية الاتجاه نحو التعلم.

ولعل التشويق الذي تنطوي عليه استراتيجية SNIPS، وتمحورها حول الطالب، ومراعاتها للفروق الفردية، وتعزيزها للنصوص بالوسائل الإيضاحية البصرية (الرحيماوي والقريشي، 2016)؛ يسهم في تنمية اتجاه الطلاب نحو تعلم مقرر الفقه.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما فاعلية استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؟

للإجابة عن السؤال الثالث، والتعرف على فاعلية استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي قام الباحث بصياغة الفرض الثالث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل في اختبار التحصيل للمجموعة التجريبية.

وللتحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل في اختبار التحصيل للمجموعة التجريبية استخدم الباحث اختبار (ت) للعينة المترابطة (Paired Samples Statistics). وجاءت النتائج كما تظهر في الجدول (13).

جدول 13

اختبار (ت) للعينة المترابطة (Paired Samples Statistics) دلالة الفروق بن متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي

دروس الاختبار التحصيلي	المجموعة التجريبية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)
الدرس الأول	التطبيق البعدي	22	4.82	0.907	1.000	21	0.329	0.693
	التطبيق المؤجل		4.59	0.796			غير دالة	
الدرس الثاني	التطبيق البعدي	22	3.05	0.844	0.720	21	0.480	0.435
	التطبيق المؤجل		2.91	0.526			غير دالة	
الدرس الثالث	التطبيق البعدي	22	7.41	0.734	0.720	21	0.480	0.709
	التطبيق المؤجل		7.27	0.703			غير دالة	
الدرس الرابع	التطبيق البعدي	22	4.05	0.899	0.865	21	0.397	0.736
	التطبيق المؤجل		3.82	0.664			غير دالة	
الدرجة الكلية للاختبار	التطبيق البعدي	22	19.32	2.169	1.502	21	0.148	0.891
	التطبيق المؤجل		18.59	1.333			غير دالة	

بالنظر إلى الجدول (13) يتضح ما يأتي:

أولاً: يتبين تقارب متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق المؤجل للاختبار في الدروس الأربعة (4.59، 2.91، 7.27، 3.82) على الترتيب، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (4.82، 3.05، 7.41، 4.05) على الترتيب، عند درجة حرية (21)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.329)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي في الدروس الأربعة. وبذلك يكون قد تم التأكد من صحة الفرض الثالث بشكل جزئي.

ثانياً: يتبين تقارب متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي كليًا، إذ بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق المؤجل للاختبار كليًا (18.52)، في حين بلغ متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي (19.32)، كما يتبين أن مستوى الدلالة (0.148)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً؛ مما يظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي كليًا، وبذلك يكون قد تم التأكد من صحة الفرض الثالث وقبوله بشكل كامل.

وللتعرف على حجم أثر استخدام استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، قام الباحث باستخدام معادلة (مربع إيتا) (η^2) والتي تستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً، بالتطبيق على قيم (ت) المستخرجة من الجدول (13) المتعلق بالفرض الثالث، الذي تم صياغته والتحقق منه، وقد بلغت قيم (مربع إيتا) للدروس الأربعة (0.69، 0.43، 0.71، 0.74) على الترتيب، كما بلغت قيمة مربع إيتا بالنسبة لجميع دورس الاختبار التحصيلي كليًا (0.89) وهي قيم تتجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية ومقدارها (0.14) (السردي، 2012)؛ مما يدل على وجود أثر بدرجة كبيرة، ومهم تربوياً لاستخدام استراتيجية SNIPS في الاحتفاظ بالتحصيل الدراسي في مقرر الفقه لطلاب الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض.

ولم يقف الباحث على دراسات مباشرة في أثر استراتيجية SNIPS على الاحتفاظ بالتحصيل، ولكن نتائج الدراسة الحالية تتماشى مع ما أظهرته الدراسات عن أثر استراتيجيات التفكير فوق المعرفي على الاحتفاظ بالتحصيل، كدراسة عالية عليمات (2018)، ودراسة شوق والمحويتي وأبي القاسم (2016)، ودراسة الصباغ (2011)، ودراسة إيمان عبدالله (2010)، والتي أظهرت جميعها فاعلية استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تنمية الاحتفاظ بالتحصيل الدراسي.

