

رسالة التربية وعلم النفس



قواعد النشر

أولاً، الخصائص العامة للسلسلة

- تلتزم السلسلة في جميع ما ينشر فيها بما يتمشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.
- لغة النشر في السلسلة هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يقل عن (٣٥٠) كلمة باللغة العربية.
- تهتم السلسلة بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربويّة والنفسيّة.
- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
- تنشر السلسلة عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
- تصدر السلسلة بشكل غير دوري.
- تقبل السلسلة الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والأجهزة التي تخدم العملية التربوية والتفسيرية.

ثانياً، أهداف السلسلة

تهدف هذه السلسلة إلى تحقيق ما يلي:

- تأصيل الفكر التربوي والنفسي والإسلامي ونشره عن طريق البحوث والدراسات.
- الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة وفي العالم العربي والإسلامي عامة.
- تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
- تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً، قواعد التنشر في السلسلة

- تنشر السلسلة البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليس مستلة من أي دراسة أخرى.
- تنشر السلسلة مراجعات الكتب الحديثة وعروضها في مجال التربية وعلم النفس على أن تتضمن المراجعة تعرضاً كاملاً بالمؤلف والكتاب.
- الحد الأقصى للبحث أو الدراسة أو المراجعة ثلاثة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.
- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لا يتجاوز ٢٥٠ كلمة يوضع فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجها باللغتين العربية والإنجليزية.
- يتلزم الباحث بالأسلوب العلمي في البحث وأن تكون جميع المقتبسات موقعة، ويشار إلى المصادر المستخدمة.
- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.
- المقتبسات لا تكتب على هوماش الصحفات، وإنما تفرد لها صفحة مستقلة في نهاية البحث.
- يزود الباحث بعشرين مسالة من البحث بعد النشر مجاناً.
- يزود الباحث بخمس نسخ من عدد السلسلة المنشورة فيه البحث.
- لا يتم نشر البحث في السلسلة إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
- الرسومات والأشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالخبر الصنفي، وعلى ورق شفاف.
- هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزة للنشر أو لم تجز.

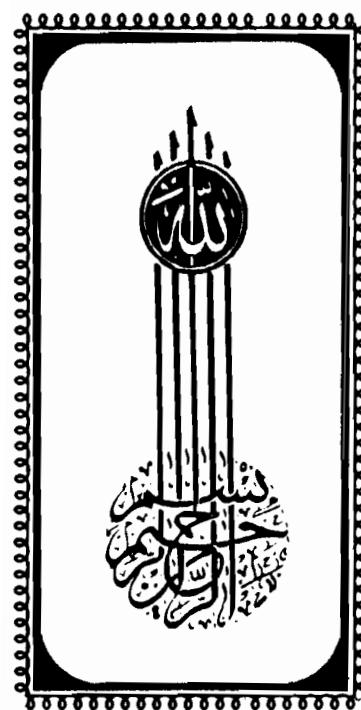
رابعاً، التحكيم

- يرسل البحث أو الدراسة إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
- في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
- يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
- تصرف مكافأة ممزية مقدارها ثلاثمائة ريال سعودي لكل واحد من المحكمين.

خامساً، هيئة التحرير

تتولى هيئة التحرير المهام التالية:

- رسم السياسة العامة للسلسلة والتتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير السلسلة والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعرفي بالسلسلة واستقطاب الباحثين للمشاركة ببعوثهم.
- التنسيق مع الهيئة الاستشارية للاستفادة من خبرائهم فيما يحقق أهداف السلسلة.
- استقبال البحوث ومراجعةها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في السلسلة.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلیم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث في حالة حاجة البحث إلى بعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحوث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في السلسلة.
- التنسيق مع الناشر.
- مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء الفنية.



رسالة التربية وعلم النفس (ج ١١)، ص ١-١٥٥، الرياض (١٤٢١ هـ / ٢٠٠٠ م)

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الملك سعود

رسالة التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية



محرم ١٤٢١ هـ

السعر: عشرة ريالات

العدد الحادي عشر

الهيئة الاستشارية

معالى الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله الحبشي
معالى الأستاذ الدكتور حمود بن عبدالعزيز البدر	الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريري
الاستاذ الدكتور عبدالرحمن بن سليمان الطيرري	معالى الأستاذ الدكتور عبدالله العبيد
الدكتور حسن علي مختار	معالى الأستاذ الدكتور سهيل أحمد قاضي
الدكتور زهير أحمد الكاظمي	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعي
الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر	الدكتور سليمان بن محمد الوابلي
الأستاذ الدكتور محمد بن حجر	الدكتور علي بن محمد التويجري
الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع	الغامدي الدكتور عبدالله عبدالحميد محمود
	الدكتور ناصر بن عبدالعزيز الداود

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد القرني
عضواً	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبدالله دييس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبدالله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤١٧/١٩٩٦ م الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

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

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

مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة التحرير بتقديم هذا العدد الذي يحتوي على أربع دراسات غطت موضوعات هامة في بعض حقول التربية والتعليم. إذ تناولت الدراسة الأولى عوامل غش الطلاب في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية المعلمين بالرياض، بينما عمدت الدراسة الثانية إلى دراسة قائمة بيك للاكتئاب: دراسة على عينات سعودية.

أما الدراسة الثالثة فتمركزت حول فاعلية تدريس وحدة عن التفكير في تمية التفكير العلمي والأسلوب المعرفي لدى طالبات قسم الحيوان بكلية التربية المطورة للبنات بالباحة، كما انصبت الدراسة الأخيرة على مقارنة طريقتين لحساب الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة بنين في المملكة العربية السعودية. والمأمول أن تسهم هذه الدراسات في تطوير وتحسين العملية التربوية في المجالات التي عالجتها وفق الأهداف التربوية المرسومة.

وبالله التوفيق.

رئيس هيئة التحرير

المحتويات

صفحة	الموضوع
	تقديم
هـ	رئيس هيئة التحرير
	العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية المعلمين في الرياض .
١	حمدان أحمد الغامدي وعبدالله مغرم الغامدي
	قائمة «بيك» للاكتتاب : دراسة على عينات سعودية .
٦٣	عبدالغفار عبدالحكيم الدمامي وأحمد محمد عبدالخالق
	فاعلية تدريس وحدة عن التفكير في تنمية التفكير العلمي والأسلوب المعرفي لدى طالبات قسم الحيوان بكلية التربية المطورة للبنات بالباحة .
١٠١	حمد بن خالد الخالدي
	دراسة مقارنة بين طريقتين لحساب الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة (بنين) في المملكة العربية السعودية
١٣٧	محمد بن حسن المبعوث

العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب بكلية المعلمين في الرياض

حمدان أحمد الفاميدي و عبد الله مفرم الفاميدي

أستاذان مساعدان ، قسم التربية وعلم النفس ، كلية المعلمين ، الرياض

ملخص الدراسة. استهدفت هذه الدراسة كشف واستقصاء العوامل الذاتية ، والدينية ، والتربوية ، والتنظيمية ، والأسرية والاجتماعية المؤدية إلى الغش في الامتحانات من قبل بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض.

ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء عينة مؤلفة من أعضاء هيئة التدريس (ن=٩٦) يمثلون ٥٥٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس والطلاب (ن=١٠٨٧) يمثلون ٦٧٪ من مجموع الطلاب، وقد تم استخدام استبانة مكونة من أربع وأربعين فقرة تغطي جميع العوامل التي يعتقد الباحثان أنها تؤثر في حدوث الغش وقد تم حساب ثبات وصدق الأداة بالطرق المناسبة .

حددت نتائج الدراسة العوامل الذاتية والدينية ، والتربوية ، والإدارية ، والأسرية والاجتماعية المؤدية إلى الغش في الامتحانات ، كما أظهرت الدراسة خطورة هذه الظاهرة على العملية التربوية ، وأظهرت الدراسة ترتيب فئات العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وأظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة في العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات تعود إلى اختلاف المتغيرات الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس. كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً في العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات تعود إلى اختلاف المتغيرات الديموغرافية التالية للطلاب (نوعية الملتحقين للدراسة بالكلية ، المستوى الدراسي، عمر الملتحق بالكلية) بينما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً في العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات باختلاف المتغيرات الديموغرافية التالية للطلاب (الحالة الاجتماعية ، تخصص الطلاب، المعدل التراكمي). وبينت نتائج الدراسة أيضاً الأساليب الأكثر شيوعاً في ممارسة الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، كما قدم الباحثان مجموعة من التوصيات والاقتراحات للاقتفادة منها .

المقدمة

الفش سلوك سلبي ينافي تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، فالرسول صلى الله عليه وسلم يقول «من غشنا فليس منا» ، والغش بالإضافة إلى ذلك سلوك ممقوط يتناقض مع القيم الأساسية التي تقوم عليها التربية السليمة والتي تسعى المؤسسات التربوية إلى ترسيختها في أذهان طلابها، وهو سلوك يرفضه المجتمع ويأبه الضمير الحي، وتستهجنـه الفطرة السليمة، وهو ممارسة منحرفة يعطي الحق لغير أهله، ويتحدى الأنظمة والقيم الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع ويكرس حياته من أجل تحقيقها .

والغش في الامتحان أسلوب غير شريف يسعى الطالب إليه بوسائله الخاصة لتحقيق أهدافه وطموحاته وتفوقه على الآخرين متناسياً ما يمكن أن يجلب عليه من ضرر وعلى مجتمعه من خيبة أمل فيه، وذلك السلوك يؤدي إلى ضعف مخرجات النظام التعليمي، ويساهم في فقدان الثقة في قدرتها على الحصول على مكان مناسب في سوق العمل، مما يؤدي إلى زيادة اعتماد سوق العمل على الأيدي الأجنبية، ويرى عبد ربه، عام ١٩٩٤م «أن غش الطلاب بالمدارس في الامتحانات وغيرها كلها صور وألوان من النشاط السلوكي للغش التعليمي التي تنتهك قوى النظام التعليمي وتؤثر سلباً على كفاياته الإنتاجية وعلى المستوى العلمي للطلاب». [١: ٦٤]. وظاهرة الغش في الامتحانات ترتبط بعوامل كثيرة قد تكون (ذاتية، دينية، تربوية، إدارية، أسرية، واجتماعية) تشجع الطالب على ممارسة الغش. وقد انتشرت ظاهرة الغش في المؤسسات التعليمية على اختلاف مراحلها ومستوياتها في معظم النظم التعليمية، وبالذات البلاد العربية. ونظام التعليم في المملكة العربية السعودية التعليمية - كما هو الحال في الدول الأخرى - يعاني من انتشار ظاهرة الغش في مؤسساته التعليمية

الحكومية منها والخاصة، ويسعى المسؤولون عن التعليم على اختلاف مراحله وبكل السبل للقضاء على هذه الظاهرة أو التخفيف من آثارها على أقل تقدير، ولن يتأنى ذلك إلا عن طريق البحث والتقصي لهذه الظاهرة، ومعرفة العوامل المؤدية إليها، والأساليب المستخدمة في تفويتها، وذلك لتلافي انتشارها والحد من آثارها السلبية على العملية التعليمية وضمان الارتقاء بمستوى التعليم بمراحله المختلفة لإعداد الإنسان الصالح الذي يتمكن وبفعالية من المساهمة في تربية المجتمع والرقي بالأمة إلى مصاف الأمم المتقدمة مادة وروحًا.

مشكلة الدراسة

تعتبر عملية الغش في الامتحانات حقيقة قائمة في جميع أنظمة التعليم في العالم ، وتعاني منها جميع المؤسسات التعليمية سواء في التعليم العام أو العالي. وقد انتشر الغش بين طلاب هذه المؤسسات التعليمية واستمرأ بعض الطلاب هذه العملية ولاقت قبولاً لديه، فأعطى لضميره إجازة ومعتقداته وقفه قد تطول ليصل إلى هدفه وطموحاته بأقصر الطرق وبأرخص الأساليب في غفلة من مراقب أو ثغرة في نظام . وقد لاحظ الباحثان انتشار هذه الظاهرة في كلية المعلمين بالرياض، ففي كل فصل دراسي يتم ضبط عدد من الحالات في الامتحانات الفصلية والنهائية، ويبدو أن عدد الحالات غير المكتشفة أكثر. كما لفت نظر الباحثين كثرة المعلومات المكتوبة على الجدران والمقاعد والطاولات داخل القاعات الدراسية، وانتشار مثل هذه الظاهرة في كلية مسلكية تقوم بإعداد معلمي الأجيال القادمة خطر أي خطير، ينبغي أن تستنهض من أجله الهمم وينبغي من أجله الباحثون للوقوف على العوامل المؤدية إلى هذه الظاهرة ومحاولة إيجاد الحلول الناجحة للقضاء عليها والارتقاء بمستوى العلمي والأكاديمي لهذه المؤسسة التعليمية الشريفة الهدف التبليغ المسلح.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى حدوث عملية الفشل في الامتحانات بين بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

س١ : ما العوامل الذاتية، الدينية، التربوية، الإدارية، الأسرية والاجتماعية المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين بالرياض؟.

س٢ : ما هو ترتيب العوامل المؤدية إلى الفشل في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين بالرياض؟.

س٣: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤدية إلى الفشل في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات الديمografية (الجنسية، الدرجة العلمية، الخبرة العملية، القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس)؟.

س٤: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلاب للعوامل المؤدية إلى الفشل في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات الديمografية (الحالة الاجتماعية، نوعية الملتحقين بالدراسة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، تخصص الطالب في الكلية).

س٥: ما هي الوسائل الأكثر شيوعاً في ممارسة الفشل في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

أهمية الدراسة وحدودها

تكمّن أهمية الدراسة في كونها تناولت مشكلة من أهم المشكلات وأخطرها على مستقبل الطالب نفسه ودوره المستقبلي المؤثر في التنمية الاجتماعية وهي عملية الغش في الامتحانات . فهي تمثل مكانة خاصة لدى القائمين على نظام التعليم وبالذات التعليم الجامعي والمهتمين بالامتحانات والدراسة الحالية تسعى إلى الوقوف على العوامل التي تؤدي بالطالب للغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين بالرياض، والأساليب المستخدمة لتنفيذ عملية الغش وذلك للتوصيل إلى بعض التوصيات المبنية على نتائج الدراسة والتي يؤمن أن تساهم بفعالية للحد من انتشار هذه الظاهرة. كما أن هذه الدراسة حسب علم الباحثين من البحوث النادرة في المملكة التي تتناول مشكلة الغش في الامتحانات .

ولعل نتائج هذه الدراسة تقدم بعض التوصيات التي تساعده القائمين على التعليم وبالذات التعليم الجامعي في اتخاذ القرارات والوسائل التي تحد في انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات، وتساهم في زيادة فعالية وكفاءة نظامنا التعليمي.

مصطلحات الدراسة

استخدم الباحثان المصطلحات التالية في الدراسة

- ١- الغش في الامتحانات : سلوك غير مسموح به في الامتحانات يقوم به الطالب للحصول على الإجابة المطلوبة بطرق غير مشروعه تتنافي مع القيم الدينية والتربوية والخلقية والاجتماعية السائدة .
- ٢- أساليب الغش : الطرق أو الحيل التي يقوم بها الطالب لممارسة الغش في الامتحانات.

- ٣- العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات : هي الأسباب التي يمكن اعتبارها مسؤولة عن تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات سواء الفصلية أو النهائية .
- ٤- كلية المعلمين : مؤسسة تعليمية جامعية تقوم بإعداد معلمين يقومون بالتدريس في المرحلة الابتدائية في تخصصات (الدراسات القرآنية، الدراسات الإسلامية، اللغة العربية، العلوم الطبيعية، الرياضيات، الاجتماعيات، التربية البدنية، وال التربية الفنية) .
- ٥- الدارس : هو المعلم المُفرغ جزئياً أو كلياً للدراسة في كلية المعلمين من أجل رفع مستوى تأهيله العلمي والمهني.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي تناولت ظاهرة الغش في الامتحانات بين الطلاب في مؤسسات التعليم العالي، سواء على المستوى العالمي والعربي والمحلية. فعلى المستوى العالمي قام ديكوف وآخرون ١٩٩٦م بدراسة بعنوان «الغش في الكلية بعد مرور عشر سنوات» وهدفت الدراسة إلى تقويم حجم ظاهرة الغش لدى عينة من طلاب جامعة وسط غرب تكساس (٤٧٤) للتعرف على اتجاهاتهم نحو الغش وتحديد المتغيرات التي يمكن بواسطتها التفريق بين الطلاب الممارسين للغش وغير الممارسين له واتجاهاتهم نحو الغش ما بين عام ١٩٨٤ وعام ١٩٩٤م. وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة الطلاب الممارسين للغش من ٥٤٪ عام ١٩٨٤م إلى ٦١٪ في عام ١٩٩٤م . أما المتغيرات فهي : نقص الوعي لدى الطلاب الممارسين للغش، عدم القدرة على وقف الغش بالعلاقات الاجتماعية، الشعور بالذنب، عدم استثمار الشخصية في التعليم . كما أظهرت الدراسة أن الطلاب الممارسين للغش يشعرون بالخوف والخجل من العقاب ويعتبرونه رادعاً قوياً لمنع الغش، عدم موافقة الأصدقاء على ممارسة الغش.

{ ص ص ٤٨٧-٥٠٢ } وللتعرف على الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحانات، بينت الدراسة التي قام بها ستيفن، عام ١٩٩٠م بعنوان «الغش في الكلية من أجل الوظيفة وعدم الأمانة الأكاديمية» والتي أجريت على نوعين من مؤسسات التعليم العالي حكومية وخاصة كبيرة وصغيرة، وأظهرت أن نسبة غش الطالبات أقل منها عند الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الصغيرة الخاصة. كما أظهرت الدراسة أن الغش في الكليات الأدبية الخاصة أقل بصورة دالة من الغش في مؤسسات التعليم العالي الكبرى، كما أظهرت الدراسة أن من الأسباب الرئيسية المؤدية إلى الغش هو الحصول على درجات أعلى . وكانت أهم الوسائل الشائعة في الغش هي : الكتابة على الطاولات، نقل الإجابة من ورقة الزميل المجاور. كما أفاد الطلاب أن هناك طرقاً أخرى للغش هي الكتابة على الجدران، كما تناولت الدراسة مسؤولية أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات التعليمية والعاملين فيها ، وكيفية مواجهة هذه المشكلة ، وعدم تشجيع حصولها داخل قاعات الدراسة. { ٣ : ص ص ١-٢٦ }. وفي الدراسات التي حاولت تفسير ظاهرة الغش في الامتحانات وسلوك مرتكبي الغش طبقاً لنظريات علم الاجتماع التربوي لتفسيـر سلوك الفشـاشـين يرى جـندـركـ، ١٩٨٩ـمـ أنـ سـلـوكـ الغـشـ يـصـدرـتـيـجـةـ لـمـوـاقـفـ عـقـلـيـةـ وـنـفـسـيـةـ دـاخـلـيـةـ لـفـشـاشـينـ مـثـلـ الأـفـكـارـ وـالـعـقـدـاتـ وـالـاتـجـاهـاتـ،ـ وـنـتـيـجـةـ لـعـوـافـلـ خـارـجـيـةـ بـيـئـةـ تـعـلـيمـيـةـ أوـ اـجـتمـاعـيـةـ أوـ اـقـتصـادـيـةـ،ـ وـنـتـيـجـةـ لـعـوـافـلـ خـارـجـيـةـ بـيـئـةـ تـعـلـيمـيـةـ أوـ اـجـتمـاعـيـةـ أوـ اـقـتصـادـيـةـ،ـ تـدـفـعـ الـطـلـابـ إـلـىـ اـرـتكـابـ الغـشـ لـتـفـاديـ الآـثـارـ وـالـنـتـائـجـ السـلـبـيـةـ النـاجـمـةـ عنـ الفـشـلـ فـيـ الـامـتـحـانـاتـ مـثـلـ:ـ لـومـ الـوـالـدـيـنـ أوـ التـأـخـرـ فـيـ التـخـرـجـ وـالـحـصـولـ عـلـىـ فـرـصـةـ عـمـلـ تـرـفـعـ مـنـ مـسـتـوـيـ الـأـسـرـةـ الـاجـتمـاعـيـ،ـ بـيـئـةـ الـامـتـحـانـاتـ وـأـسـلـوبـ إـدـارـهـاـ،ـ مـقـدـارـ ضـبـطـ المـلاـحظـةـ وـطـبـيـعـةـ أـسـئـلـةـ الـامـتـحـانـاتـ وـأـنـوـاعـهـاـ مـنـ الـعـوـافـلـ

ملف فة أثـ نوع أسئـلة الامتحـانات عـلـ ظـاهـرـةـ الغـشـ ، أحـدـيـ مـالـ ، ١٩٩٤

دراسة على عينة مكونة من (٤٧١) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية في جامعة بيردين بمدينة لوس أنجلوس في ولاية كاليفورنيا الأمريكية لمعرفة آرائهم حول أثر نوع أسئلة الامتحانات على ظاهرة الفشل وقد وتوصلت الدراسة إلى أن حوالي ٦٥٪ من عينة الدراسة ينتشر بينهم سلوك الفشل في الأسئلة الموضوعية ذات الإجابات المتعددة وأسئلة من نوع الصبح والخطأ، ويقل الفشل في الأسئلة المقالية إلى ٥٣٪، كما تزيد الظاهرة في الامتحانات الصعبة، وكشفت الدراسة أيضاً عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإإناث، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب الممارسين للفشل {١؛ ص ٧٣}.

ومن الدراسات التي أجريت بغرض التعرف على الأساليب المستخدمة في الفشل الدراسية التي قام بها هكت ودوبيير ١٩٩٣م. وقد قدمت الدراسة عرضاً تاريخياً حديثاً ومفصلاً عن تطور طرق الكشف عن أهم الأساليب المستخدمة في الفشل في حالة الاختبارات الموضوعية وهي نقل الإجابات من الزملاء بعضهم البعض. وبالنظر إلى الدراسات السابقة التي تضمنتها الدراسة أظهرت وجود طريقتين توجيهيّتين لمقاومة الفشل، أولاهما : فحص طرق القياس المستخدمة لتوضيح الصدق والثبات في الاختبارات ، وذلك من أجل تطور صياغة الأسئلة وطرق عرضها ومستوى صعوبتها وطرق إدارتها، حالات الفشل المشتبه فيها، ملاحظات المراقب عليها، وإشارات حركة الفشاشين المتعددة من أجل تطوير طرق التقويم في الاختبارات . والأخرى : تعين شخصية الفشاشين من أجل اتخاذ الإجراءات الأكاديمية والإدارية ، وهذه تمثل وجهات النظر، فالتجيئ الأول لتطوير تصميم الامتحانات وطرق تنفيذها والتوجيئ الثاني تحديد هوية الممارسين للفشل ومعاقبتهم. {٤؛ ص ٥}.

وفي دراسة أخرى قام بها هيكت ودوبيير، ١٩٩٤م بعنوان « استخدام بعض

الدلائل الإحصائية للتعرف على الغش: مشروعية السياسة والتطبيقات » هدفت الدراسة إلى مراجعة وتحليل بعض المواقف التي اهتمت باستخدام الدلائل الإحصائية، كدلائل على حدوث الغش وتطور استخدامها ونقاط الضعف في الإحصائيات وطرق اكتشافها. كما أوردت الدراسة المواقف القانونية ذات العلاقة واستخدامها في التعليم العالي. كما أظهرت الدراسة ضرورة اطلاع أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين الذين يتعاملون مع قضية الغش حتى يكونوا على علم بهذه القضايا لإيجاد الإجراء المناسب لتطبيق الطرق الإحصائية بالعدل والمساواة . {٦؛ ص ص ١٣-٢} .

وفي دراسة قام بها ليسون ومقرن، ١٩٩٣م والتي تناولت عدم الأمانة الأكademie وانتشار ظاهرة الغش من أشهر المؤسسات التعليمية أم أي تي (MIT) و موقف كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس حيالها، كما تناولت الدراسة الأسباب المؤدية إلى الغش في الامتحانات وطرق علاجها، وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى الغش هي: انتهاء الوقت المحدد لتسليم الواجبات، كثرة عدد الواجبات المطلوب تسليمها في الوقت نفسه، جهل الطالب بعقوبات الغش، ضعف الأمانة الأكademie لدى الطلاب، كما توصلت الدراسة إلى بعض التوصيات التي من شأنها الحد من انتشار هذه الظاهرة منها: التعاون بين أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم وبين الطلاب، العلاقة الجيدة بين الأطراف، المعنية في هذه القضية، مساعدة الطلاب لحل مشكلاتهم في الأوقات الحرجة، إعادة الاختبار، تنظيم مسائل الواجبات، إعلان عقوبات الغش، الاحتفاظ بسجل لعمليات الغش المتكررة، الاهتمام بالقيم الأخلاقية لدى الطلاب.{٧؛ ص ص ١-١٩}. ومن الدراسات التي توضح انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات في مؤسسات التعليم العالي الدراسة التي قام بها كل من مي ولويid، ١٩٩٣م. لمعرفة مدى شيوع هذه الظاهرة. وقد أظهرت الدراسة أن ما بين ٤٠٪ و٩٠٪ من جميع

الطلاب في مؤسسات التعليم العالي يمارسون الفش بطريقة أو أكثر. {٨؛ ص ١٢٥-١٢٩}.

وفي العالم العربي أجريت بعض الدراسات حول ظاهرة الفش في الامتحانات في مؤسسات التعليم العالي. ففي دراسة ميدانية حول ظاهرة الفش في الامتحانات المدرسية توصل حمدان، ١٩٧٦م إلى أن تحسين نوعية الامتحانات وإعطاء الطلاب الوقت الكافي للاستعداد للامتحان يؤدي إلى الإقلال من حدوث الفش وانتشاره بين الطلاب، كما أوضحت الدراسة عدداً من الأساليب المتبعة في ممارسة الفش منها: استعمال أوراق صغيرة «البراشيم»، النظر إلى ورقة الزميل، الكتابة على المقعد، النقل المباشر من الكتاب أو المذكرة، التحدث مع الزميل الجالس بجواره. أما أهم الأسباب التي تؤدي إلى الفش فهي: عدم الاستعداد الكافي للامتحان، صعوبة أسئلة الامتحان، الرغبة في الحصول على معدلات أعلى، الخوف من الرسوب، الحرص على النجاح، عدم التنسيق بين المعلمين فيما يختص بموعد إجراء الامتحانات، عدم فهم المادة الدراسية، كراهية الطالب للمادة الدراسية، وأخيراً تساهل الملاحظ، {٩؛ ص ١٥٢}.

ومن الدراسات التي تناولت ظاهرة الفش في الامتحانات، الدراسة التي قامت بها عمادة شؤون الطلاب بجامعة الكويت، ١٩٨٠م وقد حاولت الدراسة تفسير الأسباب التي تدفع الطالب إلى الفش والوسائل المختلفة التي يلجأ إليها. وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في الجامعة، وقد أظهرت الدراسة أن ما يزيد على نصف عينة أعضاء هيئة التدريس يرون أن طبيعة أسئلة الامتحانات تعد عاملاً يؤثر في عملية الفش حيث إن الأسئلة المقالية التي لا تعتمد على الحفظ تتقلل من ظاهرة الفش. وتؤكد الدراسة أن ٧٨٪ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن أكثر الطرق انتشاراً لممارسة الفش هي الحديث مع الآخرين أثناء الامتحان، ثم النظر لأوراق بعضهم البعض، واستخدام

البراشيم، وأخيراً الكتابة على المقاعد. كما أظهرت الدراسة أن ٢٨٪ من أعضاء هيئة التدريس يرون أن حصول الطلاب على إنذارات ومحاولاتهم الرفع من معدلاتهم هو سبب انتشار الغش في الجامعة. أما الطلاب فقد أكد ٦٣٪ منهم أن نوع الأسئلة حافز على الغش أولاً، يليها الأسئلة المباشرة ثم التطبيقية فالموضوعية، وأن ٤٦٪ من الطلاب يرون أن «البراشيم» هي الوسيلة الأكثر استخداماً، كما يرى ٥٧٪ من الطلاب أن انتشار الغش في الجامعة ما هو إلا إمتداد لما هو عليه الوضع في التعليم العام، أما الأسباب المؤدية للغش كما يراها الطلاب فهي: عدم الاستعداد للامتحان، صعوبة المادة، وأخيراً التشدد في الرقابة، كما أظهرت الدراسة أن أغلب الطلبة يعتمدون على الغش لرفع معدلاتهم وللخلص من الإنذارات. {١٠: ص ص ١٨٤-١٨٥}.

وفي دراسة قام بها اللقاني، ١٩٨٣م. بهدف تحديد العوامل التي تساعده على الغش في الامتحانات وعلاج ذلك، وكانت عينة الدراسة ٢٠٠ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة والأقسام الأدبية والعلمية بكلية التربية، بجامعة الإسكندرية بمصر، ١٠٠ من أعضاء هيئة التدريس. وقد توصلت الدراسة إلى عدة طرق للقضاء على مشكلة الغش في الامتحانات أو التخفيف منها. ومن هذه الطرق ما يلي: اختيار الملاحظين من بين الشخصيات التي تسم بالجدية وعدم التهاون في مواجهة محاولات الغش، زيادة عدد التخصصات لمواجهة ما بين الطلاب من فروق فردية في مجال الميول والاستعدادات، تخفيف بعض المناهج أو حذفها أو توسيع قاعدة الاختيار على أساس التوجيه في ظل مبدأ مراعاة الفروق الفردية، خفض كثافة الفصول الدراسية، الحزم في تطبيق القانون ، وتوضيح العقوبات على من يمارس الغش في الامتحانات {١١: ص ص ٤٣-٧}.

وقد حاولت بعض الدراسات الكشف عن العلاقة بين الغش في الامتحانات وبين بعض المتغيرات. فقد قام شكري والمغىصب في عام ١٩٨٨م بدراسة بهدف

الكشف عن العلاقة بين الفش والتلتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات مثل التخصص العلمي ومفهوم الذات للقدرة الأكademية وأنواع وأساليب معاملة الوالدين وإستخدامها المنهج التجاري لفارق الدرجات من درجتي تصحيح الأستاذ والطالب على عينة بلغت ١١٤ طالباً و ٢٣٩ طالبة. وتوصلت الدراسة إلى انتشار الظاهرة بواقع ٥٩,٥٪ من إجمالي أفراد العينة من الطلاب، ٦٠,٣٪ للطلاب مقابل انخفاضها للطلاب بواقع ٥٧,٩٪. كما أوضحت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تكرار حدوث الظاهرة وأساليب معاملة الوالدين، ولكنها أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الفش والتلتحصيل الدراسي وتنوع البرنامج الدراسي، والتخصص العلمي ومفهوم الذات عن المقدرة الأكademية. [١٢؛ ص ص ١٤ - ٥٤].

وفي جامعة اليرموك بالأردن قام عودة ويوسف، ١٩٨٩م بدراسة بعنوان «ظاهرة الفش في الامتحانات، حجمها وأسبابها، كما يدركها طلاب جامعة اليرموك في الأردن» وهدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم ظاهرة الفش في الامتحانات ومعرفة الأسباب التي تدفع الطلاب لممارسة الفش. وقد أجريت الدراسة على عينة حجمها ١٠٤١ طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن ظاهرة الفش تنتشر بواقع ٧٢٪ من الطلاب أجابوا بأنهم ساعدوا زملاءهم في الامتحانات وأن ٥٢٪ من الطلاب يعدون سلوك الفش سلوكاً عادياً، ١٤٪ يعتبرونه سلوكاً مرغوباً فيه، ٣٤٪ ينظرون إلى الفش على أنه سلوك لا أخلاقي. أما عن الأسباب المؤدية إلى الفش فقد بينت الدراسة أن رغبة الطلاب في الحصول على معدل مرتفع من التلتحصيل الدراسي كان من أعلى العوامل المؤثرة من حيث أسباب الظاهرة فقد أوضحت الدراسة أن رغبة الطلاب في الحصول على معدل مرتفع كان من العوامل المؤثرة من حيث أهميتها بالنسبة لتصل إلى الدرجة الأولى ويأتي في المرتبة الثانية أداء الطالب لأكثر من امتحان

في يوم واحد، الخوف من الفصل أو الإنذار، نوع الأسئلة، حجم المادة الداخلة في الامتحان، وبالغة المؤسسة التعليمية في تقدير مستوى الطالب ثم يأتي في المرتبة الأخيرة صعوبة الأسئلة، ظروف أدت إلى عدم التركيز في دراسة المادة، ليونة المدرس، ضعف الطالب الدراسي، توقع الأسرة معدلًا مرتفعاً من التحصيل الدراسي لأبنائها وأخيراً تساهل المراقبين أثناء الامتحانات . {١٢؛ ص ٩٣} . وفي دراسة حول ظاهرة الغش قام بها الكندي وآخرون، ١٩٨٩م بعنوان «قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت» هدفت إلى تشخيص هذه الظاهرة، ثم التعرف على عواملها المؤثرة والأساليب التي يلجأ إليها الطلبة، ثم موقف الأساتذة والطلبة من الغش ومدى فعالية اللوائح والقوانين والأساليب الخاصة بظاهرة الغش، وقد استخدم الباحثون استبيانين واحدة للطلبة وعددهم ١٠٧٥ ويمثلون ١٠٪ من مجموع الطلبة وأخرى لأعضاء هيئة التدريس وعددهم ٩٨ عضواً يمثلون ١٠٪ من مجموع أعضاء هيئة التدريس . وقد أظهرت الدراسة أن أهم الأسباب المؤدية للغش في الامتحانات هي: غياب الرقابة والاحترام بين الطالب والأستاذ، تفاضي عضو هيئة التدريس عن محاولة منع الغش تؤدي إلى زيادة انتشاره، وقد وافق على ذلك ٨٣٪ من الطرفين كما وافق الطلاب بنسبة ٨٩٪ وأعضاء هيئة التدريس بنسبة ٤٩٪ على أنهم يجعلون النظام الخاص بالغش أو الشروع فيه، ثم إن هناك ٥٩٪ من أعضاء هيئة التدريس يعتقدون أن الغش يزداد في الاختبارات الموضوعية على غيرها، ووافق الطلاب بنسبة ٦١٪ على ذلك . واتفق الطرفان على أن أكثر الوسائل انتشاراً في الغش هي البراشيم . كما أظهرت الدراسة أن ٦٥٪ من الطلاب مارسو الغش خلال سنوات الدراسة وأن الكلية، والحالة الاجتماعية، والجنس، والعمر، لها علاقة بممارسة الغش، وكان أعلى نسبة من نصيب كلية الطب المساعدة، ٧٧٪ وأدنى نسبة في كلية الشريعة ٣٩٪ {١٤؛ ص ص ١٧٣-٢٢٤} .

وفي المملكة العربية السعودية أجرى إبراهيم ، ١٩٩٤ م دراسة للتعرف على مدى انتشار سلوك الغش بين طلبة كلية اللغة العربية والعلوم الاجتماعية بجنوب المملكة العربية السعودية بأبها، ومدى انتقال سلوك الغش في الامتحانات إلى مواقف الحياة، والأسباب التي تدفع بعض الطلاب إلى الغش في الامتحانات وعلاجه. وقد توصلت الدراسة إلى أن الغش ليس ظاهرة كما يقول بعض الباحثين، لأن الغش في الامتحانات قليل جداً لا يجوز أن يطلق عليه ظاهرة وهو يقع في حدود الخطأ البشري العادي، حيث وجد الباحث من خلال كشوف الطلاب المتقدمين للامتحان خلال ثلاثة فصول دراسية وعدهم ٥٠٠٥ طلاب وجد نسبة الغش ٦٠٪ تقريباً بمعنى أن ما بين كل ألف طالب ٦ طلاب يغشون كما وجدت الدراسة أن الطالب الذي يغش في الامتحانات يغش أيضاً في المواقف الحياتية الأخرى بنسبة ٥٣٪. وقد وجد الباحث أن أهم الطرق المناسبة لمكافحة الغش في الامتحانات تكون عن طريق الاهتمام بال التربية الإسلامية والتوعية الدينية ومراعاة قدرات الطلاب عند قبولهم وتوجيههم للتخصص المناسب وإرشادهم للمذاكرة الجيدة وتوعية الطلاب بعواقب الغش وذلك عن طريق كتابة الحديث النبوى «من غشنا فليس منا» على لوحة كبيرة. وكذلك من الإعداد الجيد لعضو هيئة التدريس من الناحية المهنية والشخصية وذلك من خلال التعليم المستمر وحضور الندوات والحلقات العلمية والتدريب على التدريس الجيد والاستعانة بأقسام التربية وعلم النفس . [١٥؛ ص ١٠٢].