ولعل ذلك يعود لما تؤكد عليه استراتيجية SNIPS من إجراءات تعزز الاحتفاظ المطول بالتحصيل. ومنها استنطاق الخبرات السابقة لربطها بالخبرات اللاحقة وإدخالها في البناء المعرفي للطالب، وذلك من خلال التساؤل الذاتي والذي يتم عبر خطوة (ابدأ بالأسئلة). وتوظيف التمثيل البصري للمعلومات والمعارف من خلال استخدام الوسائل البصرية عبر خطوة (اربط بالوسيلة). والوعي بالعمليات التعلمية والمتمثل في خطوة (حدِّد). ومشاركة المعرفة مع الرفقاء من خلال إعادة شرح الوسيلة البصرية للآخرين عبر خطوة (اشرح). كل ذلك من شأنه أن يعزز الاحتفاظ المطوّل بالتحصيل.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أظهرته الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بما يأتي:

- إدراج استراتيجية SNIPS ضمن محتوى مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية على وجه الخصوص، وبقية التخصصات في كليات التربية.
- تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجية SNIPS في تدريس المقررات الشرعية عامة ومقرر الفقه خاصة، إذ إنها استراتيجية تضم خليطاً من الاستراتيجيات التدريسية الفاعلة.
- ضرورة تنويع النشاطات الواردة في مقرر الفقه ومقررات العلوم الشرعية بعامة، وتدعيمها بالصور والرسوم والأشكال والخرائط التوضيحية، بما يساعد في تطبيق استراتيجية SNIPS، ويسهم في تعزيز النمط البصري لدى الطلاب، ويؤثر إيجاباً في رفع مستوى التحصيل والاحتفاظ به لديهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يمكن اقتراح الموضوعات الآتية لتكون بحوثًا في المستقبل:

- إجراء دراسات مماثلة حول فاعلية استراتيجية SNIPS في التحصيل والاتجاه نحو المقررات الشرعية الأخرى.
- إجراء دراسات مماثلة حول فاعلية استراتيجية SNIPS في متغيرات تابعة أخرى مثل: مهارات التفكير البصري، والوعي بعمليات التعلم، ومهارات التفكير التحليلي.
- إجراء دراسة في أثر استراتيجية SNIPS مقارنة باستراتيجيات فوق معرفية أخرى مثل استراتيجية (SQ3R) أو استراتيجية (K.W.L.H.) في اكتساب المفاهيم العلمية.

المراجع:

أبا نمي، فهد بن عبدالعزيز. (2012). أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة الرياض. *رسالة التربية وعلم النفس – السعودية*، 39، 167 – 223.

أبو الريش، مريم أحمد. (2015). *أثر استخدام استراتيجيتي SNIPS و SQ3R في الفهم القرائي والتحصيل واكتساب المفردات لدى طلبة المرحلة الأساسية في فلسطين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

أحمد، سمية محمد. (1414). *تقويم بعض المفاهيم الفقهية المكتسبة لدى تلميذات الصف الثالث الإعدادي من كتاب التربية الإسلامية بدولة البحرين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بخاري، إشراق، والقرش، هدى. (2014). التأصيل الإسلامي لنظرية النمو المعرفي لدى بياجيه. *مجلة كلية التربية بأسيوط– مصر*، 30 (3)، 292 -336.

بصل، سلوى. (2011). فاعلية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية* – كلية التربية – جامعة المنوفية – مصر، 26 (3)، 445- 496.

بهلول، إبراهيم أحمد. (2003). *اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة*. مصر: جامعة المنصورة.

البوسعيدي، أمل بنت عبد الله (1995). *مدى اكتساب طلاب المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط المفاهيم الأساسية في كتب التربية الإسلامية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الجهيمي، أحمد بن عبد الرحمن . (1421). *مدى اكتساب طلاب الصف الثاني (شرعي) بمدينة الرياض المفاهيم الفقهية المقررة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحامد، عبد الله بن حامد. (1429). *مدى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي المفاهيم العقدية الواردة في كتاب التوحيد المقرر*. بحث مكمل غير منشور لدرجة الماجستير. قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

حبيب الله، محمد. (2000). *أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق مدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم*. الأردن – عمان: دار عمار.