وفي دراسة أخرى قام بها عجوبة وخليفة ١٩٨٧ م بعنوان «ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابها، دراسة استطلاعية بجامعة الملك سعود » هدفت إلى التعرف على حجم ظاهرة الغش في الامتحانات في جامعة الملك سعود والتعرف على مسبباتها والعوامل المرتبطة بها سواء في الجانب الطلابي أو في جانب أعضاء هيئة التدريس، وذلك من أجل التوصل إلى بعض الحقائق التي من شأنها

أن تفيد صانعي القرارات وواضعى اللوائح والنظم في الجامعة لتحقيق مهمة إنضباط العملية التعليمية الجامعية والتأكد من سلامة أدائها ونتائجها. وقد استخدم الباحثان استبياناً إحداثياً للطلاب وطبقت على عينة مكونة من (٦٨٩) والأخرى على أعضاء هيئة التدريس وطبقت على عينة مكونة من (٢٩٣). أظهرت الدراسة أن نظام الامتحانات في جامعة الملك سعود بشكله الحالي قد يحمل في طياته بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية ووسائل تفويتها، وما يتربى عليها من نتائج، وهو بطبيعة الحال ذو صلة وثيقة بتفشي ظاهرة الغش في الامتحانات، كما وجدت الدراسة أن الظاهرة تستحق الدراسة، فقد أظهرت الدراسة أن ٤٢٪ من أفراد العينة من الطلاب يقررون بأن ظاهرة الغش في الجامعة تمثل مشكلة، كما اعترف ٦٢,٥٪ بأنهم قد سبق وأن حاولوا الغش في مراحل دراسية سابقة، كما اعترف ٦٥٪ منهم بأنهم حاولوا الغش أيضاً خلال دراستهم الجامعية، كما أظهرت الدراسة أن ظاهرة الغش لها علاقة بانتساب الطالب إلى كلية معينة أو وصوله إلى مستوى دراسي معين. أما بالنسبة للعوامل التي تؤثر في حدوث ظاهرة الغش فهي : الطالب لا يعتبر المسؤول الوحيد عن ممارسة الغش، هناك ظروف اجتماعية ونفسية تدفع الطالب إلى ممارسة الغش، بعض الطلاب لا ينظرون إلى الغش على أنه سلوك غير سوي يجب الإقلاع عنه، ما يضبط في حالات التبس بالغش لا يمثل إلا القدر الضئيل في الحالات التي يحاول أصحابها الغش .إن وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تختلف عن وجهات نظر الطلاب في تحديد مشكلة الغش وتشجيعها واقتراح الحلول لها. وأخيراً هناك صيغ لأسئلة الامتحانات ونماذجها قد تشجع على الغش. {١٦؛ ص ١ - ١١٧}.

وهكذا يظهر من استعراض الدراسات السابقة أن القائمين على أنظمة التعليم في العالم يتفقون على أن الغش في الامتحانات مشكلة تربوية خطيرة لا

تؤثر فقط على مستوى تحصيل الطالب، بل على كل فئات المجتمع وتؤثر سلباً على كفاياته الإنتاجية وعلى المستوى العلمي له، كما أظهرت الدراسات انتشار هذه الظاهرة بصورة تدعو إلى القلق وعدم الاطمئنان لمستقبل التعليم إذ أن الممارس للفشل تقل لديه الدافعية لزيادة قدراته وتحقيق مستوى متميز مما يؤدي بالتعليم وال التربية إلى منعطف خطير في مسيرته وتصبح مخرجاته أقل مما هو متوقع ، وبالتالي يكون الأمل ضئيلاً في المنافسة بقاعدة بشرية مؤهلة لدخول القرن القادم.

وقد ناقشت الدراسات قضية الفشل في الامتحانات من جوانب مختلفة وبطرق عده، وطرح العديد من التساؤلات حول الدراسات المستقبلية. ويحاول الباحثان في هذه الدراسة مناقشة العوامل التي يحتمل أنها تؤدي إلى حدوث الفشل في كلية المعلمين بالرياض، وذلك من أجل مساعدة القائمين على هذه الكلية وغيرها من مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على اتخاذ الإجراءات التربوية والإدارية الالزمة للقضاء على هذه المشكلة .

منهج الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة موضوع هذه الدراسة فقد تم اتباع خطوات المنهج الوصفي في رصد وتحليل مشكلة الدراسة، وذلك ل المناسبتها لأهداف الدراسة .

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من فئتين هما :

-١-

جميع الطلاب المسجلين في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤١٨/١٤١٧هـ بكلية المعلمين بالرياض والموزعين على الأقسام الثمانية التي تتكون منها عددهم (١٩٠٠) وزعت عليهم تسعمائة وألف استبانة عاد منها ١٠٨٧ تمثل ما نسبته سبعة وخمسين (٥٧٪) من عدد الاستبيانات الموزعة. وفيما يلي وصف تفصيلي في جدول رقم (١).

جدول رقم (١) وصف أفراد الدراسة (الطلاب) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة	المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
عمر الملتحق	٢٠-١٥	٣١٨	٢٩,٣	المستوى الدراسي	الأول	٤٢٨	٣٩,٤
	٢٥-٢٠	٦٨٩	٦٣,٤		الثاني	٢٦٤	٢٤,٣
	٢٥ فما فوق	٥٨	٥,٣		الثالث	٢٥١	٢٣,١
	لم يحدد	٢٢	٢,٠		الرابع	٩٧	٨,٩
التخصص	دراسات قرآنية	٨٩	٨,٢	المعدل التراكمي	أكمل من الرابع	٣٨٤	٢,٥
	دراسات إسلامية	١٤٢	١٣,١		لم يحدد	٩	٠,٨
	اللغة العربية	١٨٥	١٧,٠		ممتاز	٢٧	٢,٥
	الاجتماعيات	٢١	١,٩		جيد جداً	٢٢	٢٠,٢
	التربية الفنية	٤٨	٤,٤		جيد	٤٦٤	٤٢,٧
	التربية البدنية	٥٠	٤,٦		مقبول	١٤٠	١٢,٩
	العلوم	٢٣٢	٢١,٤		راسب	١٠	٠,٩
	الرياضيات	٣١١	٨,٦		لم يحدد	٢٢٦	٢٠,٨
	لم يحدد	٨	٠,٧	الحالة الاجتماعية	متزوج	٧٩	٧,٣
المجموع		١٠٨٧	%١٠٠		أعزب	٩٨٨	٩٠,٩
		لم يحدد	٢٠		١,٨		
		نوع الملتحق بالدراسة	طالب		١٠٤٢		
			دارس		٣٨		
			لم يحدد		٧		

بـ- جميع أعضاء هيئة التدريس المقيدين بقوائم الشؤون الإدارية في الفصل الأول للعام الدراسي ١٤١٨/١٤١٧هـ والذين يعملون بجميع أقسام الكلية الثمانية وعددهم (١٧٤) وزعت عليهم أربع وسبعون ومائة استبانة عاد منها (٩٦) تمثل ما نسبته (٥٥%) من عدد الاستبيانات الموزعة، وفيما يلي وصف تفصيلي في جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

وصف أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس) حسب متغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	تابع	العدد	النسبة
	التربية الفنية		٥	٥,٢
	المناهج وطرق التدريس		٧	٧,٣
	التربية البدنية		٨	٨,٣
	الوسائل التعليمية		٤	٤,٢
المجموع			٩٦	%١٠٠

المتغير	التصنيف	محاضر	العدد	النسبة
	استاذ مشارك		١٤	١٤,٦
	استاذ مساعد		٣٤	٣٥,٤
	محاضر		٢٢	٢٤,٤
	معيد		١٥	١٥,٦
الجنسية			٤٣	٤٤,٨
	سعودي		٥٢	٥٤,٢
	غير سعودي		١	١
مدة الخبرة			١٦	١٦,٧
	٥-١ سنوات		١٩	١٩,٨
	١٠-٦ سنوات		٥٨	٦٠,٤
	١٠ سنوات فاكثر		٢	٢,١
العملية			٤٠	٤١,٧
	علمي		٥٥	٥٧,٣
	أدبي		١	١
الدقيق			٧	٧,٣
	دراسات قرآنية		٤	٤,٢
	« إسلامية		٢٢	٢٤,٠
	العلوم		٥	٥,٢
	علوم اجتماعية		١١	١١,٥
	الرياضيات		١٣	١٢,٥
	التربية وعلم النفس		٩	٩,٤
هيئة التدريس				
	اللغة العربية			

أداة الدراسة

قام الباحثان بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بصورة مباشرة وغير مباشرة. كما تم استطلاع آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب للتعرف على العوامل المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين، كما استفاد الباحثان من خبرتهما الأكademie والإدارية في ميدان التعليم الجامعي خاصة وأن أحدهما كان وما زال عضواً في لجنة التأديب والتي من مهامها النظر في حالات الفشل المضبوطة وتطبيق العقوبات المناسبة بحق مرتكبيها، وفي ضوء الإطار النظري للدراسة قام الباحثان بتصميم استبيانين لجمع المعلومات إحداهما لأعضاء هيئة التدريس والأخرى للطلاب وقد روّعي أن يكون هناك ما نسبته ٩٠٪ أو أكثر من البنود مشتركة بين عينتي الدراسة كون الدراسة تخص الطرفين الأساسيين للعملية التربوية وهما الأستاذ والطالب، وتحتوي الاستبيانات على قسمين، تضمن القسم الأول في كلٍ منها بيانات عن المبحوثين (متغيرات الدراسة) ويتعلق القسم الثاني بالعوامل المؤدية إلى حدوث الفشل الدراسي من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض . (العوامل الذاتية) وتفصيلها الفقرات ٧-١، (العوامل الدينية) وتفصيلها الفقرات ٨-١٣، (العوامل التربوية) وتفصيلها الفقرات ١٤-٢٥، (العوامل الإدارية) وتفصيلها الفقرات ٢٦-٣٢، (العوامل الأسرية والاجتماعية) وتفصيلها الفقرات ٢٣-٤٤، وتمت الإجابة على الفقرات في القسم الثاني بأحد الاختبارات التالية موافق تماماً وتأخذ (٥) درجات، موافق وتأخذ (٤) درجات، غير متأكد وتأخذ (٣) درجات، غير موافق وتأخذ (٢) درجتين، غير موافق بتاتاً وتأخذ (١) درجة واحدة.

صدق أداة الدراسة وثباتها

أولاً : صدق الأداة

تم التأكيد من صدق الأداة بالطرق التالية :

- 1- صدق المحكمين : للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرض الاستبانة على خمسة عشر محكماً من المتخصصين في كلية المعلمين بالرياض، وتم تزويدهم بأهداف الدراسة والطريقة التي على أساسها بنيت الاستبانة ووفقاً لآرائهم تم حذف بعض الفقرات وتعديل بعضها، وتم إضافة فقرات جديدة مما جعلها مناسبة لقياس العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض.

٢- صدق الاتساق الداخلي (Interal Consistency)

- للتأكد من مدى تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة، كما في الجدول رقم (٢) وذلك على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٥٢) فرداً من أفراد عينة الدراسة .

جدول رقم (٢). معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية

للمحور في محاور الاستبيان (ن=٢٥٢)

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة	مستوى الدلالة	معامل الارتباط	رقم العبارة
دال	٠,٤٦	٢٣	غير دالة	٠,٣	١
"	٠,٢٢	٢٤	دال	٠,٢٥	٢
"	٠,٤٥	٢٥	غير دالة	٠,١١	٣
"	٠,٤١	٢٦	غير دالة	٠,٧-	٤
"	٠,٦٩	٢٧	دال	٠,٢٧	٥
"	٠,٦٧	٢٨	"	٠,٣٢	٦
"	٠,٥٤	٢٩	"	٠,٢١	٧
"	٠,٥٠	٣٠	"	٠,٤٦	٨
"	٠,٦	٣١	"	٠,٥٠	٩
"	٠,٢٨	٣٢	"	٠,٥٦	١٠
"	٠,٢٥	٣٣	"	٠,٤٤	١١
"	٠,٢١	٣٤	"	٠,٥٠	١٢
"	٠,٢١	٣٥	"	٠,١٩	١٣
"	٠,٤٢	٣٦	"	٠,٢٣	١٤
"	٠,٥٢	٣٧	"	٠,٣٩	١٥
"	٠,٤٤	٣٨	"	٠,٢٩	١٦
"	٠,٣٤	٣٩	"	٠,١٧	١٧
"	٠,٣٧	٤٠	"	٠,٤٤	١٨
			"	٠,٤٠	١٩
			"	٠,٤٠	٢٠
			"	٠,٤٧	٢١
			"	٠,٣٨	٢٢

ويتبين من الجدول السابق أن نتائج حساب معاملات ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تتنمي إليه كانت دالة وعالية ماعدا العبارات ذات الأرقام (١) (٣) (٤) التي تم حذفها حيث كانت غير دالة إحصائياً.

ثانياً : ثبات الأداة

تم حساب ثبات الأداة عن طريق استخدام ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لكل محور فرعي وللمقاييس ككل. وقد بلغت قيم معامل ألفا كما هو موضح في الجدول رقم (٤)، ٠،٦٢ للعوامل الذاتية، ٠،٧٠ للعوامل الدينية، ٠،٧٤ للعوامل التربوية، ٠،٨٠ للعوامل الإدارية، ٠،٧١ للعوامل الأسرية والاجتماعية، ٠،٨٦ للعوامل المؤدية للغش .

جدول رقم (٤). معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعاملات لمحاور الاستبانة

معامل ألفا	محاور الاستبانة
٠،٦٢	العوامل الذاتية
٠،٧٠	العوامل الدينية
٠،٧٤	العوامل التربوية
٠،٨٠	العوامل الإدارية
٠،٧١	العوامل الأسرية والاجتماعية

تحليل النتائج ومناقشتها

السؤال الأول

ما العوامل الذاتية، الدينية، التربوية، الإدارية، الأسرية والاجتماعية المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين بالرياض ؟

لتحديد العوامل الذاتية، الدينية، التربوية، الإدارية، الأسرية والاجتماعية التي تؤدي إلى حدوث الفشل من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية لتحليل معلومات الدراسة. وهذا ما توضحه الجداول ذات الأرقام (٥) (٦) (٧) (٨) (٩).

يوضح الجدول رقم (٥) أن العوامل الذاتية المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات بين بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أفراد العينة يظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا المحور أنحضرت ما بين (٤، ١٨) و (٣، ١٢) ويتبين أن أكثر العوامل الذاتية مساهمة في حدوث الفشل خوف الطالب من الفشل في الامتحانات، ونسبة ٨٢٪، تأثر الطالب بأصدقائه السوء ونسبة ٥٢٪، ضعف شعور الطالب بالمسؤولية ونسبة ٤٣٪، ضعف ثقة الطالب بنفسه ونسبة ٤٣٪، وكلها تدل على حدوث الفشل في الامتحانات. ويتبين من النتائج السابقة المتعلقة بالعوامل الذاتية أهمية هذه العوامل للطالب في توجيهه سلوكه داخل الكلية والمجتمع بشكل عام، فقد تبين أن خوف الطالب من الفشل في الامتحانات وتأثر الطالب بأصدقائه السوء وضيق شعور الطالب بالمسؤولية وضيق ثقة الطالب بنفسه وغير ذلك من العوامل الذاتية من المؤدية إلى الفشل في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة إبراهيم ١٩٩٤م، جندرك ١٩٨٩م، جورج وديكوف

١٩٩٤م .

جدول رقم (٥). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لاجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور المتعلق بالعوامل الذاتية وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

ترتيب العبرة	العبارات	النسبة	النسبة	غير موافق	موافق تماماً	موافق	غير موافق متأكد	موافق	لا أوفق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	خوف الطالب من الفشل في الامتحان	٥٢٠	٤٤,٥	٤٥٣	١٠٧	٦	٢,٢	٥,٣	٩,٢	٤,١٨
		٢٩٠	٢٤,٨	٢٨,١	١٩,٨	١٨٨	١٢,٢	١٦,١	١٩,٨	٢,٣٩
٢	تأثير الطالب بأصدقاء السوء .	١٩٧	١٦,٩	٢٧,٠	٢٦,٦	١٧,٩	١١,٦	٢٠,٨	٢١٠	١٣٥
		١٦,٩	١٦,٩	٢٧,٠	٢٦,٦	١٧,٩	١١,٦	٢٠,٨	٢١٠	٣,٢٠
٣	ضعف شعور الطالب بالمسؤولية .	١٧٠	١٤,٥	٢٩,١	٢٢,٨	٢٠,٤	١٢,٢	٢٤٠	٢٧٩	١٤٣
		١٦,٩	١٦,٩	٢٧,٠	٢٦,٦	١٧,٩	١١,٦	٢٠,٨	٢١٠	٣,٢٠
٤	ضعف ثقة الطالب بنفسه	١٧٠	١٤,٥	٢٩,١	٢٢,٨	٢٠,٤	١٢,٢	٢٤٠	٢٧٩	١٤٣
		١٦,٩	١٦,٩	٢٧,٠	٢٦,٦	١٧,٩	١١,٦	٢٠,٨	٢١٠	٣,٢٠

ولعل هذه النتيجة تستدعي تجنب العقوبات والتهديد بها عند فشل الطالب، وهذا سوف يبدد الخوف من الفشل لديه وبالتالي انخفاض محاولات الغش في الامتحانات للحصول على نتائج أفضل . كما أن العناية ب التربية الأبناء والإشراف الدقيق عليهم وتوثيق الصلة بين الأسرة من ناحية وبين المؤسسات التعليمية من ناحية أخرى وتوثيق العلاقة بينهما ومساعدة الأبناء في انتقاء الأصدقاء سوف يؤدي إلى رفع قدرات الطلاب وزيادة ثقتهم بأنفسهم كما ان إيضاح خطورة الغش في الامتحانات للطلاب سوف يزيد من شعور الطلاب بالمسؤولية ومن ثم يقلل من حدوث الغش .

يوضح الجدول رقم (٦) أن العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات بين بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أفراد العينة، وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة لهذا المحور انحصرت ما بين (٥٨، ٣٠) .

جدول رقم (١) . يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات
أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور المتعلقة بالعوامل الدينية
وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها

العبارة	ترتيب	العبارات	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق	لا أوفق	المتوسط الحسابي
ضعف الوازع الديني لدى الطالب .	١	التكرار	٤٠٨	٢٨٧	٢٠٢	١٥٤	١٢٦	٣,٥٩	
		النسبة	٣٤,٧	٢٤,٤	١٧,٢	١٣,١	١٠,٧	٣,٣٦	
ضعف توعية الطلاب بمضار الفسق .	٢	التكرار	٢٥٦	٢٨٢	١٨٠	٢١٨	١٣٠	٣,٢٩	
		النسبة	٢٢,٠	٢٢,٨	٧١٥,٤	١٨,٧	١١,١	٣,٢٦	
إهمال التربية الأخلاقية في التعليم .	٣	التكرار	٢٢٤	٣٤٥	٢٦٩	١٩٣	١٣٠	٣,٢٩	
		النسبة	١٩,٣	٢٩,٧	٢٢,٢	١٦,٦	١١,٢	٣,٢٦	
ضعف القيم الأخلاقية لدى الطالب .	٤	التكرار	١٩١	٣٥٩	٢٢٩	٢١٧	١٦٤	٣,١٧	
		النسبة	١٦,٣	٣٠,٧	٢٠,٤	١٨,٥	١٤,٠	٣,٠٨	
غياب القدوة الصالحة في الأسرة .	٥	التكرار	١٦٨	٢٠٥	٢٤٧	٢٤٠	٢٥٣	٢,٨٧	
		النسبة	١٤,٤	٢١,٩	٢١,٢	٢٠,٦	٢١,٨	٢,٨٧	
جهل الطالب بالحكم الشرعي للفسق .	٦	التكرار	١٦٨	١٧٥	١٩٢	٢٦٢	٣٦٩	٢,٥٨	
		النسبة	١٤,٤	١٥,٠	١٦,٥	٢٢,٥	٢١,٦	٢,٥٨	

ويتضح أن أكثر العوامل الدينية مساهمة في حدوث الغش في الامتحانات، ضعف الوازع الديني لدى الطالب، ونسبة ٥٩,١٪، ضعف توعية الطلاب بمضار الفش ونسبة ٥٤,٨٪، إهمال التربية الأخلاقية في التعليم، ونسبة ٤٩٪، ضعف القيم الأخلاقية لدى الطالب ونسبة ٤٧٪ غياب القدوة الصالحة في الأسرة، ونسبة ٣٦,٣٪ وأخيراً جهل الطالب بالحكم الشرعي للغش ونسبة ٢٩,٤٪ وكلها تدل على المواقفة من قبل عينة الدراسة من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على أثر تلك العوامل على حدوث الغش .

يتضح من النتائج السابقة المتعلقة بالعوامل الدينية أهمية العوامل الدينية للطالب، وأن التمسك بتعاليم الدين الإسلامي هو السبيل للحد من السلوكات غير الأخلاقية كالغش، فقد تبين أن ضعف الوازع الديني، وعدم توعية الطلاب بأضرار الفش، وإهمال التربية الأخلاقية في التعليم، وضعف القيم لدى الطلاب وغياب القدوة الصالحة في الأسرة وجهل الطالب بالحكم الشرعي لمن يقدم على الغش وغير ذلك من العوامل الدينية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اللقاني ١٩٩٤م، وإبراهيم ١٩٨٣م .

ولعل هذه النتيجة تبين أنه من الضروري الاهتمام بتنمية روح الانتقاء والالتزام بتعاليم الدين الإسلامي لدى طلاب المرحلة الجامعية، فقد علمنا ديننا أن نسلك السلوك السوي وأن يؤدي الإنسان واجبه يصدق وأمانة، وبناء على ذلك فإن الطالب الذي يغش في الامتحان يكون قد خالف تعاليم الدين « ومن هنا تبدأ المسؤولية للتربية وإيضاح رأي الدين الإسلامي في سلوك الغش وتنمية الوازع الديني الذي يمثل خير دواء .

يوضح الجدول رقم (٧) العوامل التربوية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات بين بعض طلاب كلية المعلمين في الرياض من وجهة نظر أفراد العينة. وظهر أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة لهذا المحور، انحصرت ما بين (٤,٢١) و (٣,٠٦) ويتبين أن أكثر العوامل التربوية مساعدة في حدوث الغش في الامتحانات، محاولة رفع معدله التراكمي ونسبة ٤,٨٤٪، إهمال الطالب للمذاكرة ونسبة ٧٢,٧٪ حصول الطالب على درجات غير مرضية خلال الفصل ونسبة ٧٤,٩٪، ضعف المستوى التحصيلي للطالب ونسبة ٥,٧٣٪ صعوبة أسئلة الامتحانات ونسبة ٦٩,٧٪، تكرار الطالب للفشل دون إكتشاف ونسبة ٧٠٪ الارتباك والخوف من الامتحان ونسبة ٣,٥٨٪ اقتصار أسئلة الامتحان على أجزاء من المقررات الدراسية ونسبة ٦,٥٢٪، ضعف الأستاذ في توصيل المادة العلمية ونسبة ٩,٥٢٪، قصر زمن الاختبار ونسبة ٩,٣٩٪ التركيز في على الأسئلة الموضوعية ونسبة ٩,٤٥٪، وأخيراً تساهل الأستاذ مع الطالب ونسبة ٩,٤١٪.

جدول رقم (٧). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور المتعلقة بالعوامل التربوية وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها

ترتيب العبرة	العبارات	النسبة	التكرار	متوسط الحسابي	نسبة موافق	نسبة موافق تماماً	نسبة موافق متأكد	نسبة موافق متفق	نسبة غير متفق	نسبة لا تتفق بتاتاً	نسبة المتوسط
١	محاولة الطالب رفع معدله التراكمي .	٥٣٥	٤٥٧	١٠٧	٥٤	٢٣	٤,٢١	٤,٦	٩,١	٤,٦	٢,٠
	اهمل الطالب للمذاكرة	٤١٣	٤٣٧	١٧٠	٩٧	٥٢					
٢	النسبة	٣٥,٣	٣٧,٤	١٤,٥	٨,٣	٤,٤	٣,٩١	٤,٥	٩,٤	٤,٤	٢,٠
	النسبة	٤٥,٥	٣٨,٩	٩,١	٤,٦	٤,٦					

٠ تابع . جدول رقم (٧).

ترتيب العبارات	العبارات	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	غير موافق	باتاناً	لا أوفق المتوسط	الحساب
٢	حصول الطالب على درجات غير مرضية خلال الفصل	٢٥٨	٥١٢	١٥٣	١٠٦	٢٤	٣,٩١	
٤	ضعف المستوى التعليمي للطالب .	٣٦٧	٤٩٧	١٨٣	٩٠	٣٩	٣,٩٠	
٥	صعوبة أسئلة الامتحان	٤٦٦	٣٣٩	١٧١	١٢٢	٥٨	٣,٨٩	
٦	تكرار الطالب للغش دون اكتشاف .	٣٩٠	٤٢٧	٢١٩	٧٥	٥٥	٣,٨٨	
٧	الارتباك والخوف من الامتحان .	٢٩٦	٣٨٤	٢٣٧	١٨١	٦٩	٣,٥٦	
٨	اقتصرأسئلة الامتحان على أجزاء من المقرر .	٣١٠	٣٠١	٢٥٥	١٩٧	٩٨	٣,٤	
٩	ضعف الأستاذ في توصيل المادة العلمية .	٣٣٨	٢٨٥	٢٤٧	١٨٠	١٢٩	٣,٤٤	
١٠	قصر زمن الامتحان .	٣٣٦	٢٤٧	٢٠٥	٢٤١	١٣٩	٣,٣٤	
١١	التركيز في الامتحان على الأسئلة الموضوعية	٢٢٤	٣٠٠	٢٢٦	١٩٨	١٠٤	٣,٣١	
١٢	تساهل الأستاذ مع طلابه	٢٠٩	٢٨١	٢٥٥	٢٢١	٢٠٤	٣,٠٦	

يتضح من النتائج السابقة أهمية العوامل التربوية في حدوث الفشل في الامتحانات، ويلاحظ أن المؤسسة التعليمية تساهم في حدوثه. فقد تبالغ في تقدير مستوى طلابها، وتطلب منهم أكثر من قدراتهم، وذلك برفع الحد الأدنى للنجاح أو التهديد بالفصل والإذلال عند تدني المعدل التراكمي. كما أن عدم وجود برامج ونشاطات متعددة لجذب الطلاب ورفع مستواهم قد يؤدي بالطالب إلى أهمل المذاكرة، وحصوله على درجات غير مرضية في الاختبار. كما أن ضعف مستوى التحصيل للطالب - لعدم تهيئه الجو المناسب للدراسة أو لكون المدرس غير مؤهل تأهلاً مناسباً، أو لصعوبة أسئلة الامتحانات وشعور الطالب بأن الدرجات في الامتحان تعكس درجة ذكاء الطالب - يؤدي إلى زيادة ممارسة وتكرار الفشل، وكذلك دون أن يراه أحد . وهذا يعني تهاون الملاحظين وقلة عددهم بالنسبة لعدد الطلاب أثناء تأدية الامتحان، كما أن توافر فرص الفشل قد يولد لدى الطالب شعوراً بأن الفشل سلوك عادي، وقد يساهم الارتباك والخوف من الامتحان نتيجة للمبالغة في الملاحظة وعدم تهيئه الظروف المناسبة في قاعات الامتحان إلى دفع الطالب للفشل، كما أن عدم العناية بوضع أسئلة للامتحان والأخذ في الاعتبار الزمن المناسب واللازم للامتحان وتحديد بعض أجزاء المقرر كمواضيعات للامتحان يعطي الطالب الفرصة لتوقع أسئلة الامتحان ومن ثم الفشل فيها، كما أن التركيز في الامتحان على الأسئلة الموضوعية وتكرار نوعية الأسئلة قد تدفع الطلاب للفشل نظراً لسهولة الإقدام عليه .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ستيفن ١٩٩٠م، دراسة مللكي ١٩٨٦م، دراسة هيكت وديور ١٩٩٣م، دراسة اللقاني ١٩٨٢م، دراسة عجوبة وخليفة ١٤٠٧هـ، دراسة يوسف ١٩٨٩م، ولعل هذه النتيجة تستدعي اهتمام مؤسسات التعليم العالي بالعوامل التربوية التي تؤثر في الاختبارات والتي تعود لإعداد الاختبارات وتقويمها وضرورة إعداد البرامج الهدافة إلى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في مجال إعداد الاختبارات وتقدير الطالب على وجه العموم حيث إنها أكثر الوسائل استخداماً في تقويم الطلاب. لذا كان من المهم الاهتمام بهذه الوسيلة حتى تتحقق الهدف المرجو من الاختبارات . والاختبارات بوضعها الحالي قد تدفع الطلاب إلى سلوك الفش خاصية وأن كثيراً من مؤسسات التعليم تعتبر الاختبارات غاية وليس وسيلة .

يوضح الجدول (٨) العوامل التنظيمية المؤدية إلى الفش في الامتحانات بين بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أفراد العينة. وظهر أن متوسطات درجات الموافقة على فقرات الاستبانة لهذا المحور انحصرت ما بين (٣٠,٦٥) و (٢٠,٥٣) ويتبين أن أكثر العوامل الإدارية مساهمة في حدوث الفش في الامتحانات انتشار الفش بين الطلاب ونسبة ٦٢,٢٪، ضيق صالات الامتحانات ونسبة ٤٢,٣٪، تساهل الإدارة في تطبيق عقوبات الفش ونسبة ٣٧,٨٪، ضعف الرقابة في لجان الامتحان ونسبة ٥٣,٢٪، جهل الطالب بعقوبات الفش في الامتحان ونسبة ٣١,٧٪، ضعف عقوبات الفش في الامتحان ونسبة ٢٧,٨٪، مساعدة المراقب للطالب على الفش ونسبة ٢٥,١٪.

جدول رقم (٨). يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور المتعلقة بالعوامل التنظيمية وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة الموافقة عليها.

العبارة	العبارات	موافق	تماماً	موافق	متأكد	موافق	باتأ	لا موافق	المتوسط الحسابي	ترتيب	
انتشار الفش بين الطلاب	التكرار	٤٥٩	٢٦٢	١٢٠	٦١	٣٩,٢	٢٢,٤	١٠,٢	٥,٢	٢,٦٥	١
ضيق صالات الامتحان .	التكرار	٢٢٠	٢٢٠	٢٢,٤	٢٢,٤	٢٣,٠	٢٢,٠	١٠,٢	٥,٢	٣,٠٣	٢
تساهل الإدارة في تطبيق عقوبات الفش .	التكرار	١٧٤	٢١٩	٢٦٦	١٨٨	١٤,٨	١٨,٧	٢٢,٧	١٦,٠	٢,٩٣	٣
ضعف الرقابة في لجان الامتحان .	التكرار	١٥٥	٢٤٦	٢٩١	١٩٦	١٢,٢	٢٠,٩	٢٤,٧	١٦,٦	٢,٨٩	٤
جهل الطالب بعقوبات الفش في الامتحان	التكرار	١٦٠	٢٤٦	٢٢١	١٩٣	١٣,٦	٢٠,٩	٢٧,٣	١٦,٤	٢,٧٠	٥
ضعف عقوبات الفش في الامتحان .	التكرار	١٠٥	٢٤٧	٢٢٥	٢٧٠	٩,١	١٩,٢	٢٦,١	٢٣,٠	٢,٦٤	٦
مساعدة المراقب للطالب على الفش .	التكرار	١٢٩	١٦٣	٢٤٦	٣٤٨	١١,١	١٤,٠	٢١,٢	٢٣,٨	٢,٥٣	٧

يتضح من النتائج السابقة المتعلقة بالعوامل التنظيمية أهميتها في حدوث الفش في الامتحانات ويلاحظ أن تلك العوامل تمثل جزءاً من العوامل المؤثرة. فزيادة ممارسة الفش وانتشاره بين الطلاب وضيق صالات الامتحان وتقارب المقاعد في

قاعات الامتحان يشجع على انتشار الغش، كما أن التساهل في تطبيق عقوبات الغش في الامتحانات وكثرة عدد الطلاب وضعف الرقابة والتساهل من قبل بعض الملاحظين يساعد على حدوث الغش ، كما أن بعض المراقبين قد يساعد الطلاب على الغش وهي أقل الأسباب -كما تبين من الجدول السابق -المؤدية للغش في هذا المحور.

ويتضح من النتائج ضرورة توعية الطلاب بالأثار السلبية للغش في الامتحانات التي تلحق بالأطراف المشاركة في العملية التربوية، كما يمتد أثرها للنظام التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي قام بها اللقاني ١٩٨٣م، الكندي ١٩٨٩م جندرك ١٩٨٩م ولعل هذه النتيجة تستدعي الاهتمام بتطوير الطلاب والذي تعتبر الامتحانات إحدى أدواته، والاهتمام بمعالجة الأمور التنظيمية التي تتعلق بالإعداد للإمتحانات وتهيئة الأماكن المناسبة لإجراء الامتحانات ومواجهة الزيادة المستمرة لأعداد الطلاب وتوفير أعداد مناسبة من الملاحظين في قاعات الامتحانات تتناسب مع أعداد الطلاب وضرورة تطبيق العقوبات المنصوص عليها في اللوائح المتعلقة بالغش في الامتحانات، وعدم التساهل في الملاحظة كل ذلك سوف يؤدي إلى التخلص من هذه الظاهرة التي تعاني منها مؤسسات التعليم العالي .

يتضح من الجدول رقم (٩) العوامل الأسرية والاجتماعية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات بين بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض ومن وجهة نظر العينة وظهر أن متوسطات درجات الموافقة على فقرات الاستبانة لهذه المحور انحصرت ما بين (٣٠,٧٢) و (٣) ويتبين أن أكثر العوامل الأسرية الاجتماعية مساهمة في حدوث الغش في الامتحانات انتشار وسائل اللهو في المجتمع ونسبة ٢٦٪، اللامبالاة تجاه

ظاهرة الغش في المجتمع ونسبة ٦٤٪ ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية والتوجيه ونسبة ٥٩,٨٪ إهمال الأسرة في متابعة أبنائها دراسياً ونسبة ٥٦,٦٪ تساهل الأسرة مع أبنائها عندما يفش أحدهم ونسبة ٥٣,٣٪، ضغط الأسرة على أبنائها عندما يفش أحدهم ونسبة ٥٣,٣٪، ضغط الأسرة على أبنائها للتفوق دراسياً ونسبة ٥٠,٣٪، وجود مشكلات أسرية ونسبة ٤٢,٥٪، سوء التربية الأسرية ونسبة ٤١٪، ويوضح أنه من خلال عرض النتائج السابقة المتعلقة بالعوامل الأسرية والاجتماعية أن التربية الأسرية غير السليمة وانتشار وسائل اللهو في المجتمع وغياب القدوة الصالحة وتساهل الأسرة مع أبنائها عندما يفش أحدهم وكذلك ضغط الأسرة على أبنائها للتفوق تدفع بعضهم إلى الفش لتحقيق ذلك ومن هنا يتضح أن التنشئة الأسرية والاجتماعية لها دور مهم في حياة الفرد والمجتمع، وسلوك الغش من قبل بعض الطلاب قد يرجع بدرجة كبيرة إلى العوامل الأسرية والاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عجوبية وخليفة ١٩٨٦م، شكري والمفيض ١٩٨٨م، إبراهيم ١٩٩٤م، ولعل هذه النتيجة تستدعي الاهتمام بالأوضاع الأسرية والاجتماعية لما لها من أهمية في حدوث الفش في الامتحانات ومساعدة الطالب على التكيف مع طبيعة المجتمع وسلوكياته التي تتطرق من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي يندم الغش ويعتبره سلوكاً غير سوي.

جدول رقم (٩) بين التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة على مدى موافقتهم على عبارات المحور المتعلق بالعوامل الأسرية والاجتماعية وترتيبها تنازلياً تبعاً لدرجة المواجهة عليها.

ترتب العبرة	العبارات	موافق تماماً	موافق	غير متأكد	موافق	لا أوفق بتاتاً	المتوسط الحسابي
١	انتشار وسائل اللهو في المجتمع .	٤٢٥	٣٢١	٢٠٧	١١١	١٠٣	٢,٧٣
	اللامبالاة تجاه ظاهرة الغش في المجتمع .	٣٦,١	٢٨,١	١٧,٦	٩,٤	٨,٨	٢,٦٢
٢	ضعف دور وسائل الإعلام في التوعية والتوجيه لأفراد المجتمع	٢٩٣	٤٥٧	٢١٣	١٠٩	١٠١	٢,٥٩
	إهمال الأسرة في متابعة أبنائهما دراسياً .	٢٧,٩	٢١,٩	١٩,٦	١٢,٩	٧,٧	٢,٤٢
٤	تساهل الأسرة مع أبنائهما عندما يفش أحدهم	٢١٣	٤٥٣	٢٢١	١٧٥	١٠٦	٢,٣٦
	ضغط الأسرة على أبنائهما للتفوق دراسياً .	١٧,٩	٣٥,٤	٢١,٦	١٥,١	١١٧	٢,٣٤
٦	وجود مشكلات أسرية (طلاق أو موت الآبدين أو أحدهما)	٢٦٨	٢٢٥	٢٥١	٢٠٧	١٢٨	٢,٢٢
	سوء التربية الأسرية .	٢٢,٧	٢٧,٦	٢١,٢	١٧,٦	١٠,٩	٢,٠٠

السؤال الثاني

ما هو ترتيب العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين بالرياض؟

تشير نتائج الجدول رقم (١٠) إلى وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ترتيبهم لمدى أهمية العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحان، جاءت فئة العوامل الذاتية في المرتبة الأولى بالنسبة للطلاب، وبلغت أهميتها النسبية على الترتيب (٨,٨٪)، يليها فئة العوامل التربوية وبلغت أهميتها النسبية (٦,٧٪)، فالعوامل الدينية وبلغت أهميتها النسبية (٢,٧٪)، فالعوامل الأسرية والاجتماعية وبلغت أهميتها النسبية (٢,٧٪)، فالعوامل الإدارية وقد بلغت أهميتها النسبية (٤,٦٪) ووردت في المرتبة الأخيرة.

جدول رقم (١٠). يبين ترتيب العوامل المؤدية للغش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومن وجهة نظر الطلاب.

الطلاب		أعضاء هيئة التدريس		العوامل
الترتيب	الأهمية النسبية	الترتيب	الأهمية النسبية	
١	٧٨,٨	١	٧٦,٨	العوامل الذاتية
٢	٧٤,٢	٤	٦١	العوامل الدينية
٣	٧٦,٦	٣	٧٢,٦	العوامل التربوية
٥	٦٥,٤	٥	٥٦,٨	العوامل التنظيمية
٤	٧١,٢	٢	٧٦,٤	العوامل الأسرية والاجتماعية

أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فقد جاءت العوامل الذاتية في المرتبة الأولى وبلغت أهميتها النسبية (٨٪٧٦)، يليها العوامل الأسرية والاجتماعية (٤٪٧٦)، يليها العوامل التربوية وبلغت أهميتها النسبية (٦٪٧٢)، يليها العوامل الدينية وبلغت أهمتها النسبية (١١٪)، فالعوامل الإدارية وقد وردت في المرتبة الأخيرة، وبلغت أهميتها النسبية (٨٪٥٦).

السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (الجنسية، الدرجة العلمية، الخبرة العملية، القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس)؟

فيما يتعلق بالجانب الأول من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة أعضاء هيئة التدريس على استبانة العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات بين بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض وفقاً لجنسية أعضاء هيئة التدريس ؟

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب . وبالرجوع إلى جدول رقم (١١) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة بين السعوديين وزملائهم من غير السعوديين، ويفسر الباحثان ذلك بأن خبرة أعضاء هيئة التدريس السعوديين العلمية والعملية تماثل زملائهم من غير السعوديين إضافة إلى تقارب الخلفيات المجتمعية وهذا يفسر تطابق وجهات النظر .

جدول رقم (١١).

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس السعوديين، ومتوسط درجات أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين في محاور الاستبانة

قيمة ت		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المتغيرات	محاور الدراسة
الدالة	القيمة					
غير دالة	٠,٨	٣,٤٠	١٥,٤٧	٤٣	سعوديون	العوامل الذاتية
		٢,٦٠	١٥,٩٦	٥٢	غير سعوديين	
غير دالة	١,٤٠	٥,٠٢	٢١,٦٣	٤٣	سعوديون	العوامل الدينية
		٤,١٥	٢٢,٩٤	٥٢	غير سعوديين	
غير دالة	١,٢٢	٨,٠١	٤١,٥٦	٤٣	سعوديون	العوامل التربوية
		٧,١٠	٣٩,٦٥	٥٢	غير سعوديين	
غير دالة	٠,٥٩	٦,٢١	٢٢,٤٠	٤٣	سعوديون	العوامل الإدارية
		٦,٢٨	٢٢,٦٣	٥٢	غير سعوديين	
غير دالة	٠,٢٥	٤,٦٩	٢٨,٦٣	٤٣	سعوديون	العوامل الأسرية والاجتماعية
		٤,٠٩	٢٨,٤٠	٥٢	غير سعوديين	

أما فيما يتعلق بالجانب الثاني من السؤال الثالث : هل يختلف أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على استبانة العوامل المؤدية إلى الفشل في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض وفقاً للدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر أو معيد)؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الدرجة العلمية لعضو هيئة التدريس، على استبيان العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات. وبالرجوع إلى جدول (١٢) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات العلمية لأعضاء هيئة التدريس في العوامل المؤدية إلى الغش، حيث كانت القيمة الثانية غير دالة إحصائياً وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤدية إلى حدوث الغش وفقاً لاختلاف درجاتهم العلمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الكندي وأخرون ١٩٨٩م.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأنه لا توجد فروق بين أعضاء هيئة التدريس على اختلاف مراتبهم العلمية فيما يتعلق بالإحساس بالمسؤولية والشعور بأهمية وخطورة هذه الظاهرة على نظام التعليم .

أما فيما يتعلق بالجانب الثالث من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متواسطات استجابات أفراد العينة على استبيان العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض باختلاف الخبرة العلمية لأعضاء هيئة التدريس فيها ؟

أما فيما يتعلق بالجانب الثاني من السؤال الثالث : هل يختلف أعضاء هيئة التدريس في استجاباتهم على استبيان العوال المؤدية إلى الغش في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض وفقاً للدرجة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر أو معيد)؟

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف الدرجة العلمية

لأعضاء هيئة التدريس

قيمة F		متوسط المربعات	مجموع المربعات الحرية	درجات الحرية	مصدر التباين	محاور الدراسة
القيمة الدالة						
غير دالة	٠,٣٦	٣,٠٢٧	٩,٨٢	٣	بين المجموعات	العوامل الذاتية
		٨,٩٦	٨٢٦,٦٧	٩٢	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,١٤	٢,١٤	٩,٤٢	٣	بين المجموعات	العوامل الدينية
		٢١,٩٧	٢٠٢١,٣٥	٩٢	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٨٤	١٠٠,٩٦	٣٠٢,٨٨	٣	بين المجموعات	العوامل التربوية
		٥٤,٨٦	٥٠٤٧,٠٢	٩٢	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٤٠	١,٩٩	٤٧,٩٨	٣	بين المجموعات	العوامل الإدارية
		٣٩,٧٩	٢٣٦٠,٩٧	٩٢	داخل المجموعات	
غير دالة	١,١٢	٢٠,٨٦	٦٢,٥٧	٣	بين المجموعات	العوامل الأسرية والاجتماعية
		١٨,٦٥	١٧١٥,٤٢	٩٢	داخل المجموعات	

للإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الخبرة العملية لعضو هيئة التدريس في العوامل المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات . وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٢) يتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الخبرة العملية لعضو هيئة التدريس في تقديرهم للعوامل المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات، وعلى وجه الخصوص العوامل الذاتية والدينية وأيضاً العوامل التربوية، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في تقديرهم لدور العوامل التنظيمية والأسرية والاجتماعية في

حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض . وقد تم استخدام اختبار «شيفييه» لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في العوامل التنظيمية .

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة

باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس

قيمة ف		المربعات	متوسط المربعات	مجموع الحرية	درجات مصدر التباين	محاور الدراسة
الدالة	القيمة					
غير دالة		١٤,١٠	٢٨,١٩	٢	بين المجموعات	العوامل الذاتية
	١,٥٩	٨,٨٥	٧٩٦,١٣	٩٠	داخل المجموعات	
غير دالة		٧,٠٠	١٢,٩٩	٢	بين المجموعات	العوامل الدينية
	٠,٣٢	٢٢,٠٣	١٩٨٢,٥٣	٩٠	داخل المجموعات	
غير دالة		٨٧,٧٤	١٧٥,٤٧	٢	بين المجموعات	العوامل التربوية
	١,٥٤	٥٦,٨٦	٥١١٧,٠٠	٩٠	داخل المجموعات	
٠,٠٥		١٤١,١٧	٢٨٢,٣٤	٢	بين المجموعات	العوامل الإدارية
	٣,٨٤	٣٦,٧٢	٣٣٠٤,٥٨	٩٠	داخل المجموعات	
٠,٠١		٨٩,٦٩	١٧٩,٣٨	٢	بين المجموعات	العوامل الأسرية
	٥,٢٥	١٦,٧٨	١٥٠٩,٨٤	٩٠	داخل المجموعات	والاجتماعية

يوضح الجدول رقم (١٤) متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في العوامل الإدارية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات مقسمة وفقاً لخبرتهم العملية، ويتبين من الجدول نفسه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المجموعة الثانية والثالثة ،بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس

ممن تتراوح خبرتهم العملية ما بين ٦-١٠ سنوات أكثر تقديرًا للعوامل التنظيمية المؤدية إلى الفشل مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة التي تبلغ ١٠ سنوات فأكثر . وقد يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح خبرتهم بين ٦-١٠ سنوات قد يسند إليهم بعض المهام المتعلقة بالإشراف على سير الاختبارات قد اكتسبوا خبرة بسبب احتكاكهم بالطلاب ومعرفتهم لأساليب التي يتبعها الطلاب ومعرفتهم بالقواعد ولوائح نظام الامتحانات.

جدول رقم (١٤).نتيجة اختبار شيفيه بشأن الفروق في العوامل الإدارية المؤدية للفشل باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس

				المتوسط	المجموعة	
					٥-١	١
				٢٤,٤٤	٥-١	١
				٢٥,٦٣	١٠-٦	٢
*				٢١,٥٧	١٠ سنوات فأكثر	٣

كما تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق في العوامل الأسرية والاجتماعية المؤدية للفشل في الامتحانات باختلاف الخبرة العملية لأعضاء هيئة التدريس. ويتبين من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المجموعة الثالثة والأولى بمعنى أن أعضاء هيئة التدريس ممن تتراوح خبرتهم العملية ما بين ٥-١ سنوات أكثر تقديرًا للعوامل التنظيمية المؤدية إلى حدوث الفشل في الامتحانات مقارنة بزملائهم من ذوي الخبرة التي تبلغ ١٠ سنوات فأكثر. ويرجع الباحثان ذلك إلى أن تقدير أعضاء هيئة التدريس الأقل خبرة في العوامل الأسرية

والاجتماعية المؤدية للغش أفضل من زملائهم الأكثر خبرة وربما يعود ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الأقل أكثر اهتماماً بظاهرة الغش التي أصبحت تزيد يوماً بعد يوم وتركيزهم على أهمية العوامل الأسرية والاجتماعية في جعل بعض الطلاب يلجأ إلى عملية الغش.

جدول رقم (١٥) نتائج اختبار شيفييه بشأن الفروق في العوامل الأسرية

والاجتماعية المؤدية للغش باختلاف خبرة أعضاء هيئة التدريس

٣	٢	١	المتوسط	المجموعة	
			٣٠,٩٤	٥ سنوات	١
		*	٢٩,٦٣	١٠-٦ سنوات	٢
		*	٢٧,٤٨	١٠ سنوات فأكثر	٣

أما فيما يتعلق بالجانب الرابع من السؤال الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطات استجابة أفراد العينة على استبيان العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض وفقاً للقسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس ؟

لتحديد الفروق بين العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض طلاب كليات المعلمين بالرياض وبين اختلاف القسم الذي ينتمي إليه عضو هيئة التدريس تم استخدام أسلوب تحليل التباين والجدول رقم (١٦) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات أعضاء هيئة التدريس وفقاً للأقسام التي يعملون بها، حيث كانت قيم النسبة الغائية غير دالة إحصائية، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات وفقاً للأقسام التي

يعملون بها، مما يشير إلى تماطل مرتئياتهم حيال تلك العوامل، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة ستيفن ١٩٩٠م، بينما تتفق مع دراسة الكندري وأخرون ١٩٨٩م.

جدول رقم (١٦). تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف القسم الذي ينتمي إليه أعضاء هيئة التدريس.

قيمة F		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	محاور الدراسة
الدلالة	القيمة					
غير دالة	٠,٥٣	٤,٩٢	٤٩,١٥	١٠	بين المجموعات	العوامل الذاتية
		٩,٢٦	٧٨٧,٣٤	٨٥	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٠٩	٢٢,١٣	٢٣١,٣٠	١٠	بين المجموعات	العوامل الدينية
		٢١,١٧	١٧٩٩,٦٦	٨٥	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٧٥	٩١,٢٧	٩١٢,٧٣	١٠	بين المجموعات	العوامل التربوية
		٥٢,٢٠	٤٤٣٧,١٨	٨٥	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٣٧	٥١,٥١	٥١٥,٠٩	١٠	بين المجموعات	العوامل الإدارية
		٣٧,٥٧	٣١٩٣,٨٧	٨٥	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٤٧	٢٦,٢٠	٢٦٢,٠٤	١٠	بين المجموعات	العوامل الأسرية والاجتماعية
		١٧,٨٣	١٥١٥,٩٥	٨٥	داخل المجموعات	

ويفسر الباحثان ذلك بأن أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المختلفة بكلية المعلمين بالرياض لديهم خبرات علمية وتربوية متماثلة، كما يرجع أيضاً إلى اهتمامهم بتلك الظاهرة والبحث عن العوامل المؤدية إلى حدوثها.

السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات الطلاب للعوامل المؤدية إلى الفش في الامتحانات في ضوء بعض المتغيرات الديمografية (الحالة الاجتماعية، نوعية الملحدين بالدراسة، المستوى الدراسي، المعدل التراكمي، تخصص الطالب في الكلية).

فيما يتعلق بالجانب الأول في السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة الطلاب على استبانة العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض وفقاً للحالة الاجتماعية ؟

لإجابة على هذا التساؤل تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار «ت» لمعرفة دلالة الفروق بين الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين من العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب . وبالرجوع إلى الجدول رقم (١٧) يتضح وجود فروق بين المتزوجين والعزاب في تقديرهم لدور العوامل الدينية في حدوث الغش لصالح الفئة الثانية (العزاب) حيث بلغت قيمة «ت» ٢،٣٨، وتلك القيمة دالة عند مستوى ٥٠٥ . ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب العزاب أكثر تأثراً بالعوامل الدينية وبالتالي فهم أقدر على تحديد العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة إبراهيم ١٩٩٤م.

جدول رقم (١٧). يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب المتزوجين
ومتوسط درجات الطلاب العزاب في محاور الاستبانة

قيمة ت		الانحراف	المتوسط			محاور الدراسة
الدلالة	القيمة	المعياري	الحسابي	العدد	المتغيرات	
غير دالة	٠,٩٠	٣,٤١	١٣,٨٧	٧٩	متزوج	العوامل الذاتية
		٣,١٢	١٢,٥٤	٩٨٨	أعزب	
٠,٠٥	٢,٣٨	٥,٣٦	١٩,٥٦	٧٩	متزوج	العوامل الدينية
		٤,٩٥	١٨,١٧	٩٨٨	أعزب	
غير دالة	٠,٢٥	٦,٧٦	٤٣,٢٢	٧٩	متزوج	العوامل التربوية
		٦,٥١	٤٣,٥٩	٩٨٨	أعزب	
غير دالة	٠,٢٣	٥,٩٥	٢٠,٠٨	٧٩	متزوج	العوامل التنظيمية
		٥,٥٠	١٩,٨٧	٩٨٨	أعزب	
٠,٠٥	١,٩٧	٦,٦٥	٢٨,٢٠	٧٩	متزوج	العوامل الأسرية والاجتماعية
		٥,٧٩	٢٦,٨٦	٩٨٨	أعزب	

كما يتضح وجود فروق بين الفتئتين في العوامل الأسرية والاجتماعية لصالح الفئة الثانية (العزاب) حيث بلغت قيمة «ت» ١,٩٧، ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب المتزوجين أقل تأثراً بالعوامل الأسرية والاجتماعية من زملائهم الطلاب العزاب الذين اتضح تأثرهم بتلك العوامل .

وفيما يتعلق بالجانب الثاني من السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة الطلاب على استبانة العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض وفقاً لنوعية الملتحقين للدراسة بالكلية ؟

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات الطلاب والدارسين على محاور الاستبانة، العوامل الذاتية، العوامل الدينية، العوامل الأسرية والاجتماعية، حيث بلغت قيم «ت» على الترتيب ١,٩٧ ، ٠,٠١ ، ٠,٠٥ وتلك القيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ . وقد تبين أن الفروق في المتوسطات والاستجابات على المحاور الثلاثة لصالح الدارسين، ويفسر الباحثان ذلك بأن الدارسين أكثر قدرة على تحديد العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من بعض الطلاب ، وذلك لوجود الخبرة العملية والاجتماعية التي تمكنتهم من ذلك . وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة شكري والمغىصب ١٩٨٨ .

جدول رقم (١٨)

يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب ومتوسط درجات الدارسين في
محاور الاستبانة

قيمة ت		الانحراف	المتوسط	العدد	المتغيرات	محاور الدراسة
الدالة	القيمة	المعياري	الحسابي			
٠,٠٥	١,٩٧	٢,١٤	١٢,٥٤	١٠٤٢	طالب	العوامل الذاتية
		٢,٧١	١٤,٥٥	٢٨	دارس	
٠,٠١	٢,٢٥	٥,٠٠	١٨,٢٢	١٠٤٢	طالب	العوامل الدينية
		٤,٥٤	٢٠,٨٩	٢٨	دارس	
غير دالة	٠,١٨	٦,٥١	٤٣,٥٥	١٠٤٢	طالب	العوامل التربوية
		٧,١٢	٤٣,٧٤	٢٨	دارس	
غير دالة	١,٨٨	٥,٥٥	١٩,٨٦	١٠٤٢	طالب	العوامل التنظيمية
		٥,٥٦	٢١,٥٨	٢٨	دارس	
٠,٠١	٢,٩١	٥,٨٨	٢٦,٨٩	١٠٤٢	طالب	العوامل الأسرية والاجتماعية
		٥,١٤	٢٩,٧١	٢٨	دارس	

وفيما يتعلق بالجانب الثالث من السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة في متطلبات استجابة الطلاب على استجابة العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض وفقاً للمستوى الدراسي للطلاب ؟

يظهر الجدول رقم (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق بين المستويات المختلفة للطلاب في استجابات الطلاب في محاور الاستبانة وقد تبين من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المستويات المختلفة في العوامل الذاتية والعوامل الإدارية بينما كانت الفروق دالة إحصائياً في تقدير الطلاب للعوامل الدينية والتربوية، للعوامل الأسرية والاجتماعية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات، وكذلك للعوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات مجتمعة، وقد استخدم الباحثان اختبار «شييفيه» لتحديد الفروق بين إستجابات الطلاب في العوامل الدينية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض طلاب كلية المعلمين بالرياض باختلاف مستوياتهم الدراسية .

جدول رقم (١٩).تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف المستوى الدراسي للطلاب

قيمة ف		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	محاور الدراسة
الدالة	القيمة					
غير دالة	١,٣٣	١٢٠,٠٢	٥٢,٩	٤	بين المجموعات	العوامل الذاتية
		٩,٧٩	١٠٥٠٢,٨٤	١٠٧٣	داخل المجموعات	
٠,٠١	٤,٨٥	١٢٠,٢٠	٤٨٠,٨٠	٤	بين المجموعات	العوامل الدينية
		٢٤,٧٩	٢٦٥٩٧,٨٠	١٠٧٣	داخل المجموعات	
٠,٠١	٤,٤٠	١٧٤,١٨	٦٩٦,٧٣	٤	بين المجموعات	العوامل التربوية
		٤,١٣	٤٥٢١٧,٨٦٤٢,١٤١٠٧٣	١٠٧٣	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٨٠	٢٤,٧٩	٩٨,٧٥	٤	بين المجموعات	العوامل التنظيمية
		٢٠,٨٠	٣٣٠٥٢,٠٢	١٠٧٣	داخل المجموعات	
٠,٠٥	٢,٧٣	٩٤,٤٢	٣٧٧,٦٦	٤	بين المجموعات	العوامل الأسرية والاجتماعية
		٣٤,٥٨	٣٧٠٩٩,٧١	١٠٧٣	داخل المجموعات	

وفيما يتعلق بالجانب الرابع من السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة في متوسطات استجابة الطلاب على استبيان العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض وفقاً لعدهم التراكمي .^٥

يظهر من نتائج الجدول رقم (٢٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعدلات التراكمية للطلاب (ممتر، جيد جداً، جيد، مقبول، راسب) في العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض، حيث كانت قيم النسب الغائية غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود اختلاف في إدراك الطلاب للعوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات في الكلية، وفقاً لمعدلاتهم التراكمية مما يشير إلى تماثل مهاراتهم حيال تلك

العوامل . وهذه النتيجة لا تتفق مع نتائج دراسة عودة ونصر ١٩٨٩م، ودراسة عمادة شؤون الطلبة بجامعة الكويت ١٩٨٠م، ودراسة ستيفن ١٩٩٠م.

جدول رقم (٢٠).تحليل التباين للكشف عن الفروق في محاور الاستبانة باختلاف المعدل التراكمي الطلاب.

قيمة ف		متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	محاور الدراسة
الدالة	القيمة					
غير دالة	٠,٧٧	٧,٣١	٢٩,٢٢	٤	بين المجموعات	العوامل الذاتية
		٩,٥٤	٨١٦٢,٢١	٨٥٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٦١	١٥,١٢	٦٠,٤٧	٤	بين المجموعات	العوامل الدينية
		٢٤,٦٠	٢١٠٥٧,٦٣	٨٥٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٨٢	٣٢,٢٢	١٢٢,٩٣	٤	بين المجموعات	العوامل التربوية
		٣٩,٨٩	٣٤١٤٢,١٦	٨٥٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٢٢	٩,٦٧	٣٨,٦٦	٤	بين المجموعات	العوامل الإدارية
		٣٠,٤٤	٢٦٠٦٠,٣١	٨٥٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٨٦	٢٧,٤٨	١٠٩,٩٣	٤	بين المجموعات	العوامل الأسرية والاجتماعية
		٢١,٧٧	٢٧١٩٦,٧٦	٨٥٦	داخل المجموعات	

وفيما يتعلق بالجانب الخامس من السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة في استجابة الطلاب على استبيان العوامل المؤدية إلى الفش في الامتحانات في كلية المعلمين بالرياض وفقاً لتخصصهم الدراسي؟
لإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التخصص في الكلية (قسم الدراسات القرآنية، الإسلامية، اللغة العربية، الإجتماعيات، العلوم، الرياضيات، التربية الفنية، التربية الدينية) في العوامل المؤدية إلى حدوث الفش في الامتحانات

من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض، وبالرجوع إلى الجدول (٢١) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات السالفة الذكر في العوامل الذاتية، العوامل التربوية، بينما كانت الفروق في المحاور الأخرى في الاستبانة غير دالة إحصائياً وقد تم استخدام اختبار «شييفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب في العوامل الذاتية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض باختلاف تخصصاتهم .

جدول رقم (٢١). تحليل التباين للكشف عن الفروق في تقديرات الطلاب وفقاً لتخصصهم الدراسي.

محاور الدراسة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الدلالية
العوامل الذاتية	بين المجموعات	٧	٢١٣,٠٢	٣٠,٤٣	٢٠,١٧	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٧١	١٠٢٧٦,٧٣	٩,٦٠		
العوامل الدينية	بين المجموعات	٧	٢٨٩,٣٤	٤١,٣٣	١,٦٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧١	٢٦٢٩٧,٧٧	٢٤,٦٥		
العوامل التربوية	بين المجموعات	٧	١٧٠٨,٢٧	٢٤٤,٠٥	٦,٠٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٠٧١	٤٣٢٤٣,٤٧	٤٠,٣٨		
العوامل الإدارية	بين المجموعات	٧	١٠٩,٢٩	١٥,٦١	٠,٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧١	٣٢٨٨٨,٩٩	٣٠,٧١		
العوامل الأسرية والاجتماعية	بين المجموعات	٧	٢٦٥,٩٢	٢٧,٩٩	١,١١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠٧١	٣٦٦٠١,٠٠	٣٤,١٧		

يتضح من الجدول (٢٢) وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة الأولى (تخصص الدراسات القرآنية) في إدراكيهم للعوامل الذاتية والمجموعة الثالثة (تخصص لغة عربية) لصالح المجموعة الأولى. وهذا يعني أن الطلاب

من ذوي تخصص الدراسات القرآنية أكثر إدراكاً للعوامل الذاتية المؤدية إلى الغش في الامتحانات من زملائهم في قسم اللغة العربية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شكري والمغىصي ١٩٨٨م ودراسة اللقاني ١٩٨٣م. ويفسر الباحثان ذلك بأن التربية الدينية تؤثر في قدرات الطلاب واتجاهاتهم ، وبالتالي يكونوا أكثر قدرة على إدراك العوامل الذاتية المؤدية إلى حدوث الغش من زملائهم في تخصص اللغة العربية، كما استخدم الباحثان اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين المتوسطات في العوامل التربوية المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض باختلاف تخصصاتهم .

جدول رقم (٢٢). نتائج اختبار شيفيه بشأن الفروق في العوامل

الذاتية باختلاف تخصص الطلاب في الكلية.

٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	المتوسط	المجموعة	١
							١٤	الدراسات القرآنية	١
							١٢,٦١	دراسات إسلامية	٢
			*				١٢,٩٥	اللغة العربية	٣
							١٢,٦٧	الاجتماعيات	٤
							١٢,٩٦	التربية الفنية	٥
							١٢,٣٤	التربية البدنية	٦
							١٢,٨٩	العلوم	٧
							١٢,٦٢	الرياضيات	٨

ويتضح من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق بين متوسطات المجموعة الثانية (دراسات قرآنية) والمجموعة الثامنة (رياضيات) لصالح الفئة الثامنة، كما توجد فروق أيضاً في الفئة السادسة (الذاتية البدنية) والفئة الثامنة (رياضيات) لصالح الفئة الثانية أيضاً ويفسر الباحثان ذلك بأن الطلاب تخصص الرياضيات أكثر إدراكاً للعوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات من زملائهم في تخصص الدراسات الإسلامية والتربية البدنية، لأن لديهم قدرات عقلية تجعلهم أقدر على ذلك من زملائهم. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شكري والمغىصب ١٩٨٨ م.

جدول رقم (٢٢). نتائج اختبار شيفيه بشأن الفروق في العوامل التربوية باختلاف تخصص الطلاب في الكلية.

	المجموعه	المتوسط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١	الدراسات القرآنية	٤٢,٥٨							
٢	دراسات إسلامية	٤١,٨٩							
٣	اللغة العربية	٤٣,٦٦							
٤	الاجتماعيات	٤٢,٩٥							
٥	التربية الفنية	٤٣,١٥							
٦	التربية البدنية	٤١,٣٢							
٧	العلوم	٤٣,٤٠							
٨	الرياضيات	٤٥,٣١	*	*					

السؤال الخامس

ما هي الوسائل الأكثر شيوعاً في ممارسة الفش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب؟

يتضح من نتائج الجدول رقم (٢٤) اتفاق آراء عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس والطلاب) على أن أكثر الوسائل شيوعاً في ممارسة الفش هي الموضحة في الجدول وعدها (٢٩) وسيلة. وقد قام الباحثان بترتيبها من حيث درجة إنتشارها بين الطلاب والوسائل الخمس الأولى المستخدمة في الفش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي : استخدام الأوراق الصغيرة ونسبتها ٦٢,٥٪، يليها الكتابة على أجزاء الجسم ونسبة ٥١,٢٪، الإلتفات والنظر إلى ورقة الزميل ونسبة ٤٤,٧٪، التحدث همساً مع الزميل المجاور ونسبة ٤١,٦٪ وأخيراً الكتابة على الطاولة ونسبة ٣٨,٥٪، أما الوسائل الخمس الأولى المستخدمة في الفش من وجهة نظر الطلاب فهي استخدام الأوراق الصغيرة ونسبة ٣٦,٨٪ الإلتفات والنظر إلى ورقة الزميل الكتابة على أجزاء الجسم ونسبة ٢٧٪ يليها الكتابة على الطاولة ونسبة ٣٨,٣٪، ونسبة ٣١,٧٪ وأخيراً الكتابة على الملابس الداخلية والخارجية ونسبة ٤٤,٢٪.

ويلاحظ من نتائج الجدول المشار إليه اتفاق بين إجابة أفراد العينة على أكثر الوسائل شيوعاً في ممارسة الفش في الامتحانات من قبل بعض الطلاب في الكلية. ويفسر الباحثان ذلك بسهولة ويسراً استخدام هذه الوسائل في وقت قصير خصوصاً في الأسئلة الموضوعية أو بسهولة إخفائها وعدم اكتشافها.

أما أقل الوسائل استخداماً في الفش في الامتحان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فهي : رفع ورقة الإجابة لأعلى ونسبة ١٪، يليها رمي قصاصات ورق على الأرض ونسبة ١٪ استخدام منبهات السيارات ونسبة ٢,١٪، الكتابة على السبورة ونسبة ١,٢٪ وأخيراً التحدث بصوت مرتفع من خارج

القاعة ونسبتها ٢٠,١٪، أما أقل الوسائل استخداماً في الغش من وجهة نظر الطلاب فهي : رمي قصاصات على الأرض ونسبة ٢٪، يليها التحدث بصوت مرتفع من خارج القاعة ونسبة ٥,٥٪ الكتابة على ورقة الأسئلة وتبادلها مع الزملاء ونسبة ٦,٠٪، محاولة معرفة الأسئلة مسبقاً ونسبة ٦,٠٪ استخدام منبهات السيارات ونسبة ٩٪.

ويلاحظ كذلك أن هناك اتفاقاً بين فئة أفراد العينة في الوسائل الأقل استخداماً في الغش في الامتحانات من قبل الطلاب. ويفسر الباحثان ذلك بأن هذه الوسائل تحتاج في تنفيذها إلى وسائل مادية تدين الطالب، ومن ثم يجعله عرضة للعقوبات التي تنص عليها أنظمة ولوائح الكلية في حالة ضبطها مما يقلل انتشارها .

جدول رقم (٢٤). الأساليب الأكثر شيوعاً في ممارسة الغش في الامتحانات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

م	الأسلوب	أعضاء هيئة التدريس		الطلاب		الرتبة	النسبة
		العدد	الرتبة	العدد	النسبة		
١	استخدام الأوراق الصغيرة « البرشام »	٦٠	٦٢,٥	٧٦٢	٧٠,٢	١	
٢	تصغير المقرر (بالتصوير)	٥	٥,٢	٢٨	٢١,٥	٢٠	٣,٥
٣	الالتقاط / النظر إلى ورقة الزميل	٤٢	٤٤,٧	٢٤٥	٣١,٧	٤	
٤	التحدث مع الزميل المجاور همساً	٤٠	٤١,٦	٢٠٩	١٩,٢	٧	
٥	الاعتماد على زميل آخر / طالب مجتهد	٥	٥,٢	١٠٨	٢١,٥	١١	٩,٩
٦	النقل مباشرة من الكتاب أو المذكرة	٩	٩,٤	١٥٢	١٤	٩	١٤
٧	استخدام الإشارات والرموز	١٥	١٥,٦	١٧٠	١٠	٨	١٥,٦
٨	رفع ورقة الإجابة للأعلى	١	٠,١	٢٨	٢٠	٢٢	١,٨
٩	رمي قصاصات ورق على الأرض	١	٠,١	٢٨	٢	٢٨	٠,٢

تابع . جدول رقم (٢٤)

٢	٣٨,٧	٥٢٥	٥	٣٨,٥	٣٧	الكتابة على الطاولة	١٠
١٢	٩,٨	١٠٧	١٨	٧,٣	٧	الكتابة على الكرسي (المقعد)	١١
٦	٢١,٣	٢٣١	٧	٢٢,٩	٢٢	الكتابة على الجدران (جدران القاعات)	١٢
٢٦	٠,٦	٦	٢٥	٢,١	٢	الكتابة على السبورة	١٣
٢٥	٠,٦	٧	١٦,٥	٨,٣	٨	الكتابة على ورق الأسئلة وتبادلها مع الزملاء	١٤
١٩	٤,٦	٥٠	١٩	٦,٣	٦	تبادل أوراق الإجابة بين الطلاب	١٥
١٠	١٢,٤	١٣٥	١١	١٢,٥	١٣	الكتابة على قلم جاف (الحفر عليه بدبوس)	١٦
١٦	٥٧	٧٦	٨	١٨,٨	١٨	الكتابة على المسطرة (الحفر عليها)	١٧
١٣	٢,٨	٢٠	١٢	١٠,٤	١٠	استخدام أوراق الهندسة (المقلمة	١٨
٥	٢٤,٤	٢٦٦	٦	٢٨,١	٢٧	الكتابة على الملابس الداخلية والخارجية	١٩
١٣	٢,٩	٣١	١٤	٩,٤	٩	استخدام الآلات الحاسبة المبرمجة	٢٠
٢١	٢,٣	٣٦	١٤	٩,٤	٩	الكتابة على المناديل (العادية والورقة)	٢١
٣	٣٦,٨	٤٠١	٢	٥,١	٤٩	الكتابة على أجزاء الجسم (اليد، الذراع، الساعد)	٢٢
١٥	٨,٤	٩٢	٩	١٧,٧	١٧	استخدام وسائل الاتصال اللاسلكي	٢٣
١٨	٤,٩	٥٣	١٦,٥	٨,٣	٨	استخدام المسجلات الصغيرة	٢٤
٢٧	٠,٥	٥	٢٥	٢,١	٢	التحدث بصوت مرتفع من خارج القاعة	٢٥
٢٥	٠,٦	٧	٢٥	٢,١	١	استخدام منبهات السيارات	٢٦
٢٥	٠,٦	٧	٢٥	٢,١	٢	محاولة معرفة الأسئلة مسبقاً	٢٧
١٧	٦,٧	٧٥	٥,٢١,٥	٥		تساهل المراقب ومساعدته على الفش	٢٨
٢٢	١,٠	١١	٢١,٥	٥,١٢	٥	الفش بطرق سرية حديثة (سر المهنة)	٢٩

التوصيات والاقتراحات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج يوصى الباحثان بما يلي، بهدف القضاء على ظاهرة الغش في الامتحانات أو على الأقل الحد منها لتجنب الأضرار التي قد تسببها على مستوى الفرد والمجتمع.