الحبيب، ابتسام صالح. (1425هـ). *فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في الرفع من مستوى التحصيل في مقرر الفقه الإسلامي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة التعليمية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حمدان، سيد السايح. (2002م – يوليو). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وأدائهم في مادة الفقه. ورقة مقدمة إلى: *المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء*، (24– 25 يوليو 2002) مجلد 2، 561- 591.

راشد، حنان مصطفى. (2005م). أثر استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس الفقه على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو أداء العبادات لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، 44، 53-81.

الربيعي، مروة قيس. (2016). *أثر استراتيجية SNIPS في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مبادئ علم الأحياء ومهارات تفكيرهن البصري*، بحث مكمل غير منشور لدرجة الماجستير، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، بغداد.

الرحيماوي، نسرين، والقريشي، مهدي (2016). أثر استراتيجية SNIPS في اكتساب مفاهيم مادة العلوم لدى تلاميذ الخامس الابتدائي. *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 23، 319-337.

زاير، سعد. (1999). *أثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية*، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، بغداد.

الزبيدي، مهند. (2013). فاعلية تدريب طلاب الصف الثاني المتوسط على مهارات التعلم فوق المعرفية ضمن مهمات حقيقية في التحصيل والاتجاه نحو الفيزياء نصفي الكرة الدماغية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية – العراق*، 12 (2)، 104- 123.

الزغبي، إبراهيم أحمد. (2007م). أثر استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس الفقه لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. 19 (1)، 27-69.

الزيات، فتحي. (1998). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي. سلسلة علم النفس المعرفي*. المنصورة، مصر: دار الوفاء.

السردي، محمد عبد الله. (2012). *تقويم الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث التربوية بالجامعة الإسلامية والحلول البديلة*. بحث مكمل للماجستير غير منشور. الجامعة الإسلامية، غزة.

السهلي، عبد الله بن محمد (1422هـ). *تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي (شرعي) مفاهيم مصطلح الحديث*، بحث ماجستير غير منشور، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.

السيد، هبة. (2012). فعالية استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات فهم المقروء والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في مادة الدراسات الاجتماعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة – مصر*، 1 (79)، 411- 444.

الشافعي، إبراهيم بن محمد. (1404). *التربية الإسلامية وطرق تدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح.

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شوق، محمود، والمحويتي، نجاة، وأبو القاسم، جليلة. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *العلوم التربوية –مصر*، 24 (2)، 585- 633.

الصباغ، رضا. (2011). أثر استخدام استراتيجية مقترحة لما وراء المعرفة في تدريس علم المواد على التحصيل و بقاء أثر التعلم والتفكير التكنولوجي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. *دراسات تربوية ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر*، 73، 309- 371.

عبد الله، إيمان عبد الحكيم. (2010). فاعلية التساؤل الذاتي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية – مصر*، 11 (3)، 527- 541.

العتوم، عدنان يوسف. (2010). *علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العدوان، انتصار توفيق. (2016). *أثر استراتيجيتي (K.W.L.H.) و (SNIPS)لتدريس مادة التاريخ في التحصيل وتحسين مهارات التفكير التحليلي لدى طالبات الصف العاشر*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان.

عطية، محسن علي. (2014). *استراتيجيات ما وراء المعرفة وفهم المقروء*. عمان– الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفيف، صالح بن أحمد. (1429هـ). *معوقات تدريس مواد التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفيها ومعلميها بمكة المكرمة*، بحث مكمل غير منشور لدرجة الماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

علام، صلاح الدين محمود، (2007)، *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان– الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، يحيى عبد الخالق. (1430هـ). *أثر طريقتي الاكتشاف الموجه والعصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل في مادة الفقه لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة تبوك*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عليمات، عالية. (2018). *أثر استخدام استراتيجية التعلم ثلاثية K.W.L في اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الغامدي، علي عوض. (2011). نظرية بياجيه وتطبيقاتها التربوية النظرية البنائية. *عالم التربية – مصر*، 12 (36)، 303 – 324.