١- في مجال الطالب

أظهرت الدراسة أن ظاهرة الغش في الامتحانات التي هي نتاج عوامل عددة : ذاتية، دينية، تربوية، إدارية، وأسرية واجتماعية، ولكن تقاعس الطالب وعدم جديته وبذله جهدا في سبيل التحصيل الدراسي باستمرار يجعله يلجأ إلى الغش، كما أن التساهل والنجاح بدون وجه حق قد يجعله يلجأ إلى أيسير الطرق للنجاح بدون جهد حتى لو غش في الامتحان . كما أن عدم الإخلاص في طلب العلم لله والإيمان به على نحو يمنعه من التفكير في استخدام أسلوب الغش في الامتحانات ، كما أن تدني القيم الدينية والخلقية تعكس انعدام الأمانة عند الطالب وهنا تبدأ مسؤولية التربية الدينية لتوضيح موقف الدين من سلوك الغش وأخيراً فإن وجود القلق والتوتر الذي عادة ما يصاحب الامتحانات يجعل الطالب يشعر بعدم الثقة في نفسه، والقضاء على هذه الحالة أو التخفيف منها يدفع الطالب لبذل جهد للتحصيل بعيداً عن التوتر ، ويقضي على هذا الشعور كدافع لسلوك الغش .

٢- في مجال عضو هيئة التدريس

على عضو هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض بذل المزيد من الجهد وبناء الثقة والاحترام المتبادل بينه وبين الطالب وأن تكون هذه العلاقة صورة من علاقة الأب بأبنائه . وهذه الدراسة تؤكد أهمية الثقة المتبادلة بين الأستاذ والطالب في التقليل من الغش في الامتحانات، كما أن على عضو هيئة التدريس التركيز على الفهم وليس التلقين، كما أن زيادة اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو عضو هيئة التدريس واستطلاع آراء الطلاب أهم الصعوبات التي تواجههم في المادة وعدم تكليفهم فوق طاقتهم ، والتنسيق فيما بين أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالواجبات والامتحانات، يقلل من فرص حدوث الغش في

الامتحانات، كما أن قيام أعضاء هيئة التدريس بالتجديف في الأسلوب وطريقة التدريس المواد وعدم الإلتزام بطريقة واحدة في التدريس والتجديف في وضع الأسئلة و اختيار المراجع المناسبة ، وذلك لأن عدم التجديف يشجع الطالب على الإقدام على الغش في الامتحانات وما تحول المقاعد في الكلية إلى لوحات سريرالية بفعل الكتابات عليها «البراشيم» إلا دليل على عدم التجديف والتطوير ، وهذا يشجع على الغش.

٣-في مجال الإدارة والتنظيم

على إدارة كلية المعلمين في الرياض توعية الطلاب الجدد في بداية كل عام دراسي باللوائح والتعليمات المتعلقة بالامتحانات والعقوبات الخاصة بالغش ، كما أن إدارة الكلية مطالبة بتطبيق العقوبات بكل حزم والتأكد كذلك من أن جميع العاملين بالكلية وبالاخص أعضاء هيئة التدريس الجدد على علم بالتعليمات الخاصة بذلك. الدقة في قبول الطلاب الجدد، وحسن الاختيار يقلل من حدوث الغش في الامتحانات. على إدارة الكلية الاهتمام بقاعات الامتحانات والتأكد من توفير الظروف الملائمة مثل الإنارة والتهوية، وبعد المقاعد بعضها عن بعض ، وكفاية عدد الملاحظين في القاعات ، والتأكد من خلو جدران القاعات والمقاعد والسبورات من الكتابات عليها التي قد تساعد الطلاب على الغش في الامتحانات . على إدارة الكلية عدم التهاون في تطبيق العقوبات حيال الطالب الذي يغش وعدم الالتفات إلى الأعذار والمبررات التي يوردها لتبرير إقدامه على الغش .

٤-في مجال الأسرة والمجتمع

على كلية المعلمين في الرياض أن تعمل على توعية الأسرة والتنشئة الاجتماعية السليمة وذلك بالاشتراك مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى، وذلك لتقويه الوازع الديني لدى الطلاب والتوجيه بأضرار الغش في الامتحانات وغيرها من مجالات الحياة، وذلك من أجل تكوين شخصية الطالب ليكون عضواً نافعاً في المجتمع، إن استمرار ظاهرة الغش في مؤسسات التعليم يدعو الجميع وبدون استثناء إلى تحمل مسؤولياتهم الاجتماعية، وخاصة على

مستوى الكلية والأسرة في بث روح المسؤولية وزرع الأمانة في النفوس والالتزام بالصدق وتطبيقه فعلياً على أبنائنا وعلى وجه الخصوص في المراحل الدراسية الأولى، لكي نتمكن من القضاء على خطر كبير يهدد الأسرة والمجتمع.

٥-في مجال القياس والتقويم

على أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين بالرياض إعطاء الامتحانات ما تستحقه من اهتمام واتباع طرق القياس والتقويم السليمة التي تجعل من الامتحانات وسيلة لقياس تحصيل الطالب ، وليس غاية في حد ذاتها . على أعضاء هيئة التدريس تنويع أسئلة الامتحانات مع التركيز على الأسئلة الاستنتاجية والتطبيقية قدر الإمكان والتقليل من الأسئلة الموضوعية التي قد تشجع ضعاف النفوس من الطلاب على الإقدام على الغش في الامتحانات. يجب أن تكون الأسئلة خالية من الفموض والتعقيد، وأن تكون سهلة الصياغة واضحة الطباعة خالية من الأخطاء. على عضو هيئة التدريس توزيع الدرجات خلال الفصل الدراسي على عدد من النشاطات واستخدام أسلوب التقويم المستمر .

كما يقترح الباحثان :

- ١- إجراء دراسة عن العوامل المؤدية إلى الغش في الامتحانات في مؤسسات التعليم الأخرى العام منها والعالي ،وفي مناطق مختلفة في المملكة .
- ٢- إجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات لمعرفة تأثير الجنس على العوامل المؤدية إلى حدوث الغش في الامتحانات ، مما يمكن من الاستفادة من هذه المقارنة للقضاء على هذه المشكلة .
- ٣- إجراء بحوث نفسية وتربيوية تجاه الطلاب نحو الغش في الامتحانات والعوامل التي تسهم في حدوثه، لكي يصبح اكتساب المعرفة هو الهدف الأساسي من التعليم، وليس مجرد النجاح فقط والحصول على المؤهل الدراسي .
- ٤- إجراء دراسة لتحديد حجم مشكلة الغش في الامتحانات.
- ٥- إعداد دراسة على وسائل وطرق الغش في الامتحانات.

المراجع

[١] عبدربه، علي. « انتشار ظاهرة الغش بين طلاب الجامعة وأثرها على مستوى الوعي والعلمي وعلاقتها بالكافية الإنتاجية للنظام التعليمي » دراسات تربوية، الجزء ٦٢، مجلد ٩، ١٩٩٤ م.

Die Koff , Geoge, M , Emily , E , Robert, E, Lorry, E., [٢]
BillyFrancis , and Valerie , J. (1996) College Cheating : Ten years later *Research in Higher Education* , 37 : 487-502.

Stephen Davis, F , (1993) cheating in college is For a career: Academic Dishonesty in the 1990. *paper presented at the Annual meeting of the South Eastern psychological Association* : 39th Atlanta , GA , March 24-26, 1993, pp.1-26.

Jendrek.M.P. 1989, Faculty reactions to academic dishonesty *Journal of College student Development* 30 : pp. 401-406. [٤]

Hecht , J.B and Dwyer D.J1993,october)"potential Errors inthe use of probabilistic methods to detect student cheating on multiple choice examinations " *paper presented at the Annual Meeting of the Mid-western Educational Research Association*, Chicago. 11. p.4.

: B. Hecht(1994)David J. Dwyer and Jefery" cheating deection statistical legal . and policy implications " *paper presented Educational Research Associations* . Chicago , 11 pp.3-13.

Lipson , Alberta : and McGavern , norma , " Under graduateAcademic Dishonesty at Mit Results of astudy of Atitudes and Behavir of under graduate, Faculty and graduate Teaching Assistant " *paper presented at the Annual Forum of the A*, 1, R May 16-19, 1993, p.1.

May,, k. M. and loyal ,B.(1993) Academic disonesty,the honorsystem and student attitude:*Journal of college student Development* 34 (2) : pp. 125-129.

- [٩] حمدان، فائق عامر . « الطلاب والغش في الامتحانات » رسالة المعلم، عدد ٢، وزارة التربية والتعليم، عمان، ١٩٧٦ م.
- [١٠] الهارون، مساعد . « ظاهرة الغش في الامتحانات في جامعة الكويت » دراسة غير منشورة. عمادة شؤون الطلبة، عام ١٩٨٠ م .
- [١١] اللقاني، فاروق عبدالحميد. مشكلة الغش في الامتحانات - بحث ميداني، القاهرة، جمعية المكتبات المدرسية، صحفة المكتبة، المجلد الخامس عشر، العدد الأول يناير، ١٩٨٣ م .
- [١٢] شكري سيد أحمد، والمفيض عبد العزيز عبدالقادر. « دراسة الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والنفسية والاجتماعية لدى بعض طلبة التعليم العالي » مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٨ م .
- [١٣] عودة أحمد سليمان، نصر يوسف. « ظاهرة الغش في الامتحانات : حجمها وأسبابها كا يدركها طلبة جامعة اليرموك في الأردن » المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد السادس، العدد ٢١، ١٩٨٩ م.
- [١٤] الكندري جاسم، والنجار غانم ، والعيسى بدر. « قياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس والطلبة حول ظاهرة الغش بجامعة الكويت » المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، عدد ٢٢، (خريف ١٩٨٩) م .
- [١٥] إبراهيم، عبدالله سليمان . « الغش في الامتحانات وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية وأساليب التعليم » القاهرة، دراسات تربوية، المجلد التاسع، ج ٦٤ ، ١٩٩٤ م .
- [١٦] عجوبة مختار إبراهيم ، خليفة إبراهيم . « ظاهرة الغش في الامتحانات وأسبابها » دراسة إستطلاعية بجامعة الملك سعود، كلية الآداب، قسم الدراسات الاجتماعية، مركز البحوث، ١٩٨٦/١٩٨٧ م .

Factors Leading to Examination Cheat as perceived by Faculties and students in Riyadh Teacher's College

Hamdan Ahmed Al-Ghamdi and Abdullah Moghrab Al-Ghamdi

**Assistant professorsDepartment of psychology and
Education\Riyadh Teacher's CollegeSaudi Arabia**

Abstract. The aim of this study was to find out the factors affecting student cheating at the teachers college in riyadh. To achieve this aim, two questionnaires were developed. one for the students, (a sample 1087 representing 67% of the enrollment) the other for the instructors (Sample 96 representing 55% of the whole faculty members). Four items, were included to cover factors expected to influence some students, cheating at examinations.

Proper ways, of calculating validity and reliability of the questionnaires were used. The statistical analysis of the data has shown the following results: factors that seemed to have affected student cheating were psychological, religious, educational, administrative and sociological. Factors also significant relationships and differences were noticed between some demographic and factors influencing cheating among some students. The result of the study show the most popular ways of cheating.

In the light of finding, the researchers made some recommendations and suggestions.

قائمة "بيك" للاكتئاب : دراسة على عينات سعودية

عبدالغفار عبدالحكيم الدماطي و احمد محمد عبدالخالق
أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة ، كلية الأداب
كلية التربية ، جامعة الملك سعود
جامعتا الإسكندرية والكويت

ملخص البحث. طبقت صيغة عربية كاملة لقائمة "بيك" للاكتئاب على أربع عينات سعودية من طلبة المدارس الثانوية والجامعة من الجنسين (ن = ١٢٢٢) . ووصلت معاملات ثبات "كرونباخ" ألفا إلى .٨ ، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في الاكتئاب بين الجنسين من طلبة المدارس، في حين حصلت طالبات الجامعة على متوسط أعلى من طلبة الجامعة . وقد استخرجت من القائمة سبعة عوامل: الاكتئاب العام، والانشغال البدني، والمعرفي الانفعالي، والأفكار العدمية، والأعراض الجسمية، والانفعالية الجسمية، وصورة الجسم والجنس . وكان ترتيب العينة السعودية من طلبة الجامعة بين عينات دول عربية أخرى بدءاً من الأقل اكتئاباً كما يلي : الكويتيون، السعوديون، اللبنانيون، المصريون (ذكور)، واللبنانيات، السعوديات، الكويتيات، المصريات (إناث) . وتشغل العينتين السعوديتان موقعًا يميل إلى الانخفاض في الاكتئاب. وقد قدم تفسير مقترن مؤداء شيوخ أنماط التنشئة الاجتماعية والقيم الدينية التي تؤكد الركون إلى الله في الشدائدين، والتوجه إليه وحده في الكربارات طلباً لتفریجها، ومن ثم تدافع ضد الاكتئاب .

مقدمة

الاكتئاب خبرة إنسانية شائعة ، عانى منها كل إنسان تقريباً في مرحلة أو أخرى من مراحل حياته . ويدرك " روزنهان، وسيلجمان " (Rosenhan & Seligman, 1995, P. 351) أن الاكتئاب هو " أنفلوانزا " الأمراض النفسية، فكل شخص تقريباً يشعر به ويعاني منه . ولكن الألفة بالاكتئاب لا تؤدي إلى فهمه، فهو معروف وغامض في الوقت ذاته .

ومما يزيد من حالات الاكتئاب في أي مجتمع، أن الاكتئاب قد يكون أولياً أي وحدة مرضية قائمة بذاتها، ولها أعراضها وأسبابها الأساسية، كما قد يكون ثانوياً أي ناتجاً عن حالة مرضية أخرى كمرض عضوي يفضي بمن يعاني منه إلى الإصابة بالاكتئاب . ومن المعروف أن الاكتئاب يقترن - في الغالب - بطائفة عريضة من الأمراض العضوية .

ولقد تعددت وجهات النظر إلى الاكتئاب تعددًا كبيراً، فمن الممكن أن ينظر إليه على أنه : عرض، وحالة إكلينيكية، وسلوك غير تكيفي، واستجابة شاذة للضغط، ومظهر من مظاهر الخلل في الوظيفة المعرفية . ومن ناحية أخرى فإنه يمكن النظر إلى الاكتئاب على أنه : انفعال إنساني سوي، وحالة مزاجية سوية، واستجابة تكيفية . ولكننا نستخدم مصطلح " الاكتئاب " في هذه الدراسة لنقصد به اضطراباً نفسياً في المزاج، بحيث يمثل حالة مرضية ذات أعراض محددة.

والاكتئاب Depression أحد تصنيفات المزاج Mood أو الحالات النفسية، ويشير " المزاج " إلى انفعال Emotion شامل مستمر يطول بقاوه بحيث يلوّن إدراك الفرد للعالم .

ومن بين النماذج الشائعة للمزاج : الاكتئاب والابتهاج والغضب والقلق . وفي حين

يشير الوجдан Affect إلى تغيرات أكثر تذبذباً في "حالة الجو أو الطقس" الانفعالي، فإن المزاج على العكس منه يدل على "مناخ" انفعالي أكثر شمولاً ودوماً .

وتتنوع اضطرابات المزاج التي تشاهد في العيادات والمستشفيات إلى نوعين رئيسيين : أولهما الاضطراب الأحادي Unipolar depression (أي الاكتئاب وحده)، والذي يطلق عليه أحياناً الاضطراب الاكتئابي الأساسي Major depressive disorder ، أما الثاني فهو الاضطراب الثنائي Bipolar (الاكتئاب والهوس)، والاضطراب الأحادي أكثر شيوعاً من الثنائي إذ يحدث أكثر منه بمقدار خمس عشرة مرة تقريباً (Wilson et al., 1992, P. 146) .

واضطرابات المزاج - وأهمها الاكتئاب - من أكثر اضطرابات النفسية انتشاراً بعد اضطرابات القلق . ويزداد انتشار الاكتئاب لدى المراهقين (من ١٤ - ١٨ عاماً) بالنسبة للجمهور العام من الراشدين . وينتشر الاكتئاب الأحادي بدرجة أكبر في الطبقات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا، في حين يكثر انتشار الاضطراب الثنائي في الطبقات الأرقى. كما يتزايد في المدن بالمقارنة مع الريف. وبينما تزداد معدلات الاكتئاب لدى الرجال العزاب والمطلقين، فإن معدلاته تزداد لدى الإناث المتزوجات . وتتراوح تقديرات معدلات انتشار اضطرابات الوجدانة بين ١٪، و ٢٪، و ٣٪، و ٨٪، و ٥٪ . أما بالنسبة للاكتئاب الأساسي فإنها تتراوح بين ٢٪، و ٥٪، و ٨٪ (Rehm & Metha, 1994) .

وقد ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع DSM-IV الصادر عن الرابطة الأمريكية للأطباء النفسيين أن معدلات انتشار الاكتئاب الأساسي طوال الحياة تتراوح بين ٥٪، و ١٢٪ عند الرجال، وبين ١٠٪، و ٢٥٪ لدى النساء . أما معدلات الانتشار عند نقطة معينة Point Prevalence (عدد الحالات المرضية عند نقطة زمنية معينة وليس فترة Period) لاضطراب الاكتئاب الأساسي فإنها

تتراوح بين ٢٪، و٣٪ لدى الرجال، و٥٪، و٩٪ عند النساء (APA, 1994, P. 341). وقد اتضح من تطبيق قائمة الأعراض الاكتئابية (من وضع "زونج" Zung) أن ١٢٪ من الجمهور "السيوي" يحصلون على درجات مساوية لمستوى العتبة المحددة للأضطراب الاكتئابي أو أعلى منه . وكشف " وايزمان، وماير " أن ١٢٪ من الرجال، و٢٠٪ من النساء يقررون أعراضًا اكتئابية في وقت ما من حياتهم . ومن بين العوامل التي تزيد من فرص التعرض للإصابة بالاكتئاب : الجنس الأنثوي، ومرحلة الرشد المبكر للنساء، والعمر المتأخر لدى الرجال، والمركز الاجتماعي الاقتصادي المنخفض، والطلاق أو الانفصال (Sacks, 1986) .
ويوجد في الشكاوى من الاكتئاب التي يقدمها المرضى نوع من الخصوصية السلالية والثقافية Ethnic and cultural specificity . ومن أمثلة ذلك أنه في بعض الثقافات يمكن للفرد أن يعاني من الاكتئاب في المقام الأول على شكل بدني جسمى أكثر من الحزن أو الذنب . كما يمكن أن يتخد التعبير عن الخبرة الاكتئابية أشكالاً شتى، كالشكوى من اضطراب الأعصاب والصداع (في الثقافات اللاتينية والبحر المتوسط)، والشكوى من الضعف وسرعة التعب أو عدم الاتزان (في ثقافات الصين وأسيا)، والشكوى من مشكلات ذات طبيعة وجذانية عاطفية متصلة بهم (في ثقافات الشرق الأوسط)، أو الحسرة والأسى الناتجين عن شدة الحزن (بين الهوبي Hopi وهو فرع من قبيلة ييبلو في شمال أمريزونا) . وهذه الأشكال التي يقدم فيها المرضى شكاواهم تجمع بين ملامح من اضطرابات الاكتئاب والقلق والاضطراب الذي يتخد شكلاً جسمياً (APA, 1994, P. 324) .

وفيما يختص بمجتمع طلبة الجامعة فقد بين " كاشاني، وبريسمeyer" Kashani & Priesmeyer, 1983) أنه من بين كل مائة حالة من الحالات التي تتshed المساعدة من قبل الخدمات الإرشادية الجامعية فإنه يتم تشخيص ٣٥

حالة بوصفها اكتئاباً. ويؤكد ذلك ماكشفت عنه دراسة "بلومبرى، وأوليفر، وماك كلور" (Blumberg, Oliver & McClure, 1978) من أن معدل الاكتئاب أعلى بمقدار ٥٠٪ لدى طلبة الجامعة بالمقارنة مع نظرائهم من غير الطلبة. وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الأفراد المولودين في العقود الحديثة (في عام ١٩٧٠ وما بعده) يكونون - فيما يبدو - من أعمار أصغر عند بداية الاضطراب، وبمعدلات متزايدة من الاكتئاب، وأسباب ذلك غير معلومة (Jefferson & Greist, 2994).

ومن ناحية أخرى فقد ظهر أن للاكتئاب علاقة وثيقة بالصحة، حيث استعرضت "وايز" ٤٠ دراسة أوضحت أن كفاءة القدرة المناعية (Immunocompetence) تخفض لدى من يظهرون أعراضًا اكتئابية، بالإضافة إلى مرضى الاكتئاب (Weisse, 1992). كما أظهرت دراسة تتبعية استمرت خمسة وعشرين عاماً علاقة وثيقة بين حالة الصحة الجسمية في عام ١٩٦٥، وحدوث أعراض تالية للاكتئاب، كما اتضح أن العزلة الاجتماعية منبئ قوي بالاكتئاب عندما تم تتبعه (Schoenborn, 1993). وأن العلاقة وثيقة بين الاكتئاب وفقدان الشهية العصبي (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٧، ص ص ١٠٢ - ١٠٦).

وترجع أهمية دراسة الاكتئاب إلى علاقته الوثيقة بالانتحار، إذ يمكن أن يؤدي الاكتئاب إلى اضطراب مميت. وقد أوضحت إحدى الدراسات أن ١٥٪ تقريباً من يعانون من اضطراب وجذاني أولي ينتحرؤن في النهاية، وأن حوالي ٥٠٪ من المنتحرين مكتئبون (Jefferson & Greist, 1994). كما يذكر "ويلسون" وآخرون (Willson, et al, 1992, P. 145) أن ٦٠٪ من حالات الانتحار يرتكبها مكتئبون . وفي دراسة حديثة أجريت على عينتين من طلبة الجامعة من الولايات المتحدة والكويت (Lester & Abdel - Khalek, in press) وطبقت عليهما قائمة "بيك" للاكتئاب، ومقياس اليأس، ومقياس "روتر" : مصدر الضبط،

والمقياس العربي للوسواس القهري، بالإضافة إلى أسئلة عن التفكير في الانتحار سابقاً أو حالياً، والتهديد بالانتحار، ومحاولة الانتحار، - في هذه الدراسة الحديثة - تم استخراج معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين الانتحارية Suicidality أو التفكير في الانتحار ومقاييس الشخصية في كل من العينتين . من ناحية أخرى فقد دل تحليل الانحدار المتعدد على أن الاكتئاب هو الأقوى والأكثر اتساقاً في التبؤ بالتفكير في الانتحار في كل من العينتين الأمريكية والكونية .

هذا ولقد قدمت لتفصير الاكتئاب نظريات عديدة منها : التحليلية النفسية، والمعرفية، والسلوكية، ونظرية العجز المتعلم أو العزو واليأس، ونظرية العلاقات الحوارية بين الأشخاص، بالإضافة إلى النظريات البيولوجية (انظر : Davison & Neale, 1996, PP. 229-239) .

مشكلة الدراسة

أجريت على الاكتئاب دراسات تفوق الحصر في الحقيقة من قبل مختصين في كل من علم النفس المرضي والطب النفسي . وتعتبر الجوانب القياسية النفسية (السيكومترية) على جانب كبير من الأهمية في دراسة الاكتئاب . ويتوافر الآن عدد كبير من المقاييس المستخدمة لتقدير الاكتئاب لدى الراشدين، وتحتل قائمة "بيك" للاكتئاب Beck Depression Inventory مكان الصدارة بين تلك المقاييس، إذ تمت ترجمتها إلى لغات كثيرة لاستخدامها في عديد من الثقافات . ويدرك "بيرنات" (Bernat, 1990) أن قائمة "بيك" أكثر مقاييس التقرير الذاتي للاكتئاب انتشاراً من ناحية استخدامها من قبل كثير من الإكلينيكيين والباحثين . ومنذ بداية الستينيات وحتى عام ١٩٩٠ - أي منذ مايزيد على ثلاثين عاماً - خضع هذا المقياس لعديد من البحوث والدراسات

التي تربو على أكثر من ألف دراسة .

وتتميز قائمة "بيك" للاكتئاب بقصرها وسهولة تطبيقها، وبما تعتمد عليه من أساس "سيكومترى" قوى، كما تتميز بتركيزها على الأعراض المعرفية . ولها صدق تلازمي بوصفها مقياساً للاكتئاب (Robinson & Kelley , 1996) . وقد درس "بيرن" وزملاؤه الصدق العاملى لقائمة "بيك" للاكتئاب، ومدى ثبات تركيبها العاملى من جنس إلى آخر لدى عينة من المراهقين البلغاريين من غير المرضى (Byrne , et al , 1996) .

وقد استخدمت تلك القائمة في دراسات عديدة أجريت في أربع دول عربية، وتتوافر لها معاملات ثبات مقبولة أو عالية على عينات من تلك الدول الأربع . ولكن الملاحظ قلة الدراسات التي أجريت في المملكة العربية السعودية على مقاييس يمكن أن تستخدم في علم النفس المرضى (انظر : أحمد عبدالخالق، وأحمد حافظ، ١٩٨٦، ١٩٨٨، أحمد عبدالخالق وعبدالغفار الدمامي، ١٩٩٥، West, والشناوي وخضر، ١٩٨٨) .

ومع أنه قد أجريت دراسات حول الاكتئاب على عينات سعودية، فإن تلك الدراسات قد أجريت على عينات إكلينيكية في الغالب، أو على عينات من الذكور العاديين دون الإناث. كذلك فإن تلك الدراسات قد استخدمت في تقدير الاكتئاب صوراً عربية تم إعدادها عن الصيغة القديمة غير المحسنة لقائمة "بيك" للاكتئاب التي نشرها عام ١٩٦١ .

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار قائمة "بيك" للاكتئاب (بيك وستير، ١٩٦٦) على عينات سعودية عادية من الجنسين باستخدام الصيغة التي أعدها وعرّبها أحمد عبدالخالق (Abdel - Khalek , 1998 a) معتمداً على الصيغة المنقحة المنشورة عام ١٩٩٣، وبعبارة أخرى، تهتم هذه الدراسة بفحص أهم الخصائص القياسية النفسية (السيكومترية) لتلك القائمة المنقحة، والعوامل

المستخرجة منها، والفارق بين متوسطات العينات السعودية وغيرها من العينات العربية في الاستجابة لها .

الدراسات السابقة

حظيت هذه القائمة باهتمام كبير في العالم العربي . فقد ترجمت إلى العربية ترجمات عدّة (انظر : أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣، بدر الأنصاري، ١٩٩٧ «ب» بيك وستير ... إلخ . وستير، ١٩٩٦، غريب عبدالفتاح غريب، ١٩٨٥ والشناوي وخضر، ١٩٨٨، West, 1985) . وسوف نركز فيما يلي على نماذج منتقاة للدراسات التي استخدمت هذه القائمة، وبوجه أخص على الدراسات العربية منها .

فقد قام غريب عبدالفتاح غريب (١٩٨٦، ١٩٨٥) بدراسة قومية للاكتئاب على عينات مصرية متعددة، وقدم معايير لهذه العينات . وأجرى أحمد عبد الخالق (١٩٩١) دراسة للمفاضلة بين أربع قوائم لقياس الاكتئاب وهي على التوالي : قائمة "بيك" ، ومقاييس "جيلفورد، وزيرمان" ، ومقاييس الاكتئاب المشتق من قائمة منيسوتا متعددة الأوجه للشخصية، وقائمة صفات الاكتئاب من وضع "زوكرمان، ولوبين" . وقد استنتج أن قائمة "بيك" يمكن أن تُفضّل القوائم الثلاث الأخرى .

كما قام أحمد عبد الخالق، وعبد الفتاح دويدار، ومايسة النيال، وعادل شكري، والسيد عبدالغنى (١٩٨٩) بدراسة الفروق في القلق والاكتئاب بين مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين، في مراحل : المراهقة، و بدايات الرشد، وأواسط العمر، والشيخوخة (ن = ١١٢٣) . وفيما يختص بالاكتئاب كما قيس بقائمة "بيك" فقد حصلت المراهقات والمسنات على أعلى المتوسطات، في حين كان لمجموعتي أواسط العمر والمراهقين من الذكور أدنى المتوسطات في الاكتئاب،

وحصل المسنون على أعلى متوسط بالنسبة إلى عينات الذكور الثلاث الأخرى . كما أسفرت هذه الدراسة عن ارتفاع معدل الاكتئاب لدى الإناث بالمقارنة مع الذكور، ولكن الفروق الدالة إحصائياً ظهرت في مرحلتي المراهقة وأواسط العمر فقط .

وفي دراسة ثقافية مقارنة اتضح أن مرضى الاكتئاب المصريين لديهم متوسط درجات على قائمة "بيك" للاكتئاب أعلى من نظرائهم الألمان، وقد فسر ذلك تقسيراً لغويًّا يشير إلى الغلو أو المبالغة Hyperbole من قبل المرضى المصريين . كما زادت شکوى المرضى المصريين من الأعراض الجسمية (Rader,

Adler, Schwibbe & Sultan , 1991)

وقد درس حسن عبداللطيف (1992) الاكتئاب وتقدير الذات وأسلوب العزو بوصفها منبئات لرضا الطالب عن الحياة الجامعية، وذلك على عينة من الطلبة الأمريكيين . وقد شملت أدوات الدراسة قائمة "بيك" حيث استخدمها لقياس الاكتئاب . وكشفت الدراسة عن ارتباط سلبي بين الاكتئاب ورضا الطالب عن الحياة الجامعية، في حين ارتبط تقدير الذات والمعدل الدراسي ارتباطاً إيجابياً برضا الطالب عن الحياة الجامعية .

أما محمد نجيب الصبوة، وأحمد عبدالخالق (1994) فقد قاما بتطبيق قائمة الأحداث والنشاطات السارة وقائمة "بيك" للاكتئاب في دراسة لهما، ولم تسفر تلك الدراسة عن وجود ارتباط جوهري بين القائمتين . من ناحية أخرى فقد استخرج أحمد عبد الخالق، وبدر الأنصارى (1995) ارتباطاً دالاً إحصائياً بين قائمة "بيك" للاكتئاب وكل من التفاؤل (سلبي) والتشاؤم واليأس (إيجابي) . وفي دراسة له قام المشعان (1995) بمقارنة بين المراهقين والشباب الكويتيين من الجنسين في الاكتئاب كما يقاس بقائمة "بيك" . وقد كشفت تلك الدراسة عن فروق جوهرية بين الجنسين (حيث كان الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور) وبين

الراهقين والشباب (حيث كان الشباب أكثر اكتئاباً من الراهقين).

كذلك فقد قام أحمد عبدالخالق (انظر : بيك، وستير، ١٩٩٦، ص ٤٠) بتلخيص لعواملات الارتباط بين قائمة "بيك" وعدد من مقاييس الشخصية والاضطراب النفسي لدى عينات مصرية، وقد تبين له من هذا التلخيص أن قائمة "بيك" للاكتئاب ترتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بمقاييس كل من : سمة القلق، و"تايلور" للقلق الصريح، و "قاتل، وشایر" للقلق، وقلق الموت من وضع "تمبلر"، والوسواس القهري، والمخاوف المرضية، والهستيريا، واضطرابات النوم، وفقدان الشهية العصبية، والعصبية . في حين ارتبطت قائمة "بيك" بالانبساط ارتباطاً جوهرياً سلبياً .

وقد تم حساب الارتباط بين الصيغة العربية لقائمة "بيك" والمقياس العربي لقلق الموت، وكان الارتباط دالاً إحصائياً لدى الإناث والجنسين (٤٢١، ٠، ٣٢٣، ٠ على التوالي)، في حين لم يكن دالاً لدى الذكور (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٦). كما ارتبطت قائمة "بيك" بكل من قلق الموت وسمة القلق (Abdel-Khalek, 1997) بالإضافة إلى ارتباط تلك القائمة بكل من وسوسات الموت وقلق الموت واكتئاب الموت والوسواس العام وسمة القلق (Abdel-Khalek, 1998 "b") .

أما بدر الأنباري (١٩٩٧ "أ") فقد قام بدراسة شاملة على عينات كويتية كبيرة الحجم (ن = ٢١٢٥) مقسمة إلى عشر عينات فرعية من الجنسين، حيث طبق عليها جميعاً قائمة "بيك" للاكتئاب، فضلاً عن استمارة بيانات . وقد حصلت طالبات الثانوي على أعلى معدلات الاكتئاب، يليهن في ذلك ربات البيوت فالمسنون الذكور ثم طالبات الجامعة، في حين حصل على أقل معدلات الاكتئاب عينات المدرسين ثم المدرسات فالموظفات وطلبة الجامعة الذكور . هذا فضلاً عن ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج أخرى متعددة تربط الاكتئاب بكل من

الدخل وحجم الأسرة والحالة الاجتماعية وعدد من المتغيرات المرتبطة بالعدوان العراقي على دولة الكويت .

ولبيان البنود التي تفرق بين الجنسين فقد تمت دراسة الفروق بين متوسطات البنود على قائمة "بيك" للاكتتاب لدى كل من الذكور والإإناث من طلبة الجامعة، وفي حين توصل كل من "نولان وويلسون" (Nolan & Willson) (1994) إلى أن البندين، ١٢، و ١٧ فقط من القائمة يميزان بين الجنسين، فإن "ليستر، وعبدالخالق" (Lester & Abdel-Khalek, 1997) لم يتمكنا من إعادة استخراج هذه النتيجة، حيث توصلوا إلى أن البندين، ١٤، و ١٩ هما اللذان يميزان بين الجنسين، وذلك كما حسب على عينتين من الولايات المتحدة والكويت .

ودرس "حسن عبد اللطيف" (١٩٩٧) الفروق في الاكتتاب (كما يقاس بقائمة "بيك" للاكتتاب) بين المصريين المقيمين في الكويت والكويتيين، وبين الجنسين. وقد كشفت الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين العينتين (حيث جاء متوسط الاكتتاب لدى المصريين أعلى من نظيره لدى الكويتيين)، ومع أنه لم تظهر فروق بين الجنسين في الاكتتاب، إلا أنه كان هناك تفاعل بين الجنس والجنسية في درجات الاكتتاب، حيث كان الذكور أكثر اكتتاباً من الإناث في العينة الكويتية، في حين كانت الإناث أكثر اكتتاباً من الذكور في العينة المصرية. أما بالنسبة للمجتمع السعودي فقد أجريت عدة دراسات على عينات سعودية باستخدام قائمة "بيك" للاكتتاب . ومن أبرز تلك الدراسات ما قام به الشناوي وخضر (١٩٨٨) من دراسة هدفت إلى تقييم مقياس "بيك" للحالة المزاجية (الذي أعداده عن مقياس "بيك" للاكتتاب، ١٩٦١) على عينة من الطلبة السعوديين، كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاكتتاب وكل من الشعور بالوحدة وال العلاقات الاجتماعية المتبادلة. ولتحقيق الهدف الأول فقد طبق المقياس الذي أعداده على عينة مقدارها ٥٠٠ طالب، نصفهم من طلبة الجامعات الذكور،

ونصفهم الآخر من الطلبة الذكور بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض .

أما بالنسبة للهدف الثاني فقد طبق الباحثان مقياس "بيك" للاكتئاب بالإضافة إلى مقياسين آخرين : الشعور بالوحدة، ومقياس العلاقات الاجتماعية، وذلك على عينة أخرى من الطلبة السعوديين الذكور بلغت ١٥٠ طالباً، نصفهم من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ونصفهم من طلبة الثانوي بمدينة الرياض . وقد بلغ معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا ٨٠ وبطريقة التجزئة النصفية ٨٥، وقد استخرج الباحثان معايير تائية لمقياس بيك لكل من طلبة الثانوي وطلبة الجامعة، كما كشفت دراستهما عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين الاكتئاب والشعور بالوحدة، وعلاقة سالبة دالة بين الاكتئاب وال العلاقات الاجتماعية المتبادلة .

وقد قامت وست (West, 1985) بتعريف قائمة "بيك" للاكتئاب (1961) وإعدادها بلهجة سعودية محلية بهدف تمكين الكلينيكيين الممارسين العرب من استخدامها في تقدير وتشخيص الاكتئاب لدى المرضى المراجعين للعيادات النفسية في المستشفيات السعودية . وقد قامت بمحاولات عدة للتتأكد من ثباتها وصدقها مقارنة بالصورة الأمريكية الأصلية، وقد حصلت على ثبات الصورة المحلية بطريقة التجزئة النصفية والذي بلغ ٩٢، بعد أن قامت بتطبيقاتها وتجربتها على عدد من المرضى الخارجيين المراجعين لأحد المستشفيات الكبيرة بالمملكة .

وأجرى اللحياني (1996) دراسة حول مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من مرضى ومريضات الفشل الكلوي المزمن بالمنطقة الفريبية (مكة، جدة، الطائف)، مستخدماً مقياس "بيك" للاكتئاب من إعداد الشناوي وخضر (١٩٨٨)، ومقياس "قلق الموت" من إعداد أحمد عبد الخالق (١٩٨٥) . وقد حصل على عدة فروق دالة إحصائياً في مستوى الاكتئاب بين مرضى الفشل الكلوي

المزمن والعاديين لصالح المرضى، وبين الذكور والإناث المرضى لصالح الإناث . كما وجد أن مستوى الاكتئاب لدى مرضى ومريضات الفشل الكلوي لم يتأثر باختلاف أعمارهم، أو حالاتهم الاجتماعية، أو مستوياتهم التعليمية .

أما الهاجري (١٩٩٧ - ١٤١٨هـ) فقد أجرى دراسة حول الفشل الكلوي وعلاقته بالاكتئاب وتقدير الذات لدى عينة (٨٠) من مرضى الفشل الكلوي السعوديين الذين كانوا يتلقون العلاج بالغسيل الكلوي في بعض المستشفيات بمدينة الرياض، وقد استخدم عينة من العاديين (٧٧) بهدف مقارنة المرضى بهم في متغيرات الدراسة . وللحصول على مستوى الاكتئاب لدى أفراد المجموعتين فقد طُبّقت الصورة العربية العالمية التي أعدتها وست (١٩٨٥) عن قائمة " بيك " للاكتئاب (١٩٦١) . وقد كشفت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الفشل الكلوي والاكتئاب، وعن انتشار الاكتئاب لدى هؤلاء المرضى بنسبة تزيد بدرجة دالة عن انتشاره بين العاديين الأصحاء . كذلك فقد كشفت عن أن مستوى الاكتئاب لدى مرضى الفشل الكلوي لا يختلف اختلافاً دالاً باختلاف الجنس أو الحالة الاجتماعية، أو العمر، أو مدة الإصابة بالمرض .

أهداف الدراسة

تتلخص أهداف هذه الدراسة في تحديد الجوانب الآتية :

- ١ - معاملات ثبات قائمة " بيك " للاكتئاب على عينات من الطلبة السعوديين.
- ٢ - متوسطات العينات السعودية على القائمة .
- ٣ - الفروق بين الجنسين في الاكتئاب .
- ٤ - الفروق بين المجموعات العمرية في الاكتئاب .
- ٥ - المكونات العاملية لقائمة الاكتئاب على عينات سعودية .
- ٦ - استخراج معايير مئنية لها .
- ٧ - المقارنة بين العينات السعودية وغيرها من العينات العربية في الاكتئاب .

وتتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تتوجّى تحقيق تلك الأهداف في ضوء الحدود التي تحدُّها، والتي من أهمّها حجم العينة المستخدمة .

الإجراءات المنهجية

العينات

اشتملت عينات هذه الدراسة على ١٢٢٢ طالبًا وطالبة موزعين كما يلي :

(١٦٠) من طلبة المدارس الثانوية، و (٢١٠) من طالبات المدارس الثانوية، و (٤٤١) من طلبة الجامعة، و (٤١١) من طالبات الجامعة وجميعهم من الطلبة السعوديين . وقد سُحبَت عينتاً المدارس الثانوية من طلبة وطالبات خمس وعشرين مدرسة (١٢ للبنات، و ١٢ للبنين) موزعة على المناطق التعليمية الخمس بمدينة الرياض .

أما بالنسبة لعينتي الجامعة فقد شملتا طلبةً وطالبات من مختلف كليات جامعة الملك سعود بالرياض، بما في ذلك الكليات التي يضمها مركز الدراسات الجامعية، ومركز العلوم الصحية الخاصين بالطلاب . وقد تعاون عدد كبير من الزملاء والزميلات الأساتذة والمحاضرين والمعيدين في تطبيق القائمة على الطلبة والطالبات الذين كانوا يدرسون لديهم ممن قبلوا المشاركة في الاستجابة للقائمة . وكان أغلب المتعاونين ممن يقومون بتدريس متطلبات جامعية عامة كمقررات قسم الثقافة الإسلامية، ومقررات اللغتين العربية والإنجليزية أو بالإشراف على التدريب الميداني، بالإضافة إلى عدد لا يأس به من الزملاء والزميلات الذين يقومون بتدريس مقررات تخصصية في كلياتهم، حيث أبدى الجميع استعدادهم لتوزيع القائمة على طلبتهم للإجابة عنها في جزء من المحاضرات التي يقدمونها لهم كل حسب ظروفه ووقته .

وتتجدر الإشارة إلى أنه قد تم في البداية طرح مجموعه ١٤٠٠ قائمة

للتطبيق موزعة بأعداد مختلفة على المدارس الثانوية وكليات الجامعة . وقد تم استرجاع ١٢٩٠ قائمة، أي مابنته ٩٢٪، ثم استبعد منها ٦٨ قائمة إما لعدم اكتمالها أو لإجابة بعض أفراد العينات عليها بشكل غير مطلوب (كتابية تعليق على بعض البنود دون الإجابة عنها) . كذلك فقد كانت مدارس الطلبة أقل المدارس الثانوية إرتفاعاً للقوائم . وبذلك يكون العدد الكلي للقوائم المكتملة ١٢٢٢ قائمة (انظر جدول (١) لبيانات عن أعمار الطلبة) .

القياس

استخدمت الدراسة الحالية الصيغة العربية من قائمة "بيك" للاكتتاب (بيك، وستير، ١٩٦٦) التي قام عبد الخالق (a , Abdel-Khalek, 1998) بتعريفها وإعدادها . وتميز هذه الصيغة الأخيرة بالميزات التالية :

- أ) اعتمادها على الصيغة المنقحة المنشورة عام ١٩٩٣ .
- ب) تم تعريفها اعتماداً على القائمة الكاملة (٢١ بند) لا المختصرة .
- ج) تم التأكد من تكافؤ الصيغتين الأمريكية والعربية باستخدام مفحوصين يتقنون اللغتين الإنجليزية والערבية .
- د) تم إجراء ترجمة عكسية back translation لبنود القائمة .
- ه) تم استخدامها في دراسات أجريت في أربع دول عربية، وبالتالي فإن إمكانية مقارنة النتائج التي تسفر عنها الدراسة الحالية بنتائج تلك الدراسات قائمة.
- و) توافر لها معاملات ثبات مقبولة أو عالية على عينات من أربع دول عربية.
- ز) قصرها وسهولة الاستجابة لها، حيث تستغرق مابين ١٥ - ١٠ دقيقة .

وكما سيتضح فيما بعد من جدول (١) فإن معاملات ثبات تلك القائمة جاءت مقبولة أو مرتفعة كلها، كما ثبت من تطبيقها على عينات سعودية في هذه الدراسة.

إجراءات التطبيق

وُجّه المدرسون والمدرسات في المدارس الثانوية التي وقع عليها الاختيار إلى تطبيق القائمة تطبيقياً جمعياً على طلاب الفصول المشاركة في العينة كل حسب الظروف الملائمة لطلابه وجدوله، كما وُجهوا إلى عدم إجبار أحد من الطلبة أو الطالبات على الإجابة عن المقياس، وإلى إعطاء نبذة لهم في بداية جلسة التطبيق عن الهدف العام من المقياس وطريقة الإجابة عنه، وضرورة اتباع تعليمات الاستجابة لبنوده . وقد اتبعت الإجراءات نفسها في تطبيق المقياس على عينتي طلبة وطالبات الجامعة . وقد أبدى الزملاء والزميلات من الأساتذة والمحاضرين استعداداً طيباً للتعاون في عملية التطبيق وإنتمامها بصورة علمية سليمة خلال الوقت الذي يفضله كل منهم، وقد انعكس هذا التعاون في ارتفاع عدد الطلبة والطالبات المشاركين في عينتي الجامعة بالمقارنة مع عدد المشاركين في عينتي طلبة وطالبات المدارس الثانوية . وقد استغرقت عملية التطبيق حوالي شهرين حتى تم استرجاع أكبر عدد ممكن من القوائم الموزعة .

النتائج

يبين جدول (١) أهم البيانات الوصفية عن العينات والقائمة.

جدول رقم (١) . المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) لأعمار العينات ومعاملات

ثبات "الфа" لقائمة "بيك" للاكتتاب لدى أربع عينات سعودية

ثبات ألفا			الأعمار		ن	العينات
	ر	ن	ع	م		
٠,٨٠	(٠,٧٦)	٤٠	١,٢١	١٨,١٧	١٦٠	طلبة ثانوي
	(٠,٨٢)	٤٠	١,٢٧	١٧,٩٢	٢١٠	طالبات ثانوي
٠,٨١	(٠,٨١)	٤٠	٢,١٧	٢٢,٥١	٤٤١	طلبة جامعة
	(٠,٨١)	٤٠	١,٩٣	٢٢,٦٦	٤١١	طالبات جامعة

ومن ملاحظة جدول (١) يتضح أن معاملات ثبات المقياس (الфа) مرتفعة، وتشير إلى اتساق داخلي للمقياس .

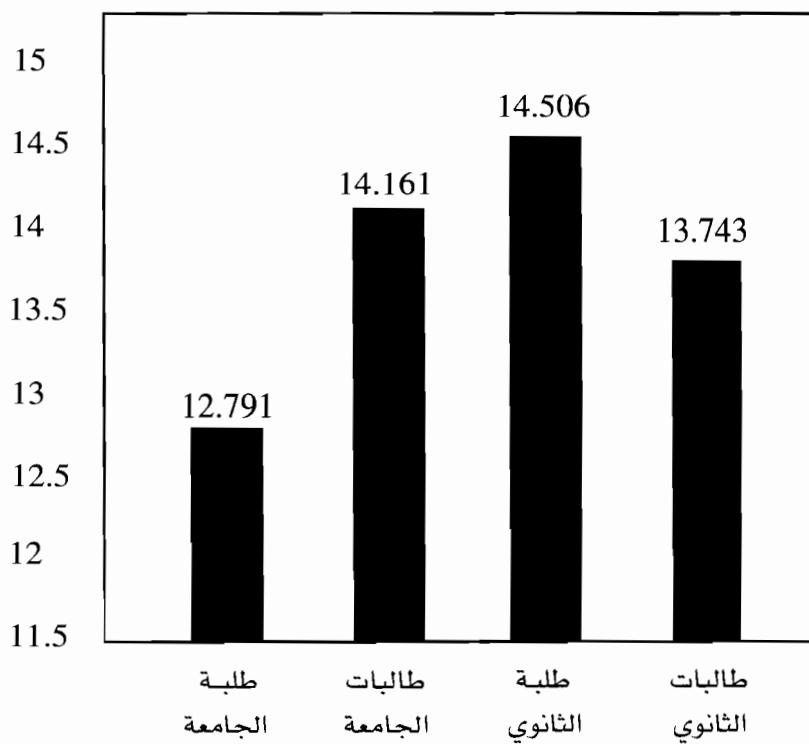
ويبيّن جدول (٢) المعالم الوصفية الأساسية للاقائمة .

**جدول (٢) . المعالم الوصفية الأساسية لقائمة "بيك" للاكتتاب لدى العينات
السعودية**

العينات	ن	المتوسط	الانحراف	المعياري	الوسيط	الموال	الالتواز	التقلط	الحد الأدنى	الحد الأعلى
طلبة ثانوي	١٦٠	١٤,٥١	٨,٣٣	١٤,٠٠	١٥,٠٠	١,٢٤	٢,٥٨	١	٥١	
طالبات ثانوي	٢١٠	١٢,٧٤	٧,٧٢	١٢,٠٠	٨,٠٠	٠,٩٢	١,٢١	١	٤٢	
طلبة جامعة	٤٤١	١٢,٧٩	٨,٢٩	١٢,٠٠	١٢,٠٠	١,٦١	١,٠٦	صفر	٥١	
طالبات جامعة	٤١١	١٤,١٦	٨,٠٥	١٢,٠٠	١٣,٠٠	٠,٩٤	١,٢٥	صفر	٤٥	

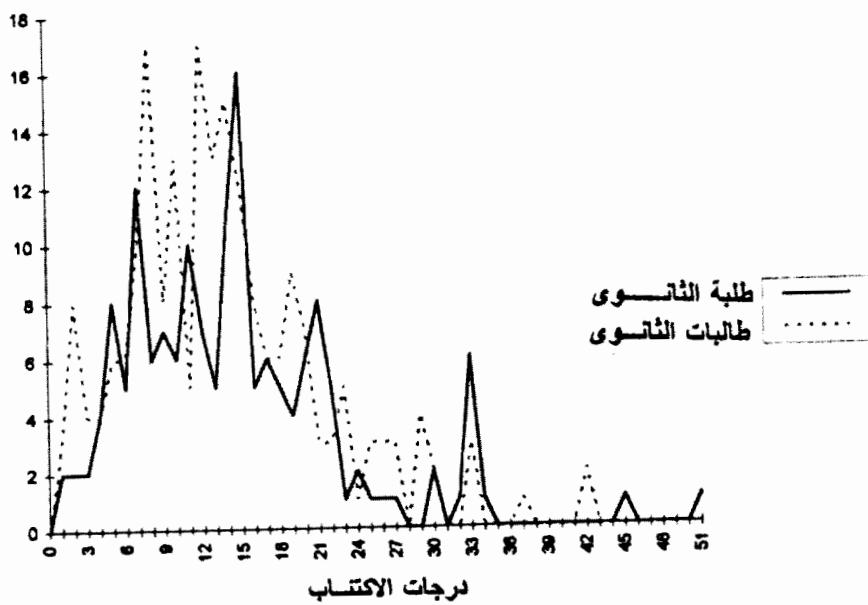
ويتبين من هذا الجدول عدم ظهور فروق دالة إحصائية بين متوسطي طلبة المدارس الثانوية من الجنسين ($t = 0,91$), في حين كانت الفروق دالة بين متوسطي طلاب الجامعة من الجنسين ($t = 2,45$: دالة عند مستوى $0,02$) حيث جاء متوسط طالبات الجامعة أعلى من متوسط الطلبة.

ويبين شكل (١) متوسطات العينات الأربع، كما يبين الشكلان (٢) و (٣) التوزيع التكراري لدرجات عينتي طلبة وطالبات المدارس الثانوية، وطلبة وطالبات الجامعة على التوالي في الاكتتاب .

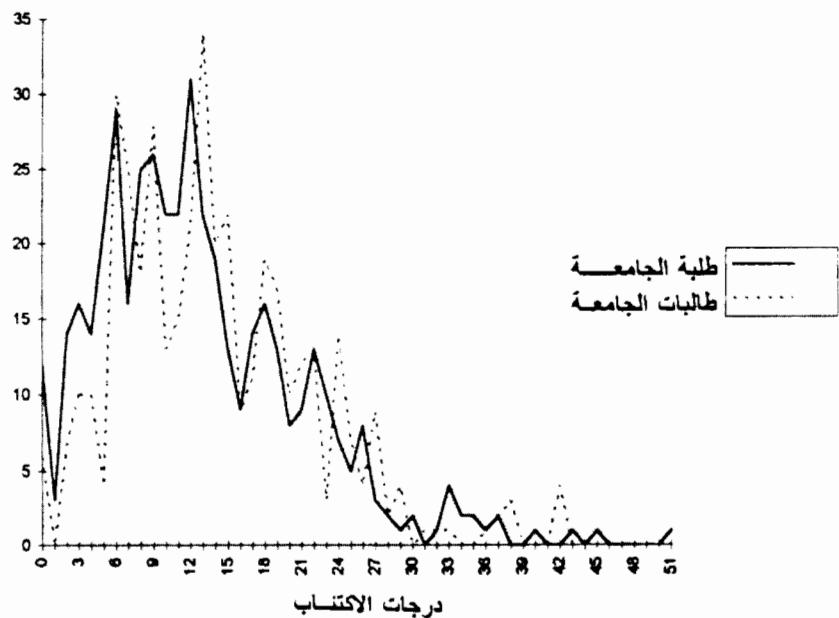


شكل (١). متوسطات درجات العينات السعودية الأربع في الاكتتاب

وبملاحظة هذا الشكل يتضح أن أعلى المجموعات متوسطاً هي مجموعة طلبة الثانوي، يليها طالبات الجامعة. في حين أن أقل المجموعات في متوسط الاكتتاب هما مجموعة طلبة الجامعة، ومجموعة طالبات الثانوي .



شكل (٢) . التوزيع التكرارى لدرجات طلاب المدارس الثانوية فى الاتصال



شكل (٣) . التوزيع التكراري لدرجات طلب الجامعة في الاكتتاب

وبملاحظة الشكلين (٢، ٣) يتضح أن هذا التوزيع لا يميل إلى الاعتدالية نظرًا للتواهه نحو القيم المخففة . وهذا أمر متوقع نتيجة لطبيعة العينات المختارة . ويبين جدول (٢) الجذر الكامن والنسب المئوية لتباين عوامل المقياس السبعة .

جدول (٢). الجذر الكامن والنسب المئوية لتباين العوامل السبعة

العامل	الجذر الكامن	% لتباين العامل	عدد التشبّعات الجوهرية $\leq 0,4$
١	٤,٠٤	١٩,٣	٦
٢	١,٦٢	٧,٧	٤
٣	١,٤١	٦,٧	٣
٤	١,٣٧	٦,٦	٣
٥	١,١٤	٥,٥	٣
٦	١,١٢	٥,٤	٢
٧	١,٠٧	٥,١	٣
% للتباین الكلی			٥٦,٢

وبملاحظة جدول (٣) يتضح أن سبعة عوامل قد استخرجت تبعًا لعيار الجذر الكامن $\leq 1,0$ ، وقد استوعبت هذه العوامل ٥٦,٢٪ من التباين الكلي وهي نسبة معقولة، كما يتضح أن عدد البنود المشبعة تبعًا جوهريا ($\leq 0,4$) بالعوامل السبعة يتراوح بين ٢ (العامل السادس)، و ٦ (العامل الأول) . ويبين جدول (٤) تشبّعات البنود بهذه العوامل السبعة . ويلاحظ أن جميع

بنود القائمة مشبعة تشبّعاً جوهريًّا (كـ ٤٠) على عامل واحد على الأقل . ولكن يلاحظ أن ثلاثة بنود (أرقام : ١، ١٨، ٢١) مشبعة تشبّعاً جوهريًّا بعاملين، وهذا أمر متوقع حيث يفترض أن تقيس القائمة مفهوماً واحداً، والتدخل بين البنود أمر متوقع؛ إذ من المتوقع مثلاً أن يتسبّب البند ١٨ (فقدان الشهية) بالعامل الثاني (الانشغال البدني)، وبالعامل الخامس المتعلق بالأعراض الجسمية . ويتسق ذلك مع دراسات تحليلية عاملية كثيرة سابقة أجريت على هذه القائمة وغيرها في المجال الوجداني والشخصية . ويلاحظ كذلك قلة عدد البنود المشبعة بأكثر من عامل (ثلاثة بنود فقط) بالنسبة لهذه القائمة، وهي البنود المرقمة : ١ - الحزن ١٨ - فقدان الشهية ٢١ - فقدان دافع الجنس .

وقد أمكن تسمية العوامل السبعة (كما يوضحها جدول ٤) كما يلي : عوامل الاكتئاب العام، والانشغال البدني، والمعرفي الانفعالي، والأفكار العدمية، والأعراض الجسمية، والانفعال الجسمي، وصورة الجسم والجنس .
ويعرض جدول (٥) لمعاملات الارتباط بين العوامل السبعة، وإذا تصورنا أن معامل الارتباط بين عاملين مثله في ذلك مثل معامل الارتباط بين قيم خام لمتغيرين، فإنه من الممكن إذن أن نطبق على معاملات الارتباط بين العوامل مستويات الدلالة ذاتها لمعاملات الارتباط بين المتغيرات، فيكون المعامل دالاً إحصائياً عند مستوى ٠٠٥ إذا وصل إلى ١٢٨، ..، ويكون دالاً عند مستوى ٠٠١ إذا وصل إلى ١٨١، .. على الأقل . وبتطبيق هذا المعيار تكون ثلاثة ارتباطات فقط دالة إحصائياً (أي ١٤,٢٩٪ من معاملات الارتباط)، بما يشير إلى استقلال نسبي للعوامل .

جدول رقم (٤) . العوامل السبعة بعد التدوير المائل وتشعباتها

(≤ ٤٠) لقائمة "بيك" للاكتتاب على عينة من الطلبة السعوديين (ن = ٢٠٠) *

العامل الرابع : "أفكار عدمية" التشبعات	العامل الأول : "اكتتاب العام" التشبعات
٩ - أفكار انتحارية ٧٨٧٣	١٣ - عدم الجسم ٧٣٦٨
٤ - عدم الرضا ٥٤٥٤	١٥ - صعوبة في العمل ٦٨٥٩
٧ - كره الذات ٥٠٣٤	١٧ - سرعة التعب ٦١٨١
العامل الخامس : "أعراض جسمية"	
١٩ - فقدان الوزن ٧٣٤١	١٢ - الانسحاب الاجتماعي ٥٠٨٠
١٨ - فقدان الشهية ٥٦٤٠	٨ - اتهام الذات ٤٠٨٧
١ - الحزن ٤٨٠٩	٣ - الشعور بالفشل ٣٩٩٧
العامل الثاني : "انشغال بدني"	
٢٠ - الانشغال بالجسم	
العامل السادس : "انفعال جسمي"	
١٠ - البكاء ٧٦٣٨	١٦ - اضطراب النوم ٥٦١٥
٢١ - فقد دافع الجنس ٤٨٢٥	٢ - الت Shawom ٥١٥٦
العامل الثالث : "معرضي انفعالي"	
١٤ - تغير صورة الجسم ٦٥٠٢	
٢١ - فقد دافع الجنس ٦٠٦٢	٥ - مشاعر الذنب ٧٩٠٧
١١ - التهيج ٥٢٤٢	٦ - الشعور بالعقاب ٦٧٤٥
١ - الحزن	
٠,٥٤٤٥	٠,٥٤٤٥

* تم اختصار البنود

جدول (٥) : معاملات الارتباط المتبادلة بين الموافل السبعة لقائمة "بيك" للاكتتاب.

رقم العامل	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
—	—	—	—	—	—	—	—
١	٠,١٤٢٩	٠,٢٦٣٥	٠,١٠٨٧	٠,١٢٩٣	٠,١٢١١	—	—
٢	٠,٢٦٣٥	٠,١٠٨٧	٠,٠٨٤٣	٠,٠١٢٧	٠,٠٠٩٧	—	—
٣	٠,١٠٨٧	٠,٠٨١٤	٠,٠٧٣٥	٠,١٣٢٢	٠,٠٦٣٧	٠,٠٠٧٨	—
٤	٠,٠٨٤٣	٠,٠٠٨١٤	٠,٠٧٣٥	٠,١٣٢٢	٠,٠٦٣٧	٠,٠٠٧٨	—
٥	٠,٠٠٨١٤	٠,١٣٠٢	٠,٠٨٢٢	٠,٠٢١٢	٠,٠٢٢٢	٠,٠٧٦٨	—
٦	٠,١٣٠٢	٠,١٢٠٢	٠,٠٨٢٢	٠,٠٢١٢	٠,٠٢٢٢	٠,٠٧٦٨	—
٧	٠,١٩٥١	—	—	—	—	—	—

مناقشة النتائج

حققت هذه الدراسة الأهداف التي أجريت من أجلها، فقد كشفت - باديء ذي بدء - عن ثبات اتساق داخلي (كما قيس بمعاملات ألفا) مرتفع لقائمة "بيك" للاكتتاب، كما طبقت على عينات سعودية من طلبة وطالبات المدارس الثانوية والجامعة . وتقع معاملات الثبات حول .٨ ، وهي أعلى من نظائرها لدى عينات مصرية ولبنانية، وأقل قليلاً من معاملات ألفا مشتقة من عينات كويتية (٠,٨٦ ، ٠,٨٩) لطلبة الجامعة الذكور والإثاث على التوالي) . وموجز القول إن قائمة "بيك" للاكتتاب تتسم باتساق داخلي مرتفع على العينات السعودية المستخدمة، مما يحدها بما إلى استخدام القائمة ونحن مطمئنون إلى

ثباتها، فضلاً عن إتاحة معايير مئنية لها (انظر الملحق) .
ولم تكشف هذه الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من طلبة المدارس الثانوية في الاكتئاب، في حين حصلت طالبات الجامعة على متوسط أعلى - بمستوى دال إحصائياً - من طلبة الجامعة . وتفق هذه النتيجة - في شق منها فقط - مع الدراسات السابقة .
ويتفق عدد كبير من الدراسات الميدانية (العملية) على ارتفاع معدلات اضطراب الاكتئاب لدى الإناث بالنسبة إلى الذكور في كل المجموعات العمرية للراشدين (Nolen- Hoeksema, 1990, P. 32ff) . وقد خصصت "سوزان نولين - هكسينا" كتاباً مستقلاً لبحث الفروق بين الجنسين في الاكتئاب، وقدمت لذلك مختلف التفسيرات البيولوجية (الفصل الثالث)، والاجتماعية (الفصل الرابع)، وتأثير الفروق في الشخصية (الفصل السادس) (Nolen - Hoeksema, 1990) .

وتواجه الإناث خطورة أكبر higher risk للإصابة بكل أنواع الاكتئاب، سواء انظربنا إلى سجلات الحالات أم إلى المسوح المجتمعية، وتلك حقيقة من أهم الحقائق اتساقاً في التراث . ويتحقق حصول الإناث على درجات أعلى في الاكتئاب - بالمقارنة إلى الرجال - على الرغم من تنوع العينات في الولايات المتحدة، حيث تضم البيض والسود ومن هم من أصل أسباني . وتصدق هذه النتيجة حتى في حالة ضبط متغيرات مثل : مستوى الدخل، والتعليم، والمهنة. وقد أوردت تقارير أخرى ارتفاع الاكتئاب لدى الإناث في مجتمعات أخرى غير الولايات المتحدة كما في كل من : الدنمارك واسكتلندا وانجلترا وويلز وكندا

ونيجيريا وكينيا وأيسلندا وإسرائيل واستراليا ونيوزيلندا. واتضح أن الفروق بين الجنسين في كل من البحث عن المساعدة (والذي هو سلوك مرتفع لدى الإناث) أو في زيادة ترحيب الإناث بتقرير الأعراض وذكرها و اختيارها لاتفسر - بدرجة كافية - زيادة الاكتتاب لدى النساء (McGrath, Keita, Strickland, & Russo, 1995, P. 1)

وتحتفل النتيجة الأخيرة مع تفسير كل من "ولهم، وباركر" لزيادة معدلات الاكتتاب خلال الحياة لدى النساء بالمقارنة مع الرجال بأن الرجال يميلون إلى "نسيان" الفترات الاكتئابية، في حين أن النساء يملن إلى "تذكر" هذه الفترات علماً بأن هذه الدراسة لم تهتم بفحص الاكتتاب في صورته المرضية بل اهتمت بفحص الفترات الاكتئابية التي لم تصل إلى حد تحقيق المحركات المرضية (Wilhelm & Parker, 1994)، كما تؤيد دراسة كويتية (عويد المشعان، ١٩٩٥) الفروق الجوهرية بين الجنسين .

وتشير المقارنة العامة بين العينات السعودية الأربع في هذه الدراسة إلى أنها تترتب تصاعدياً بدءاً من المتوسط الأدنى إلى الأعلى في الاكتتاب كما يلي: طلبة الجامعة، ثم طالبات الثانوي، فطالبات الجامعة، ثم طلبة الثانوي (انظر شكل ١). وفي حين أن طلبة الجامعة أقل متوسطاً في الاكتتاب من طلبة الثانوي، فإن طالبات الجامعة لسن أقل متوسطاً من طالبات الثانوي . ويعنى ذلك أن متوسط الاكتتاب بين المجموعتين العمرتين من الجنسين لا تسير في اتجاه واحد، مما يعوق إطلاق تعميم محدد، ويشير إلى احتمال تدخل عوامل أخرى في متوسطات العينات بصرف النظر عن العمر . وتتجدر الإشارة إلى أن

متوسط أعمار المجموعات ليس متبايناً بحيث يمكن أن يظهر الفروق بين هذه المجموعات تبعاً للعمر (متوسط أعمار طلبة الثانوي حوالي ١٨ عاماً، ومتوسط أعمار طلبة الجامعة حوالي ٢٢,٥ عاماً).

وفيما يتعلق بالعوامل المستخرجة من قائمة "بيك" للاكتئاب، فإنها تكشف عن عوامل لها معنى، وبدرجة لا بأس بها من الاتساق، وتشير هذه العوامل أيضاً إلى مكونات أساسية في "ظاهرة الاكتئاب" كما يتضح من أسماء هذه العوامل السبعة، وهي عوامل : الاكتئاب العام، والانشغال البدني، والمعرفي والانفعالي، والأفكار العدمية، والأعراض الجسمية، والانفعالي الجسمي، وصورة الجسم والجنس . وفي حين توجد فروق وتشابهات بين العوامل السعودية والعوامل المصرية المستخرجة من القائمة ذاتها (بيك، وستير، ١٩٩٦، ص ٣٩)، فإن هناك تطابقاً في عدد العوامل في الدراستين : سبعة عوامل.

ويذكر "بيك، وستير" (١٩٩٦، ص ٢٧) أنه قد ظهر من بعض الدراسات التي استخدمت تحليلات التركيب الكامن "أن القائمة يكمن وراءها زمرة واحدة من الاكتئاب وتمثلها، بحيث يمكن أن تحل إلى ثلاثة عوامل ترتبط معاً ارتباطاً مرتفعاً . وعلى الرغم من أن البنود المكونة للعوامل تختلف من مجموعة مشخصة إلى أخرى فإن العوامل الثلاثة تعكس الشكاوى : المعرفية الوجودانية، والأدائية، والجسمية".

والرأي لدينا أن تقسيم الاكتئاب إلى جوانب معرفية ووجودانية وأدائية وجسمية تقسيم نظري للظاهرة، وعلى الرغم من أهميته وفائدة فإنه يمكن إلا ينسحب على الواقع الفعلي الموجود لدى المرضى والأسوياء فيما يتعلق

بالاكتتاب، ومن ثم فإنه يمكننا أن نفترض - ونحن نقف على أرض صلبة - أن تشكيلة الأعراض وتجمعات الزملات تختلف من تحليل عاملي إلى آخر، وأن هذا الاختلاف دالة لعوامل كثيرة منها : طبيعة العينة سوية أو مرضية، ونوع المرض وشدة، والثقافة أو الثقافة الفرعية التي سُجِّلت منها العينة، فضلاً عن طريقة التحليل العاملي المستخدمة ونوع التدوير ومحكات التوقف عن استخراج العوامل ... وغير ذلك . ويؤكد هذا القول الاختلاف الكبير بين العوامل المستخرجة من القائمة ذاتها على عينات مختلفة في دراسات كثيرة من ناحيتها عدد العوامل ومضمونها أو تركيبها والتشبهات الدالة في كل منها .

ومن الأهمية بمكان أن نقارن بين نتائج هذه الدراسة على العينات السعودية ودراسات سابقة أجريت على طلبة من مصر (طلبة ثانوي وجامعة) والكويت ولبنان (طلبة جامعة) (بيك، وستير، ١٩٩٦) . ولافرق بين متوسط الاكتتاب لدى طلبة الثانوي الذكور في كل من السعودية ومصر، في حين يرتفع متوسط طالبات الثانوي المصريات ارتفاعاً كبيراً عن نظرائهم السعوديات ($M = ١٩,٤$ مقابل $١٣,٧$ على التوالي).

ويترتب طلبة الجامعة الذكور في الاكتتاب بدءاً من الأقل فالأعلى كما يلي :

الكويتيون، السعوديون، اللبنانيون، المصريون .

أما طالبات الجامعة فإنه يمكن ترتيبهن في الاكتتاب بدءاً من الأقل كما يلي :

اللبنانيات، السعوديات، الكويتيات، المصريات .

وبطبيعة الحال فإن العينات السعودية هي التي تهمنا في هذه المقارنة ، ومن اللافت للنظر أن السعوديين من الجنسين يشغلون المركز الثاني في المتصل الذي يشتمل على أربع دول، ويقع هذا الموقع صوب متوسط الدرجات الأقل في الاكتئاب . ويمكن أن تتسرى هذه النتيجة مع حصول أربع عينات سعودية على متوسط درجات أقل في الوسواس القهري من نظرائهم المصريين والقطريين واللبنانيين (أحمد عبد الخالق، وعبد الغفار الدماطي، ١٩٩٥)، هذا فضلاً عن حصول العينات السعودية على متوسط أقل من المصريين في القلق (أحمد عبد الخالق، أحمد حافظ، ١٩٨٨) . وليس من الصواب تفسير حصول العينات السعودية على متوسط اكتئاب يميل إلى الانخفاض على أساس المستوى الاقتصادي، نظراً لأن اللبنانيات قد حصلن على أقل متوسط في عينات الإناث، حيث يعد المجتمع اللبناني أقل في المستوى الاقتصادي من المجتمع السعودي، ومن ناحية أخرى فإن التشابه ليس قليلاً بين السعوديين والكويتيين في المستوى الاقتصادي، مما يشير إلى تدخل عوامل أخرى محتملة.

هل من الممكن إذن أن نفسر انخفاض متوسط العينات السعودية في الاكتئاب بالمقارنة مع بعض العينات العربية الأخرى على أساس شيوع أسلوب معين من التتشئة الاجتماعية والتمسك بالقيم الإسلامية التي تؤكد الركون إلى الله في الشدائد والتوجه إليه في الكربات طلباً لتفريحها ومن ثم يدافع ضد الاكتئاب ؟ هذا خط مثمر وواعد يمكنمواصلة البحث في اتجاهه، وهو جدير بأن يكون موضوعاً لدراسة أخرى.

ملحق

**الراتب المثيني المقابلة للدرجات الخام لقائمة بيك، للاكتتاب لدى أربع
مجموعات سعودية**

طالبات جامعة	طلبة جامعة	الرتبة المثينية		الدرجة الخام
		طالبات ثانوي	طلبة ثانوي	
١	٢	-	-	صفر
٢	٣	١	١	١
٣	٦	٥	٢	٢
٥	١٠	٧	٣	٣
٨	١٣	٩	٦	٤
٩	١٨	١١	١١	٥
١٦	٢٤	١٤	١٤	٦
٢٢	٢٨	١٩	٢١	٧
٢٦	٣٤	٢٧	٢٥	٨
٢٣	٣٩	٢١	٣٠	٩
٣٦	٤٤	٣٧	٣٣	١٠
٤٠	٤٩	٤٠	٤٠	١١
٤٥	٥٦	٤٨	٤٤	١٢
٥٣	٦١	٥٤	٤٧	١٣
٥٨	٦٦	٦١	٥٤	١٤
٦٤	٦٩	٦٧	٦٤	١٥
٦٦	٧١	٧١	٦٧	١٦
٦٨	٧٤	٧٣	٧١	١٧
٧٣	٧٨	٧٦	٧٤	١٨
٧٧	٨١	٨١	٧٦	١٩
٨٠	٨٢	٨٤	٨٠	٢٠
٨٣	٨٤	٨٥	٨٥	٢١
٨٦	٨٧	٨٧	٨٨	٢٢
٨٦	٩٠	٨٩	٨٩	٢٣

تابع الملحق

الرتبة المئوية				الدرجة الخام
طلابات جامعة	طلبة جامعة	طلابات ثانوي	طلبة ثانوي	
٩٠	٩١	٩٠	٩٠	٢٤
٩٢	٩٢	٩١	٩١	٢٥
٩٢	٩٤	٩٢	٩١	٢٦
٩٥	٩٥	٩٤	٩٢	٢٧
٩٥	٩٥	٩٤	٩٢	٢٨
٩٥	٩٥	٩٥	٩٢	٢٩
٩٥	٩٦	٩٦	٩٣	٣٠
٩٥	٩٦	٩٦	٩٣	٣١
٩٦	٩٦	٩٦	٩٤	٣٢
٩٦	٩٦	٩٧	٩٧	٣٣
٩٦	٩٧	٩٧	٩٧	٣٤
٩٦	٩٧	٩٧	٩٧	٣٥
٩٧	٩٨	٩٨	٩٧	٣٧
٩٧	٩٨	٩٨	٩٧	٣٨
٩٧	٩٨	٩٨	٩٧	٣٩
٩٧	٩٨	٩٨	٩٧	٤٠
٩٧	٩٨	٩٨	٩٧	٤١
٩٨	٩٨	٩٩	٩٧	٤٢
٩٨	٩٨		٩٧	٤٣
٩٨	٩٨		٩٧	٤٤
٩٩	٩٨		٩٨	٤٥
	٩٨		٩٨	٤٦
	٩٨		٩٨	٤٧
	٩٨		٩٨	٤٨
	٩٨		٩٨	٤٩
	٩٨		٩٨	٥٠
	٩٩		٩٩	٥١

المراجع

- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧ "أ") . الاكتئاب والعدوان العراقي: دراسة لمعدلات الانتشار في المجتمع الكويتي . الكويت، مكتب الإنماء الاجتماعي : إدارة البحوث والدراسات .
- الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧ "ب") . دليل تعليمات قائمة بيك للاكتتاب : الصورة الكويتية . الكويت : مكتبة المنار الإسلامية .
- الشناوي، محمد محروس ، وعلي خضر (١٩٨٨) . الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية، بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر . القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٦٢٨ - ٦٧٠ .
- الصبور، محمد نجيب ، وأحمد محمد عبدالخالق (١٩٩٤) . العلاقة بين الأحداث أو الأنشطة السارة والاكتئاب . مجلة علم النفس المعاصر، ٤، ٥٣-٧١.
- اللحياني، سامي أحمد (١٩٩٦) . مستوى الاكتئاب وقلق الموت لدى عينة من مرضى ومريضات الفشل الكلوي المزمن بالمنطقة الفريبية (مكة - جدة - الطائف) . رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- المشعان، عويس سلطان (١٩٩٥) دراسة الفروق في الاكتئاب بين المراهقين والشباب من الكويتيين . المجلة التربوية، المجلد ١٠، العدد ٣٧، ص ص ١٢٧ - ١٤٨ .
- الهاجري، خالد محمد (١٤١٨، ١٩٩٧هـ) . الفشل الكلوي وعلاقته بالاكتئاب وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات . رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، معهد الدراسات العليا، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية .
- بيك، وستير (١٩٩٦) . دليل تعليمات قائمة "بيك" للاكتتاب . تعریف وإعداد: أحمد محمد عبدالخالق . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- عبدالخالق، أحمد محمد، وأحمد خيري حافظ (١٩٨٦) . حالة القلق وسمة القلق لدى عينات سعودية ذهانية وعصبية . مجلة كلية الآداب، جامعة الاسكندرية، ٣٤، ١٨١ - ١٩٨ .
- عبدالخالق، أحمد محمد، وأحمد خيري حافظ (١٩٨٨) . حالة القلق وسمة القلق لدى عينات من المملكة العربية السعودية . مجلة العلوم الاجتماعية، ١٦، ١٨١ - ١٩٦ .
- عبدالخالق، أحمد محمد . وعبدالفتاح محمد دويدار، ومايسة أحمد النيل، وعادل شكري كريم، والسيد عبدالغنى (١٩٨٩) . الفروق في القلق والاكتئاب بين

- مجموعات عمرية مختلفة من الجنسين . بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر .
القاهرة : الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص ٩٧ - ١١٣ .
- عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩١) . قياس الاكتئاب : مقارنة بين أربعة مقاييس .
دراسات نفسية، ١، ٧٩ - ٩٦ .
- عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٢) . استخبارات الشخصية . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية، ط ٢ .
- عبدالخالق، أحمد محمد، وبدر محمد الأنصاري (١٩٩٥) . التفاؤل والتشاؤم: دراسة عربية في الشخصية . المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في المدة من ٢٥ - ٢٧ ديسمبر، المجلد الأول، ص ص ١٣١ - ١٥٢ .
- عبدالخالق، أحمد محمد، وعبد الغفار عبد الحكيم الدماطي (١٩٩٥) . الوسواس الهرمي : دراسة على عينات سعودية . دراسات نفسية، ١، ٥ - ١٧ .
- عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٦) . المقياس العربي لقلق الموت : خطوات إعداده وخصائصه . دراسات نفسية، ٦، ٤٤٣ - ٤٥٥ .
- عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٩٧) . فقدان الشهية العصبي . مؤسسة الكويت للتقدم العلمي : إدارة التأليف والترجمة والنشر .
- عبداللطيف، حسن إبراهيم (١٩٩٧) . الاكتئاب النفسي : دراسة للفروق بين حضارتين وبين الجنسين . دراسات نفسية، ٧، ٣٩ - ٦٥ .
- غريب ، عبدالفتاح غريب (١٩٨٥) . كراسة تعليمات مقاييس الاكتئاب . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- غريب، عبدالفتاح غريب (١٩٨٦) . كراسة المعايير القومية لمقاييس الاكتئاب . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية .

- Abdel-Khalek, A.M. (1997) . Death, anxiety, and depression. *Omega: Journal of death & Dying*, 35, 219-229.
- Abdel-Khalek, A.M. (1988 'a'). Internal consistency of an Arabic adaptation of the Beck depression Inventory in four Arab countries. *Psychological Reports*, 82, 264-266.
- Abdel-Khalek, A.M. (1998 'b') . The structure and measurement of death obsession. *Personality & Individual Differences*, 24,159-165.
- Abdullatif, H.I. (1992). Depression, self-esteem, and attributional style as predictors of students' satisfaction with college life. Unpublished D. Ed. Thesis, Indiana University.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Washington : APA, 4th ed.
- Brendt, D. J. (1990). Inventories and scales. In B.B. Wolman & Stricker (Eds) *Depressive disorders : Facts, theories, and treatment methods*, New York: John Wiley, PP. 255-274.
- Blumberry, W., Oliver, J.M., & McClure, J.N. (1978). Validation of the Beck Depression Inventory in a University Population using psychiatric estimate as the criterion. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 46, 150-155.
- Byrne, B.M., Batron, P. & Balev, J. (1996). The Beck Depression Inventory: Testing for its factorial validity and invariance across gender for Bulgarian non-clinical adolescents. *Personality & Individual Differences*, 21, 641-651.
- Davison, G.C., & Neale, J.M. (1996). *Abnormal psychology*. New York: John Wiley, 6th ed.
- Jefferson, J.W., & Greist, J.H. (1994). Mood disorders. In R.E. Hales, S.C. Yudofsky, & J.A. Talbott (Eds) *The Amercian psychiatric press textbook of psychiatry*. Washington, DC: APA, PP. 465-494.

- Kashani, J.H., & Priesmeyer, M. (1983). Differences in depression symptoms and depression among college students. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1081-1082.
- Lester, D., & Abdel-Khalek, A.M. (1997). Gender and depression in undergraduate population: A comment. *Psychological Reports*, 81, 1210.
- Lester, D., & Abdel-Khalek, A.M. (in press). Suicidality and personality in American and Kuwaiti students. *International Journal of Social Psychiatry*.
- McGrath, E., Keita, G.P., Strickland, B.R., & Russo, N.F. (Eds) (1995). *Women and depression: Risk factors and treatment issues*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Nolan, R., & Willson, V.L. (1994). Gender and depression in an undergraduate population. *Psychological Reports*, 75, 1327-1330.
- Nolen-Hoeksema, S. (1990). *Sex differences in depression*. Stanford: Stanford University Press.
- Piotrowski, C. (1996). Use of the Beck Depression Inventory in clinical practice. *Psychological Reports*. 79, 873-874.
- Rader, K.K., Adler, L., Schwibbe, M.H., & Sultan, A.S. (1991). Zur validitat des Beck-Depressionsinventors (BDI) for interkulturelle vergleiche: Eine untersuchung and deutschen and agyptischen patienten (Transcultural validity of the Beck Depression Inventory: A study in German and Egyptian inpatients). *Nervenarzt*, 62.
- Rehm, L. {., (1988). Assessment of depression. In A.S. Bellack & M. Hersen (Eds) *Behavioral assessment: A practical handbook*. New York: Pergamon, 3rd ed., PP. 313-364.
- Rehm, L.P. & Mehta, P. (1994). Depressikon. In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds) *Advanced abnormal psychology*. New York: Plenum Press, PP. 295-314.

- Robinson, B.E., & Kelley, L. (1996). Concurrent validity of the Beck Depression Inventory as a measure of depression. *Psychological Reports*, 79, 929-930.
- Rosenhan, D. L., & Seligman, M.E.P. (1995). *Abnormal Psychology*. New York: Norton & Comp., 3rd ed.
- Sacks, M.H. (1986). Depressive neurosis. In A.M. Cooper, A.J. Frances, & M.H. Sacks (Eds) *Psychiatry: The personality disorders and neurosis*. New York: Basic Books. Vol. 1, PP. 395-408.
- Schoenborn, C.A. (1993). The Alameda study-25 years later. In S. Maes, H. Leventhal, & M. Johnston (Eds) *International Review of health psychology*, New York: John Wiley, Vol 2, PP. 81-116.
- Weisse, C.S. (1992). Depression and immunocompetence: A review of the literature. *Psychological Bulletin*. 111, 475-489.
- West, J. (1985). An Arabic validation of a depression inventory. *International Journal of Social Psychiatry*, 31, 282-289.
- Wilhelm, K., & Parker, G. (1994). Sex differences in lifetime depression rates: Fact or artefact? *Psychological Medicine*, 24, 97-111.
- Wilson, G.T., O'Leary, K.D., Nathan, P.E. (1992). *Abnormal psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

**فاعلية تدريس وحدة عن التفكير في تنمية
التفكير العلمي والأسلوب المعرفي
لدى طالبات قسم الحيوان
بكلية التربية المطورة للبنات بالباحة
حمد بن خالد الخالدي
عميد القبول والتسجيل
مدير عام الإدارة العامة لتطوير التعليم بكليات البنات
وكالة الرئاسة لكليات البنات - الرياض
المملكة العربية السعودية**

مقدمة

من الخصائص المميزة لهذا العصر، أنه متغير ومتتطور ومتجدد يوماً بعد يوم. ففي كل يوم نسمع ونرى المزيد من أساليب التقدم والتطور في العديد من المجالات، وتتزايد المعرفة أيضاً يوماً بعد يوم وتتغير بمعدلات كبيرة (صلاح مراد ومحمد مصطفى، ١٩٨٢). ويضيف أحمد كمال أبو المجد (١٩٧٤) قائلاً : بأنه إذا كان التغير والتطور قانوناً من قوانين الحياة، وسنة من سنن الله في كونه وخلقه، فإن المعدلات التي يتم بها هذا التغير ظلت سرعتها تتزايد تدريجياً حتى أخذت أخيراً شكل الظاهرة الجديدة.

فالعصر الحالي تشهد مجتمعاته الصناعية والعالم كله من حولها ثورة شاملة صنعتها تراكم الكشوف العلمية واستخدام الجديد منها في اكتشاف المزيد، فأخذت صورة الحياة كلها تتغير بمعدلات سرعة هائلة، وامتد التغيير إلى كل شيء : إلى الأشياء المادية، وإلى العلاقات التي تربط الإنسان بالبيئة، وبالناس، وبالآفكار، وبالمعتقدات. وبلغت معدلات سرعة هذا التغيير الشامل مبلغاً يمكن

القول معه إن الإنسان المعاصر يصبح كل يوم ليجد نفسه أمام عالم غير الذي نام عنه بالأمس.

وكان نتيجة لذلك أن الحياة بظروفها وأوضاعها الاقتصادية والاجتماعية والفكرية، لم تعد بحاجة إلى ما كانت تبعث به المدارس من خريجين لا يتقنون إلا حفظ المعارف والحقائق العلمية، أو الدساتير والقوانين الرياضية والفيزيائية، أو القواعد الإدارية (علي التويجري، ١٩٩٥). ويؤكد "إيدجارت فور" وزملاؤه (١٩٧٦) المعنى السابق حين يقولون إن التحصيل الدراسي لا يمكن أن يشكل في عصرنا هذا كلاً أو زاداً كاملاً يوهب ويكتسب قبل الدخول في معرك الحياة.

ومن ثم، وتحقيقاً لهذه المتطلبات تطورت عملية التعليم وأخذت منحىً تربوياً جديداً، يحقق للمتعلم المعلومات والمهارات التي يحتاجها في الظروف والأوضاع الجديدة، ليكون قادراً على مواجهة جميع المشكلات التي تتحدها والعقبات التي تقف في طريقه (علي التويجري، ١٩٩٥).

كما يذكر محمد سليمان عياصره (١٩٨٥) أن التغيير والتطور يفرض على التعليم أن يراعي اعتبارات أساسية، فالتغيير السريع لا يحتاج إلى قوالب ثابتة، بل يحتاج إلى مرونة نسبية وطريقة للفكر يمكن للفرد بها أن يجا به الثقافات الوافية أو الأبدال الثقافية، فالفرد يواجه سللاً من الاختبارات والاختبارات وعليه أن يتخيّر، ولكي يتخيّر لابد أن يفكّر تفكيراً ناقداً. كما أن الصراع الآن يرتبط وسيرتبط بصورة أكبر في المستقبل بالصراع العلمي، ولذلك يتعمّن على التعليم أن يستهدف التفكير العلمي عند الأفراد.

ولما كان الصراع يرتبط الآن وسيرتبط بصورة أكبر في المستقبل بالصراع العلمي، فإن عادل ياسين (١٩٨٩) يرى أن التقدم والتخلف قضيتان جذورهما

فكريّة وتتمحوران حول المنهجية واللامنهجية. ولنست التكنولوجيا عملاً خارقاً أو مستحيلاً على أي شعب إذا ما أتيح له تربية العقل المنهجي، إنه العقل الذي تعلم كيف يفكر. فالتكنولوجيا هي العملية الإبداعية لمثل هذا العقل المنهجي. ويضيف أن هذا العقل ليس وليد المصادفة، بل إن التربية مجال بنائه، فإذا أفادت التربية من أساليب تربية هذه المنهجية، كان لها دور في تقليص الفجوة بين التخلف والتقدم.

وإذا كان على التربية أن تستهدف التفكير العلمي عند الأفراد لما تقتضيه طبيعة العصر من حيث تغييره وتطوره بسرعة هائلة أو من حيث إن الصراع يرتبط الآن وسيرتبط في المستقبل بالصراع العلمي، فإن التربية في مجتمعنا الإسلامي يجب أن تستهدف التفكير العلمي عند الأفراد ليس فقط لهذه المقتضيات الدينية ، وإنما أيضاً قبل هذا لما يحضر عليه ديننا الإسلامي الحنيف. حيث يذكر عباس العقاد (د.ت) أن من مزايا القرآن الكثيرة، مزية واضحة يقل فيها الخلاف بين المسلمين وغير المسلمين، لأنها تثبت من ثلاثة الآيات ثبوتاً تؤيده أرقام الحساب ودلالات اللفظ اليسير قبل الرجوع في تأييدها إلى المناقشات والمذاهب التي قد تختلف فيها الآراء. وتلك المزية هي التوسيع بالعقل والتعويل عليه في أمر العقيدة وأمر التبعية والتکلیف.

وليس أدل على مكانة التفكير في الإسلام من كونه فرضية، حيث يذكر عباس العقاد (د.ت) أن فرضية التفكير في القرآن الكريم تشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من وظائف. فهو يخاطب العقل الوازع والعقل المدرك والعقل الحكيم والعقل الرشيد، ولا يذكر العقل عرضاً مقتضباً بل يذكره مقصوداً مفصلاً على نحو لا نظير له في كتاب من كتب الأديان. فمن خطابه إلى العقل عامّة على سبيل المثال، قوله تعالى: ﴿وَتَلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا﴾

لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقُلُهَا إِلَّا الْعَالَمُونَ ﴿٤٣﴾ [العنكبوت : ٤٣]. ومنه ما يخاطب العقل وينطوي على العقل الوازع قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعْيِ ﴿١٠﴾ [الملك : ١٠]. ومنه ما يخاطب العقل المدرك أو العقل بما يقوم به من الفهم والوعي كقوله تعالى: ﴿وَالرَّأْسُخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلُّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَكِّرُ إِلَّا أُولُوا الْأَلْبَابِ ﴿٧﴾ [آل عمران : ٧].

أما العقل الذي يفكر ويستخلص من تفكيره زيدة الرأي والروية، فالقرآن الكريم يعبر عنه بكلمات متعددة تشتراك في المعنى أحياناً، وينفرد بعضها بمعناه حسب السياق في أحياناً أخرى، فهو الفكر والنظر والبصر والتدبر والاعتبار والذكر والعلم، كما في قوله تعالى: ﴿فُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ ﴿٥٠﴾ [الأنعام : ٥٠]. وقوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبْلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ [الغاشية : ١٧]، وقوله تعالى: ﴿مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهُ يَأْتِيْكُمْ بِلَيْلٍ تَسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴿٧٢﴾ [القصص : ٧٢]. وقوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبِ أَفْفَالِهَا ﴿٢٤﴾ [محمد : ٢٤]. وقوله تعالى: ﴿وَهَذَا صِرَاطُ رَبِّكَ مُسْتَقِيمًا قَدْ فَصَلَّنَا الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَذَكَّرُونَ ﴿١٢٦﴾ [الأنعام : ١٢٦]. وقوله تعالى: ﴿فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴿٤٣﴾ [النحل : ٤٣]. وقوله تعالى: ﴿فُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٩﴾ [الزمر : ٩]. ومن ثم يجب أن يكون التفكير هدفاً من أهداف التربية تقتضية ظروف الحياة الدنيوية التي نحياها ، وتقتضيه قبل ذلك شريعتنا الغراء لكي تكون مسلمين حقاً.

مشكلة البحث

يؤكد روث (Ruth, 1970) أن التطورات الجديدة والسريعة في المجتمع قد انعكست على أهداف التربية. فنجد أن الهدف من التربية إكساب التلاميذ القدرات العقلية المختلفة التي تساعدهم على التفكير في مواقف الحياة المختلفة، وبحيث يستطيعون مسيرة التقدم السريع في مجال المعرفة والتكنولوجيا. ذلك أن الفلسفية وعلماء النفس وعلماء التربية كما يذكر كيف (1995) توصلوا إلى إتفاق جماعي في العقد الماضي على أن التفكير الفعال عامل مهم للنجاح في المدرسة والحياة على حد سواء.

ومن ثم، فإن التربية مسؤولة عن تنمية أنماط التفكير المختلفة، وهذا هو بالفعل ما تسعى إليه بعض المشروعات الجديدة في تدريس الرياضيات والعلوم واللغات (فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان، 1978).

كما يذكر محمد سليمان عياصرة (1985) أنه لابد من أن يتضمن الكتاب المدرسي سواء في محتواه أو طريقة تدريسه ما ينمی لدى الطلبة مهارات التفكير العلمي من ملاحظة وتجريب وتحظيط وتقويم.

ولما كان التفكير قد أصبح هدفاً للتربية، وأنه لابد أن يتضمن الكتاب المدرسي سواء في محتواه أو طريقة تدريسه ما ينمی لدى الطلبة مهارات التفكير العلمي، فإن هذا الرأي يحتاج إلى التأييد الإمبريقي. لذلك فإن الباحث الحالي يحاول التتحقق من الفرض بأن تدريس محتوى دراسي عن التفكير سوف يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العلمي عند الطلبة.

هذا من جانب . ومن جانب آخر فإن من المتغيرات النفسية ذات الفائدة في مجال التوجيه التربوي والمهني، متغير الأساليب المعرفية (أنور الشرقاوي، 1982). ذلك أن معرفة الأسلوب المعرفي للفرد يمكن أن يساعد في التعرف على باقي السمات والخصائص الشخصية الأخرى ، والتي تسحب آثارها على تعامله

في المواقف المختلفة، سواء في مواقف المدرسة أو المهنة أو العلاقات الاجتماعية
(نادية شريف، ١٩٨٢).

وإذا كان للأساليب المعرفية هذه الأهمية وتلك الفائدة، فإن من الأساليب المعرفية الأكثر ارتباطاً بعملية التفكير التي تمثل هدفاً للتربية، أسلوب التبسيط-التعقيد المعرفي الذي يشير كما يذكر بيري (Bieri, 1966) إلى الميل لتفسير السلوك الاجتماعي بطريقة متعددة الأبعاد. فالفرد الأكثر تعقيداً معرفياً يمتلك نظاماً متعدد الجوانب لإدراك سلوك الآخرين عن الفرد الأقل تعقيداً معرفياً. كما يرى زيمرينج (Zimring, 1970) أن التبسيط-التعقيد المعرفي يشير إلى عدد أبعاد الحكم التي تستخدم في تفسير العالم، حيث يعني التعقيد المعرفي التناول العقلي الدقيق.

وعليه يمكن القول إن التعقيد المعرفي يشير إلى قدرة الفرد على النظر للأمور من عدة جوانب وتفسيرها على عدة أبعاد والتناول العقلي الدقيق، أي بمعنى آخر العمق في التفكير.

ومن ثم يجب أن يكون التعقيد المعرفي هدفاً للتربية تعمل على تتميته لدى الطلبة، لذلك فإن الباحث الحالي يحاول إمبريقياً اختبار الفرض القائل إن تدريس وحدة عن التفكير يمكن أن يجعل الطلبة أكثر عمقاً في التفكير، أي أكثر تعقيداً معرفياً.

ومما سبق تلخص مشكلة البحث الحالي في الإجابة على السؤالين التاليين:

- (١) ما مدى فاعلية تدريس وحدة عن التفكير في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات؟
- (٢) ما مدى فاعلية تدريس وحدة عن التفكير في تنمية التعقيد المعرفي لدى الطالبات؟

أهمية البحث

تكمّن أهمية البحث الحالي، في أهمية المشكلة التي يتصدى لها، حيث يحاول الباحث الحالي اختبار الفرض بأن تدريس وحدة عن التفكير سوف ينمي التفكير العلمي ويزيد من عمق التفكير (يزيد التعقّيد المعرفي). ذلك أن رقي الأمم يتوقف كما يذكر محمد عماد الدين إسماعيل (١٩٧٠) على أنماط تفكير أفرادها، فنهضة الإنسان في العصور الحديثة لم تتم إلا عندما ثار الإنسان على النماذج الخرافية والميتافيزيقية في التفكير وطرحها جانبًا وأخذ بدلاً منها بأسباب وأساليب العلم.

ويؤكد الدمرداش سرحان ومنير كامل (١٩٦٢) المعنى السابق حين يقولان إن التفكير العلمي يمثل أروع ما وصل إليه الإنسان من أساليب التفكير، ولهذا الأسلوب أهمية كبيرة في حياة الإنسان، فهو لازم للسلوك الذي يتسم بالذكاء، كما أنه يضفي على الأشياء معان جديدة فيغير من نظرتنا إليها وعلاقتها بها. والتفكير لازم كذلك لتقدم الحضارة، ولا نكون مبالفين إذا قلنا إن مدنيتنا الحديثة ليست إلا ثمرة من ثمار الأسلوب العلمي في التفكير.

ويذكر أحمد زكي صالح (١٩٧٩) أنه من خلال قنوات التعليم المختلفة يمكننا أن نبني طرقاً معينة للتفكير عند النشء وترعاها، فخير العادات التي يمكن أن نربي عليها أبناءنا هي التفكير العلمي. فالتقدم العلمي والتتطور الحضاري الذي نلمسه في مختلف أساليب حياتنا إنما يعود إلى الأسلوب العلمي في التفكير. ويضيف دي بونو (١٩٨٩) قائلاً إنه إذا لم تكن مهارات التفكير هي أهدافنا في التربية ، فإن الحصيلة لن تكون فاعلة تماماً.

مصطلحات البحث

التفكير العلمي Scientific thinking

هو عملية عقلية الغرض منها حل مشكلة ما، ووضع خطة لدراستها على أساس عدد من الفروض المقترحة، واختبار الفروض وتفسيرها بقصد الوصول إلى نتيجة نهائية محددة يمكن تعميمها (أحمد صالح، ١٩٨٢). والصفات التي يتكون منها التفكير العلمي كما يذكر أحمد صالح (١٩٨٦) هي:

(١) تحديد المشكلة Defining the problem

ويتمثل في القدرة على إدراك الجوانب ذات الأهمية في المشكلة المطروحة، والتمييز بين الأسئلة التي تشير إليها، وتحديد أي هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً.

(٢) اختبار الفروض Hypothesising

ويتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما، وإدراك ما إذا كان الفرض يمكن أن تأخذ به على ضوء الواقع المعينة التي تمثل موضوع المشكلة أم لا.

(٣) اختبار صحة الفروض Testing the Hypothesis

ويتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة فرض ما، وتحديد أيها يصلح لاختبار الفرض وأيها لا يصلح.

(٤) التفسير Interpreting

ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تملئ عليه، ونتائج مستمدة منها، بحيث يمكن أن يحدد ما إذا كانت هذه النتائج تتبع بدرجة معقولة الواقع المعينة أم لا.

(٥) التعميم Generalization

ويتمثل في القدرة على تحديد درجة انتظام نتائج ما أو صفة ما على موقف معين أو جماعة معينة، ومدى شمولها للموقف أو الجماعة كلها، أو الغالبية أو بعضها، أو لا تطبق بالمرة، أو لا يعرف الفرد عنها شيئاً.

الأسلوب المعرفي Cognitive Style

يشير إلى الطريقة أو الصفة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف الإدراكية والعقلية (Witkin et al., 1977).

أو يشير إلى الطريقة التي يتناول ويدرك ويفكر ويحل بها الفرد مشاكل ومواصفات العالم المحيط به (Vernon, 1973).

أو يشير إلى الفروق الفردية المتسمة في طرق تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرة (Messick, 1984).

التبسيط - التعقيد المعرفي Cognitive simplicity - complixit

الفرد ذو التعقيد المعرفي هو الذي يملك نظاماً أكثر عدداً أو أكثر تميزاً من الأبعاد لإدراك سلوك الآخرين، ومن ثم يمكنه عمل عدد أكبر من التمييزات بين إدراكاته. أما الفرد ذو التبسيط المعرفي فهو الذي يملك نظاماً أقل عدداً أو أقل تميزاً من الأبعاد لإدراك سلوك الآخرين، ومن ثم يقوم بعمل عدد أقل من التمييزات بين إدراكاته (عبدالعال عجوة، ١٩٨٩).

وحدة عن التفكير العلمي

وهي جزء من مقرر طرق تدريس العلوم المدرس في الفصل الدراسي الثاني لطلابات الفرقة الثالثة بكليات البنات طبقاً للخطة الدراسية المعتمدة عام ١٤١٢هـ. وتتضمن الوحدة الموضوعات التالية.

- معنى التفكير العلمي.
- خطوات التفكير العلمي.
- التفكير العلمي والصور الأخرى للتفكير.
- التفكير الابتكاري أو الإبداعي.

الإطار النظري

أولاً: التفكير العلمي

التفكير بوجه عام ينشأ عندما يحاول الفرد حل مشكلة ما، أو عندما يبحث الفرد عن إجابة ما (Hilgard, 1962)، ويرى لوريا (Luria, 1973) أن التفكير ينشأ عندما يواجه الفرد بمشكلة أو بموقف يجهل الحل المناسب له.

أما التفكير العلمي فيرى الدمرداش سرحان ومنير كامل (١٩٦٢) بأنه ذلك التفكير الذي يقوم على أساس التتحقق، بحيث لا يقبل الإنسان رأياً، ولا يصل إلى حكم إلا إذا قام لديه الدليل على صحته وسلامته مستخدماً في ذلك أساليب المشاهدة الدقيقة والتجارب الحاسمة ومستعيناً بالمنطق السليم والاستدلال الذي يقبله العقل.

هذا، وقد حدد ديوي (Dewey, 1933) الخطوات المنطقية للتفكير

العلمي على النحو التالي .

- ١- الشعور بمشكلة معينة وتحديدها.
 - ٢- جمع البيانات المتصلة بالمشكلة.
 - ٣- تكوين الفروض و اختيار أنهاها.
 - ٤- الوصول إلى نتيجة معينة أو حل للمشكلة.
- كما حدد بيرسون (Person, 1937) قدرات التفكير العلمي في :

- ١ - تحديد المشكلة.
- ٢ - القيام باللاحظات المرتبطة بالمشكلة.
- ٣ - صياغة الفروض المناسبة.
- ٤ - التبؤ بظواهر أخرى يمكن ملاحظاتها استباطياً من الفروض.
- ٥ - ملاحظة وجود أو عدم وجود الظواهر التي يتتبأ بها الفرض.
- ٦ - قبول الفرض أو تعديله أو نبذه بناء على درجة صدق التنبؤات التي يقدمها.

أما تومسون (Thomson, 1959) فقد حدد قدرات التفكير العلمي فيما يلي :

- ١ - معرفة المشكلة وتحديدها تحديداً واضحاً.
 - ٢ - فحص الواقع الخاص بالمشكلة داخل الإطار العلمي للميدان الذي ترتبط به.
 - ٣ - تحليل المشكلة ووضع خطة لدراستها على أساس عدد من الفروض المقترحة.
 - ٤ - اختبار الفروض بقصد الوصول إلى نتيجة نهائية محددة.
- ويحدد الدمرداش سرحان ومنير كامل (١٩٦٢) خطوات التفكير العلمي على النحو التالي :

- ١ - **الشعور بالمشكلة** : فالتفكير العلمي يبدأ بالإحساس بمشكلة أو صعوبة أو موقف غير مألوف، يثير في الباحث رغبة في حل المشكلة أو إزالة التوتر.
- ٢ - **تحديد المشكلة** : وتتضمن هذه الخطوة تقليل المشكلة على كل وجهها، وتحليلها إلى عناصرها وتقدير قيمة كل منها، وتحديد العناصر المهمة التي يتناولها البحث والتفكير.

٣ - فرض الفروض : بعد أن يلم الباحث بكل العناصر المهمة للمشكلة ويحددها، يضع الفروض المختلفة لحلها، والفرض ما هو إلا حل محتمل للمشكلة، أو هو فكرة يتوقع الفرد أنها ستوصله إلى حل مشكلته.

٤ - اختبار صحة الفروض الأكثر احتمالاً : في هذه الخطوة يناقش الباحث صحة كل فرض، وهذا يؤدي إلى إسقاط بعض الفروض والتمسك بالبعض الآخر.

٥ - الوصول إلى النتيجة وتطبيق الحل : والخطوة الأخيرة هي الوصول إلى النتيجة المدعمة بالحقائق والأدلة الكافية، ثم استخدامها في حل المشكلة والاستفادة منها في حل مشكلات جديدة.

أما إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٢) فقد حدد قدرات التفكير العلمي على النحو التالي :

١ - تحديد المشكلة : وتمثل في القدرة على إدراك الجوانب ذات الأهمية في المشكلة المطروحة، والتمييز بين الأسئلة التي تشير إليها، وتحديد أي من هذه الأسئلة يعبر عن المشكلة تعبيراً دقيقاً.

٢ - اختيار الفروض : ويتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الفروض المقترحة لحل مشكلة ما، وإدراك ما إذا كان الفرض يمكن أن نأخذ به على ضوء الواقع المعينة التي تمثل موضوع المشكلة أم لا.

٣ - اختبار صحة الفروض : ويتمثل في القدرة على التمييز بين عدد من الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار صحة فرض، وتحديد أيها يصلح لاختبار الفرض وأيها لا يصلح.

٤ - التفسير : ويتمثل في قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع

معينة مستمدّة منها، بحيث يمكن أن يحدد ما إذا كانت هذه النتائج تتبع بدرجة معقولة الواقع المعينة أم لا.

٥ - التعميم : ويتمثل في القدرة على تحديد درجة انتظام نتيجة ما أو صفة ما على موقف معين أو جماعة معينة، وتحديد مدى شمولها للموقف أو الجماعة كلها أو الغالبية أو بعضها، أو عدم انتظامها عليها بالمرة، أو عدم معرفة الفرد عنها شيئاً.

بيد أن أحمد صالح (١٩٨٢) يرى أن أي تقسيم للتفكير العلمي إلى خطوات أو قدرات هو في الواقع تقسيم مصطنع، فالتفكير العلمي نشاط موحد أو خبرة كافية، والخبرة الكلية لا تقسم إلى عناصر أو أجزاء، وإنما يمكن النظر إليها من جوانب متعددة مختلفة. ويضيف قائلاً إن الطالب الذي يفكر تفكيراً علمياً سليماً هو الطالب:

- ١ - الذي إذا عرضت له مشكلة بحث عن الجوانب ذات الأهمية فيها ليحدد المشكلة على ضوء هذه الجوانب تحديداً واضحاً.
- ٢ - الذي يستطيع أن يقيم فروضاً علمية مناسبة قابلة للاختبار أو التجربة بالنسبة للمشكلات التي يتعرض لها أو تعرض عليه.
- ٣ - الذي يمكن أن يستخلص النتائج ويدرك العلاقة بينها وبين الواقع المعاشر.
- ٤ - الذي يمكنه أن يميز بين الطرق التي يمكن استخدامها لاختبار فرض، وأيها لا يصلح لاختبار الفرض.
- ٥ - الذي يمكنه أن يعمم النتائج التي يصل إليها على المواقف الأخرى، وأن يحدد درجة انتظامها على هذه المواقف.

ثانياً : الأسلوب المعرفي

نظر جيلفورد (Guilford, 1980) إلى الأسلوب المعرفي على أنه الوظيفة المرشدة للفرد التي تحدد متى وأين وبأي طريقة تستخد وظائفه العقلية.

ويرى وارديل ورويس (Wardell & Royce, 1978) أن الأساليب المعرفية هي طريقة التأثير على القدرات المعرفية والسمات الوجدانية المرتبطة بسلوك الفرد . ومن ثم فالأساليب المعرفية هي أبعاد الوظيفة التي تكون متغيرات وسيطة في تطوير القدرات و/أو السمات التي تكون متضمنة في الموقف .

أما سانتو ستيفانو (1969) فيرى أن الأساليب المعرفية تحدد وتنظم كمية المعلومات المتاحة للفرد، وأن الأسلوب المعرفي حالة وسيطة بين تأثير سمات الشخصية والدافع على الأداء العقلي (Guilford, 1980).

غير أن ميسيك (Messick, 1984) يرى أن الأساليب المعرفية عادات غير وسيطة بمفهوم نظرية التعلم لأنها ليست مستجيبة مباشرة لمبادئ الاكتساب والانطفاء، فهي تمثل أكثر، عادات عامة للتفكير وليس ببساطة النزعة تجاه أفعال خاصة والتي أصبحت ثابتة نسبياً وأالية خلال الأداء المتكرر، فهي الأساس البنائي الثابت للسلوك.

الخصائص العامة للأساليب المعرفية

- يدذكر وتكن وآخرون (Witkin et. al., 1977) أنه توجد صفات عامة تميز الأسلوب المعرفي هي :
- (1) الأسلوب المعرفي تتعلق بشكل النشاط المعرفي أكثر من محتواه، فهي

تشير إلى الفروق الفردية في كيفية أداء العمليات النفسية مثل الإدراك، التذكر، وحل المشكلة بصرف النظر عن محتوى هذه العمليات.

(٢) الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة عبر كل أنواع السلوك البشري، لذلك

تعتبر من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، كما يمكن قياسها بوسائل غير لفظية تساعد على تجنب كثير من المشكلات التي تشيرها الوسائل اللفظية ، نظراً لاختلاف المستويات الثقافية للأفراد.

(٣) تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي، بمعنى أنها غير قابلة للتغيير والتعديل بسرعة في أثناء حياة الفرد. وهذا يجعل لها قيمة خاصة في عمليات التوجيه والإرشاد النفسي على المدى البعيد.

(٤) الأساليب المعرفية شائبة القطب، وكل قطب له قيمة في ضوء ظروف خاصة أو محددة مما يميزها عن الذكاء وأبعاد القدرة العقلية الأخرى.

التبسيط - التعقيد المعرفي

يفترض "بيري" وآخرون (Bieri et. al., 1970) أن لكل شخص نظاماً من الأبعاد

التي يستخدمها في تفسير بيئته الاجتماعية، وأن وصف خصائص العلاقات بين

هذه الأبعاد يشير إلى البناء المعرفي للشخص. ويضيف "بيري" وزملاؤه أن

التبسيط-التعقيد المعرفي هو متغير معالجة المعلومات الذي يساعدنا في التنبؤ

بكيفية تحويل الفرد للمعلومات السلوكية إلى أحکام اجتماعية أو إكلينيكية، كما

أنه يمكن الكشف عن طبيعة هذا المتغير البنائي عن طريق ملاحظة أن التبسيط

- التعقيد المعرفي يعكس التمايز النسبي لأبعاد نظام الشخص في تفسير وفهم

السلوك.

أما هييس (Hess, 1966) فيرى أن التعقيد المعرفي حدد باتساع تكوينات الشخص والتي تعكس عدد التمييزات التي يمكن أن يعملها الشخص بين إدراكاته.

كما يرى سكوت (Scott, 1970) أن التبسيط - التعقيد المعرفي يشير إلى الطريقة التي يقبل، يعالج، ويفسر بها الفرد خبراته الجديدة معتمداً على إمكانيات وخصائص بنائه الموجود مسبقاً.

ثم يرى "فوا" وأخرون (Foa et.al., 1970) أن التبسيط-التعقيد المعرفي حدد بالدرجة التي يميل بها الفرد للتمييز بين مختلف عناصر البيئة. فالتعقيد المعرفي يشير إلى إدراك المثيرات بطريقة متعددة الأبعاد وعمل تمييزات بين هذه الأبعاد. ومن ثم، فإن ذوي التعقيد المعرفي كما يذكر "بودين" و"كلين" (Bodden&Klein, 1972) يكونون قادرين على عمل تمييزات دقيقة بين المهن، ولذلك فهم أفضل من ذوي التبسيط المعرفي في معرفة ماهية و اختيار العمل الملائم لأسلوبهم في التعامل مع المشكلات.

كما يذكر "شنير" (Schneier, 1979) أن الفرد المرتفع في التعقيد المعرفي سوف يكون قادراً على تحمل الفموض و التعامل مع المعلومات غير المتسقة، وأكثر مرونة وأكثر تسامحاً، لا يميل إلى تجميع أحکامه من خلال التصنيفات الثنائية، كما أنه يميل إلى تفضيل استخدام التقييمات الداخلية للسلوك عند تقييم الآخرين.

وعليه يمكن القول إن التعقيد المعرفي يشير إلى قدرة الفرد على النظر للأمور من عدة جوانب وتفسيرها على عدة أبعاد، أي التناول العقلي الدقيق والعمق في التفكير عند التعامل مع المواقف أو المشكلات.

الدراسات السابقة

أ - دراسات تناولت علاقة التفكير العلمي بأي من :

الجنس، أسلوب حل المشكلات، التخصص، أو المستوى الدراسي

ومن هذه الدراسات، دراسة وفيّة الكموني (١٩٧٠) على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبة بكلية البناء - جامعة عين شمس و (٤٠٠) طالب بكلية المعلمين - جامعة عين شمس، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما تمثل مجموعة العلمي (رياضيات - تاريخ طبيعي)، والثانية تمثل مجموعة الأدبي (جغرافيا - فرنسي - إنجليزي - فلسفه) وكل منها يتكون من (٤٠٠) طالب وطالبة بالفرقة الأولى والثالثة. وقد طبق على العينة عدد من الاختبارات النفسية الدالة على التفكير العلمي. وقد كشفت النتائج عن أنه:

أ - توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات بالفرقة الأولى التخصصات الأدبية في التفكير العلمي.

ب - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات بالفرقة الثالثة التخصصات الأدبية في التفكير العلمي.

ج - توجد فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات بالفرقة الثالثة التخصصات العلمية في التفكير العلمي.

أما دراسة إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٢) على عينة مكونة من (٦٤) تلميذاً بالصف الثالث الإعدادي يمثلون المجموعة التجريبية، حيث تم التدريس لهم في مقرر العلوم بطريقة حل المشكلات، و (٥٧) تلميذاً يمثلون المجموعة الضابطة، حيث تم التدريس لهم بالطريقة التقليدية، وقد تم تطبيق اختبار التفكير العلمي على المجموعتين. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التفكير العلمي، لصالح المجموعة

التجريبية. مما يشير إلى أثر استخدام أسلوب حل المشكلة في تدريس العلوم على التفكير العلمي.

وقام أحمد صالح (١٩٨٢) بدراسة على عينة مكونة من (٧٨٠) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام بالإسكندرية بمصر طبق عليهم اختبار التفكير العلمي. وقد كشفت النتائج عن ما يلي :

- أ - فروق دالة إحصائياً بين طلبة تخصص العلوم وطلبة تخصص الأدبي في التفكير العلمي، لصالح طلبة تخصص العلوم.
- ب - فروق دالة إحصائياً بين طلبة تخصص الرياضيات وطلبة تخصص الأدبي في التفكير العلمي، لصالح طلبة تخصص الرياضيات.
- ج - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين طلبة تخصص الرياضيات وطلبة تخصص العلوم في التفكير العلمي.

ودراسة محمد سليمان عياصرة (١٩٨٥) على عينة مكونة من (١٣١٣) طالباً وطالبة بالصف الثالث الإعدادي والمرحلة الثانوية العامة في المدارس الحكومية بلواء جرش بالأردن، طبق عليهم اختبارات : الاتجاهات العلمية، فهم طبيعة العلم، وفهم الطريقة العلمية. وقد كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة/الطالبات بالصف الثالث الثانوي ودرجات الطلبة/الطالبات في كل من: الصف الثالث الإعدادي، الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي في مهارات التفكير العلمي، لصالح طلبة/طالبات الصف الثالث الثانوي.

كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطلبة/الطالبات في الصف الثاني الثانوي ودرجات الطلبة/الطالبات في كل من : الصف الثالث الإعدادي، والصف الأول الثانوي في مهارات التفكير العلمي، لصالح طلبة/طالبات الصف الثاني الثانوي.

وهذه النتائج تشير إلى نمو مهارات التفكير العلمي عند الطلبة بتقدمهم في مستوى دراستهم.

ثم قام أحمد صالح (١٩٨٩) بدراسة أخرى على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية (الصفوف الأول، الثاني، والثالث). طبق عليهم اختبار التفكير العلمي. وقد كشفت النتائج عن فروق دالة إحصائياً بين طلبة/طالبات الصف الأول وطلبة/طالبات الصف الثالث الثانوي على الاختبارات الفرعية والاختبار الكلي للتفكير العلمي، لصالح طلبة/طالبات الصف الثالث الثانوي.

ب - دراسات تناولت علاقة التبسيط - التعقيد المعرفي بالقدرات العقلية أو الذكاء

ومن بين هذه الدراسات، دراسة بيري (Bieri, 1955) على عينة مكونة من (٢٨) طالباً وطالبة بالجامعة، طبق عليهم اختبار بيري للتبسيط - التعقيد المعرفي واختبار ولاية أوهايو للفحص النفسي للذكاء (يعد مقياساً للذكاء اللفظي). وقد كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التبسيط - التعقيد المعرفي والذكاء اللفظي.

كما قام بيري وبلاكير (Bieri & Blacker, 1967) بدراسة على عينة مكونة من (٤٠) طالباً جامعياً، طبق عليهم اختبار بيري للتبسيط - التعقيد المعرفي واختبار المفردات الفرعية من اختبار وكسنر - بلفيو (الصورة أ). وقد كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدرجات على اختبار بيري للتبسيط - التعقيد المعرفي والدرجات على اختبار المفردات.

أما عبدالعال عجوة (١٩٨٩) فقد قام بدراسة على عينة مكونة من (١٥١)

طالبًاً بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية - جامعة المنوفية، طبق عليهم مجموعة من الاختبارات لقياس ستة أساليب معرفية من بينها اختبار بيري للتبسيط-التعقيد المعرفي ، واختبار القدرات العقلية الأولية. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن تميز أو استقلال معظم الأساليب المعرفية (الاعتماد-الاستقلال عن المجال الإدراكي، التأمل - الاندفاع، تحمل - عدم تحمل الفموض، اتساع الفئة، والتبسيط-التعقيد المعرفي عدا أسلوب تكوين المدركات) عن القدرات العقلية (الاستدلالية، العددية، лингвистическая، والمكانية).

فروض البحث

في ضوء مشكلة البحث والدراسات السابقة، فإن الباحث الحالي يحاول اختبار الفروض التالية :

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ≥ 0.05) بين درجات الطالبات على اختبار التفكير العلمي قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير العلمي.
- ٢ - لا توجد فروق دالة إحصائيًا (عند مستوى ≥ 0.05) بين درجات الطالبات على اختبار التبسيط - التعقيد المعرفي قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير العلمي.

إجراءات البحث

العينة

تكونت عينة البحث من (٣٩) طالبة بالفرقة الثالثة شعبة الحيوان بكلية التربية المطورة للبنات للأقسام العلمية بالباحة. وقد اختار الباحث طالبات شعبة الحيوان ، وذلك لأن تخصصات العلوم (فيزياء - حيوان - نبات) بكليات التربية للبنات هي التي تدرس وحدة عن التفكير العلمي في مادة طرق تدريس خاصة بالفرقة الثالثة ،وكذا توحيداً للتخصص بالنسبة لعينة البحث، بالإضافة إلى ما لاحظه الباحث من خلال عمله بكليات التربية للبنات من أن طالبات قسم الحيوان يمثلن مستوىً متواسطاً من حيث الاستعدادات العقلية والتحصيل الدراسي بين طالبات قسم الفيزياء وطالبات قسم النبات.

أدوات البحث

١- **اختبار التفكير العلمي** : إعداد / أحمد محمد صالح (١٩٨٦). وقد أعد هذا الاختبار أحمد محمد صالح (١٩٨٦)، ويكون الاختبار من (٩٦) فقرة تقيس الخمسة أبعاد للقدرة على التفكير العلمي (تحديد المشكلة، اختيار الفروض، اختبار صحة الفروض، التفسير، والتعميم).

صدق الاختبار

تحقق أحمد صالح (١٩٨٦) من صدق الاختبار بطريقتين هما :

أ) صدق المحكمين

تم عرض جوانب التفكير العلمي والفقرات التي تقيس تلك الجوانب على لجنة من المحكمين في مجال التربية وعلم النفس حتى تستبعد العبارات التي لا يرون صدقها. وقد حذفت بعض العبارات واستبدلت بعبارات أخرى، كما أعيدت الصياغة بالنسبة للبعض الآخر.

ب) صدق المحك التلازمي

استخدم أحمد صالح (١٩٨٦) اختبار إبراهيم وجيه محمود (١٩٧٢) للتفكير العلمي، الذي ثبت صدقه وصلاحيته لقياس الصفات أو الجوانب المطلوبة كمحك بالنسبة للاختبار الحالي. وذلك بتطبيق الاختبارين على عينة من طلبة الصف الثاني والثالث الثانوي العام بالإسكندرية والفرقة الثالثة والرابعة بأقسام العلمية بكلية التربية - جامعة الإسكندرية. وقد كانت معاملات الارتباط بين الصفات في كل من الاختبارين وكذلك الدرجة الكلية على النحو الموضح في جدول (١).

جدول رقم (١). معاملات الارتباط بين جوانب التفكير العلمي باختبار أحمد صالح (١٩٨٦) وجوانب التفكير العلمي باختبار إبراهيم وجيه (١٩٧٢)
وكذلك الدرجة الكلية على الاختبارين.

معامل الارتباط			الصفة
الثالثة والرابعة بكلية التربية	الثالثة ثانوي علمي	الثانية ثانوي علمي	
٠,٦٤٣	٠,٦٦١	٠,٥٢٧	تحديد المشكلة
٠,٧١٥	٠,٦٠٢	٠,٦٧٤	اختبار الفروض
٠,٦٥٨	٠,٧١٦	٠,٥٩٩	اختبار الفروض
٠,٥٨٤	٠,٤٨٦	٠,٥٤٣	التفسير
٠,٨٦٤	٠,٨٢٩	٠,٧٦٨	العميم
٠,٧٨٣	٠,٧١١	٠,٦٨٣	الاختبار الكلي

وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠١) مما يشير إلى صدق الاختبار.

ثبات الاختبار

تحقق معد الاختبار من ثباته بطريقة التجزئة النصفية، وذلك على عينة مكونة من (٨٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي، (١٩٠) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي، (٢٢٠) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي بالإسكندرية، و (٧١١) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية - جامعة الإسكندرية. وكانت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي حسب معادلة سبيرمان-براؤن كالتالي:

- تحديد المشكلة (٥٧٠، ٤١٤).
- اختيار الفروض (٥٠٠، ٤٠٠).
- اختبار الفروض (٥٦٠، ٥٠٤).
- التفسير (٧١١، ٠٠٠).
- وللختبار الكلي (٦٢٤، ٠٠٠).

كما قام أحمد صالح (١٩٨٩) أيضاً بحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية (الصفوف الأول، الثاني، والثالث) بالإسكندرية، وكانت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والاختبار الكلي حسب معادلة "سبيرمان - براؤن" كالتالي:

- تحديد المشكلة (٦٤، ٥٧).
- اختيار الفروض (٤٠٠، ٥٧).
- اختبار الفروض (٤٨، ٦١).
- التفسير (٦٥، ٠٠٠).
- وللختبار الكلي (٦٩، ٠٠٠).

أما الباحث الحالي فقد تحقق من ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، وذلك لعينة مكونة من (٣٧) طالبة بالفرقة الثالثة شعبة الرياضيات بالباحة. وكانت معاملات الثبات حسب معادلة "سبيرمان - براؤن" كالتالي:

- تحديد المشكلة (٥٦٩، ٥٢١).
- اختيار الفروض (٤٢٥، ٥٠٤).
- اختبار صحة الفروض (٤٢٥، ٥٠٤).
- التفسير (٦١٩، ٥٧٣).
- وللختبار الكلي (٦١٩، ٥٧٣).

٢ - اختبار التبسيط-التعقييد المعرفي؛ إعداد/ عبدالعال حامد عجوة (١٩٨٩).
وضع هذا الاختبار في صورته الأجنبية "بيري" وزملاؤه (Bieri et al., 1966) وقد قام عبدالعال حامد عجوة (١٩٨٩) بترجمته وإعداده ليلائم البيئة العربية. ويكون الاختبار من جزأين:

الأول: ورقة أسئلة لا يكتب المفحوص اسمه عليها، بل يأخذها معه بعد الانتهاء من الإجابة على الاختبار، وتحتوي هذه الورقة على عشرة أسئلة تمثل الإجابة عليها عشرة أشخاص يفترض أنهم معروفون للمفحوص معرفة جيدة. أما الورقة الثانية: فهي جدول به عشرة أعمدة وعشرة صفوف، وفي مقابل كل صف مكتوب صفة شائعة القطب. ويقوم المفحوص بإعطاء درجة للشخص الأول الذي يمثله العمود الأول على الصفات العشر، وهكذا لبقية الأشخاص العشر (كل عمود في الجدول يمثل أحد الأشخاص العشر).

صدق الاختبار

قام شينير (Schneier, 1979) بالتحقق من صدق الاختبار بطريقة صدق التكوين، وذلك من خلال حساب معاملات الإرتباط بين الاختبار وكل من اختبارات: المرونة، التسامح، وزميل العمل الأدنى تقضيلاً، والتي بلغت (٠، ٢٩)، (٠، ٢٠) و (٠، ٢٢) على الترتيب، وكلها دالة عند مستوى (٥٠، ٥٠).

كما قام عبدالعال حامد عجوة (١٩٨٩) بالتحقق من صدق الاختبار بطريقة صدق التكوين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الاختبار واختباري المرونة والتسامح من اختبارات الشخصية السوية، والتي بلغت (٣٨، ٠)، (٥٠، ٠) على الترتيب، وهي دالة عند مستوى (٥٠، ٥٠).

أما الباحث الحالي فقد تحقق من صدق الاختبار بطريقة المقارنة الظرفية، حيث قام الباحث بحساب النسبة الحرجية لدرجات الإرياعي الأعلى

والإرباعي الأدنى من عينة مكونة من (٧٦) طالبة بالفرقة الثالثة قسمى الفيزياء والرياضيات بكلية التربية للبنات المطورة بالباحة، طبق عليهن اختبار التبسيط-التعقيد المعرفي. وقد بلغت قيمة النسبة الحرجية (١١,٢٤١) تقريرًا، وهي دالة عند مستوى (٠٠١).

ثبات الاختبار

قام بيري (Bieri, 1955) بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق، وذلك على عينة مكونة من (٢٢) طالبة (١٢) طالبًا بالجامعة. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٧٨).

كما قام عبدالعال حامد عجوة (١٩٨٩) بحساب ثبات الاختبار في صورته العربية بطريقة إعادة التطبيق بتفاصيل زمني مقداره (١٥) يوماً، وذلك على عينة مكونة من (٨٦) طالبًا بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات بكلية التربية - جامعة المنوفية. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٦٧).

أما الباحث الحالي، فقام بحساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق بتفاصيل زمني مقداره (٢١) يوماً وذلك على عينة مكونة من (٣٧) طالبة بالفرقة الثالثة شعبة الرياضيات بالباحة. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٦٢٢).

ج) التصميم شبه التجاري

والتصميم شبه التجاري في البحث الحالي هو من نوع المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي Pretest-Post test one Group Design، حيث لم يتمكن الباحث من استخدام مجموعة أخرى ضابطة نظرًا لقلة أعداد طالبات الفرقة الثالثة شعبة الحيوان بكلية التربية المطورة للبنات بالباحة، واللائي يدرسن في الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤١٦هـ ووحدة عن التفكير العلمي ضمن مقرر طرق تدريس العلوم. وتم تطبيق اختبار التفكير العلمي واختبار التبسيط-التعقيد المعرفي على الطالبات في الأسبوع الأول من الفصل الدراسي الثاني وقبل دراسة

وحدة التفكير العلمي . وقد تم تطبيق كل اختبار في جلسة واحدة ولكل الطالبات من خلال أستاذة المادة ثم تم تدريس وحدة التفكير العلمي لمدة شهر (٤ محاضرات)، وانتظر الباحث بعدها شهراً آخر، وبعد شهرين من التطبيق الأول تم تطبيق الاختبارين (اختبار التفكير العلمي واختبار التبسيط-التعقيد المعرفي) مرة ثانية وبالطريقة نفسها على طالبات الفرقة الثالثة شعبة الحيوان بكلية التربية للبنات بالباحة.

كما تم كذلك تطبيق الاختبارين السابقين على طالبات الفرقة الثالثة شعبة الرياضيات (٣٧ طالبة) بكلية التربية للبنات بالباحة، وذلك للتحقق من ثبات الاختبارين. حيث تم إعادة تطبيق اختبار التبسيط-التعقيد المعرفي مرة ثانية على الطالبات أنفسهن بعد مرور (٢١) يوماً من التطبيق الأول.

وعليه تم التتحقق من ثبات اختبار التفكير العلمي بطريقة التجزئة النصفية. أما اختبار التبسيط-التعقيد المعرفي فقد تم التتحقق من ثباته بطريقة إعادة التطبيق.

• الأسلوب الإحصائي

استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة لاختبار صحة فرضي البحث وذلك حسب المعادلة التالية :

$$t = \frac{M_f - \bar{M_h}f}{\sqrt{\frac{n(n-1)}{2}}}$$

حيث :

M_f تدل على متوسط الفروق، وهو يساوي أيضاً فرق المتوسطين.

$\bar{M_h}f$ تدل على مربعات انحرافات الفروق عن متوسط تلك الفروق.

n تدل على عدد الأفراد (ملتون سميث، ١٩٨٥).

النتائج ومناقشتها

سوف يعرض الباحث فيما يلي جدول (٢) المتوسط والانحراف المعياري لدرجات كل من اختبار التفكير العلمي واختبار التبسيط - التعقيد المعرفي لدى عينة البحث قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير.

جدول رقم (٢). المتوسط والانحراف المعياري لدرجات العينة على كل من اختبار التفكير العلمي واختبار التبسيط - التعقيد المعرفي قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير

بعدى			قبلى			الاختبار
	م	ن		م	ن	
٤٨٢	٧٢٤١	٢٥	٦٤٤٥	٧١١٢	٢٥	التفكير العلمي
٢٨٤٧	١٥٥٩١	٢٥	٢٥٢٩	١٥٧٤٥	٢٥	التبسيط - التعقيد المعرفي

نتائج اختبار الفرض الأول

وينص الفرض الأول على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين درجات الطالبات على اختبار التفكير العلمي قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير العلمي". وقد كشفت النتائج صحة هذا الفرض، حيث تم حساب قيمة (ت) للفروق بين درجات الطالبات على اختبار التفكير العلمي قبل وبعد تدريس وحدة عن التفكير العلمي (معادلة ت للفروق بين مجموعتين مرتبطتين)، وكانت قيمة (ت) = ١.٤٢ وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن أن يرجع عدم وجود تأثير لتدريس وحدة عن التفكير العلمي على التفكير العلمي إلى مجموعة من المتغيرات منها :

(١) أن الطالبات عادة ما ينظرن إلى المادة الدراسية على أن الهدف منها تقريباً هو النجاح في الامتحان فقط، ومن ثم يكون الحفظ هو الأسلوب الأمثل لتحقيق هذا الهدف مع إمتحانات لا تقيس تقريباً سوى الحفظ.

وبالتالي اعتبرت الطالبات هذه الوحدة عن التفكير العلمي مثل أي جزء من مقرر دراسي يجب أن يُحفظ، ولم يحاولن التدريب والاستفادة منه في تناول ومعالجة المشكلات المختلفة سواء كانت دراسية أو في الحياة اليومية. وعلى ذلك لم تؤد دراسة وحدة عن التفكير العلمي إلى تدريب العمليات العقلية العليا، ومن ثم لم يظهر لدراستها تأثير في الأداء على اختبار التفكير العلمي.

(٢) أن أي مقرر دراسي يعتمد أساساً في تحقيق أهدافه على المعلم من حيث إعداده وطريقة التدريس التي يعالج ويقدم بها الموضوع للمتعلمين. وموضوع التفكير يتطلب معلماً مؤهلاً تأهيلًا معيناً كي يستطيع تدريسه بصورة ملائمة والتي لن تكون بأي حال من الأحوال طريقة المحاضرة أو الإلقاء. ومن ثم فقد ترجع تلك النتيجة إلى أن طريقة التدريس المستخدمة في هذه الوحدة لم تتناسب والهدف المأمول منها.

(٣) الامتحانات : ففي ضوء ما اعتادت عليه الطالبات من امتحانات لا تقيس تقريراً سوى الحفظ، فإن الطالبات لا يكون لديهن ما يدفعهن نحو محاولة تدريب واستخدام العمليات العقلية العليا. حيث يرى هيربرت ويلبرج (١٩٩٥) أن عملية تقويم التفكير هي الطريقة الوحيدة لتشجيع التفكير ، وذلك من خلال تقديم تغذية راجعة لجماعة الطلبة.

وهنا يود الباحث أن يعرض بعض الشروط التي يراها ضرورية لنجاح برنامج أو وحدة عن التفكير :

(٤) ما يتعلق بالإدارة : فإذا كان الادارة المؤسسة التي سوف ينفذ بها برنامج أو وحدة عن التفكير يجب أن تكون مقتنة تماماً بأهمية وضرورة استخدام

مثل هذه البرامج، وأن يظهر ذلك في أسلوب تعاملها مع المشكلات، بحيث تكون الإدارة نماذج حية أمام المتعلمين للتفكير العلمي.

(٢) **ما يتعلّق بالمعلّمين :** وذلك من حيث إعدادهم بما يتّناسب مع إمكانية قيامهم بتدريس برنامج أو وحدة عن التفكير، وكذا تدريس المواد الدراسية الأخرى بطريقة تتميّز عمليّة التفكير. فتعليم التفكير كما يذكر روبرت مارزاند (١٩٩٥) يتم بأحد طريقين:

(أ) بشكل مباشر من خلال محتوى مقرر دراسي عن التفكير.
(ب) بصورة ضمنية وغير مباشرة من خلال تقديم مهارات مرتبطة بعملية التدريس، حيث يتم تدريس عملية التفكير بشكل غير مباشر وصريح بل تأتي ضمن تدريس المحتوى الدراسي.

(٣) **ما يتعلّق بالمناهج :** فالمناهج الدراسية يجب أن يعاد صياغتها بحيث تعمل على تتميم العمليات العقلية العليا وتدفع على التفكير.

(٤) **ما يتعلّق بالبرنامـج أو وحدـة عن التـفكـير:** فالبرنامج يجب أن يكون مؤسساً على نظرية نفسية للعمليات العقلية، ويقدم تدريباً مباشرة لكل هذه العمليات، وأن يكون حساساً للفروق الفردية بين الطلبة.

(٥) **ما يتعلّق بالـتقـويـم :** حيث يجب أن تكون الاختبارات بوجه عام وبأنواعها المختلفة تشجع وتدفع الطلبة على عملية التفكير، وذلك من خلال تركيزها على العمليات العقلية العليا وليس فقط عملية الحفظ كما هو الحال في الاختبارات الحالية.

نتائج اختبار الفرض الثاني

وينص على أنه : "لا توجد فروق دالة إحصائياً (عند مستوى ≥ 0.05) بين درجات الطالبات على اختبار التبسيط-التعقيد المعرفي قبل وبعد دراسة وحدة عن التفكير". وقد كشفت النتائج عن صحة هذا الفرض، فبحساب قيمة (ت) للفرق بين درجات الطالبات على اختبار التبسيط - التعقيد المعرفي قبل وبعد تدريس وحدة عن التفكير كانت قيمة (ت) = 1.12 وهي غير دالة إحصائياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما تم به تفسير نتيجة الفرض الأول، إضافة إلى ما يذكره وت肯 آخرون (Witkin et al., 1977) من أن الخصائص العامة للأساليب المعرفية، تتصرف بالثبات النسبي، بمعنى أنها غير قابلة للتغيير والتعديل بسرعة أثناء حياة الفرد.

وعليه يتضح أن تعديل الأسلوب المعرفي ليس بالأمر السهل أو اليسير، بحيث لا يجدي معه حفظ وحدة عن التفكير، ولكن لابد من التدريب وممارسة عملية التفكير العلمي في تناول القضايا والمشكلات، حتى يصبح التفكير العلمي أسلوباً معتاداً في حياة الطلبة.

الوصيات

انطلاقاً من مشكلة البحث والإطار النظري والنتائج، فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

- (١) أن يهتم الباحثون في مجال التربية وعلم النفس بإعداد برامج لتنمية التفكير، تتناسب مع البنية المعرفية للمتعلمين وطبيعة وخصائص المجتمع السعودي المسلم، وذلك استجابة للتوجهات الحديثة في مجال البحث في التربية وعلم النفس، وكذا طبيعة العصر الذي نعيش فيه.

- (٢) أن يراعى عند بناء المنهج أن يصاغ في صورة قضايا ومشكلات يتدرّب الطالبة من خلالها على ممارسة عملية التفكير أثناء تناولهم ومعالجتهم تلك القضايا والمشكلات.
- (٣) أن تتضمن برامج إعداد المعلمين والمعلمات بكليات التربية جزءاً عن التفكير وأهميته وكيفية تميّته من خلال المناهج الدراسية المختلفة.
- (٤) أن تتضمن عملية التقويم بأنواعها المختلفة قياس العمليات العقلية العليا عند الطلبة، مما يدفعهم لإعمال وتدريب تلك العمليات العقلية، ومن ثم تتميّتها.

دراسات مستقبلية مقترحة

- (١) أن تتم دراسة مماثلة لهذا البحث من حيث تدريس وحدة التفكير العلمي نفسها، ولطالبات من التخصص ذاته، ولكن مع التركيز على طريقة تدريس هذه الوحدة الدراسية، بحيث تعرّض على الطالبات قضايا ومشكلات علمية من تخصصهن ذاته ، وتكون أستاذة المادة نموذجاً للطالبات - في البداية - في تناولها لهذه القضايا والمشكلات بطريقة علمية في التفكير، يتبعه بعد ذلك تدريب حقيقي للطالبات على ممارسة التفكير العلمي من خلال تناولهن هذه القضايا والمشكلات.
- (٢) الاستفادة من التراث الأجنبي في مجال تعليم التفكير وذلك من خلال اختبار فاعلية بعض برامج تعليم التفكير في تنمية التفكير العلمي لدى طلبة أو طالبات الجامعة.
- (٣) اختبار فاعلية برنامج عن التفكير الناقد في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة أو طالبات الجامعة.

المراجع

- (١) إبراهيم وجيه محمود: **أثر استخدام حل المشكلة في تدريس العلوم على التفكير العلمي والتحصيل في العلوم**, القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٢.
- (٢) أحمد ذكي صالح: **علم النفس التربوي**, ط ١١, القاهرة: النهضة المصرية, ١٩٧٩.
- (٣) أحمد كمال أبو الخير: **تقديم كتاب: صدمة المستقبل: المتغيرات في عالم الغد**, (تأليف: ألفين توفلر, ترجمة: محمد علي ناصف), ط ١, القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر, ١٩٧٤.
- (٤) أحمد محمد صالح: **دراسة مقارنة لأنماط التفكير بين طلبة القسمين العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية العامة**, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية - جامعة الإسكندرية, ١٩٨٢.
- (٥) أحمد محمد صالح: **قياس القدرة على التفكير العلمي**, الإسكندرية: منشأة المعارف, ١٩٨٦.
- (٦) أحمد محمد صالح: **القدرة على التفكير العلمي خلال الدراسة بالمرحلة الثانوية لدى عينة من تلاميذ مدينة الإسكندرية**, مجلة كلية التربية - جامعة الإسكندرية, العدد (٢), أكتوبر ١٩٨٩, ص ص: ٢٦٧-٢٩٤.
- (٧) الدمرداش سرحان ومنير كامل: **التفكير العلمي**, ط ٢, القاهرة: دار الكتاب العربي بمصر, ١٩٦٣.
- (٨) أنور محمد الشرقاوي: **دور الأساليب المعرفية في تحديد الميول المهنية لدى الشباب الكويتي من الجنسين**, دراسات الخليج والجزيرة العربية, العدد (٣١), الكويت, ١٩٨٢, ص ص: ١١٧-١٦١.

- (٩) إيدجارفور وآخرون : *تعلم ليكون*، (ترجمة : حنفي بن عيسى)، ط ٢، الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، ١٩٧٦.
- (١٠) جيمس كيف : *تمهيد كتاب، التدريس من أجل تنمية التفكير*، (تأليف: ويلبرج وآخرون، ترجمة : عبدالعزيز البابطين)، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥.
- (١١) دي بونو : *تعليم التفكير*، (ترجمة : عادل عبدالكريم ياسين وآخرون) ط ١، الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٩.
- (١٢) صلاح مراد ومحمد محمود مصطفى : *كراسة تعليمات مقاييس الاتجاه نحو التعلم الذاتي*، القاهرة : الأنجلو المصرية، ١٩٨٢.
- (١٣) عادل عبدالكريم ياسين : *تقديم كتاب، تعليم التفكير*، (تأليف: دي بونو، ترجمة : عادل عبدالكريم ياسين وآخرون)، ط ١، الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ١٩٨٩.
- (١٤) عباس محمود العقاد : *التفكير فريضة إسلامية*، ط ١، القاهرة: دار الهلال، د.ت.
- (١٥) عبدالعال حامد عجوه : *الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية* (دراسة عاملية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنوفية، ١٩٨٩.
- (١٦) علي محمد التويجري : *تقديم كتاب، التدريس من أجل تنمية التفكير*، (تأليف: ويلبرج وآخرون، ترجمة : عبدالعزيز البابطين)، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥.
- (١٧) فؤاد البهي السيد: *علم النفس الإحصائي*، ط ٢، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

- (١٨) فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان : التفكير : دراسات نفسية، القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٨.
- (١٩) محمد سليمان عياصره : نمو الإتجاهات العلمية ومهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم عند طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٨٥.
- (٢٠) محمد عماد الدين إسماعيل : المنهج العلمي وتفسير السلوك، ط ٢، القاهرة : النهضة المصرية، ١٩٧٠.
- (٢١) ملتون سميث : الدليل إلى الأحصاء في التربية وعلم النفس، (ترجمة: إبراهيم بسيوني عميرة)، ط ٢، القاهرة : دار المعارف، ١٩٨٥.
- (٢٢) نادية محمود شريف : الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي، مجلة عالم الفكر، العدد الثامن، الكويت، ١٩٨٢م، ص.ص: ١٣٤-١٠٩.
- (٢٣) هيربرت ويلبرج : التدريس من أجل تربية التفكير، (ترجمة: عبدالعزيز البابطين)، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥.
- (٢٤) وفاء عبد الجليل خليفة : العلاقة بين الأسلوب المعرفي، الذكاء، والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٣م.

- 25 - Bieri, J. Cognitive complexity - simplicity and predictive behavior, *Journal of Abnormal and social psychology*, 1955, 51, 263-268.
- 26 - Bieri, J., Cognitive complexity and personality development in O.J. Harvey (ed.), *Experience structure and adaptability*, New York : Springer, 1966.

- 27 - Bieri, J., and Blacker, E., The generality of cognitive complexity in the perception of people and inkblots in O.N. Jackson and S. Messick (Eds.), *Problems in Human Assessment*, New York, Toronto, London : Mc Graw-Hill Book company, 1967.
- 28 - Bieri, J., and et al., The nature of cognitive structures in P. B. Warr (Ed.), *Thought and personality*, London : Penguin Books, 1970.
- 29 - Bodden, J. L., and Klein, A. J., Cognitive complexity and appropriate vocational choice, *Journal of counseling psychology*, 1972, 19, 257 - 258.
- 30 - Dewey, J., *How do think*, Lexington, M.A : D.C. : Health, 1933.
- 31 - Foa, U. G., Mitchell, T.R., and Fiedler, F.E., Differentiation Matching, *Behavioral Science*, 1971, 16, 130-142.
- 32 - Guilford, J. P., Cognitive Styles : What are they?, *Educational and psychological Measurement*, 1980, 40, 715-735.
- 33 - Hess, H.F., Additional evidence on generality of cognitive complexity, *Preceptual and Motor Skills*, 1966, 23, 857-858.
- 34 - Hilgard, E., *Introduction to psychology*, New York : Harcant Brace of World, 1963.
- 35 - Luria, A., *The working Brian*, London : Pengium Press, 1973.
- 36 - Messick, S., The nature of cognitive styles : problems and promise in educational practice, *Educational psychologist*, 1984, 19, 59-74.

- 37 - Person, K., *The grammer of science*, London : Dution,1937.
- 38 - Ruth, B., *Teaching, Learning In Higher Education*, London: Peginin Books, 1970.
- 39 - Schneier, C. E., Measuring cognitive complexity: developing reliability, validity, and norm tables for a personality instrument, *Educational and Psychological Measurement*, 1979,39,599-612.
- 40 - Scott, W., Conceptualizing and measuring structural properties of cognition in P.B. warr (Ed.), *Thought and personality*, London: Penguin Books, 1970.
- 41 - Thomson, P. *The psychology of thinking*, London: Penguin Books, 1959.
- 42 - Vernon, P.E., Multivariate approaches to the study of styles in J.R. Royce (Ed.), *Multivariable Analysis and Psychological Theory*, London, New York : Academic Press Inc., 1973.
- 43 - Wardell, D.M., and Royce, J.R., Toward multi-factor theory of styles and their relationships to cognition and affect, *Journal of personality*, 1978, 46, 474-505.
- 44 - Witkin, H.A., et al., Field-dependent and Field-independent cognitive styles and their educational implication, *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1-64.
- 45 - Zimring, F.M., cognitive simplicity-complexity evidence for disparate processes, *Journal of personality*, 1970, 38, 1-9.

دراسة مقارنة بين طرفيتين لحساب الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة بنين في المملكة العربية السعودية

محمد بن حسن بن سعيد المبعوث

أستاذ مشارك جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، الرياض

ملخص. الحمد لله الذي علم بالقلم . علم الإنسان مالم يعلم . القائل سبحانه وتعالى : ﴿ وَكُلُوا وَاشْرِبُوا وَلَا تَرْفُو ﴾^(١) [الأعراف، ٢١] . لقد رصدت حكومة المملكة العربية السعودية - وفقها الله - إمكانيات عظيمة للتعليم، يندر أن نجد مثلاً في بلدان العالم. وتحتاج الإمكانيات إلى من يستثمرها استثماراً مميزاً يقضى على أي هدر منها. ويعد الباحثون لدراسة الكفاءة الداخلية الكمية للتعليم عن طريق تتبع فوج حقيقي. ولصعوبة ذلك يستعان بطريقة إعادة تركيب الفوج، وقد قدم أحد الخبراء طريقة مبسطة لحساب الكفاءة الداخلية، ومن أجل التأكد من نتائج الطريقة رأى الباحث أن يقارنها بطريقة إعادة تركيب الفوج من أجل أن يختبر مصداقية الطريقة المبسطة، مقارنة بالطريقة التقليدية، ولذلك طرح الباحث السؤال التالي : « هل يوجد فرق في حساب كفاءة المرحلة المتوسطة لفوج عام ١٤١٢هـ - بين طريقة إعادة تركيب الفوج والطريقة المبسطة . ويهدف البحث إلى التأكد من دقة نتائج الطريقة المبسطة لحساب الكفاءة الداخلية مقارنة بإعادة تركيب الفوج، وتحديد معدل الكفاءة لآخر فوج من الملتحقين بالمدارس المتوسطة يمكن أن تجري بشأنه دراسة الكفاءة ولمعرفة عدد السنوات المستثمرة في تخريج الطالب من المرحلة المتوسطة، وقد أخذ الباحث جميع أفراد المجتمع الأصلي .

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية ١- لا يوجد فرق يذكر في حساب الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة إذا أجرى بطرفيتين الطريقة المبسطة وطريقة إعادة تركيب الفوج . ٢- معدل السنوات المستثمرة في تخريج طالب بالمرحلة المتوسطة لفوج عام ١٤١٢هـ تساوي (٤,٨) سنة لكل طالب بزيادة (١,٨) سنة / طالب عن المدة المقررة ثلاثة سنوات . ٣- معدل كفاءة المرحلة المتوسطة في تأهيل فوج عام ١٤١٣هـ تبلغ ٦٢٪ . وهو معدل ينقص عن المعدل المثالى بـ ٢٨٪ . ويعنى ذلك أن هناك هدر كبير من الإمكانيات التي خصصت إضافة إلى تسرب نسبة بلغت ٨,٩٪ من فوج ١٤١٢هـ يصل عددها إلى ما يزيد عن ثلاثة ألف طالب .

أولاً، مقدمة الدراسة

الإحساس بالمشكلة

الحمد لله الذي علم بالقلم .علم الإنسان مالم يعلم .والصلة والسلام على من أرسله الله رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه، ومن تبع هداه بإحسان إلى يوم الدين. إن من الواجب على أبناء الوطن أن يساهموا إسهاماً مناسباً في تنمية وطنهم بجهودهم العلمية التي كان للدولة الفضل بعد الله عز وجل في تنميها. وقد تعرض الباحث إلى مناقشات علمية مع بعض خبراء مكتب التربية العربي لدول الخليج عندما أجرى الدراسة الخاصة بالإهدار التربوي ^(٢) (المبعوث، ١٤٠٨). وكان السؤال الموجه للباحث لماذا لم تعتمد طريقة إعادة تركيب الفوج إذ هي الطريقة المعتمدة لدى الباحثين . أما الطريقة المبسطة التي نشرها مكتب التربية العربي لدول الخليج في كتابه ^(٣) (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ، ص ٢٦) فإنها غير متعارف عليها، ولكن ليس لدى الباحث وللدى الخبراء محك علمي يحكم بدقة ما ذكره الخبراء عن الطريقة المبسطة لحساب الكفاءة. وقد تابع الباحث الدراسات التي صدرت بعد دراسته عن الهدر من بعض الباحثين ووجد أنهم يركزون على إعادة تركيب الفوج وبهملون الطريقة المبسطة ^(٤) (غنايم، ١٤١١هـ، ص ٩٧). فصمم الباحث على إجراء دراسة علمية مقارنة بين الطريقتين لحساب الكفاءة للمرحلة المتوسطة، ولزيادة الدقة في إجراء العمليات الرياضية فقد استخدم الباحث برنامجاً على الحاسوب الآلي .

مشكلة الدراسة

يمكن أن يعبر عنها بالتساؤل التالي

هل يوجد فرق في حساب كفاءة المرحلة المتوسطة لفوج عام ١٤١٢هـ بين طريقة إعادة تركيب الفوج والطريقة البسيطة؟ و يتفرع عن السؤال

الرئيسي مايلي :

١- مانسبة الكفاءة الكمية لمرحلة المتوسطة عندما تحسب بطريقة إعادة تركيب الفوج؟

٢- مانسبة الكفاءة الكمية لمرحلة المتوسطة عندما تحسب بالطريقة البسيطة للفوج نفسه؟

فرض الدراسة

توجد فروق في كفاءة المرحلة المتوسطة الكمية لفوج عام ١٤١٢هـ ،عندما تحسب بطريقة إعادة تركيب الفوج، وبالطريقة البسيطة .

أهداف الدراسة

- ١ تحديد الكفاءة الكمية لمرحلة المتوسطة بنين في المملكة العربية السعودية لفوج عام ١٤١٢هـ بطريقتين .
- ٢ المقارنة بين الطريقة البسيطة وطريقة إعادة تركيب الفوج في حساب الكفاءة الداخلية الكمية للمرحلة المتوسطة .
- ٣ فتح المجال أمام الباحثين ليستفيدوا من الطريقة البسيطة في حساب الكفاءة الداخلية الكمية أو أن يعدلوا عنها .
- ٤ توضيح ماللطريقة البسيطة من مميزات أو عيوب ،مقارنة بطريقة إعادة تركيب الفوج .

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من كونها الدراسة الأولى - في حد علم الباحث - التي تبحث المقارنة بين طريقتين في حساب الكفاءة، وتلبي الدراسة الحاجة إلى تحديد الكفاءة الداخلية الكمية ببيان عدد السنوات التي يقضيها الطالب حتى يتخرج، ومعدل السنوات المستثمرة لكل خريج . إذ نجد أن المسؤولين في وزارة المعارف عقدوا لقاءً تربوياً على مستوى المملكة في القصيم في الفترة من ٢٢/١١/١٤١٧ هـ إلى ٢٥/١١/١٤١٧ هـ بعنوان اقتصاديات التعليم ، ولعل هذا البحث يسهم في إبراز الظاهرة للكفاءة الكمية لكي تشحد الهمم للتصدي لظاهرة الهدر في السنوات التي تصرف على الخريج (ونجد أن التنمية في بلادنا تهدف إلى تقديم خدمات تعليمية بأقل تكلفة عن طريق تحسين الفاعلية الداخلية وخفض متوسط عدد السنوات التعليمية المستثمرة لكل خريج)^(٥) (وزارة التخطيط، ١٤١٦هـ، ص ٣٠٤) .

وهذه الدراسة تبين حجم الظاهرة في معدل عدد السنوات المستثمرة لكل خريج، وأهم من ذلك فإن الدراسة توضح الفرق بين حساب الكفاءة الداخلية الكمية بطريقتين .

مصطلحات الدراسة

الكفاءة الداخلية الكمية

« عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح . ويرتبط بهذا الجانب من الكفاءة دراسة حالات التسرب والإعادة،^(٦) (مرسي، محمد منير، وعبد الغنى النوري، ١٩٧٧، ص ٢٢٤) .

والتعريف الإجرائي للكفاءة الداخلية الكمية نسبة المخرجات من طلاب

المرحلة المتوسطة ، مقارنة بالمدخلات بمتابعة أعداد الطلاب المسجلين بالصف الأول عام ١٤١٢هـ تم تتبعهم إلى أن يتخرجو بحسب نسب النجاح والرسوب والتسرب ، ومعرفة عدد السنوات المستثمرة في تخرج الفوج وحساب نسبة الكفاءة .

الفوج الظاهري

«كل التلاميذ المقيدين بالصف الأول بصرف النظر عن المستمر والراسب منهم وفي تدفق هذا الفوج إلى السنوات الدراسية الأعلى يؤخذ تلاميذ كل سنة دراسية على أنها تمثل الفوج بصرف النظر عما يكون هناك بين تلاميذ الفوج من تلاميذ منقولين أو راسبين من أفواج أخرى »^(٦) «مرسى، محمد منير، وعبد الغني النوري، ص ٢٢٣) والتعریف الإجرائي للفوج الظاهري كل الطلاب المسجلين عام ١٤١٢هـ بالصف الأول المتوسط ، ثم متابعة سنوات دراستهم إلى أن يتخرجو على أن يحسب عدد الطلاب في كل عام دراسي من ضمن الفوج دون النظر للراسبين من أفواج أخرى .

طريقة إعادة تركيب الفوج

«الشكل الذي ستتخدذه الحياة الدراسية المعاد تركيبها - أي نسبة أفراد الفوج الذي يفترض أنهم تخرجو أو سيتخرجو خلال مدة الدراسة المقررة، ونسبة الذين يفترض أنهم تخرجو أو سيتخرجو بعد أن يعيدوا مرة أو أكثر ونسبة الذين يفترض أنهم تسربون أو سيتسربوا وموقع تسريبهم- سيسمح بحسب عدة مؤشرات تدل على مستوى الكفاءة الداخلية الكمية للمرحلة التعليمية التي أعيد تركيب الحياة الدراسية لفوج من أفواجها »^(٣) (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣م، ص ٣٧) .

والتعريف الإجرائي استخدام جدول التدفق الطلابي لفوجبدأ عام ١٤١٣هـ في الصف الأول المتوسط وعده (١٠٠٠) طالب ومتابعته حتى تخرج آخر دفعه منه في عام ١٤١٧هـ بتطبيق نسب النجاح والرسوب والتسرب الحقيقة للطلاب في المرحلة المتوسطة من عام ١٤١٢هـ إلى عام ١٤١٧هـ وتعبر النسب عن فوج ظاهري وليس عن فوج حقيقي .

الطريقة البسطة

« من بين ماقدمه الدكتور ريتشارد ديرستين الطريقة البسطة في قياس الكفاءة الداخلية الكمية ومعامل الكفاءة يساوي السنوات الالزمة على السنوات الفعلية »^(٢) (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٢م، ص ٤٥) .

والتعريف الإجرائي للطريقة البسطة استعمال النموذج البياني لحساب نسب النجاح والرسوب والتسرب وحساب عدد السنوات المستمرة لطلاب المرحلة المتوسطة الذين سجلوا في الصف الأول المتوسط عام ١٤١٢هـ وإلى أن تخرج الدفعة الأولى منهم عام ١٤١٥هـ وللمزيد عن الطريقة يراجع دليل قياس الكفاءة لمكتب التربية العربي لدول الخليج .

٥/٦ الطريقتان : طريقة إعادة تركيب الفوج والطريقة البسطة .

٦/٦ طريقة ديرسين : الطريقة البسطة .

٧/٦ التقرير : التقرير الإحصائي السنوي لوزارة المعارف .

٨/٦ نتائج الاختبارات : دليل نتائج الاختبارات لمدارس وزارة المعارف .

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية : حساب الكفاءة الداخلية الكمية لفوج عام ١٤١٣هـ بالمرحلة المتوسطة النهارية بنين سعوديون وغير سعوديين في المملكة العربية السعودية بطريقتين مختلفتين .

الحدود الزمنية : فوج عام ١٤١٢هـ الذي يخرج عام ١٤١٧هـ بالطريقة المبسطة. وفوج عام ١٤١٢هـ الذي ينتهي تخرجه عام ١٤١٧هـ بطريقة إعادة تركيب الفوج.

الحدود المكانية : مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بنين المملكة العربية السعودية .

ثانياً : الإطار النظري

التعليم استثمار فعلى للموارد البشرية دفع علماء الاقتصاد والتربية للاهتمام بكفاءة التعليم ببعديها الداخلي والخارجي وبنوعيها الكمي والكيفي والدراسة الحالية تركز على الكفاءة الداخلية الكمية مما يقصد بها « الانسياب خلال النظام التعليمي بقياس عدد المرحل المتوقع أن يصل إليها المتعلم »^(٧) (جيمس جونستون، ١٩٨٧م، ص ٣٧٠) وفي الدراسة الحالية يتم تتبع فوج ظاهري من الطلاب في انسيابه من الصف الأول متوسط إلى الصف الثالث متوسط مع عدم استبعاد الراسبين من أفواج أخرى بفرض تحديد الكفاءة الداخلية الكمية والتي يقصد بها « عدد التلاميذ الذين يخرجهم النظام بنجاح ويرتبط بهذا الجانب من الكفاءة دراسة حالات التسرب والإعادة »^(٨) (مرسي، محمد منير، عبد الغني النوري، ١٩٧٧، ص ٢٢١) وينسب خريجي المرحلة التعليمية إلى عدد المدخلات للمرحلة نفسها في فترة زمنية محددة للدراسة إذ أن « نسبة المخرجات الطلابية إلى المدخلات تساوي في الواقع المثالى (١:١) »^(٩) (Unesco 1972) وعندما تكون نسبة المخرجات إلى المدخلات (٥:١) فمعنى ذلك أن (٥٠٪) من المدخلات مفقود نتيجة للرسوب والتسرب . وقد اهتم العلماء بطرق قياس الكفاءة الداخلية الكمية وسميت طرق قياس الكفاءة بعدة أسماء منها (طريقة الفوج الحقيقي ، وطريقة الفوج الظاهري ، والطريقة الشاملة ،

وطريقة العينات^(٦) (مرسى، محمد منير، عبد الغني التوري، ١٩٧٨، ص ٢١٢، ٢٢٤) وفي دليل كفاءة النظام التعليمي ذكرت أربع طرق لقياس الكفاءة (طريقة الفوج الحقيقي، طريقة الفوج الظاهري وطريقة إعادة تركيب الفوج والطريقة البسطة)^(٧) (مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٣، ص ٤٦-٣٣).

ثالثاً: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

يسير الباحث في دراسته وفق منهج البحث الوصفي الوثائقي الذي يعني (الجمع المتأني والدقيق تحليلًا لاستنتاج ما يتصل بمشكلة البحث)^(٩) (العساف، ١٤٠٩ هـ ص ٢٠٤) مع اجراء المقارنة بين طريقتين إذ أن من البحوث الوصفية ما يتعلق بالدراسات المقارنة «تقوم فكرة هذا النوع من الدراسات والبحوث على مقارنة طريقة بطريقة أخرى»^(١٠) (العبيدي غانم، وحنان عيسى، ١٤٠٤ هـ، ص ٢٠٤). وسيتم مقارنة طريقة إعادة تركيب الفوج الظاهري بالطريقة البسطة لحساب الكفاءة لفوج ظاهري.

إجراءات جمع المعلومات

اعتمد الباحث على التقرير الإحصائي السنوي لوزارة المعارف. وتم جمع المعلومات بالطريقة التالية :

- ١- أخذ المجموع العام للفوج الظاهري لعام ١٤١٢ هـ من التقرير الإحصائي السنوي لعام ١٤١٢ هـ .
- ٢- تحديد عدد الراسبين من التقرير الإحصائي السنوي لعام ١٤١٤ هـ إذ يظهر في خانة المسجلين في الصف الأول عدد المتقدمين وعدد الراسبين ويعتبر الراسبون هؤلاء هم الذين يرسبون من فوج عام ١٤١٢ هـ وهكذا

لبقية الصنوف .

- ٣ تحديد عدد الناجحين من التقرير الإحصائي السنوي لعام ١٤١٤هـ إذ يظهر في خانة المسجلين في الصف الثاني المרتفعون، وهؤلاء المرتفعون هم الذين نجحوا من فوج عام ١٤١٢هـ ونقلوا للصف الثاني وهكذا مع بقية الصنوف.
- ٤ رجع الباحث لتحديد عدد الناجحين من دليل نتائج الإختبارات لمدارس البنين والتي بدأ صدورها عام ١٤١٧هـ عن عامي ١٤١٥هـ، ١٤١٦هـ، ١٤١٧هـ .
- وباتباع الطريقة السابقة توصل الباحث كما في الجدول رقم (١) إلى نسب النجاح والرسوب والتسرب لفوج عام ١٤١٢هـ .

جدول رقم (١).

العام / الصف	المسجلون في بداية العام	الناجحون	الرااسبون	نسبة النجاح	نسبة الرسوب
١٤١٢هـ الأول	١٣٦٨٤٣	٩٧,٧٥	٣١٢٨٧	٧٠,٩	٢٢,٨
١٤١٤هـ الثاني	١١٦٤٥٨	٨٨٩١٩	٢٠٨٣٥	٧٦,٣	١٧,٨
١٤١٥هـ الثالث	٩٩٥٠٩	(١)٧١٧٨١	(٢)١١٢٤٠	٧٢,١	١١,٤

جدول رقم (١) يوضح نسب النجاح والرسوب والتسرب لفوج ١٤١٢هـ (وزارة المعارف، د.ت، د.ن) ^(١) ملاحظة (ماكتب عليه رقم (١) أخذ من نتائج الاختبارات) ^(٢).

ويتبين من الجدول رقم (٢) نسب النجاح والرسوب لمن يرسب من الفوج في الأعوام ١٤١٤هـ إلى عام ١٤١٧هـ .

جدول رقم (٢).

العام / الصنف	المسجلون في بداية العام	الناجحون	الراسيبون	نسبة النجاح	نسبة الرسوب
١٤١٤هـ / الأول	١٤٥٩٠٣	١٠٤٢٠٥	٢١٤٦١	٧١٤	٢١٦
١٤١٥هـ / الأول	١٥٢٢٣١	١١١٢١٤	٣٢٥٠٨	٧٣١	٢١٤
١٤١٥هـ / الثاني	١٢٥٩٤٠	٩٧٢٥٨	٢٢٠٥٣	٧٧٨	١٧٦
١٤١٥هـ / الثاني	١٢٣٢٦٧	(١)٩٣٦٧٥	(١)٢٤٦٨٧	٧٠٣	١٨٥
١٤١٦هـ / الثالث	١٠٨٢٧٤	(١)٨٣٢١١	(١)١٢٦٠٣	٧٦٩	١١٦
١٤١٧هـ / الثالث	١١٥٤١٦	(١)٩٣٢٨٥	(١)٩٩٩٦	٨٠٨	٨٧

(جدول رقم (٢) نسب النجاح والرسوب التي تطبق على فوج عام ١٤١٢هـ حتى يتخرج عام ١٤١٧هـ (وزارة المعارف، د.ت، د.ن) (١١) ملاحظة (ماكتب عليه رقم (١) أخذ من نتائج الاختبارات (١٢) .

مقياس الكفاءة الداخلية الكمية

يعتمد الباحث في قياس الكفاءة الكمية لفوج ظاهري على طريقة إعادة تركيب الفوج، وعلى الطريقة المبسطة ويعزل العوامل المؤثرة في حساب الكفاءة الداخلية الكمية ، فيلاحظ من إجراء جمع المعلومات أن مصدر المعلومات واحد للطريقتين ، ولذلك ليس هناك ما يؤثر على حساب نسبة الكفاءة الداخلية الكمية سوى الطريقة فقط . وقد اضطر الباحث أن يعتبر الطلاب المسجلين في بداية العام من الناجحين من الصنف الأول أو المنقولين أو الراسيبين من ضمن الفوج لعدم وجود إحصاءات تفصل بين هؤلاء وقد استعملت في الطريقتين النسب نفسها .

رابعاً : تطبيق مقياس حساب الكفاءة الكمية

الكفاءة الداخلية الكمية للمرحلة المتوسطة بالطريقة البسطة

تعتمد الطريقة البسطة على معرفة عدد المتقدمين وعدد الناجحين منهم وعدد المتسربين للأعوام الدراسية الثلاثة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة كي يتخرج من المرحلة. وقد صمم الباحث الجدول رقم (٢) لذلك الغرض .

جدول رقم (٢) . عدد الناجحين والراسبين والمتسربين لفوج ١٤١٣هـ.

العام / الصفة	العام	المسجلون في بداية العام	الناجحون	الراسبون	النسبة	عدد المتسربين	النسبة	النسبة	النسبة
١٤١٣هـ / الأول	١٣٦٨٤٣	٩٧٠٧٥	٣١٢٨٧	٢٢,٨	٨٤٨١	٦٠,١٩	٦٧٠٤	١٧,٨	٦٧٠٤
١٤١٤هـ / الثاني	١١٦٤٥٨	٨٨٩١٩	٢٠٨٣٥	٧٦,٣	٦٧٠٤	٥,٧	٦٣٨٨	١١,٣	٦٣٨٨
١٤١٥هـ / الثالث	٩٩٥٠٩	٧١٧٨١	١١٣٤٠	٧٢,١	٢١٥٧٣	٨,٩			
	٣٥٢٨١٠								

من أجل حساب الكفاءة الداخلية الكمية استخدم الباحث الطريقة البسطة كما في الجدول رقم (٤) . ومن خلال إجراء الخطوات التي تبلغ إحدى وعشرين خطوة لظهور متوسط عدد السنوات التي تستثمر لتخریج الطالب والتي تساوي $٤,٨٥٧٢ = \frac{٣٣٨١٦}{٩٦٢} = ٤$ سنة / طالب ومعدل عدد السنوات اللازمة لتخریج الطالب في الكفاءة للمرحلة المتوسطة تساوي $٤,٨٥٧٢ = \frac{٤,٦١٧٦}{٢} = ٢,٣$ وتقرب إلى ٢,٦٢ .

جدول رقم (٤) . الطريقة البسطة لحساب الكفاءة

العام / الصفة	مجموع	ناتج معدل	ناتج معدل الرسوب	ناتج معدل معامل السنة	نسبة النجاح
---------------	-------	-----------	------------------	-----------------------	-------------

السنوات		الرسوب	النجاح			
١,٢٩٦٤	١,٠٠٠	١٠,٢٩٦٤	٠,٩١٩٧	٢٢,٨٦٣٤	٧٠,٩٣٩٠	/١٤١٣هـ الأول
١,١٢٠٠	٠,٩١٩٧	١,٢١٧٩	٠,٩٢٩٩	١٧,٨٩٠٦	٧٦,٣٥٢٨	/١٤١٤هـ الثاني
٠,٩٦٥٣	٠,٨٥٥٢	١,١٣٨٦	٠,٨١٤١	٣,٠٧٥١	٧٢,١٣٥٢	/١٤١٥هـ الثالث
٢,٠٣٨١٦			٠,٩٦٢١	معدل عدد السنوات = ٤,٨٥٧١		
				معدل الكفاءة = ٠,٦١٧٧		

الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة بطريقة إعادة تركيب الفوج

من أجل تتبع الفوج من تاريخ دخوله المرحلة المتوسطة في عام ١٤١٢هـ

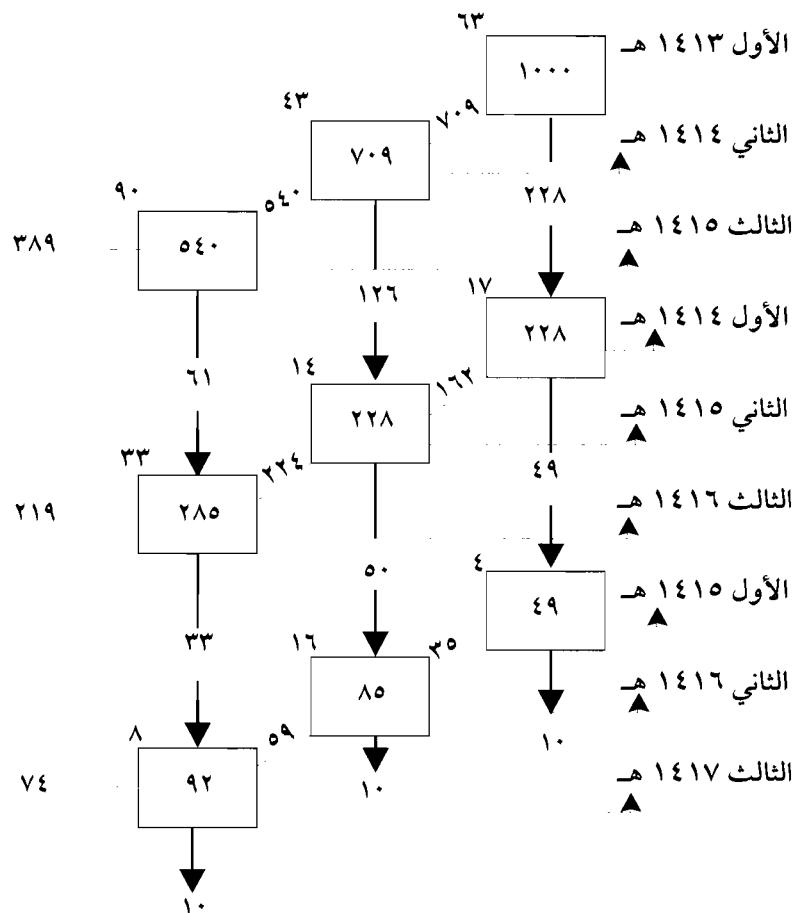
وحتى تخرجه بكماله في عام ١٤١٧هـ صمم الباحث الشكل رقم (١) الذي

يظهر تحرك الفوج من عام ١٤١٢هـ إلى عام ١٤١٧هـ وتعتمد هذه الطريقة

على مايلي:

- اعتبار الفوج ألف طالب في بداية على ١٤١٢هـ، وتطبق عليه نسب النجاح والرسوب والتسرب كما ظهرت في الجدول رقم (١) وجدول رقم (٢) ويتبين من الشكل رقم (١) والجدول رقم (٥) أن نسبة كفاءة المرحلة المتوسطة لفوج عام ١٤١٢هـ تبلغ ٦٢٤٥٪ وأن معدل عدد السنوات المستمرة لتخرج طالب واحد تبلغ ٤,٨٠٣٥.

شكل رقم (١).



المستوى والنتائج	الأول	الثاني	الثالث	المجموع	مجموع الخريجين	الطلاب في الصف	معدل ما يقضيه الطالب في الصف	نسبة الكفاءة
عدد السنوات	١٢٧٧	١٠٨٢	٩١٧	٣٢٧٦	٦٨٢	٤,٨٠٣٥	١,٦٠	,٦٢٤٥

شكل رقم (١).

جدول رقم (٥). نتائج بطريقة إعادة تركيب الفوج .

السنوات الفعلية	الصف
١٢٧٧	الأول
١٠٨٢	الثاني
٩١٧	الثالث
٣٢٧٦	المجموع
٦٨٢	مجموع الخريجين
٨٠٣٥	معدل ما يقضيه الطالب في المرحلة
١,٦٠	معدل ما يقضيه الطالب في الصف
٠,٦٢٤	نسبة الكفاية

مقارنة بين طريقي حساب الكفاءة الداخلية للمرحلة المتوسطة

من خلال النتائج السابقة يتضح لنا كما في الجدول رقم (٦) أن معدل عدد السنوات الالزامية لتخريج طالب واحد تساوي على التوالي الطريقة البسطة ٨٥٧١ سنة / طالب وطريقة إعادة تركيب الفوج (٨٠٣٥ سنة / طالب) ولا يوجد بينهما فرق يذكر .

جدول رقم (٦). نتائج معدل عدد السنوات بالطريقتين.

طريقة إعادة تركيب الفوج	الطريقة البسطة	عالم الفوج/معدل عدد السنوات الالزامية
٤,٨٠٣٥	٤,٨٥٧١	١٤١٣

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن كفاءة المرحلة المتوسطة هي على التوالي بالطريقة المبسطة ٦١٧٧ ، تقرب فتصبح (٠،٦٢) وبطريقة إعادة تركيب الفوج (٠،٦٤٠) تقرب فتصبح (٠،٦٢) فتجد أنها إلى حد كبير متطابقتان.

جدول رقم (٧) . معدل الكفاءة بالطريقتين

الطريقة المبسطة	طريقة إعادة تركيب الفوج	عالم الفوج/معدل عدد السنوات الازمة
٠،٦٢	٠،٦٢	١٤١٣

فيحسن أن نقارن بين الطريقتين باستعراض الفروق بينهما كما يلي :

- ١- الطريقة المبسطة يحتاج الباحث لحساب الكفاءة الداخلية للتعليم عن طريقها من معرفة نسب النجاح والرسوب والتسلب وأعداد المتقدمين لثلاثة أعوام، وهي عدد السنوات الازمة للمرحلة المتوسطة، بينما طريقة إعادة تركيب الفوج تحتاج إلى خمس سنوات من أجل تتبع الفوج حتى يتخرج من أجل أن يحسب معدل الكفاءة.
- ٢- يسهل على الباحث معرفة النسب للنجاح والرسوب والتسلب لثلاثة أعوام، بينما يصعب معرفة نسب النجاح والرسوب والتسلب لخمس سنوات .
- ٣- بالطريقة المبسطة يمكن للباحث أن يخرج نسبة الكفاءة لطلاب المرحلة المتوسطة في ثلاثة سنوات ، بينما بإعادة تركيب الفوج لابد أن ينتظر الباحث سنتين إضافية أو أن يبني حساباته على افتراضات .
- ٤- تحتاج الطريقة المبسطة لحساب الكفاءة إلى معادلة رياضية سهلة بينما تحتاج إعادة تركيب الفوج إلى طريقة طويلة، فتجد أن عدد خطوات الطريقة المبسطة تساوي عشرين خطوة، بينما يحتاج الباحث في طريقة إعادة تركيب الفوج إلىأربعين خطوة كما يتضح من الخطوات في جدول رقم (٥) والشكل رقم (١) .

نتائج الدراسة في ضوء فرض الدراسة وأهدافها

- عدم صحة فرض الدراسة بأنه توجد فروق في نسبة كفاءة المرحلة المتوسطة الكمية عندما تحسب بطريقة إعادة تركيب الفوج الظاهري، وبالطريقة البسطة والنتيجة هي أن لا توجد فروق تذكر لنسبة الكفاءة الداخلية للمرحلة التعليمية عندما تتم بطريقة إعادة تركيب الفوج أو بالطريقة البسطة .
- الكفاءة الداخلية الكمية للمرحلة المتوسطة لفوج عام ١٤١٣هـ تبلغ ٦٢٪، أي أنها تقل عن المعدل الأمثل بما يساوي ٣٨٪، وأن معدل السنوات الالزمة لتخرج الطالب تساوي ٨،٨ سنوي / طالب اي بزيادة تساوي ١،٨ سنة/ طالب عن المعدل الواجب لتخرج الطالب بعد ثلاثة سنوات .
- معدل ما يقضيه الطالب في الصف الواحد يساوي ٦١٪، أي بزيادة ١،٦٪ من المعدل المقرر وهو سنة واحدة .
- يمكن الاعتماد على الطريقة البسطة في حساب الكفاءة الداخلية الكمية لفوج ظاهري بدلاً من استخدام طريقة إعادة تركيب الفوج الظاهري.

توصيات الدراسة

- الاعتماد على الطريقة البسطة في حساب الكفاءة الداخلية الكمية لفوج ظاهري للمراحل التعليمية .
- قبول الطريقة البسطة لحساب الكفاءة الكمية الداخلية لفوج ظاهري لمراحل التعليم جنبا إلى جنب مع طريقة إعادة تركيب الفوج الظاهري .
- البحث عن الوسائل التي ترفع الكفاءة للمرحلة المتوسطة لكي تقترب من المعدل المثالي وإلا تقل نسبة الكفاءة عن ٩٠٪ بدلاً من ٦٢٪ التي ظهرت في هذه الدراسة .

- ٤ الإقلال من السنوات المهدرة التي تصرف على تخريج الطالب وانقاصها من ٤,٨ إلى ٢,٨ في الأعوام القادمة برصد العوامل التي تساعده على تحسين السنوات المستمرة.
- ٥ الاعتناء بالجيوش المتسرية من التعليم والتي يبلغ عددها في فوج عام ١٤١٣ هـ ٢١٥٧٣ طالبًا بنسبة ٨,٩٪ والمتسربون في الغالب لن يلتحقوا بالمدارس الأهلية وإنما التحقوا بالمدارس الحكومية ويتم الاعتناء بالمتسربين بتوفير برامج التدريب الملائمة له ليشغلوا وظائف العمالة شبه الماهرة .
- ٦ الرجاء من وزارة المعارف ممثلة في التطوير التربوي أن تعتمي باحصاءات التعليم وأن تقوم بطبع الإحصاءات وأن تزود بها مراكز البحث ولا تتصل حبيسة أجهزة الحاسوب الآلي فيصعب على الباحث الحصول عليها .
- ٧ إجراء دراسات مماثلة للمراحل التعليمية المختلفة بنين وبنات لحساب الكفاءة .

المراجع

- (١) القرآن الكريم سورة الأعراف ، الآية .٢١
- (٢) المبعوث، محمد حسن. دراسة مقارنة للإهدار التربوي بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٨هـ.
- (٣) مكتب التربية العربي لدول الخليج . دليل قياس كفاءة النظام التعليمي، الرياض : مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٣هـ .
- (٤) غنaim . محمد إبراهيم، الإهدار التربوي في التعليم بالدول الأعضاء الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٤١١هـ .
- (٥) وزارة التخطيط . خطة التنمية السادسة. الرياض: مطبع وزارة التخطيط، ١٤١٦هـ .
- (٦) مرسى، محمد منير، عبد الغنى النوري، تخطيط التعليم واقتصادياته. القاهرة : دار النهضة العربية ١٩٧٧م .
- (٧) جيمس، جونستون. مؤشرات النظم التعليمية، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٧٨م.
- (٨) اليونسكو، ١٩٧٢م.
- (٩) العساف ، صالح حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ،الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٠٩هـ.
- (١٠) العبيدي، غانم ، وحنان عيسى ، أساسيات البحث العلمي، الرياض: دار العلوم ١٤٠٢هـ.

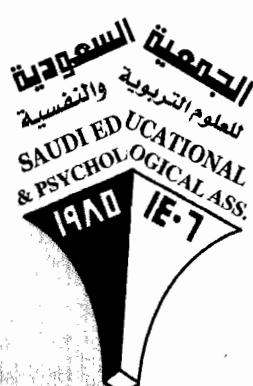
- (١١) وزارة المعارف. التقرير الإحصائي السنوي لوزارة المعارف لعام ١٤١٣هـ ولعام ١٤١٤هـ، ولعام ١٤١٥هـ، ولعام ١٤١٦هـ، الرياض: مركز الإحصاء التربوي، د.ت..
- (١٢) وزارة المعارف: نتائج اختبارات مدارس البنين للعام الدراسي ١٤١٤هـ.
- (١٣) وزارة المعارف : نتائج اختبارات مدارس البنين للعام الدراسي ١٤١٥هـ/١٤١٦هـ الرياض: وزارة المعارف، ١٤١٧هـ.





EDUCATION AND PSYCHOLOGY

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
Saudi Educational and
Psychological Association**