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

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي.(٢٠٠٣ م). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

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

محمد، هناء. (2006). فاعلية دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *التربية المعاصرة – مصر*، 23 (74)، 63-126.

المطرودي، خالد بن إبراهيم. (2009). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. *مجلة القراءة والمعرفة – مصر*، 98، 126- 169.

المعجل، طلال بن محمد. (2000). أسباب قلة اهتمام طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التوحيد بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية – الكويت*، 15 (57)، 201 – 236.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه. (2008). استراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان، دار الشروق.

وزان، سراج محمد (1414). تقويم بعض المفاهيم الفقهية لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة، جامعة أم القرى، *سلسلة البحوث التربوية*، 36، مكة المكرمة.

ABDULLAH, Iman Abdulhakeem, (2010). Effectiveness of self inquiry for teaching of history, on development of cognitive achievement and conservation of learning effect among Preparatory school students, *Magazine of scientific research in Education-Egypt*, 11, (3), 527-541.

ABU ELRISH, Mariyam Ahmed, (2015). Effect of using SNIPS & SQ3R strategies in Koran understanding, achievement, vocab acquisition, for Elementary School students in Palestine, Unpublished Master's Dissertation, Jordanian University, Amman.

AFEEF, Saleh bin Ahmed, (1429H). *Obstacles on teaching Islamic Education materials in Secondary school, according to the point of view of the material supervisors and teachers in Mecca*, unpublished complementary Master's Dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

AHMED, Sumaya Mohammed, (1414). Evaluation of certain juristic concepts acquired by the preparatory school third class female students from Islamic Education textbook in Bahrain. Unpublished Master's Dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca, Saudi Arabia

ALADWAN, Intisar Tawfeeq, (2016). *Effect of (K.W.L.H.) & (SNIPS) strategies, for teaching History material, on achievement and improving analytical thinking skills for the 10th level female students*, unpublished Ph.D. thesis, International Islamic Sciences University, Amman.

ALBOUSAEEDI, Amal Bint Abdullah, (1995). Extent of acquisition, by the Preparatory school students in Masqat Province, of the essential concepts in Islamic Education textbooks. Unpublished Master's Dissertation, College of Education, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman.

ALGHAMDI, Ali Awad, (2011). Piaget theory and its pedagogic applications, structural theory, *Education world- Egypt*, 12 (36), 303-324.

ALHABEEB, Ibtisam Saleh, (1425H). Effectiveness of using concept plans in raising level of achievement in Islamic jurisprudence course for female students in Intermediate school, Jeddah Educational District, unpublished Master's dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

ALHAMED, Abdullah bin Hamed, (l1429H). Extent of achievement of Secondary school first class students in Islamic creed concepts as mentioned in the prescribed theology textbook, unpublished complementary Master's dissertation, Education Department, Imam Mohammed bin Saudi Islamic University, Riyadh.

ALHASHIMI, Abdulrahman & ALDLEIMI, Taha, (2008). *Modern strategies in teaching technique*, Amman: Dar Alshorooq.

ALI, Yahya Abdulkhaleq, (1430H). *Effect of the Oriented Recognition and Brainstorming methods on development of critical thinking skills and achievement in jurisprudence material among the Secondary school students in Tabuk city*, unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

ALJIHAIMI, Ahmed bin Abdulrahman, (1421). Extent of second class (Religious) students acquisition of the prescribed juristic concepts in Riyadh city, Unpublished Master's Dissertation, College of Education, King Saud University, Riyadh.

ALLAM, Salah Addeen Mahmood, (2007). *Educational measurement and evaluation in teaching process*, Amman- Jordan: Almasseerah publication and distribution House.

ALLAQANI, Ahmed & ALJAMAL, Ali, (2003). *Educational glossary identified in curriculums and teaching methods*, Cairo: Alam Alkutub.

ALMALIKI, Adnan Bakheit, (2008). *Evaluation of jurisprudence courses in Secondary school, in the light of the contemporary juristic developments*, unpublished Master's dissertation, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

ALMATROODI, Khaled bin Ibrahim, (2009). Extent of acquisition of the prescribed juristic concepts by the Elementary school 6th class students, in Riyadh city. *Reading and Knowledge Magazine – Egypt*, 98, 126-169.

cognitive psychology series, Almansoorah, Egypt: Dar Alwafa'.

ALZUBEIDI, Muhannad, (2013). Effectiveness of training the second class students, Intermediate school on post-cognitive learning skills as part of real tasks on achievement and tendency toward physics, cerebral hemisphere, *Qadeseya Magazine for literature and Educational sciences- Iraq*, 12 (2), 104-123.

ALZUGHBI, Ibrahim Ahmed, (2007). Effect of dual thinking strategy on direct and deferred achievement in jurisprudence teaching for 10th class students, elementary school, *Umm Al-Qura University Magazine for Education*, Social and Humanitarian sciences, 19 (1), 27-69.

APANAMI, Fahd bin Abdulaziz, (2012). Effect of Reciprocal Teaching strategy on achievement of in first class intermediate school students in certain jurisprudence issues in Riyadh *city, Education and psychology message, Saudi Arabia*, 39, 167-223.

ATTIYA, Muhsin Ali, (2014). *Beyond Knowledge and the legible understanding strategies*, Amman, Jordan: Dar Almanahij for publishing and distribution.

BAHLOOL, Ibrahim Ahmed, (2003). *Modern tendencies in Beyond Knowledge strategies in reading learning*, Egypt, Almansoorah University.

BASAL, Salwa, (2011). Effectiveness of using self inquiry strategy in development of critical thinking skills and tendency toward reading for Preparatory school students. *Psychology and Education Researches Magazine*- College of Education, Manufiya University- Egypt, 26 (3), 445-496.

BUKHARY, Ishraq, & ALQIRSH, Huda, (2014). Islamic establishment of Piyaget cognitive development theory, *College of Education magazine, Asyot – Egypt*, 30 (3), 292-336.

HABIBULLAH, Mohammed, (2000*). Basics of reading and legible understanding, between theory and application, introduction to development of understanding, thinking and learning skills*, Jordan-Amman: Dar Ammar.

HAMDAN, Sayed Alsayh, (2002- July). Effect of using cooperative education strategy on 4th class students, elementary school, and their performance in Jurisprudence material. Presented at: *14th Scientific Conference of the Egyptian Association for curriculums and teaching methods, entitled: Education Curriculums in the light of performance concept*, (July 24-25), Vol. 2, 561-591.

MOHAMMED, Hana, (2006). Effectiveness post – cognitive learning session in development of the beyond cognitive skills, academic achievement, and tendency toward the philosophy material among the Secondary school first class students, *Contemporary Education – Egypt*, S23, 74, 63-126.

ALMUAJIL, Talal bin Mohammed, (2000). Reasons for lack of interest in Theology material, among Intermediate school students in Riyadh city, Saudi Arabia, *Educational Magazine- Kuwait*, 15 (57), 201-236.

ALOTOOM, Adnan Yousif, (2010). *Cognitive Psychology, Theory and application*, Amman, Jordan, Almaseerah House for Publishing and distribution.

ALQAHTANI, Thabit Saeed, (2009). *Extent of dealing with jurisprudence courses in Intermediate school for contemporary juristic matters and students tendencies toward learning of the same*, unpublished Ph.D. thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Mecca.

ALRABEEI, Marwa Qais, (2016). Effect of SNIPS strategy on the first class female student, Intermediate school, achievement in basics of biology science and visual thinking skills, unpublished complementary Master's dissertation, College of Education for pure sciences, Bagdad University, Bagdad.

ALREHAIMAWI, Nasreen & ALQURAISHI, Mahdi, (2016). Effect of SNIPS strategy in acquiring Sciences material concepts for Elementary school 5th class students. *Lark for Philosophy, Linguistics, and Social sciences*, 23, 319-337.

ALSABAGH, Ridha, (2011). Effect of using beyond cognitive proposed strategy on teaching materials science on achievement and conservation of learning effect and technological thinking among Industrial Secondary Education. *Pedagogic and psychological studies: College of Education magazine, Zagazeeq- Egypt*, 73, 309- 371.

ALSAHLI, Abdullah bin Mohammed, (1422H). Achievement of third class students, Secondary school (Religious), in Hadith concepts, unpublished Master's Dissertation, King Saud University, College of Education, Riyadh.

ALSAYED, Hiba, (2012). Effectiveness of using two of the Beyond cognitive strategies on development of certain reading understanding skills, and tendency toward self-education among Preparatory school students in social studies material, *College of Educationd Magazine, Almansura- Egypt*, 1 (79), 411-444.

ALSHAFEI, Ibrahim bin Mohammed, (1404 H). *Islamic Education teaching methods*, Kuwait: Alfalah Library.

Al-SOURDI, Mohammad A. (2012). Evaluation of Statistical Styles in Educational Theses at IUG and Alternative Solutions. Unpublished Master's Dissertation, Faculty of Education. The Islamic University of Gaza. Gaza.

ALZAYYAT, Fathi, (1998). *Biological and Psychological Principles for mental and cognitive activity*,

proposed program, based on Beyond Cognitive strategies in developing achievement and conservation of learning effect for Intermediate school female students in Saudi Arabia, *Educational Sciences- Egypt*, 24 (2), 585-633.

WAZZAN, Siraj Mohammed, (1414). Evaluation of certain juristic concepts for Intermediate school third class student, in Mecca city, *Umm Al-Qura University, series of educational researches*, 36, Mecca.

ZAYER, Saad, (1999). Effect of the curative formative approaches on achievement of the Preparatory school students and maintaining the same in Arabic language grammar, unpublished Ph.D. thesis, Ibn Rushd Education College, Bagdad University, Bagdad.

OLAIMAT, Alya, (2018). *Effect of using K.W.L. on acquiring and maintaining scientific concepts in sciences material for the 3rd class, Elementary school*, unpublished Master's dissertation, Al-Albeit University, Almafraq, Jorddan.

RASHED, Hanan Mustafa, (2005). Effect of the concept plans strategy in jurisprudence teaching, on achievement and development of tendency toward performance of religious rites among first class female students, Alazhari Secondary school, *Egyptian Association for reading and knowledge, Reading and Knowledge Magazine*, 44, 53-81.

SHAHATA, Hassan, & ALNAJJAR, Zainab, (2003). *Educational and Psychological Glossary*, Cairo, Egyptian-Lebanese House.

SHOQ, Mahmood, ALMAHWITI, Najat, & ABULQASSIM, Jaleela, (2016). Effectiveness of

Effectiveness of SNIPS Strategy in Teaching Jurisprudence Course on Achievement, Maintaining Achievement, and Attitude Toward Learning for 5th Grade students

Abdullah bin Hamid Al-Hamid

Education College - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Submitted 10-02-2019 and Accepted on 12-05-2019

Abstract: The study aimed at investigating the effectiveness of using SNIPS strategy in teaching jurisprudence subject on students' achievement, maintaining achievement, and their attitudes towards learning for 5th grade students. The study used semi-experimental method. The study tools were an achievement test and an attitude questionnaire prepared by the researcher. Forty-four students participated in this study from the schools of the city of Riyadh. They were divided into two equal groups, a control group and an experimental group. The results of the study showed a statistical difference between the experimental group and the control group in favor of the experimental group in the post achievement test and attitude questionnaire. Moreover, the results showed that there were no statistical significance differences between the post achievement test results and the postponed achievement test. This study concluded that using SNIPS strategy in teaching jurisprudence subject is effective in developing, maintaining students' achievement, and increasing students' attitude toward learning for 5th grade students.

Keywords: Jurisprudence, SNIPS Strategy, Achievement, Maintaining Achievement, Attitude.

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية والتي يرى أنها ذات قيمة علمية.
6. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر فبراير، والثاني خلال شهر يونيو والثالث خلال شهر أكتوبر.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم وتعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
3. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. تنشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية.
2. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.
3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرسال نسخة إلكترونية من البحث المراد نشره إلى البريد : Jes.gesten@KSU.EDU.SA مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (200) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA الاصدار السادس في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
7. يزود الباحث بمستلة من بحثه ونسخة من الدورية التي نشر فيها بحثه.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

1. رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
2. العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
3. الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
4. استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
5. إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
6. إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
7. التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
8. اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
9. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء.