٤٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السادس والأربعون (جزء ثان) .. فبراير ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ.د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ.د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مديـــر التحريـــــر :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• أ.د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـــة بنهـــا مصـــر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـــد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

• أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٦) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية " إعداد .. د/ عثمان تركي التركى .	١١ - ٣٥
٢)	" أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري " إعداد .. د/عصام محمد عبد القادر سيد .	٣٧ - ٨٩
٣)	" معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل (الأسباب والحلول) " إعداد .. د/ حمدان ممدوح الشامى .	٩١ - ١١٣
٤)	" الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم " إعداد .. د/ نسرين يعقوب محمد خليل ، أ/ أشواق إبراهيم أحمد الفرسانى .	١١٥ - ١٤٣
٥)	" برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية " إعداد .. د/ سيد السايح حمدان .	١٤٥ - ٢٣٦
٦)	" مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين " إعداد .. د/ يمنى أحمد عتوم ، د/ حسين محمد عتوم .	٢٣٧ - ٢٦٣
٧)	" تصوّر مقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب (دراسة ميدانية في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية) " إعداد .. د/ حسني عوض .	٢٦٥ - ٢٨٨

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

- كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانيـــة وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد السادس والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية " إعداد .. د/ عثمان تركي التركي .

وثانيها بعنوان : " أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري " إعداد .. د/عصام محمد عبد القادر سيد .

وثالثها بعنوان : " معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل (الأسباب والحلول) " إعداد .. د/ حمدان ممدوح الشامي .

ورابعها بعنوان : " الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم " إعداد .. د/ نسرين يعقوب محمد خليل ، أ/ أشواق إبراهيم أحمد الفرساني .

وخامسها بعنوان : " برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية " إعداد .. د/ سيد السايح حمدان .

وسادسها بعنوان : " برنامج تدريبي الكتروني مقترح قائم على أسلوب النظم لإكساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد مهارات تصميم وبناء البورتفوليو الالكتروني لتقويم أداء طلاب الجامعة " إعداد .. د/ محمد آدم أحمد السيد ، د/ جلال جابر محمد عيسي .

وسابعها بعنوان : " تصوّر مقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب (دراسة ميدانية في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية) " إعداد .. د/ حسني عوض .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية "

إعـــداد :

د/ عثمان تركي التركي

أستاذ تقنيات التعليم المشارك

كلية التربية جامعة الملك سعود

" دوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود للتويتر وآثاره على العملية التعليمية "

د/ عثمان تركي التركي

- **مستخلص الدراسة** :

في ظل تنامي استخدام مواقع التواصل الاجتماعي خصوصا بين فئة الشباب كان لابد من دراسة دوافع طلبة الجامعات في السعودية لاستخدام موقع التواصل الاجتماعي Twitter وأثره في العملية التعليمية.وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة وطالبات جامعة الملك سعود من مختلف الكليات الجامعية.وتوصلت الدراسة إلى ان الطالبات أكثر استخداما لموقع Twitter، وأن هناك علاقة بين نوع الكلية التي يدرس بها الطالب واستخدام Twitter حيث توصلت الدراسة إلى أن طلبة الكليات الأنسانية أكثر استخداما لموقع Twitter من طلبة الكليات العلمية والصحية، كذلك توصلت الدراسة إلى أن طلبة السنة الرابعة في الكليات الجامعية هم الأكثر استخداما لموقع Twitter، وأن الطالبات والطلبة كلما تحصل على مزايا من استخدامه لموقع Twitter سواء في دراسته أو حياته بصفه عامة كلما زد معدل استخدامه لموقع Twitter، وأن الطلبة لا يبدون اهتماما باستخدام موقع Twitter عندما يكون سببا في اهدار وقتهم أو مؤثرا على أدائهم الدراسي.

Abstract

The purpose of this research is to theoretically and empirically analyze factors which affect using Twitter by students in Saudi Arabia.Social Networks was only an electronic connection between users but unfortunately it has become an addiction for students, teenagers and even adults. A field survey of university students in Saudi Arabia was conducted using a questionnaire and 400 college students participated inthe questionnaire. The research also examined the role of gender and Twitter usage frequency. Findings revealed that Female student use Twitter more than Male students. Moreover ,the result showed that there is positive significant relationship between Gender, Type of College, year of study,usage benefits, Motivations, and Using Twitterby students at Universities. There is a negative relationship between disadvantages of using Twitter and the rate of usage by college students.

- **مقدمة البحث** :

وسائل الاعلام الاجتماعية هي مجموعة من مواقع الإنترنت التي تدعم التعاون والمشاركة وتقاسم الاهتمامات لبناء المجتمع. وقد اجتذبت هذه التكنولوجيا أعضاء هيئة التدريسفي الجامعات لإشراك وتحفيز الطلاب ليكونوا أكثر نشاطاالمتعلمين (Hughes, 2009). ولا زال هناك اهتمام من اعضاء التدريس بتكامل أدوات وسائل الاعلام الاجتماعي داخل منظومة التعليم (Crook,2008).

ومن أهم وسائل الاتصال الاجتماعي مواقع التواصل الاجتماعي مثل Facebook و twitter لدرجة أنهم أصبحوا جزءا من حياة الطلاب في امريكا (Junco & Mastrodicasa2007; New Media Consortium 2007; Cotton 2008)

وقد أفاد معهد بحوث التعليم العالي (HERI, 2007) في أمريكا بأن ٩٤ ٪ من طلبة السنة الأولى في الجامعات الأمريكية يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي وقد أوضح (Mastrodicasa & Kepic, 2005) أن ٨٥٪ من طلبة كبرى الجامعات الأمريكية يمتلكون حساب على موقع التواصل الاجتماعي Facebook وهذا يوضح إلى أي مدى أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي جزء من حياة الطلاب، وبينما كان الطلبة أكثر اهتماما بموقع التواصل الاجتماعي Facebook فان أعضاء هيئة التدريس كانوا اكثر اهتماما بموقع التواصل الاجتماعي twitter واعتبروه جزء من العملية التعليمية.

(Grosseck & Holotescu 2009; Rankin 2009; Ebner et al. 2010; Schroeder et al. 2010)

ويعتبر Twitter أكثر قابلية للحوار العام من Facebook ويعتبر أساس المدونات الصغيرة(Ebner et al. 2010)

لقدأخذت شعبية وسائل الإعلام الاجتماعي تتزايد خلال الربع الأول من عام 2011، واتسعت منصات وقاعدة مستخدمي فيسبوك وتويتر، على سبيل المثال ، اتساعا كبيرا، ليتجاوزعدد مستخدمي Facebook 677 مليون مستخدم في أبريل من العام ٢٠١١ (وجاءت منطقة الشرق الأوسط من بين المناطق التي كان لها نصيب الأسد من حيث عدد المستخدمين الجدد) . وقد تجاوزعدد مستخدمي تويتر 200 مليون في نهاية مارس ٢٠١١، ليبلغ إجمالي عدد التغريدات التي يرسلها هؤلاءأربعة مليارات تغريدة شهريا (Ha, A. 2011.)

وقد شهد موقع تويتر نمواً كبيراً خلال السنوات الخمسة الماضية منذ انطلاقه ليصبح أداة قوية للتدوين المصغر والتي تُستخدَم في أغراض تتنوع بين التسويق وتأييد المشاهير، وتجميع الأخبار ونشرها، وحتى الإغاثة في حالات الكوارث، بالإضافة إلى أغراض أخرى . وكما ذكرنا في المقدمة، فقد ارتفع عدد مستخدمي تويت رليزيد على 200 مليون مستخدم في أبريل 2011، ويصل عددالتغريدات tweets إلى مليار رسالة أسبوعيا . وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن 20 ، 000 مستخدم من صفوة المستخدمين ينتجون حوالي 50 % من رسائل التويتر(Schoonderwoerd, 2011) ومن بين 200 مليون مستخدم يتميز 40 - 30مليون مستخدم فقط بالنشاط، وهذا يعني أن معظم المعلومات الموجودة على تويتر تنتجها أقلية، في حين تستخدم الغالبية تويتر للاطلاع على الأخبار باعتباره مصدرا رئيسا للأخبار أكثر منه أداة للتدوين المصغر. علاوة على ذلك وفقاً لإحصاءات تويتر الرسمية، ارتفع عدد التغريدات في نهاية الربع الأول من عام 2011 إلى 155 مليون رسالة يوميا بعد أن كانت 55 مليون رسالة يومياً في نفس الفترة تقريبا من العام الماضي، مسجلا زيادة يومية قدرها 41 % في عدد التغريدات التي يتم بثها . كما أظهر الربع الأول من عام 2011 زيادة قدرها % 50في تسجيل الحسابات الفريدة الشهرية الجديدة عن طريق أجهزة الهواتف الجوالة، و 52 % في تسجيل الحسابات الجديدة في تويتر.

وبشكل عام، فالشبكات الاجتماعية عبارة عن روابط تكونت من خلال العلاقات الاجتماعية، وفي السنوات العشر الاخيرة ازداد اقبال الناس على التعامل مع

شبكة المعلومات زيادة مضطردة، حيث أن الكثير يتبادلون الأفكار والمشاعر والمعلومات الشخصية والصور، فعلى سبيل المثال ٧٣ ٪ من المراهقين في امريكا يستخدمون شبكات التواصل الاجتماعي والتي من بينها Twitter(Oberst, 2010).

وقد أشار (Schill, 2011)،إلى أن شبكات التواصل الاجتماعي تشجع على السلوك السلبي للطلبة المراهقين ويكونوا أكثر عرضة لتناول الكحوليات والمخدرات، بالإضافة إلى ضياع الكثيرمن وقتهم ولكن في نفس الوقت تساعد الطلبة على تطوير المعرفة واكتساب مهارات جديدة.

بالتالي فإن انتشار مواقع التواصل الاجتماعي أصبح أمرا واقعاً،وأصبح لدى بعض العائلات شيء من القلق حيال زيادة الوقت الذي يقضيه أبناءهم أمام هذه المواقع، مما قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي، لذلك فان البحث يقوم بدراسةدوافع استخدام طلبة وطالبات جامعة الملك سعود لموقع تويتر ومدى تأثيره على اداءهم التعليمي.

- **مشكلة البحث** :

بعد ظهور المواقع الاجتماعية الجديدة واقبال الشباب على استخدامها بشكل لافت للأنظار، وبعد أن أصبح موقع Twitter في فترة قصيرة من أهم المواقع التي يستخدمها الشباب خصوصا طلبة الجامعات، لذلك فان البحث يقوم على محاولة دراسة هذه الظاهرة بين طلبة الجامعات السعودية من حيث دوافع استخدامه وآثار ذلك على اداءهم التعليمي.

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث في محاولة الاجابة على الاسئلة التالية:

- ما هي دوافع استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter؟
- هل ينعكس استخدام الطلبة ل Twitter بالسلب او الإيجاب على اداءهم التعليمي؟
- ما هي التأثيرات الإيجابية والسلبية لاستخدام موقع Twitter على طلبة الجامعات؟
- هل يوجد فروق في استخدام موقع Twitter بين الطلبة والطالبات؟
- هل يوجد فروق في استخدام موقع Twitter بالنسبة لنوع الكلية التي يدرس بها الطالب؟

- **أهمية البحث** :

اختار الباحث الشباب الجامعي بسبب أن معظم الدراسات التي اجريت على مختلف الفئات السنية أكدت أن الشباب هم أكثر فئات المجتمع استخداما للإنترنت، ويساعدهم على ذلك سرعة التعلم واكتساب الخبرات الجديدة حيث انهم أكثر فئات المجتمع حركة ونشاط (Thomas B. & Valley.V. 2011)

كما أشارت نتائج العديد من الدراسات أن الافراد المتعلمين هم أكثر فئات المجتمع استخداما للإنترنت، وأجمعمعظم الباحثين في مختلف دول العالم على ارتفاع نسبة استخدام الإنترنت بين الشباب الجامعي بوجه خاص (Subrahmanyam, 2011)

وتشير عدد من الدراساتأن الافراد الذين يرتبطون بوسيلة اعلامية محددة في فترة شبابهم لا يستطيعون الاستغناء عنها بعد ذلك، وهذا يفسر أن المتعلمين من كبار السن مرتبطين بالصحف أكثر من أي وسيلة أخرى حيث أنهم كانوا أكثر استخداما لهذه الوسيلة في بدأيات شبابهم وبالتالي فإن الشباب الذين يستخدمون الإنترنت سيكونون أكثر تأثرا بهذه الوسيلة وأكثر استخداما لها في المستقبل.

ويعتبر الشباب السعودي أكثر فئات المجتمع في السعودية عددا، وهم الشريحة الأكثر وعيا وتقبلا للمستحدثات والأكثر تأثرا بالتغيرات التي تحدث في المجتمع.ومن جهة أخرى تكمن أهمية الدراسة في كونها من الدراسات القلائل . حسب علم الباحث . التي تناولتالموقع الاجتماعي Twitter وأثره على طلبة الجامعات.

- **الاجراءات المنهجية للدراسة** :
- **نوع الدراسة** :

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، حيث يتسم هذا النوع من الدراسات العلمية باستكشاف ووصف الظاهرة المراد دراستها باستخدام أدوات بحثية معينة تناسب طبيعة الموضوع، ويتم استخلاص النتائج واختبار دقتها وثباتها وتعميمها.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة على المنهج المسحي بوصفه انسب المناهج العلمية لجمع البيانات الميدانيةحول ظاهرة معينة وتوضيحها وتفسيرها وشرح العلاقات الارتباطية بين متغيراتها. (عاطف العبد ٢٠٠٠)

- **أهداف البحث** :

- التعرف على دوافع طلبة الجامعات لاستخدام موقع Twitter .
- التعرف على مزايا وعيوب استخدام موقع Twitter .
- التعرف على واقع استخدام Twitter في العملية التعليمية .
- التعرف على أثر استخدام الطلبة لموقع Twitter على التحصيل الدراسي .
- التعرف على أثر متغير النوع في استخدام موقع Twitter .
- التعرف على مدى وجود علاقة بين التخصص واستخدام موقع Twitter .

- **متغيرات البحث** :

- المتغيرات المستقلة:
  - ✓ مزايا استخدام موقع Twitter .
  - ✓ سلبيات استخدام موقع Twitter .
  - ✓ الخصائص الديموغرافية للطالب .
- المتغير التابع:
  - ✓ استخدام موقع Twitter .

- **فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى النوع ومدى استخدام موقع Twitter .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى نوع الكلية ومدى استخدام موقع Twitter .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى السنة الدراسية ومدى استخدام موقع Twitter .
- توجدعلاقة ذات دلالةإحصائية بين المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitterواستخدامهفي العملية التعليمية .
- توجدعلاقة ذات دلالةإحصائية بين السلبيات المتحققة من استخدام موقع Twitterواستخدامهفي العملية التعليمية .
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين دوافع استخدام موقع Twitter واستخدامه في العملية التعليمية .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

إن أهمية الإنترنت كوسيلة اتصال لا تكمن في اعتبارها امتدادا وتطورا طبيعيا لوسائل الاعلام التقليدية. لا سيما مع ظهور الصحف الإلكترونية وراديو وتليفزيون الإنترنت والخدمات الاخبارية الإلكترونية. ولكن تكمن أهمية الإنترنت في كونها وسيلة اتصال صممت لتضمن خاصية التفاعل بين أطراف العملية الاتصالية من خلال الحوار المفتوح والنقاش الذي تسوده الحرية والديمقراطية والمشاركة الفعالة. (عمر، عزي ٢٠٠٩)

وقد دار جدل حول قدرة شبكة الإنترنت على خلق مجال عام فعال، وفي هذا الإطاريشير (Dahlberg.2010) من واقع تحليل الاف المحادثات اليوميةالمتنوعة عبر الإنترنت يتضح أن هذه المحادثات تعكس وجود بيئة تتيح مجالا واسعا من حرية التعبير مماثلة لبيئة المجال العام. وقد حدد خصائص هذه البيئة في خمس سمات أساسية لابد من توافرها في تطبيقات شبكة الإنترنت بما يتيح لها القدرة على إيجاد البيئة الخصبة لتكون مجالا عاما وفعالا وتتمثل هذه السمات في يأتي:

- الاستقلالية عن أية قوة سياسية أو اقتصادية.
- الشفافية بمعنى عرض مختلف الآراء ووجهات النظر.
- المساواة في اتاحة فرص المشاركة.
- المرونة بمعنى القابلية للتغيير في ضوء النقد البناء.
- الصدق بمعنى تحري الدقة في كل ما يتم تقديمه.

ويشير (Dahlgren.2005)إلى بعض تطبيقات شبكة الإنترنت التي تمثل بيئة خصبة للمجال العام على شبكة الإنترنت وتتمثل فيما يلي :

- المواقع الإلكترونية الحكومية على شبكة الإنترنت: والتي تقدم عادة نمط الاتصال ثنائي الاتجاه، حيث توفر الحكومة من خلال هذه المواقع أدوات للتفاعل مع الجمهور واتاحة امكانية الوصول إلى مختلف المعلومات حول المؤسسات الحكومية والقطاعات الخدميةبالدولة.

- مواقع تسويق الأفكار السياسية: والتي يتم انشاؤها بواسطة مؤسسات ذات اهتمامات وتوجهات وأهداف عامة لتسويق أفكار سياسية محددة.
- المنتديات على شبكة الإنترنت: والتي تمثل بيئة خصبة لتبادل الآراء ووجهات النظر بين الناس والتحاور حولها. وتعد هذه المنتديات احدى التطبيقات الاتصالية على شبكة الإنترنت مثلTwitter.

وبداية فان مواقع التواصل الاجتماعي يقصد بها مجموعة من الأنظمة التقنية عبر شبكة الإنترنت تسهل التفاعل بين الناس، فهذه المواقع تسمح للمستخدمين أن يكونوا جزءا من المجتمع الافتراضي، كما توفر لهم امكانية انشاء ملف تعريف مخصص مع امكانية اضافة النص والصور. إن ملف التعريف أو ملف الملامح الشخصية(profile) يتضمن معلومات أساسية عن المستخدم (صورة واحدة على الأقل او مدونة أو تعليقات أخرى نشرت من قبل المستخدم) وأحيانا يشمل ملف الملامح أفلام فيديو والبومات صور وتطبيقات على مواقع شبكات التواصل الاجتماعي مثل FacebookأوMyspace ويحتوي الملف دائما على تفاصيل ديموغرافية (السن، الجنس، المكان، الخ) وكذلك الاهتمامات الأساسية مع تقديم وصف واضح عن الشخص الذي يفضل المستخدم التفاعل معه، وبموجب انشاء ملف التعريف يمكن للمستخدمين اضافة أصدقاء جدد وإرسال رسائل للمستخدمين الاخرين وكتابة التعليقات مباشرة على الملفات الشخصية او الصفحات الشخصية، هذه المميزات توفر اللبنات الاساسيةلأنشاء المجتمعات الافتراضية على الإنترنت.

وتقدم هذه المواقع عنصر الربط بين المستخدمين حيث تسمح للأصدقاء الاتصال مباشرة مع بعضهم البعض، لأن الاشخاص غالبا إن لم يكونوا أصدقاء فإنهم يصبحون أصدقاء فيما بعد، كما أنهم ينتمون إلى اماكن مختلفة من العالم، ويتفاعلون مع بعضهم البعض في اوقات مختلفة، ومن هنا توفر مواقع شبكات التواصل الاجتماعي لمستخدميها فرص البقاء على اتصال مستمر مع الاصدقاء القدامى والتعرف على اشخاص جدد أيضا.

- **خصائص المواقع الاجتماعية** :

تتميزمواقع شبكات التواصل الاجتماعي بخصائص تسمح للأعضاء بوضع شروط تحافظ على الخصوصية، على سبيل المثال فان موقعMyspaceيسمح لأعضائه بان يجعل الملامح تظهر للأصدقاء فقط.(Boyd. D. 2007)،

وتشترك مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في عدة خصائص أساسية من أبرزها ما يلي:

١- الملفات الشخصية/ الصفحات الشخصية :

من خلالها يمكن التعرف على معلومات أساسيه مثل: اسم صاحب الملف وجنسهوتاريخميلاده والبلد والاهتمامات والصورة الشخصية، ويعد الملف الشخصي بوابة الدخول لعالم الشخص كمعرفة نشاطه وأصدقاءه.

٢- الأصدقاء العلاقات :

تطلق مواقع شبكات التواصل الاجتماعي مسمى "صديق" على هذا الشخص المضاف لقائمة الاصدقاء بينما تطلق بعض مواقع شبكات التواصل الاجتماعي الخاصة بالمحترفين مسمى اتصال أو علاقة على الشخص المضاف للقائمة. (محمد، غريب. ٢٠١١)

٣- ارسال الرسائل :

تتيح هذه الخاصية امكانية ارسال رسالة مباشرة لشخص ما سواء كان في قائمة الاصدقاء أو لم يكن.

٤- البومات الصور :

تتيح مواقع شبكات التواصل الاجتماعي لمستخدميها انشاء عدد لا حصر له من الالبومات ورفع الصور واتاحة مشاركة هذه الصور مع الاصدقاء للاطلاع والتعليق.

٥- المجموعات :

تتيح مواقع شبكات التواصل الاجتماعي خاصية انشاء مجموعة اهتمام حيث يمكن لشخص ما يطلق عليه admin انشاء مجموعة بمسمى معين وأهداف محددة ويوفر الموقع لمالك المجموعة والمنضمين اليها مساحة أشبه ما تكون بمنتدى حوار مصغر، والبوم صور مصغر، كما تتيح خاصية تنسيق الاجتماعات بما يعرف بالأحداث أو دعوة أعضاء تلك المجموعة لهذا الحدث ومعرفة عدد الحاضرين من عدد غير الحاضرين.

٦- الصفحات :

ابتكرت هذه الفكرة Facebook واستخدمتها تجاريا بطريقه فعالة، ومن خلالها توجد حملات اعلأنية موجهة تتيح لأصحاب المنتجات التجارية وغيرها توجيه صفحاتهم وإظهارهالفئةمحددة من المستخدمين، وتقوم Facebook باستقطاع مبلغ عن كل نقرة يتم الوصول لها من قبل أي مستخدم قام بالنقر على الإعلأن وتقوم فكرة الصفحات على انشاء صفحة يتم فيها وضع معلومات عن المنتج أو الشخصية أو الحدث ويقوم المستخدمون بعد ذلك بتصفح تلك الصفحات عن طريق تقسيمات محددة، وإذا وجدوا اهتماما بتلك الصفحة يقومون بإضافتهاإلى ملفهم الشخصي، وفي دراسةمتعمقة تطرقت إلى هذه القضية خلصت دراسةDana Boyd).(2007 إلى أن مواقع شبكات التواصل الاجتماعي تتميز بأربع خصائص غير متوفرة في الحياة العامة وهذه الخصائص هي: الاصرار وإمكانية البحث والتدقيق والجماهير غير المرئية.

- **الدراسات السابقة** :

١- دراسة(Dogan, et. Al. 199) :

دراسة دوجان كانت بعنوان " قياس اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاستخدام التعليمي للإنترنت"، وقد هدفت الدراسةإلى الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعة نحو الاستخدام التعليمي للإنترنتحيث توصلت الدراسةإلى:

- وجود اتجاهات تفضيلية نحو الاستخدام للإنترنت.
- وجود اتجاهات التعليمي تفضيليه لدى الطلاب لتبادل المعلومات المتاحة على الإنترنت مع الاصدقاء.
- ارتفاع نسبة الطلاب مستخدمي الإنترنت.
- لاتوجد فروق معنوية بين الجنسين في استخدام الإنترنت للتعلم.

٢- **دراسة** (Sherman et al.2000) :

دراسة شيرمان كانت بعنوان "الفجوة بين الجنسين من طلبة الجامعة في استخدام الإنترنت"، وقد هدفت الدراسةإلى التعرف على الفروق بين الجنسين في استخدام الإنترنت وكذلك معرفة أهداف استخدامهم للإنترنت.

وقد توصلت الدراسةإلى أن الفجوة بين الطلبة والطالبات بدأت تضيق عما كانت عليه سابقا، ولكن توجد فروق في الاستخدام الجيد لتقنية الحاسب الالي وكيفية التعرف على وسائل وطرق الاستخدام واكتساب الخبرةفي هذا المجال.

٣- **دراسة** (**منصور**. ٢٠٠٤) :

قامت دراسة منصور ببحث مدى استخدام طلاب جامعة البحرين للإنترنت وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ٣٣٠ طالب وطالبة وقد توصلت إليأهم النتائج التالية:

- ان أكثر الخدمات التي يستخدمها الطلاب هي البريد الإلكتروني والالعاب والدردشة والاخبار.
- توزعت دوافع الاستخدام على مجالات المعلومات، المتعة والترويح، الأندماج الاجتماعي، الهروب والاختلاء بالذات.

٤- **دراسة** (Clark.2007) :

أجريت الدراسة على عينة من ٢٠٢١ طالب وطالبة للتعرف على الاستخدامات والحاجات التي ترتبط باستخدامهم لموقع Facebook وكيفية اعتماد الطلاب على موقع Facebook وتوقعاتهم للخصوصية وحجم المعلومات الشخصية التي يضعونها على موقع Facebookوكيف يستخدم الطلبة هذا الموقع لتفعيل صداقاتهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاحتفاظ بالصداقات كان أحد أبرز الحاجات التي يحققونها في حين جاء قضاء وقت الفراغ في المرتبة الثانية وأن موقعFacebookيلعب دورا واضحا في التواصل مع الاخرين، كما أن الطلبة يعتمدون علىFacebookبشكل كبير إلى درجة أنهم يشعرون بفقدان شيء هام اذا انقطعوا عن استخدامه لسبب أو لأخر.

٥- **دراسة** (Paul Walsh et al.2008) :

هدفت هذه الدراسة إلىرصد الفوائد التعليميةالمكتسبة من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، من خلال تطبيقها على طلبة المدارس في أمريكا على مدى ستة أشهرلطلبة تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ـ ١٨ عام، وقد توصل الباحثون في هذه الدراسةإلى أن ٩٤ ٪ من العينة يستخدمون الإنترنت، و٨٢ ٪من العينة يستخدمون الإنترنت من المنزل،و٧٧ ٪ من العينة يستخدمون أحد مواقع

التواصل الاجتماعي. وأشار الطلبة انهم تعلموا من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي المهارات التكنولوجية في المرتبة الاولى ثم الابداع والتحرير والتخصص وأسس التصميم، بالإضافة إلى أن الدخل المنخفض للطلاب لم يمنعهم من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي.

٦- **دراسة** (Valerie& Barker.2008) :

أجريت هذه الدراسة للتعرف على دوافع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، حيث تم استخدام نظرية الاستخدامات والحاجات ونظرية الهويةالاجتماعية، وقد اعتمدت الدراسة على اسلوب المسح، وتم تطبيق الدراسة على عينة من الطلبة قوامها ٧٠٣ طالب من بينهن٧٨٪ اناث والباقي ذكور،و٥٥٪ انجلو، ١٤٪ لاتين، ١١٪ من جزر الباسفيك، ٧٪ من اسيا، ٣٪ أمريكي من أصل افريقي والباقي من اوروبا والشرق الاوسط.

وقد توصلت الدراسةإلى أن ٨١٪ من العينة يستخدمون الموقع الاجتماعي Myspace و١٨٪ يستخدمون Facebook، وقد توصلت الدراسةأيضا إلى انه توجد أربع دوافع لاستخدام الطلبة لمواقع التوصل الاجتماعي وهي: تمضية الوقت والترفيه واشباع الهوية الاجتماعية والرقابةٍ الافتراضية. كما خلصت الدراسةإلى أن دوافع المراهقين الاكبر سنا لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي هي: الترفيه وتمضية الوقت واشباع الهويةالاجتماعية واحترام الذات كما أن الطلبة يستخدمون مواقع شبكات التواصل الاجتماعي بدافع تقليدي مثل تمضية الوقت والهروب من اجل الاسترخاء. وأخيرا تشير النتائج أن الطلبة لا يشعرون بالأمان من خلال المواجهة وجها لوجه ويعتبرون التعبير عن الهوية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي تعويض اجتماعي.

٧- **دراسة** (Lyman &Carter.2008)

قامت الدراسةباستطلاع حول استخدام الشباب لموقعFacebook وYouTube وMyspace

وقد قام الباحثان بقيادة فريق مكون من ٢٨ باحث، حيث أجروا على مدى ٣ سنوات لقاءات ومناقشات مع ٨٠٠ شاب وأسرهم لمدة ٥٠٠٠ ساعة وذلك لملاحظة الشباب اثناء استخدامهم مواقع التواصل الاجتماعي وقد توصلت الدراسةإلى أهم النتائج التالية:

- يبحث الشباب عن علاقات اجتماعيه معقده من المواقع الاجتماعية.
- الشباب لديه دوافع قوية للتعلم من أصدقاءهم من خلال المواقع الاجتماعية.
- يحاول الشباب تعلم المهارات التقنية والاجتماعية التي يحتاجونها من أجل المشاركة الكاملة في المجتمع المعاصر.
- يتميز العالم الاجتماعي الذي يبحث عنه الشباب عبر الموقع الاجتماعي بسمات الديناميكية، حيث أن العلاقات الاجتماعية من خلالها علاقات دائمة وتشمل شبكة من الاصدقاء والمعلومات متوافره دائما في أيوقت.
- تمنح المواقع الاجتماعية الشباب فرصة التفاعل مع شخص اخر.

- لا يأخذ معظم الشباب بكل المميزات الخاصة بفرص التعلم من خلال المواقع الاجتماعية.
- يوجد احترام متبادل بين الشباب واحترام سلطات كل منهم من خلال تلك المواقع حيث لديهم دوافع قوية للتعلم من بعضهم البعض أكثر من التعلم من الكبار.

٨- **دراسة (خضر ٢٠٠٩)** :

هدفت هذه الدراسةإلى التعرف على عادات الطلبة في استخدام المواقع الاجتماعيةمن خلال التطبيق على موقع Facebook، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها:

- أن السبب الرئيسي لاستخدام الطلبة لموقعFacebook هو اكتساب معارف وتعمق أكثر بالعالم والتواصل مع افراد ذو اهتمام مشترك.
- أجمع كل الطلبةأن الاستخدام المفرط لموقعFacebookيؤدي إلى الأنشغال عن القراءة ويؤدي إلى الكسل والتراخي.
- موقع Facebook يحقق اشباع اجتماعي حيث أنه يخلق مناخ اجتماعي وتواصل بين الطلبة في اوقات العطلات.

مناقشة الامور الدراسية بين الطلبة وتبادل الملفات التي تتعلق بالدراسة بين الطلبة من خلال موقعFacebook.

٩- **دراسة** (Ritzenthaler & Stanton.2009) :

هدفت هذه الدراسةإلىبحث كيفية استخدام مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في العملية الدراسية بالجامعةإلى جانب المحاضرات الجامعية وذلك بإنشاء موقع لمجموعه على موقع Facebook لنشر محتوى له علاقة بإحدى المقررات التي تدرس في الجامعة، وتم تطبيق الدراسة على ١٦٧ طالب من المسجلين في المقرر، وقد تمت الاجابة على قائمة الاستقصاء بنسبة ٤٧.٢ ٪ من الطلبة و٥٠.٩٪ من الطالبات، وبينت نتائج الدراسة أن ٢٠.٩ ٪ من عينة الدراسة قامت بالتعليق على حائط المجموعة، و٢٣.٣٪ فقط لم يشاهدوا مقاطع الفيديو و٢١٪ لم يشاهدوا الصور الخاصة بالمقرر الدراسي، وكذلك اشارت الدراسةإلى أن الغالبية من الطلبة يستخدمونFacebook اذا لم يحصلوا على المعلومات من المحاضرة بنسبة ٥٠.٨٪، كذلك فإن ٧٩٪ من العينة ذكروا انهم يحاولون من خلال هذا الموقع التعرف على زملائهم، وأن ٦٤.١ ٪ من الطلبة وافقوا على أن نشر المحتوى الدراسي على موقع Facebook مفيد لهم.

١٠- **دراسة (شطناوي والسماسيري.٢٠١١)** :

تقوم الدراسة على استطلاع حول استخدام الشباب للمواقع الاجتماعية ومدى تأثيرها عليهم من خلال تطبيقها على طلبة جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا واستخدامهم لموقع Facebook، وقد بلغ حجم العينة ٢٠٠ طالب وطالبةمن كلية الفنون الجميلة وكلية العلوم الإدارية، و ٥٠ طالب من كلية الطب والحاسب الالي في جامعة العلوم والتكنولوجيا، وخلصت النتائج إلىأن ٧٠.٥٪ من العينة يعتبرون Facebook جزءا أساسيا من حياتهم اليومية

ولا توجد علاقة ارتباطية بين المتوسط الذي يقضيه أفراد العينة علىFacebook وبين متغيراتهم الديموغرافية، كما توصلت الدراسةإلى وجود علاقة بين طول فترة الاشتراك في Facebook وبين إيجابية أو سلبية اتجاهات المستخدمين.

١١- دراسة (منصور ٢٠١١) :

هدفت الدراسةإلى:

- التعرف على دوافع الشباب الجامعي لاستخدام موقع Face book .
- التعرف على نوعية الموضوعات التي يناقشها الشباب عبر موقع Face book .
- التعرف على أهم التأثيرات المعرفيةوالسلوكيةوالوجدانيةالناتجة عن استخدام الشباب الجامعي لموقع Facebook .
- التعرف على أهم التأثيرات المعرفيةوالسلوكيةوالوجدانيةالناتجة عن مناقشة الشباب لموضوعاتهم المفضلة عبر موقع Facebook.
- التعرف على أهم الحملات الإعلامية التي يشارك فيها الشباب عبر موقع Facebook .

ومن خلال تطبيق الدراسة على طلبة الجامعات في مصر توصل الباحث إلى أهم النتائج التالية:

- جاءت المواقع الاجتماعية في الترتيب الاول الاستخدام بين الجامعات بنسبة ٤٠,٢٪ يليها المدونات ثم موقع YouTube .
- أكثر المواقع الاجتماعية بين طلبة الجامعات في مصر موقع Facebook ثم موقع Twitter ثم موقع Myspace .

وقد تمثلت أسباب تفضيل الشباب للمواقع الاجتماعية في التواصل مع الاخرين وتشكيل مجموعات من الاصدقاء ثم الحرية في عرض الآراء، ومن جهة أخرة اشارت الدراسة إلى أن موقع Facebookأفضل من المواقع الاخرى. كما اشارت الدراسة إلى أن أهم الحملات التي يشارك فيها الشباب الجامعي في مصر عبر موقع Facebook هي حملات للترويج لسلع مصرية.

١٢- دراسة (عبدالرازق .٢٠١١)

قامت هذه الدراسة ببحث مدى مساهمة مواقع التواصل الاجتماعي في اكساب الشباب التعلم الذاتي وذلك بالتطبيق على موقع Facebook. وقد تم تطبيق الدراسة على عينة قوامها ١٨٠ مفردة من طلبة كلية الاعلام . جامعة القاهرة (جامعة حكومية) وجامعة مصرللعلوم والتكنولوجيا (جامعة خاصة) وقد هدفت الدراسةإلى:

- معرفة مواقع شبكات التواصل الاجتماعي الأكثر استخداما بين الشباب .
- التعرف على دوافع اشباب لاستخدام مواقع شبكات التواصل الاجتماعي وكذلك الحاجات التي تتحقق لهم جراء هذا الاستخدام.
- التعرف على مدى مساهمة مواقع شبكات التواصل الاجتماعي في تمكين الشباب من التعلم الذاتي والتفكير في طرق حديثه لهذا التعلم.

- التعرف على مدى متابعة الشباب للأخبار والاحداث الجاريةوالمشاركة في التفاعل مع قضايا المجتمع من خلال مواقع شبكات التواصل الاجتماعي.
- التعرف على وجهة نظر الشباب بمدى اقتناع الأسرةالمصرية بجدوى استخدامهم لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي في عملية التعلم الذاتي والمشاركة المدنية.
- التعرف على مدى اختلاف علاقة الشباب بمواقع شبكات التواصل الاجتماعي باختلاف الخصائص الديموغرافية لهؤلاء الشباب.

وقد توصلت الدراسةإلى أهم النتائج التالية:

يقع Facebookفي المرتبة الأولى من حيث استخدام الشباب يليه YouTubeثم موقع MySpace ثم Linkedin ثم Friendster واخيرا Twitter.

بينت الدراسة ان ٦٥,٦٪ من عينة الدراسة موافقتهم نحو استخدام الشبكات الاجتماعية في العمليةالتعليمية حيث تساعدهم على التحصيل الدراسي من خلال التواصل مع زملاء الدراسة، ويرى الشباب في عينة الدراسة أن المؤسسات التعليمية يجب أن تستفيد من مواقع التواصل الاجتماعي في مجال التعليم حيث أن محتوى تلك الشبكات قد تؤثر على اكتساب الشباب مهارات التعلم الذاتي والمشاركة المدنية والبحث عن الجديد في مجال المعرفة.

بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين معدل تعرض الشباب عينة الدراسة لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي ومستوى التواصل البناء مع الأصدقاء ذوي الاهتمامات المشتركة.

كلما زاد التواصل البناء مع الأصدقاء من خلال استخدام عينة الدراسة لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي زادت المشاركة المدنية وتطوير الذات لديهم كما أثبتت الدراسة أنه كلما زاد التواصل البناء مع الأصدقاء لدى الشباب من خلال استخدامهم لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي زاد اكتسابهم لمهارات التعلم الذاتي كالمهارات التقنية.

لا توجد فروق جوهرية بين الشباب عينة الدراسة من حيث تعرضهم لمواقع شبكات التواصل الاجتماعي والحاجاتالمتحققة منها المتمثلة في المشاركة المدنية وتطوير الذات وأخيرا تدعيم عملية التعلم واكتساب المهارات التقنية وذلك حسب خصائصهم الديموغرافية(السن والنوع والتعليم سواء جامعة خاصة أو حكومية).

- **مجتمع البحث** :

ويعني مجموع المفردات التي يستهدف الباحث دراستها لتحقيق أهداف الدراسة، وتعميم نتائجها على كل مفرداته الا أنه يصعب الوصول إلى المجتمع المستهدف بضخامته، فيتم التركيز على المجتمع المتاح أو الممكن الوصول اليه لجمع البيانات والذي يمثل مجتمع الدراسة ويمكن اختيار العينةمنه. (عبدالحميد، ٢٠٠٠)

ويتمثل مجتمع البحث من طلبة الجامعات في المملكة العربية السعودية لسهولة وصول الباحث إليهم والتعامل معهم وكذلك مقدرتهم في التعبير عن أنفسهم وآرائهم وفهمهم لأسئلة استمارة الاستبانة بالإضافة إلى امكانية الرجوع إليهم لاستكمال بيانات بعض الأسئلة.

- **عينة البحث** :

تحدد العينة على انها ذلك الجزء من الكل، والذين يجري اختبارهم وفق قواعد وطرقعلميةبحيث يمثلون المجتمع تمثيلا صحيحا.

وتتكون عينة البحث من مجموعة من طلبة جامعة الملك سعود في مدينة الرياض وذلك لسهولة اتصال الباحث بهم.وقد تم اختيار جامعة الملك سعود من بين الجامعات السعودية وذلك للأسباب الآتية:

- نوعية التخصصات العلمية المختلفة المتاحة بها.
- وجود طلاب من كافة محافظات المملكة.
- إقامة الباحث في مدينة الرياض (مقر الجامعة) مما يؤثر في التكاليف والوقت والمجهود.

وقد تم حصر الكليات النظرية والعلمية في جامعة الملك سعود وقد بلغت ١٢ كليه موزعه كالآتي :

- **الكليات الأنسانية**:

الآداب،التربية،علوم الرياضة والنشاط البدني، اللغات والترجمة،السياحة والآثار،معهد اللغويات العربية، الحقوق والعلوم السياسية .

- **الكليات العلمية**:

إدارة الأعمال، العمارة والتخطيط، علوم الحاسب والمعلومات، علوم الأغذية والزراعة، العلوم، الهندسة .

- **الكليات الصحية**:

التمريض، العلوم الطبية التطبيقية، الصيدلة، طب الأسنان، الطب البشري الخدمات الطبية الطارئة.

- **كليات المجتمع**:

الدراسات التطبيقية، كلية المجتمع .

وقد بلغت عينة الدراسة ٤٠٠ طالب وطالبة وذلك تطبيقا للمعادلة الإحصائية التي تمكن من التعميم إذا زاد المجتمع عن عشرة الاف مفرده، فينبغي ألا تقل العينة عن ٣٨٤ مفرده للتعميم وبمستوى ثقة ٩٥٪ في حدود المجتمع الذي سحبت منه العينة. (البرجس، ٢٠١١)

- **ثبات وصدق المقياس** :
- **أ - اختبار الثبات والاتساق الداخلي للمقياس المستخدم في البحث** :

١- ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل الفا كرونباخ، ويقصد بثبات المقياس درجة خلو المقياس من الأخطاء، أي درجة الاتساق الداخلي بين

العبارات المختلفة والتي تقيس متغير ما، والثبات يعني الاستقرار أي الحصول على نفس القيم عند اعادة استخدام اداة القياس وبالتالي فهو يؤدي إلى الحصول على نفس النتائج او نتائج متوافقة في كل مرة يتم فيها اعادة القياس وكلما زادت درجة الثبات واستقرار الأداة كلما زادت درجة الثقة فيه، كذلك يعني امكانية الاعتماد على قائمة الاستقصاء المستخدمة في الدراسة من حيث ثبات النتائج التي يتم التوصل اليها اذا ما تكررت عملية القياس بنفس القائمة وتحت نفس الظروف وتم ذلك من خلال استخدام طريقة الفا كرونباخ.

يهدف الجدول رقم ١ إلى التأكد من أن عبارات قائمة الاستقصاء تتمتع بدرجه عالية من الثبات بدرجه لا تقل عن ٠.٦ ودرجه عالية من الصدق حتى يتمكن الباحث من الاعتماد على قائمة الاستقصاء في التحليل الاحصائي، كما يهدف الجدول للتأكد من درجة الاتساق الداخلي لعبارات قائمة الاستقصاء من خلال التأكد من الجوانب الآتية:

- اختبار مدى دقة وملائمة الالفاظ والمصطلحات المستخدمة.
- اخبار مدى سهولة وفهم العبارات الواردة في قائمة الاستقصاء.
- اختبار رد فعل المستقصى .

جدول رقم : ١ Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
٠.695	٠.690	19

ومن خلال الجدول رقم ١ يتضح معامل الثبات لمحاور قائمة الاستقصاء ٠.٦٩٠ وهذا يعني أن قائمة الاستقصاء تتمتع بالثبات الداخلي، وبناء عليه يمكن معرفة معامل الصدق من خلال إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات، حيث أن معامل الصدق للعبارات في قائمة الاستقصاء يساوي ٠.٨٣٣

مما يعنى ان العبارات تتمتع بنسبة صدق ٨٣٪.

جدول رقم ٢ : استخدام طلبة وطالبات الجامعة لموقع Twitter

استخدام الشباب الجامعى لموقع Twitter	التكرار	%
يستخدم	٤٠٠	١٠٠
لا يستخدم	-	
الاجمالى	٤٠٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع أفراد العينة يستخدمون موقع Twitter حيث بلغت نسبتهم ١٠٠٪.

جدول ٣ : السمات الديموغرافية لعينة الدراسة

النوع	التكرار	النسبة
طالب	١٦٠	٤٠٪
طالبة	٢٤٠	٦٠٪
الاجمالى	٤٠٠	١٠٠

جدول ٤: توزيع عينة الدراسة على كليات الجامعة

نوع الكلية	التكرار	النسبة
علمية	٦٥	١٦,٢٥
صحية	٧٦	١٩
انسانية	١٢٠	٣٠
نسائية	٩٨	٢٤,٥
مجتمع	٤١	١٠,٢٥
الاجمالى	٤٠٠	١٠٠

- **اختبار الفروض** :

الفرض الاول: لا توجد فروق ذات دلالةإحصائية تعزى إلىالنوع ومدى استخدام موقع Twitter .

جدول ٥: اختبار T لاختبار العلاقة بين متغير النوع واستخدام الطالب لموقع Twitter

المتغير المستقل	النوع	ن الحجم	متوسط	قيمة T	درجات الحرية	مستوى المعنوية
النوع	طالب	160	٢,٣٩	١,٧٤٦	بين المجموعات ٢	غير دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٥ ٪
	طالبة	240	٢,٥٠		داخل المجموعات ٣٩٨	

من خلال الجدول رقم ٥ يتضح عدم وجود فروق معنوية بين النوع وبين استخدام موقع Twitter حيث بلغت قيمة T ١,٧٤٦ وغير دال إحصائيا عند مستوى معنوية ٥٪، حيث يتضح من الجدول أن متوسط استخدام الطلبةلموقع Twitter يساوي٢,٣٩ بينما الطالبات ٢,٥٠ وبالتالي نرفض الفرض الاول: لا توجد فروق ذات دلالةإحصائية تعزى إلىالنوع ومدى استخداموقع Twitter .

الفرض الثاني: لا توجد فروق ذات دلالةإحصائية تعزى إلى نوع الكلية ومدى استخدام موقع Twitter .

جدول ٦: اختبار تحليل التباين OneWay Anova للفرق بين المبحوثين (عينةالدراسة)حسب نوع الكليةواستخدام موقع Twitter

نوع الكلية	العدد	المتوسط الحسابى	الأنحراف المعيارى	ف	درجة الحرية	مستوى المعنوية
علمية	٦٥	٢,٥٦	١,٠٩	١٩,٧١	5.395	غير دال إحصائيا عند مستوى ٥٪
صحية	٧٦	٢,٣٣	٠,٨٦			
إنسانية	١٢٠	٣,٠١	٠,٨٩			
نسائية	٩٨	٣,٢٥	١,٢١			
مجتمع	٤١	٢,٨٩	١,١٩			

اظهر استخدام تحليل التباين One Way Anova وجود فروق دالةإحصائيا بين المبحوثين (عينة الدراسة) في استخدامهم لموقع Twitter ونوع الكلية ويتضح من الجدول أن طالبات الكليات النسائية هم الأكثر استخداما لموقع Twitter بمتوسط ٣,٢٥ يليها طلبة الكليات الأنسانية بمتوسط ٣,٠١، ثم طلبة

كليات المجتمع بمتوسط ٢,٨٩، ثم طلبة الكليات العلمية بمتوسط ٢,٥٦ ، ثم طلبة الكليات الصحية بمتوسط ٢,٣٣. وبالتالي يتم رفض الفرض العدمي بعدم وجود فروق ذات دلالةإحصائية ويتم قبول الفرض البديل وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين نوع الكلية التي يدرس بها الطالب واستخدام موقع Twitter .

الفرض الثالث : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى السنةالدراسية واستخدام موقع Twitter .

جدول ٧: اختبار OneWay Anova للفرق بين المبحوثين (عينة الدراسة) طبقا للسنةالدراسيةواستخدام موقع Twitter

نوع الكلية	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	ف	درجة الحرية	مستوى المعنوية
السنةالدراسية الاولى	٢,٨٨	١,٨٧	٢٢,٤٥	5.395	غير دالإحصائيا عند مستوى ٥٪
السنةالدراسية الثانية	٢,٦٤	١,٠٢			
السنةالدراسية الثالثة	٣,٠٥	٠,٤٥			
السنةالدراسية الرابعة	٣,٨٥	١,٤٤			

اظهر استخدام تحليل التباين One Way Anova وجود فروق دالةإحصائيا بين المبحوثين (عينة الدراسة) في استخدامهم لموقع Twitter والسنةالدراسية ويتضح من الجدول أن طلبة السنةالدراسية الرابعة هم الاكثر استخداما لموقع Twitter بمتوسط ٣,٨٥ يليها طلبة الكليات السنةالدراسية الثالثة بمتوسط ٣,٠٥، ثم طلبة كليات السنةالدراسية الاولى بمتوسط ٢,٨٨، ثم طلبة السنة الثانية بمتوسط ٢,٦٤. وبالتالي يتم رفض الفرض العدمي بعدم وجود فروق ذات دلالةإحصائية ويتم قبول الفرض البديل وجود فروق ذات دلالةإحصائية بين السنةالدراسية التي يدرس بها الطالب واستخدام موقع Twitter .

الفرض الرابع: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المزايا المتحققة من استخدام موقع Twitter واستخدامه في العملية التعليمية .

جدول ٨ : تحليل الأنحدار البسيط (المزاياالمتحققة من استخدام Twitter)

المتغير المستقل	معامل الأنحدار (b)	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	(t)	معنوية (t)	التباين ANOVA F	درجات الحرية (df)	مستوى المعنوية
المزايا المتحققة	1.8	٠,٧٥٧	٠,٥٧٣	١٢,٦٣٩	٠,٠٠١	١٥٩,٧٥	١,٣٩٩	٠,٠٠١

تشير نتائج تحليل الأنحدار لمتغير المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitterإلى :

وجود علاقة ارتباط (R) معنوية طردية بين المزاياالمتحققة واستخدام موقع Twitter بنسبة ٧٥٪،أي أن المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitter لها دور إيجابي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام موقع Twitter .

أكد اختبار (F) على جودة نموذج العلاقة بين المزاياالمتحققة ومدى استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter (١٥٩,٧٥) وهي دالةإحصائيا عند مستوى معنوية(0.001)وبالتالي يمكن الاعتماد على هذا النموذج والاطمئنان إلى صحة النتائج.

أظهر اختبار (t) (١٢,٦بمستوى معنوية ٠,٠٠١) الذي يستخدم لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، أنالمزايا التي يحصل عليها طلبة الجامعات من استخدام موقع Twitter له تأثير إيجابي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام هذا الموقع وبالتالي كلما حصل الطلبة على مزايا اكثر كلما استطعنا التنبؤ بعدد الطلبة المحتملين لاستخدام موقع Twitter .

يشير معامل التحديد (R2) الذي يقيس نسبة ما يفسره المتغير المستقل للتغير في المتغير التابع ان متغير المزاياالمتحققة يساهم في تفسير ٥٧ ٪ من التغير في درجة استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter، وبناء على النتائج السابقة يتم قبول الفرض بوجود علاقة بين المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitter ومعدل استخدام موقع Twitter.

الفرض الخامس: توجدعلاقة ذات دلالةإحصائية بين السلبيات المتحققة من استخدام موقع Twitter واستخدامهفي العملية التعليمية

جدول ٩: تحليل الأنحدار البسيط (السلبياتالمتحققة من استخدام Twitter)

المتغير المستقل	معامل الأنحدار (b)	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	(t)	معنوية (t)	التباين ANOVA		
						F	درجات الحرية (df)	مستوى المعنوية
السلبيات المتحققة	- ١,٧	-٠,٦٨١	٠,٤٦٣	-١٢,٧	٠,٠٠٢	١٦٢,٢	1.399	٠,٠٠٢

تشير نتائج تحليل الأنحدار لمتغير السلبيات المتحققة من استخدام موقع Twitterإلى:

وجود علاقة ارتباط (R) معنويةعكسية بين سلبيات استخدام موقع Twitter ومعدل استخدامه في العملية التعليمية بنسبة ٦٨٪، أي أن المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitter لها دور إيجابي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام موقع Twitter .

أكد اختبار (F) على جودة نموذج العلاقة بين سلبيات استخدام موقع Twitterومعدل استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter (١٦٢,٢) وهي

دالةإحصائيا عند مستوى معنوية(0.002) وبالتالي يمكن الاعتماد على هذا النموذج والاطمئنان إلى صحة النتائج.

أظهر اختبار (t) (١٢,٧) بمستوىمعنوية ٠,٠٠٢) الذي يستخدم لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، أن السلبيات التي قد يتعرض لها الطالب من استخدام موقع Twitter لها تأثير سلبي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام هذا الموقع .

يشير معامل التحديد (R2) الذي يقيس نسبة ما يفسره المتغير المستقل للتغير في المتغير التابع أن متغير السلبيات يساهم في تفسير ٤٦ ٪ من التغير في درجة استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter، وبناء على النتائج السابقة يتم قبول الفرض بوجود علاقة عكسية بين السلبيات المتحققة من استخدام موقع Twitter ومعدل استخدامه.

الفرض السادس: توجد علاقة ذات دلالةإحصائيةبين دوافع استخدام موقع Twitterواستخدامهفي العملية التعليمية.

جدول ١٠: تحليل الأنحدار البسيط - (دوافع استخدام Twitter)

المتغير المستقل	معامل الأنحدار (b)	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	(t)	معنوية (t)	التباين ANOVA		
						F	درجات الحرية (df)	مستوى المعنوية
دوافع الاستخدام	٠,٠٠٨	٠,٨١٥	٠,٦٦٥	١٥,٣	٠,٠٠١	٢٣٥,٩	1.399	٠,٠٠١

تشير نتائج تحليل الأنحدار لمتغير دوافع استخدام موقع Twitter إلى:

وجود علاقة ارتباط (R) معنوية طردية بين دوافع استخدام موقع Twitterومعدل استخدام موقع Twitter بنسبة ٨١٪،أي أن دوافع استخدام موقع Twitter لها دورايجابي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام موقع Twitter.

أكد اختبار(F) على جودة نموذج العلاقة بين الدوافع ومدى استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter(٢٣٥,٩) وهي دالةإحصائيا عند مستوى معنوية(0.001) وبالتالي يمكن الاعتماد على هذا النموذج والاطمئنان إلى صحة النتائج.

أظهر اختبار (t) (١٥,٣) بمستوىمعنوية ٠,٠٠١) الذي يستخدم لمعرفة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، أندوافع طلبة الجامعات من استخدام موقع Twitterلها تأثير إيجابي في جذب طلبة الجامعات لاستخدام هذا الموقع .

يشير معامل التحديد (R2) الذي يقيس نسبة ما يفسره المتغير المستقل للتغير في المتغير التابع ان متغير المزاياالمتحققة يساهم في تفسير٦٦٪ من التغير في درجة استخدام طلبة الجامعات لموقع Twitter، وبناء على النتائج السابقة

يتم قبول الفرض بوجود علاقة بين دوافع طلبة الجامعات من استخدام موقع Twitter ومعدل استخدام موقع Twitter.

- **النتائج** :

تجلت أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة فيما يلي:

- يعتبر استخدام الطالبات لموقع Twitter اكبر من استخدام الطلبة. فقد أثبتت الدراسة وجود علاقة بين النوع واستخدام موقع Twitter ، حيث أن الأناث اكثر استخداما من الذكور.وقد بينت الدراسة أن الطالبات في الكليات النسائية هم الاكثر استخداما لموقع Twitter مقارنة بالكليات الاخرى.
- طلبة الكليات الأنسانية أكثر استخداما لموقع Twitter من طلبة الكليات العلمية. فقد أثبتت الدراسة أن نوع الكلية التي يدرس بها الطالب لها علاقة بمدى استخدامه لموقع Twitter .
- طلبة المستويات الأخيرة أكثر استخداما لموقع Twitter من طلبة المستويات الأخرى. أثبتتالدراسة أن السنةالدراسية التي يدرس بها الطالب لها علاقة بمدى استخدامه لموقعTwitter، حيث أن طلبة السنة الدراسية الرابعة هم الأكثر استخداما بين باقي السنوات.
- وجود علاقة بين المزاياالمتحققة من استخدام موقع Twitter ومدى اقبال الطلبة على استخدامه،وبالتالي كلما حصلوا على مزايا من استخدامهم لموقع Twitter كلما اقبلوا وازداد استخدامهم لموقع Twitter.
- وجود علاقة عكسيه بين سلبيات استخدام موقع Twitter ومدى اقبال الطلبة على استخدامه،وبالتالي كلما شعر الطلبة بعدم استفادتهم من استخدام موقع Twitter كلما قل اقبالهم على استخدام موقع Twitter .
- وجود علاقة بين دوافع الطلبة لاستخدام موقع Twitter ومدى اقبالهم على استخدام موقع Twitter ،وبالتالي كلما ازدادت دوافع الطلبة نحو موقع Twitter كلما اقبلوا وازداد استخدامهم لموقع Twitter .

- **التوصيات** :

- الاهتمام بإجراء دراسات حول استخدام موقع Twitter وتأثيراته على الفئات العمرية المختلفة من الاطفال وكبار السن.
- قيام وسائل الاعلام المطبوعةوالمرئية والمسموعة بدورها في التوعية لطلبة الجامعات حول كيفية الاستخدام المفيد لدراستهم،ومحاولة الحد من استخداماته السلبية.
- توجد حاجه ملحة لدراسة مواقع شبكات التواصل الاجتماعي بشكل عام واهميتها في بناء مجتمعات تعليمية عبر الإنترنت تجمعها مصالح واهتمامات مشتركه أو أنشطه ذات طابع واحد توفر لهم الأدوات التي تساعدهم على ذلك.
- ضرورة الاهتمام بالقيام بدراسة عن القائمين على العمليةالتعليمية واستخدامهم لموقع Twitterوتطويرها للتواصل مع الطلبة.

- دراسة تأثير موقع Twitter على حياة المستخدمين الاجتماعية والنفسية.
- الاهتمام بدراسة تأثير مواقع شبكات التواصل الاجتماعي بشكل عام على حياة المستخدمين وتأثيرها السلبي من ناحية العلاقات الاجتماعية التي تقل نتيجة الاستخدام المفرط لتلك الشبكات مما يؤدي إلى الأنعزال.

- **قائمة المراجع** :

- أزهر، محمد. (١٩٨٦).**أصول البحث العلمي**، مطبعة صلاح الدين، الطبعة الثانية، ١٩٨٦ بغداد.
- البرجس، رغد فيصل عبدالعزيز. (٢٠١١)."**دوافع استخدام الشباب الكويتي للمواقع الإلكترونية عبر الإنترنت**"،المجلة المصرية لبحوث الرأي العام،المجلد العاشر –العدد الثالث –يناير –يونيو ٢٠١١، كلية الاعلام – جامعة القاهرة
- خضر، نرمين زكريا. (٢٠٠٩). " **الاثار النفسية والاجتماعية لاستخدام الشباب المصري لمواقع الشبكات الاجتماعية** (دراسة على مستخدمي Facebook)، كلية الاعلام . جامعة القاهرة، مؤتمر الأسرة وتحديات العصر ١٥- ١٧ فبراير ٢٠٠٩
- شطناوي، غالب علي؛السماسيري، محمود يوسف محمد. (٢٠١١)،**استخدامات الشباب الجامعي للمواقع الاجتماعية على الإنترنت وتأثيراتها–الفيسبوك نموذج**،القاهرة: جامعة القاهرة –كلية الاعلام
- العبد، عاطف. (٢٠٠٠). **المنهج العلمي في البحوث الإعلامية** (القاهرة، دار الهاني، ٢٠٠٠)
- عبد الحميد، محمد. (٢٠٠٠).**البحث العلمي في الدراسات الإعلامية** (القاهرة: عالم الكتب ٢٠٠٠)
- عبدالرازق، جيلأن محمود. (٢٠١١). "**مواقع شبكات التواصل الاجتماعي كوسائط لإكساب الشباب مهارات التعلم الذاتي وسلوك المشاركة المدنية** "، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، المجلد العاشر – العدد الرابع – يوليو – ديسمبر ٢٠١١ . كلية الاعلام . جامعة القاهرة
- عزي، عمر محمد.(٢٠٠٩). **وسائل الاعلام التقليديةوالجديدة والمجال العام:دراسة تطبيقية على قضايا الحريات**،رسالة ماجستير غير منشور، كلية الاعلام: جامعة القاهرة (٢٠٠٩)
- غريب، محمد (٢٠١١). "**مواقع شبكات التواصل الاجتماعي كوسائط لإكساب الشباب مهارات التعلم الذاتي وسلوك المشاركة المدنية**"، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، المجلد العاشر، العدد الرابع، يوليو- ديسمبر ٢٠١١.
- كلية دبي للإدارة الحكومية. (٢٠١١). "الاعلام الاجتماعي والحراك المدني: تأثير فيسبوك وتوتير"، تقرير الاعلام الاجتماعي العربي، مايو ٢٠١١.
- منصور، تحسين بشير. (٢٠٠٤). "**استخدام الإنترنت ودوافعها لدى طلبة البحرين،دراسة ميدانية** "، المجلةالعربية للعلوم الأنسانية، جامعة الكويت، العدد ٨٦ ربيع ٢٠٠٤
- منصور، منال عبده محمد. (٢٠١١). "**التأثيرات المترتبة على استخدام الشباب الجامعي لموقع Facebook**"،المجلةالعلمية لبحوث الاعلام، كلية الاعلام . جامعة القاهرة العدد السابع والثلاثون. يناير. يونيو ٢٠١١

• **المراجع الاجنبية** :

- Barker&Valerie.(2008). **Older Adolescents Motivations for Use of Social Networking Sites: The Influence of Group Identity and collective Self-esteem**. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, TBA. Montreal-Quebec- Canada.
- Boyd, D.(2007).Why youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social life.Mac Arther Foundation Series on Digital Learning –Youth, Identity and Digital Media Volume (ed.David Buckingham) Cambridge, MA: MI Press.
- Bringnall, T., Valley, V. (2011).Internet Communication & their Impact on Social Interactions among Youth, International Sociological Association, Sociological Abstract.
- Clark, N., Boyer, L.&Shu-Yueh, L. (2007)."A place of Their Own: An Exploratory Study of College Students, Uses of Facebook "Paper presented at the annual meeting of the Intern- ational Communication Association, TBA, San Francisco- CA, May 24.
- Crook C. (2008) *Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – opportunities, challenges, and tensions*.Becta Research Reports. Becta, Coventry. Availableat: http://research.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/web2_technologies_learning. pdf (last accessed 7 January 2010).
- Dahlberg, L.(2001) "Extending the public sphere through cyberspace: The case of Minnesota E-democracy "، 2001، Available at www.firstmoday.org/issues/issue6_3/dahlberg/index.html#note2،Accessedon: 4/9/2010.
- Dahlberg, P. (2005)."**The internet, Public Spheres, and Political communication: Dispersion and Deliberation**", Political Communication, (Vol.22،2005) p.153, published online by EBSCO Publishing,Provider ofEBSCO host Available at:http://ebscohost.com.
- Duggan, A., Hess, B., Morgan, D.Kim, S & Wilson. (1999)" **Measuring students'attitude towardeducational use of the**

internet ", Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Montreal- Canada.April 19-23-1999.

- Ebner, M., Lienhardt, C., Rohs, M. & Meyer, I. (2010) Microblogs in higher education – a chance to facilitate informal and process-oriented learning.*Computers & Education* 55، 92–100.
- Grosseck, G. & Holotescu, C. (2009) *Can we use Twitter for educational activities?* Proceedings of the 4thInternational Scientific Conference: eLearning and Software for Education, Bucharest, Romania. Available at: http://adlunap.ro/eLSE_publications/papers/2008/015.-697.1.Grosseck%20 GabrielaCan%20we%20use.pdf (last accessed 12 January2010).
- Higher Education Research Institute (2007) *College freshmen and online social networking sites*. Availableat: http://www.gseis.ucla.edu/heri/PDFs/pubs/briefs/brief-091107-SocialNetworking.pdf (last accessed 7 March2010).
- Hughes A. (2009) *Higher education in a Web 2.0 world.JISC Report*.Available http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/heweb20rptv1.pdf (last accessed 7 January 2010).
- Junco R. & Mastrodicasa, J. (2007) Connecting to the Net. Generation: What Higher Education Professionals Need to Know about today's Students. NASPA-Washington- DC
- Ha, A. (2011).Twitter says users send 1 billion tweets per week. Retrieved (2013) from: http://venturebeat.com/2011/03/14/twitter-1-billion-tweets/#FtGtOoHw7OpLo2Sc.99
- Lyman, P., Berkely& Carter, M. (2008)."**New Study Shows Time Spent Online Important for Teen Development ".**http: //www. macfound .org/C.IKLXJ8MQRH/b.4773437
- Mastrodicasa, J. & Kepic, G. (2005) *Parents gone wild*. Paper presented at the National Meeting of the National Academic Advising Association, Las Vegas- NV.

- Oberst, L. (2010). *The 6S Social Network*. Retrieved(2013) from: http://sixsentences.ning.com/profile/LindsayOberst.
- Ritzenthaler, G.& Stanton, D.(2009)."**Facebook groups as an e-learning component in higher education courses: one successful case study**", Paper presented at the annual meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Sheraton Boston- Boston- MA.
- Schill, R. (2011). Social Networking Teens More Likely to Drink, Use Drugs, Study *Finds*.Retrieved from: http://jjie.org/teens-on-Facebook-more-likely-drink-oruse-drugs-study-finds/20713
- Schoonderwoerd,N.(2011).Number of active Twitter users world wide.Retrieved (2013) from: http://colombia.twirus.com/details/blog/722/
- Subrahmanyam, K. (2011) The impact of Interactive Technology on Children and Adolescents Cognitive and Social Skills, Paper presented at the Annual Conference of American Psychological Association (109th, San Francisco- CA. August 2001)
- Walsh, P. (2008). Study finds educational value to Facebook& Myspace.Submitted by Scripps Howard;News service publication. www.scrippnews.com/node/.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري "

إعـــداد :

د/عصام محمد عبد القادر سيد

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر

" أثر التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري "

د/عصام محمد عبد القادر سيد

- **مقدمة** :

تعد دراسة المفاهيم العلمية حجر الزاوية في تعلم العلوم وعليها تقوم أهداف تدريسه؛ حيث تسهم في تنظيم واختزال الوقائع العلمية ويقوم عليها بناء بقية مستويات بنية العلم من مبادئ وتعميمات وقوانين ونظريات، فهي تساعد المتعلم على فهم المادة العلمية والبيئة المحيطة به؛ لأنه بدون إدراك معني المفهوم العلمي لا يصبح لتعلم العلوم معنى، ونظرا لتجريدها يعاني المتعلمون صعوبات دراستها؛ لذا يتطلب تنميتها لدى المتعلمين باستخدام طرق وأساليب تدريس تنتقل بالمتعلم من المجرد للمحسوس.

ويؤكد إبراهيم بن عبد الله (١٩٩٩، ١٠٥) أن المفهوم غالبًا ما يستقر في الذاكرة البعيدة المدى لدى المتعلم ينتج عن ذلك بقاء أثر التعلم لمادة العلوم مما يؤكد أيضا على أهمية المفهوم فى البنية العقلية للمتعلم، كما يؤدى إلى زيادة اهتمام المتعلمين بالمادة ويزيد من استخدام عمليات العلم الرئيسة التى تتمثل فى التفسير والتحكم والتنبؤ.

ويلاحظ أن مادة العلوم تحتوى على العديد من المفاهيم المجردة والصعبة ذات الأهمية بالمستجدات الحديثة ولها ارتباط بالتطبيقات الحياتية، والتي من خلالها يستوعب المتعلم بعض احتياجات المجتمع ويعالج بعض مشكلاته ويتطلب ذلك مستوى من الفهم العميق، والذي يتحقق من خلال امتلاك المتعلم لبعض مهارات التفكير العليا؛ لذا توصلت دراسة كل من إيهاب طلبه (٢٠٠٧م) منذر السويلميين (٢٠٠٨م) أسماء حميض، خالد العجلوني (٢٠٠٩م) أمال أحمد (٢٠١٠م) طلال الزعبي، محمد السلامات (٢٠١١م) أمل عوض (٢٠١١م) فهد الشايع، سليمان القادري (٢٠١٢م) سليمان القادري (٢٠١٢م) إلي أن تنمية المفاهيم تتطلب تخطيطا في التدريس يواكب الاتجاهات المعاصرة يتضمن تنظيما متكاملا للمعرفة العلمية والمواقف التعليمية، التي تتيح الفرصة للمتعلم للتعرف إلي الأشياء، أو المواقف والمقارنة بينها ومن ثم تصنيفها للوصول إلي تكوين المفهوم بشكل سليم وعميق.

ويسهم التفكير الاستدلالي في اكتساب المفاهيم العلمية بشكل وظيفي حيث يعد أحد أساليب التفكير التى يستخدمها المتعلم للتعبير عن مقدمات تتمثل فيما لديه من معلومات متاحة وخبرات سابقة يربط بينها، ويستخلص ما تحتويه من علاقات وصولا إلى نتائج معينة، ويترجم ذلك باكتساب المفاهيم التي تساعد المتعلم على التوصل إلى المبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات لذا يعد تنمية التفكير الاستدلالى هدفا رئيسا من اهداف تدريس العلوم.

ومن الدراسات التي أكدت على أهمية تنمية التفكير الاستدلالي في العلوم دراسة ناهد عبد الراضى (١٩٩٨) والتي أكدت على أهمية استخدام الأنشطة

الإثرائية على تنمية التفكير الاستدلالى المنطقى فى العلوم، ودراسة سحر عبد الكريم (٢٠٠٠) والتي أظهرت نتائجها فعالية التدريس وفقا لنظرية "بياجيه وفيجوتسكى" فى تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالى الشكلى، ودراسة أمنية الجندى (٢٠٠٢) والتي أوضحت نتائجها فعالية نموذج إسراع النمو المعرفى لآدى وشاير على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى والناقد لدى عينة الدراسة، ودراسة بارك وهان (Park & Han, 2002) والتي أشارت نتائجها إلى أن استخدام الاستدلال الاستنباطى فى تدريس العلوم أدى إلى تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية لدى المتعلمين ودراسة صباح رحومة (٢٠٠٣) والتي كشفت نتائجها فعالية استخدام دورة التعلم فوق المعرفية في تنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير الاستدلالى لدى المتعلمين، ودراسة مدحت محمد (٢٠٠٦) والتي توصلت نتائجها إلى أن نموذج أدى وشاير ذو فعالية وأثر كبير فى تنمية التفكير الاستدلالى لدى المتعلمين فى مادة العلوم، ودراسة منى الخطيب (٢٠٠٧) والتي اثبتت نتائجها تأثير استراتيجية خرائط التعارض فى تصويب المفاهيم البديلة وتنمية التفكير الاستدلالى فى مادة العلوم.

ويؤدى معلم العلوم دورًا أساسياً من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، من خلال التنوع فى استخدام استراتيجيات التدريس ومصادر التعلم المناسبة للتغلب على صعوبات تعليم المفاهيم العلمية لمادة العلوم، بالإضافة إلى الأسلوب الديمقراطي، الذي يمكن أن يتبعه المعلم فى قيادة الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي، وما يسفر عنه من استخدام لغة الحوار وتشجيع المتعلمين على إبداء آرائهم بحرية، الأمر الذى يساعدهم في اكتساب مهارات التفكير بمختلف أنماطه.(فتحي جروان ،١٩٩٩م،١٢٩)

ويعمل التدريس بالفريق على الاهتمام بالتلميذ العادي والمتفوق على السواء، كما يقوم على التنسيق بين جهود المعلمين والاستفادة من خبرات المعلمين ذوي المهنية العالية؛ لذا يتحرر باقي المعلمين من نظام التدريس التقليدي، كما يحقق هذا النمط من التدريس مبدأ تكافؤ الفرص؛ حيث الاهتمام باحتياجات المتعلمين وبقدراتهم واستعدادهم وميولهم، بما يؤدي إلي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ويحقق التدريس بالفريق الكيف إلي جانب الكم في التدريس بما يؤدي إلي الاستفادة من خبرات المعلمين والتحرر من النمط الروتيني إلي الابداع في الأداء التدريسي، كما يسهم في توظيف الامكانيات المتاحة بالمدرسة.(تيسير القيسي وأخرين، ٢٠٠٨، ١٥٦)

وفي ضوء المميزات السابقة للتدريس بالفريق تعد مناسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية فهي مرحلة تتضح فيها الفروق الفردية بصورة واضحة من حيث الاحتياجات والقدرات، فهي مرحلة وسط بين مرحلتين الابتدائية بما فيها من تراكمات لغوية والثانوية بما تتطلبه من مهارات وعمق فهم، مما يتطلب استخدام استراتيجيات تدريس مناسبة.

ونتيجة للزيادة المطردة في كثافة الفصول دعا الأمر لتنمية وتطوير استراتيجيات التدريس؛ لذا ظهرت استراتيجية التدريس بالفريق كاتجاه حديث ظهرت في الثمانينات والتسعينات من القرن العشرين في كل من أمريكا وبريطانيا، كما أكدت على أهمية الفروق الفردية بين المتعلمين في الفصل الواحد، بما يحفز من ضرورة تبني العمل الجماعي التشاركي بين المعلمين لتحقيق أهداف التعلم. (Donaldson & Sanderson, 1996)

كما تتفق دراسة ستشونلين (Schoenlein, 2001) ، ودراسة هالباتش وأخرين (Halbach & Others, 2001) على أهمية التدريس بالفريق في التغلب على مشكلة كثافة التلاميذ بالفصول؛ حيث يتميز بفعاليته وتشويقه للتلاميذ ويحفز التلاميذ على الحضور نظرا لتنظيم البيئة الصفية بين التلاميذ وتوفير مناخ يشجع على الحوار والمناقشة بين التلاميذ وأعضاء الفريق.

وفى ضوء الاهتمام المتزايد بتنمية التفكير لمساعدة المتعلمين على فهم مادة العلوم، ظهرت العديد من النماذج والاستراتيجيات التعليمية التى تهدف إلى التغلب على صعوبة المادة وتنمية التفكير لديهم ضمن إطار محتوى المادة الدراسية، حيث ظهرت استراتيجيات تعليمية حديثة تساعد فى تعليم العلوم ومنها التدريس بالفريق، وبالرغم من أهمية تعلم المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستدلالي لمادة العلوم، إلا أن واقع التعليم والتعلم فى مدارسنا مازال يركز على التلقين والحفظ والتذكر وهو أدنى مستويات المعرفة دون الإهتمام بوظيفة المعرفة، الأمر الذى قد يحد من إنتاج الأفكار الجديدة، وليس ذلك فحسب بل تقوم طرائق التدريس فى مدارسنا بالحد من قدرات المتعلمين على التفكير بتقديم المعلومات جاهزة لهم، وحصر الأهداف التعليمية بهدف واحد وهو تحصيل المعلومات للحصول على ترتيب في الجانب التحصيلي الذي يرتبط بالاستدعاء، وعليه فهناك ضعف بالاهتمام بتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين في مادة العلوم نتيجة للممارسات التدريسية التقليدية.

والواقع الفعلي يوصف أن المعلم يؤدي مهامه التدريسية بصورة منفصلة عن زملائه في الغالب؛ حيث تقتصر أوجه تبادل الخبرات التدريسية على الحجرات المغلقة أو في الطرقات أو الاجتماعات أو بقاعات التدريب، وهذا بدوره له مردوده الواضح على العملية التدريسية، والتي تدعو في الأساس إلي المحاكاة لانتقال أثر الخبرة التدريسية وتقويمها بصورة سليمة، مستندة على أدلة وشواهد، مما يؤثر على المتعلم؛ حيث يؤدي إلي حرمانه من تعدد خبرات المعلمين لذات التخصص.

وقد حرص المهتمون بالعملية التعليمية من المربين والخبراء في مجال طرق التدريس بتعزيز موقف المعلم بضم اثنين أو أكثر من زملائه في التخصص لممارسة المهام التدريسية من بداية التخطيط خروجا بتقويم نتائج التعلم للمتعلمين وسمى ذلك بمصطلح التدريس بالفريق، وحدد إجرائيا بأنه مجموعة مكونة من اثنين أو أكثر من المعلمين تؤدي مهامها التدريسية معا حيث يخططون للعملية التعليمية ويديرونها داخل الفصل ويشتركون في تقويمها للتأكيد من تحقق أهدافها.

- **مشكلة الدراسة** :

نتيجة لكثافة الفصول التي تعد معوقاً لتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل عام وتحقيق أهداف العلوم بشكل خاص لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، والتي تتمثل في صعوبة استيعاب المفاهيم العلمية وتدني مهارات التفكير الاستدلالي لديهم، وفي ضوء نتائج التجربة الاستطلاعية التي تمثلت في تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد طلعت الأزهري بمدينة نصر بالقاهرة والتي سجلت نتائجه تدني مستوى التلاميذ في استيعاب المفاهيم المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية، وبفحص استجابات ذات العينة على بعض المواقف التي عرضت عليهم والتي تتضمن بعض مهارات التفكير الاستدلالي، جاءت النتائج دون المستوى كما أجريت مقابلة مع بعض معلمي العلوم في ذلك اتضح من نتائجها أن هذا التدني يرجع لكثافة الفصول وصعوبة تطبيق الأنشطة المعملية والتجارب المتضمنة بمحتوى مادة العلوم في ضوء الامكانات المتاحة والوقت المخصص لتدريس مادة العلوم، مما دعا إلي التفكير في حل تلك الصعوبات من خلال أساليب التدريس التي تستوعب كثافة الفصول.

ومما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة الحالية في "تدنى تحصيل المفاهيم العلمية وضعف مهارات التفكير الاستدلالي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري"، مما استدعى استخدام التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وفى ضوء عدم وجود دراسة (فى حدود علم الباحث) تناولت استخدام التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، كذلك ندرة الدراسات التى تناولت استخدام التدريس بالفريق فى العلوم؛ لذا حاولت الدراسة الحالية التعرف على أثر استخدام التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، مما قد يكون له الأثر فى تنمية المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.

لذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالى :

ما أثر استخدام التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟
- ما مهارات التفكير الاستدلالي المرتبطة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟
- ما التصور المقترح لنموذج قائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

- ما صورة وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق خطوات نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق؟
- ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟
- ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

- **فروض الدراسة** :

في ضوء تساؤلات الدراسة الحالية أمكن تحديد فروضها فيما يلي:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية (التي تدرس وفق نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق) والضابطة (التي سوف تدرس وفق الطريقة المعتادة) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية (التي تدرس وفق نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق) والضابطة (التي سوف تدرس وفق الطريقة المعتادة) في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لصالح القياس البعدي.

- **أهداف الدراسة** :

استهدفت الدراسة الحالية:

- تصميم نموذج مقترح في العلوم قائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- تعرف فاعلية النموذج التدريسي المقترح في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن تفيد الدراسة الحالية كل من:

- الطلاب: تقديم نموذج تدريسي مقترح قائم على التدريس بالفريق ينمي المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- معلمي العلوم بالمدارس: تقديم دليل للتدريس باستخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، كذلك

تقديم أدوات قياس لكل من المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير الاستدلالي لوحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم، تسهم في تقويم التلاميذ.

- مخططي ومصممي المناهج : تقديم نموذج تدريسي مقترح قائم على التدريس بالفريق قد يفيد عند تصميم مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية.

- **أدوات الدراسة** :

تستخدم الدراسة الأدوات التالية:

- استمارة تحليل محتوى لاستخراج المفاهيم المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري كذلك استمارة تحليل محتوى لتعرف مهارات التفكير الاستدلالي المرتبطة بمحتوى الوحدة المشار إليها.
- اختبار تحصيلي في وحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- مقياس مهارات التفكير الاستدلالي مرتبط بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- **حدود الدراسة** :

أقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود المكانية : معهد عادل لطفي بمدينة نصر بالمنطقة العاشرة؛ حيث عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، ومعهد طلعت الأزهري بالمنطقة التاسعة بمدينة نصر؛ حيث عينة الدراسة الضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣ - ٢٠١٤م
- الحدود الموضوعية : تطبيق النموذج التدريسي المقترح القائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- **خطوات الدراسة وإجراءاتها** :

للإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث بما يلى :

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول والثانى والذى ينصا على ما يلى :

- ما المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟
- ما مهارات التفكير الاستدلالي المرتبطة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

تم تحليل محتوى وحدة (الطاقة الضوئية)، لأستخلاص المفاهيم العلمية المتضمنة ومهارات التفكير الاستدلالي المرتبطة بالوحدة، وكذلك مراجعة البحوث والدراسات السابقة والأدبيات التى لها علاقة بمتغيرات الدراسة للقيام بما يلي:

- إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمتضمنة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) وتحكيمها.
- إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمرتبطة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) وتحكيمها.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثالث والذى ينص على : "ما التصور المقترح لنموذج قائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟" ؛ لذا تم القيام بما يلى :

- دراسة مسحية للأدبيات والدراسات التى لها علاقة بمتغيرات الدراسة وموضوعها.
- تحديد الأسس التى يقوم عليها النموذج المقترح.
- توصيف النموذج المقترح.

ثالثاً : للإجابة عن السؤال الرابع والذى ينص على : " ما صورة وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق خطوات نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق؟" ؛ تم اختيار وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وتحديد سبب إختيارها وتحليل محتواها ؛ لإستخراج المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة بها، ثم العمل على إعادة صياغتها بما يتفق وطبيعة النموذج التدريسي المقترح، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين لضبطها تمهيدا للتجريب.

رابعاً : للإجابة عن السؤالين الخامس والسادس والذى نصا على :

- ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟
- ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

تم القيام بما يلى :

- إعداد أداتى الدراسة وتشمل:
  - ✓ إعداد اختبار تحصيلي في وحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعرضه على مجموعة من المحكمين، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية له.
  - ✓ إعداد مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في وحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعرضه على مجموعة من المحكمين، ثم تطبيقه على عينة استطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية له.

- إختيار مجموعة الدراسة (تجريبية . ضابطة) من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- تطبيق أداتى الدراسة على مجموعة الدراسة (تجريبية . ضابطة) قبلياً.
- تدريس الوحدة المختارة المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بإستخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على (التدريس بالفريق) على المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- تطبيق أداتى الدراسة على مجموعة الدراسة (تجريبية . ضابطة) بعدياً.
- المعالجة الإحصائية للبيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها .
- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء نتائج الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

تتبنى الدراسة الحالية التعريفات الإجرائية التالية:

- التدريس بالفريق: أسلوب تدريسي يعتمد على تبادل الأدوار بين ثلاثة من معلمي العلوم؛ حيث التناوب بينهم في تقديم المحتوى الذي قاموا بإعداده بصورة جماعية في ضوء إجراءات تسبق عملية التدريس، وإجراءات مصاحبة لعملية التدريس، وإجراءات ما بعد عملية التدريس، لتحقيق أهداف التعلم لوحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- المفاهيم العلمية: إحدى مكونات المعرفة العلمية (بنية العلم) والتي تبنى على الحقائق العلمية المتوافرة؛ حيث يعبر عنها بكلمة أو عبارة تصف مجموعة الأشياء أو الأفكار المترابطة، وتقاس بالدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في الاختبار التحصلي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية.
- التفكير الاستدلالي: نمط من أنماط التفكير يؤدي إلي حل مشكلة ما، أو اتخاذ قرار ما، فهو عملية هدفها الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة وفيه ينبغي تدخل العمليات العقلية العليا كالتخيل والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتمييز والتعليل والنقد، ويحاول المتعلم من خلاله الوصول لحل مشكلة ما، بواسطة السير فى الاستنباط من المقدمات إلى نتائجها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ بمقياس مهارات التفكير الاستدلالي بالدراسة الحالية، وقد اقتصرت مهارات التفكير الاستدلالى بعد تحليل وحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مهارات (الاستقراء - الاستنتاج . الاستنباط . الاحتفاظ . ضبط المتغيرات . التناسب . التوافق).

- **الاطار النظري للدراسة** :

تناول الاطار النظري للدراسة الحالية المتغير المستقل، والذي يتمثل في التدريس بالفريق وذلك من حيث الماهية والأهداف والنماذج والأساليب، كما استعرض دور التدريس بالفريق في تنمية كل من التحصيل ومهارات التفكير والأسس والمعايير التي يقوم عليها التدريس بالفريق، كما تناول المتغيرات

التابعة؛ حيث عرض مختصر عن المفاهيم العلمية وصعوبتها وضرورة تنميتها باستراتيجيات التدريس الحديثة، والتفكير الاستدلالى ومهاراته، ودور المعلم في تنمية تلك المهارات، وفيما يلي عرض لتلك المتغيرات التي تم تناولها.

- **ماهية التدريس بالفريق** : team teaching

تعددت تعريفات التدريس بالفريق بتعدد تباين وجهات النظر حول الهدف منه وذلك فيما يلي:

اشار كل من أحمد اللقاني وعلي الجمل (١٩٩٦م، ٥٣) إلي التدريس بالفريق اتجاه بديل عن دور المعلم التقليدي، يؤدي من خلاله المعلمون مهام التدريس ويصبح كل فريق مسئولاً عن التدريس لمجموعة من المتعلمين، ويوسم هذا التدريس بالتنوع والتخطيط الجماعي وتعدد الأدوار والتفرد في أداء المهمة، بما يسهم في النمو العلمي والمهني للفريق.

ويذكر كل من يحي هندام، وجابر عبد الحميد (١٩٩٦م، ٢١٢) أن التدريس بالفريق يعبر عن مجموعة من المعلمين تقوم بوضع خطة التدريس وتنفيذها وتشترك في تقويمها وتلاحظ بعضها البعض بصورة منظمة بما يؤدي في النهاية إلي تقويم وتطوير كل من الأداء التدريسي والمنهج.

بينما أشار كل من تشلوسبيرج وساسك (Schlosberg & Sisk, 2000, 76) إلى أن التدريس بالفريق نمط تعاوني بين معلمي المقررات الدراسية الرئيسة ومعلم التربية ومختص في علم النفس، بحيث يشترك الجميع في مسئولية التخطيط لدروس يتم إعدادها، ثم تدريسها.

ويتفق مجدي إبراهيم (٢٠٠٥م، ٥٦) مع ما تقدم بتوصيف التدريس بالفريق بأنه تدريس يتم بالتخطيط الجماعي وتوزيع مسئوليات العمل بين المعلمين حيث يتم تحديد مجموعة المعلمين الذي يتحملون مسئولية العمل مع مجموعة من المتعلمين يؤدي ذلك النمط من التدريس إلي النمو العلمي والمهني للمعلمين نتيجة لإتاحة فرص الاحتكاك والتعامل المباشر بينهم.

وفي رجاء عيد (٢٠٠٥م، ٦) يُذكر أنه اشتراك اثنان أو أكثر من المعلمين في التخطيط والإعداد لتدريس مجموعة من التلاميذ وفق ظروف البيئة الدراسية والصفية وطبيعة المادة، ويقل عدد المعلمين كلما صغر سن التلاميذ.

ويرى ماروني (Maroney, S., 2007, 1) أن التدريس بالفريق استراتيجية تعتمد على تعاون معلمين أو أكثر في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، ويمارس ذلك بتدريب مسبق؛ لأنها عملية تتطلب إعداد مهني يأخذ فيها المعلم وقت كافي لتعرف مسئولياته وأفكار زملائه، لتنمو وتزداد الثقة فيما بينهم.

وعرف لولين وأخرون (Laughlin, et al., 2011) التدريس بالفريق على أنه وصف للعملية التدريسية التي يقوم فيها مجموعة من المعلمين بالتدريس الفردي داخل مقرر دراسي واحد، كل منهم يكمل ما بدأه سابقه في سلسلة

متصلة، وفي دراسة قام بها وانج (Wang, 2010) توصل من خلالها إلى أن التدريس بالفريق عبارة عن مجموعة مكونة من معلمين أو أكثر، يشتركون في تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة التعليمية لمجموعة واحدة من المتعلمين.

وفي سياق تدريس العلوم عرفه بولاجي وأديسينا (Bolaji & Adesina, 2011, 458) على أنه تعاون فريق من المعلمين بطريقة غرضية منظمة ومساعدة كل منهم الآخر في تحديد الأهداف وتصميم المقررات الدراسية وتحضير خطط الدروس اليومية وتقييم النتائج.

كما استخلص لولين وأخرون (Laughlin, et al., 2011) في الدراسة إلى أن التدريس بالفريق أكثر من أن يوصف بعملية تناوب المعلمين في تخطيط وتنفيذ الدروس، وأشاروا إلى بعض المتطلبات القبلية التي ينبغي على المعلم مراعاتها قبل استخدام استراتيجية التدريس بالفريق، ومنها تحديد الآلية التي يعمل بها التدريس بالفريق والأسباب التي تؤدي إلى نجاحه، واختيار أنسب أنواع التدريس بالفريق تبعا للمتغيرات التي تؤثر على هذا الاختيار، والكيفية التي يبدأ بها التدريس بالفريق، بمعنى تحدد أدوار كل من المشاركين لتحقيق التناسق والترابط فيما بينهم، وآلية المشاركة ووقت التدريس والمواد المستخدمة.

وتشير التعريفات سالفة الذكر أيضاً إلي أن التدريس بالفريق عمل جماعي يؤدي إلي تبادل الخبرات يستفيد منها كل من المعلم والمتعلم، لكنها في ذات الوقت تؤكد على تباين النماذج التي تتبع والذي نشأت نتيجة لتبيان وجهات النظر حول ماهيته، وهذا يمدنا بحرية اختيار النموذج المناسب لطبيعة المتعلمين والمنهج والبيئة التعليمية بامكانياتها.

- **أهداف التدريس بالفريق** :

يهدف التدريس بالفريق كما يراه كل من كولبيرن وأخرين (Colburn, et al., 2012) وكارلي (Carley, 2013) إلى:

- توجيه المعلمين المبتدئين، من خلال مشاركتهم مع المعلمين الأكثر خبرة في تنفيذ التدريس بالفريق.
- توفير عنصر التنوع في أساليب التدريس، مما يساعد على الحد من الملل الذي قد ينتاب العملية التعليمية.
- توفير وتشجيع المسئولية المشتركة التي تعمل على إثراء العملية التدريسية في جميع النواحي المعرفية السلوكية والوجدانية.

كما يشير بوند وأخرون (Bond, et al., 2012) إلي أن التدريس بالفريق يهدف إلى:

- تحقيق الاستخدام الأمثل لخبرات ومواهب المعلمين.
- تنمية الشعور بالتعاون والعمل الجماعي بين المعلمين.
- استخدام أفضل الأساليب وأكثرها فعالية، لتشمل الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس.
- استفادة المتعلمين من الامكانات المتعددة لفريق المعلمين.

- توفير الوقت والجهد للمعلمين.
- يمكن استخدام التدريس بالفريق لسد العجز في عدد المعلمين، فبدل الحاجة إلى أربعة معلمين لتدريس أربع فصول، يمكن لمعلمين فقط القيام بهذه المهمة دون الحاجة إلى زيادة الجهد والعبء في التحضير والتخطيط والتنفيذ والتقويم.

كما يذكر رشدي لبيب (١٩٧٦م، ١٦١، ١٦٢) إلي أن أهداف التدريس بالفريق تتمثل في:

- تبادل الخبرات والمواهب التدريسية وتوظيفها ميدانياً بين المعلمين مما يسهم في التنمية المهنية لديهم.
- توزيع المهام والمسئوليات بين المعلمين يؤدي إلي تقوية وتنظيم العمل الجماعي.
- توظيف امكانيات المؤسسة التعليمية بالصورة المرتقبة.
- تنويع طرق واستراتيجيات التدريس وفق طبيعة المحتوى واحتياجات المتعلمين.
- تجنب تكرار المهام التدريسية بما يؤدي إلي توفير الوقت والجهد وإعداد المعلمين.

- **نماذج التدريس بالفريق** : Models of Team Teaching

اسهمت وجهات النظر المتباينة حول ماهية التدريس بالفريق في تعدد النماذج التي يمكن تبنيها، ويرتبط ذلك بخصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى والبيئة التعليمية وخبرات المعلمين؛ لذا ينبغي عرض تلك النماذج تفصيليا لتبني ما يتناسب مع الموقف التعليمي المتغير.

وقد أشار كل من ماروني (Maroney, 1995) وتشابل وربسون Robinson, (Schaible & 1995) إلى فئتين للتدريس بالفريق، في الفئة الأولى يقوم اثنين أو أكثر من المعلمين بتدريس نفس التلاميذ في نفس الوقت وفي ذات البيئة الصفية، وفي الفئة الثانية يقوم المعلمون بالعمل سويا ولكن ليس من الضروري أن يعملوا في نفس الوقت أو لنفس التلاميذ، وقد قسم الباحثون الفئة الأولى إلى ست نماذج، وتعرض الدراسة الحالية بعض نماذج التدريس بالفريق والتي تؤسس على قيام اثنين أو أكثر من المعلمين بالتدريس لنفس المجموعة من المتعلمين في نفس الوقت داخل قاعة التدريس.

١- **التدريس الفريقي التقليدي** : (Traditional Team Teaching)

وفيه يتقاسم اثنان من المعلمين تدريس المحتوى النظري والتدريب على المهارات والأنشطة المرتبطة بالمحتوى؛ حيث يقوم احدهما بتقديم معلومة ما ويقوم الأخر بتقديم نشاط أو أداء مهاري يؤكد هذه المعلومة في ذهن المتعلمين وفيه يتم التأكيد على تبادل الأدوار والمهام بين المعلمين.

ويقوم المعلمون بالتفاعل داخل البيئة الصفية من أجل شرح موضوع ما، فقد يقوم أحد المعلمين بتقديم المفاهيم الجديدة للطلاب بينما يقوم الآخر بعمل

خريطة لهذه المفاهيم على جهاز عرض فوق الرأس (Over Head Projector) في نفس الوقت الذي يقدم فيه المعلم الأول هذه المفاهيم.

٢- **التدريس التعاوني** : (Collaborative Teaching)

ويؤسس على المناقشة والحوار بين اثنين من المعلمين عند التخطيط والتدريس ويمتد ليشمل المتعلمين؛ حيث تقسيمهم وحثهم على المناقشة وتبادل الخبرات فيما بينهم بصورة تعاونية تسهم في إحداث التعلم المرتقب؛ حيث يقوم المعلمون بتصميم الدرس ومن ثم تبادل الخبرات والآراء وتبادل الأدوار أمام الطلاب، ويعد هذا النموذج نوعا من التعلم التعاوني أيضا من الطلاب مثل التعلم في مجموعات صغيرة.

٣- **التدريس الفريقي الداعم** : (Supportive Team Teaching)

يقوم على توزيع المهام والمسئوليات منذ البداية؛ حيث يؤدي أحدهما عرض وشرح الجانب النظري للموضوع، ويقوم الآخر بمتابعة المتعلمين عند ممارسة الأنشطة ودعمهم وتحفيزهم لاكتساب الجانب المهاري المرتبط بالجانب النظري للموضوع؛ حيث يتم تقسيم المادة إلى شقين، أحدهما نظري والآخر عملي مرتبط بالأنشطة والتدريبات ويقوم كل معلم بمسئولية القيام بأحد الشقين.

٤- **التعليم الموازى** : (Parallel Instruction)

يتم تقسيم المتعلمين إلي مجموعتين يراعي في كل مجموعة عدم التجانس ويتولى كل معلم مسئولية التدريس لمجموعته بخطوات تدريسية تلتزم بذات الموضوع وايضاحاته؛ حيث يتم تقسيم الفصل الى مجموعتين، ويكون كل معلم مسؤلا عن التدريس لنصف تلاميذ الفصل، ويقوم كل منهما بتدريس نفس الموضوع ونفس المعلومات، ويفضل استخدام هذا النموذج فى حالة الأعداد القليلة حتى يتمكن المعلم من التجول داخل الفصل ومشاركة الطلاب في عمل الأنشطة وحل المشكلات.

٥- **فصل المجموعات المتباينة** : (Differentiated Split Class)

يقسم الفصل لمجموعات صغيرة وفق قدرات واحتياجات المتعلمين، ويقوم كل معلم بتقديم نمط التدريس الذي يناسب قدراتهم ويسد احتياجاتهم التعليمية فيمكن تقسيم الفصل إلى مجموعتين: تضم المجموعة الأولى التلاميذ المتفوقون ممن يستطيعون التعامل مع الأنشطة الإثرائية التي ستقدم لهم من قبل أحد معلمي الفريق، بينما تمثل المجموعة الثانية أولئك التلاميذ الذين يستوعبون بسرعة أقل ويحتاجون الى المزيد من التدريبات حتى يتمكنوا من استيعاب المواد الاضافية فيقوم أحد معلمى الفريق التدريسي بتقديم المزيد من الأمثلة وإعادة الشرح.

٦- **المعلم المراقب أو المرشد** : (Monitoring Teacher)

يؤدي أحد المعلمين مسئولية التدريس كاملة بينما يراقب الآخر المتعلمين ويقدم لهم التسهيلات والتوجيهات والارشادات اللازمة عند الحاجة ويتأكد من اتقانهم لموضوع التعلم بتحقق أهداف الدرس، وفي هذا النموذج يقوم أحد

المعلمين في الفريق التدريسي بمسؤلية التدريس للفصل بأكمله، بينما يقوم المعلم الثانى بالتجول فى أركان الفصل ليراقب مدى متابعة التلاميذ للشرح ويراقب انتباههم وسلوكهم ويتأكد من فهم كل منهم لما قدمه زميله من مادة علمية، كما يقوم بتقديم الإرشادات والتوجيهات اللازمة لمن يحتاج اليها من التلاميذ .(عبد الكريم شاذلي، ٢٠٠٨م، ١٧ ، ١٨)

أما فيما يتعلق بالفئة الثانية فقد ضمنها الباحثون إلي مجموعات متنوعة من النماذج التدريسية منها:

- يقوم المعلمين في التدريس بالفريق بالتعاون لتخطيط المادة الدراسية ومشاركة المصادر ثم يقوم كل منهما بالتنفيذ منفردا.
- يشترك فريق من المعلمين فى مركز عام للمصادر، وفى هذه الحالة يقوم كل مدرس بتدريس فصول معتمدا على نفسه وله فصوله الخاصة به لا يشترك معه احد فى تدريسها ولكن يشترك مع اعضاء فريق التدريس فى اعداد خطط التدريس اليومية والتدريبات والتجارب التى سيقوم التلاميذ باجرائها والمسائل التى سيقومون بحلها والمراجع التى تضيف الى معلومات الكتاب المدرسى.
- يشترك اعضاء الفريق التدريسي لنفس الفرقة أو الصف، ولكن يقوم كلا منهم بتدريس مجموعة مستقلا عن الاخر.
- وضع خطة واحدة للانشطة التعليمية يكلف بتنفيذها جميع اعضاء الفريق فهم فقط يتفقون ويتحدون على فكر واحد فى مجال هذه الانشطة .
- يشترك اعضاء الفريق فى التخطيط ولكن يقوم كل معلم بتدريس ما يتقنه من مهارات واجزاء متخصص فيها لجميع التلاميذ.

- **أساليب التدريس بالفريق** :

يتضمن أساليب التدريس بالفريق تبادل الأدوار والفريق المتوالي والمتخصص والارتجالي المتكرر والمناظرة، وفيما يلي تفصيل تلك الأساليب.

١- **فريق تبادل الأدوار** (The Tag Team) :

وهو من أشهر أساليب التدريس بالفريق؛ حيث يقوم معلمان أو أكثر بالتعاون مع خبراء في المادة التعليمية بالتناوب في تقديم المحتوى الذي قاموا بإعداده معا، وتتأتى جل ثمار هذا الأسلوب حالة حضور كافة الفريق في الفصل من أجل خلق روح التواصل فيما بينهم وحتى يكون كل منهم على وعي بما قام الأخر بتدريسه.

٢- **الفريق المتوالي** (**المبادر والتابع**) (The Dance: You Lead, I'll Follow) :

حيث يقوم اثنان من المعلمين الأكاديميين بتدريس فصل دراسي واحد، يقوم الأول بتقديم الموضوع الأساسي للدرس والإطار العام وفقا لخطة محددة سلفا بينما يقوم الآخر بإضافة بعض الأنشطة الاثرائية وتوضيح المبهم للطلاب.

٣- **فريق المتخصصين** (The Specialists) :

وفي هذا الأسلوب يوجد منسق عام للمقرر يتناوب عليه مجموعة من المتخصصين لتدريس وحدات منفصلة من المقرر، ولنجاح هذا النوع من التدريس بالفريق ينبغي على المنسق مراعاة التالي:

- متابعة المقرر بوجه عام سواء من ناحية المحتوى او من ناحية طرق التدريس.
- نطاق ومدى مساهمة كل متخصص في إطار المقرر المنشود.
- أن يكون على دراية بما يحدث داخل الفصل قبل وبعد شرح المتخصصين.
- أن يخبر المتخصصين بمسئوليتهم في المشاركة في تقويم تعلم الطلاب.

٤- **الفريق الارتجالي المتكرر** (The Rehearsed Improvisation) :

يقابل هذا الأسلوب أسلوب الفريق المتوالي، حيث يقوم المعلمون معاً بإعداد خطة التدريس وموضوعاته المتعددة وتحديد الوقت الكافي لتدريس كل موضوع مع تحديد الإطار العام للمناقشات خلال عرض الدرس. فهم يشتركون في عرض الدرس دون تحديد الأدوار بشكل مسبق أو بترتيب معين.

٥- **أسلوب المناظرة** (The Debate) :

في هذا الأسلوب من التدريس بالفريق يقوم اثنان من المعلمين أو أكثر بالدفاع عن وجهات نظر مختلفة داخل الفصل في محاولة لدحض وجهة نظر الآخر وقد يشترك مساعدو المعلمين والطلاب في هذه المناظرة بهدف التأكيد على بعض المعلومات أو المهارات التي تم تدريسها من قبل بطريقة تقليدية.(Laughlin, et al, 2011, 114 - 126)

- **دور التدريس بالفريق في تنمية كل من التحصيل ومهارات التفكير** :

كشفت دراسة قام بها جون (John, 2008) عن فعالية التدريس بالفريق في التحصيل؛ حيث أنه يقدم فرصة للطلاب لاتخاذ القرارات المناسبة المرتبطة بأدائهم، كما توافر قناة اتصال بين أعضاء الفريق التدريسي وأولياء الأمور من خلال البريد الإلكتروني انصب على زيادة تحصيل الطلاب، كما أكدت الدراسة على أن هناك ثلاث نماذج للتدريس بالفريق هي الأكثر فعالية وإيجابية وأثر على تحصيل الطلاب.

كما توصلت دراسة يوامي وأوجيكيوتو (Uwameiye & Ojikutu, 2009) إلي أن التدريس بالفريق أثر على التحصيل الدراسي مقابل التدريس التقليدي؛ حيث جاءت النتائج لصالح التدريس بالفريق.

كما قامت دراسة السايديه (Al-Saaideh, 2010) ببحث مدى إمكانية استخدام التدريس بالفريق في تدريس مادة التربية المهنية بالأردن في تنمية تحصيل الطلاب في المادة من خلال تقديم استبانة لمعلمي هذه المادة ومعلمي المواد الأخرى، وقد ناقشت الدراسة الحالات الأساسية التي تستلزم استخدام التدريس بالفريق في تدريس مادة التربية المهنية مع تحديد قدرات المعلمين الذين سيشتركون في تكوين هذا الفريق، كما قام الباحث بعرض الصعوبات التي قد تواجه الفريق التدريسي ومنها العبء الزائد الذي يقع على عاتق المعلمين المشتركين في الفريق والتداخل الذي يحدث في جدول العمل الخاص بكل منهم، وعلى الرغم من كل الصعوبات التي قد تواجههم إلا أن المعلمين قد أظهروا اتجاها ايجابيا تجاه التدريس بالفريق ورغبة ملحة في المشاركة في الفريق التدريسي.

وفي دراسة قام بها بولاجي وأديسينا (Bolaji & Adesina, 2011) لبحث أثر التدريس بالفريق على تحصيل الطلاب في مادة العلوم بولاية أويو، وقد أوضحت النتائج أن الطلاب الذين تم تدريسهم باستخدام التدريس بالفريق كان تحصيلهم أفضل من تحصيل المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة التدريسية المعتادة، حيث بلغت النسبة الفائية (٤٣٧,٤٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأوصت الدراسة معلمي مادة العلوم باستخدام التدريس بالفريق لما له من أثر إيجابي على تحصيل الطلاب.

وأشارت دراسة لولين وأخرون (Laughlin, et al., 2011) أن التدريس بالفريق يعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ حيث يستفيدون من التفاعل المهني لمعلمي الفريق التدريسي الذين يتمتعون بمهارات متعددة، إلى جانب ذلك فقد ذكرت الدراسة أن الفائدة تعود إلى المعلمين وليس فقط على الطلاب؛ حيث أن اشتراك المعلم في الفريق التدريسي يساعد على تنمية مهارات التفكير لديهم ويجعلهم يبتكرون مهارات وأساليب جديدة لنجاح هذا الأسلوب من التدريس.

كما أكدت دراسة كولبيرن وأخرين (Colburn, et al., 2012) أن التدريس بالفريق قد يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب؛ حيث يوفر لهم فرصة استغلال الأداءات المختلفة للمعلمين في الفريق التدريسي ليستفيدوا منها في مستقبلهم المهني، وهذا ما يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ساشيتل وأخرون (Sashittal, et al., 2011) والتي تتلخص في أن توافر كل من الدافعية والاتجاهات الإيجابية والقدرة على التواصل العملي للمعلمين داخل الفريق التدريسي من شأنها أن تنمي العديد من مهارات التفكير والبحث لدى الطلاب.

- **الأسس والمعايير التي يقوم عليها التدريس بالفريق** :

ويشير عبد الكريم شاذلي (٢٠٠٨م، ٢٤) أنه لكي يتسنى لنا تطبيق طريقة التدريس بالفريق بصورة فعالة تحقق الهدف منه يتطلب توافر المعايير والأسس التالية:

- إتاحة الوقت اللازم لتنفيذ خطة التدريس بالفريق.
- منح صلاحيات للقائمين على تنفيذ التدريس بالفريق منها تقسيم وتنظيم وترتيب المجموعات بين المتعلمين وإعادة تنظيم المحتوى وفق الآلية أو النموذج المتبع وتوفير الدعم اللوجستي من وسائل وأجهزة ومواد تلزم لتنفيذ الأنشطة.
- تمكن أعضاء الفريق من صياغة أهداف المحتوى في صورة قصيرة وطويلة المدى ووضع استراتيجيات تدريسية أساسية وبديلة تسهم في تحقيق تلك الأهداف.
- توفير المناخ التعاوني من قبل الإدارة المدرسية يشجع أعضاء الفريق على المشاركة الفعالة في تخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج وفي إصدار القرارات المرتبطة بنواتج التعلم من حيث العلاج أو التطوير والتحسين.
- وضع قواعد عمل يلتزم بها أعضاء الفريق في كافة المراحل.

- التواصل المباشر بين أعضاء الفريق ليتسنى التغلب على المعوقات بشكل سريع.
- ينبغي توزيع مهام العمل داخل أعضاء الفريق وفق القدرات والطاقات الخاصة مع مراعاة نمط الشخصية.
- انتخاب قيادة لكل فريق تتسم بمواصفات القائد الجيد.

- **المفاهيم العلمية : تنميتها باستراتيجيات التدريس الحديثة :**

حدد عايش زيتون (١٩٩١م، ٩٣- ٩٤) أهمية تعلم المفاهيم العلمية وتنميتها لدى التلاميذ في أنها تعد أكثر ثباتا واستقرارا من تعلم الحقائق، كما أنها تشملها، وتعمل على تسهيل دراسة البيئة، كما أنها ضرورية لتكوين مبادئ وقواعد وقوانين ونظريات علمية بصورة صحيحة، وتسهم في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ، وتساعد على التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وعليه تعد عنصرا أساسيا في بناء المناهج العلمية.

لذا تعد تنمية المفاهيم العلمية لدى التلاميذ بالمرحلة الإعدادية من المتطلبات الضرورية للفهم العميق لكل من مكونات بنية العلم من معارف ومبادئ وقوانين ونظريات، ويقوم ذلك بالضرورة على معلم العلوم الذي يوظف طرق التدريس المختلفة في تنميتها لدى تلاميذه؛ لذا يعد التدريس بالفريق إحدى أساليب التدريس التي تسهم في تحقيق هذا الهدف؛ حيث يأخذ بعين الاعتبار خصائص التلاميذ وخلفياتهم المعرفية ويصوب الخطأ لديهم من خلال التغذية المرتدة المتمثلة في الأنشطة والمهام النظرية والعملية، حتى يضمن تعلم أفضل للمفاهيم العلمية وبقاءها والاحتفاظ بها.

وتوصلت آمال سيد أحمد (٢٠١٠م) في دراستها الاستطلاعية إلي تدني مستوى التلاميذ في تعلم المفاهيم لعدة معوقات أهمها : أن طبيعة منهج العلوم لا تسمح بممارسة الأنشطة المعملية بدرجة كافية؛ مما يجعل تعلم المفاهيم تعلما مجردا يزيد من صعوبة عملية تعلم العلوم لدى التلاميذ، وندرة الأجهزة والتجهيزات المعملية بما لا يمكن معلم العلوم من إجراء غالبية الأنشطة المرتبطة بالمحتوى ويؤدي إلي صعوبة تمكين التلاميذ من إجراء الأنشطة بأنفسهم، كما تشكل استراتيجيات التدريس التقليدية عائقا كبيرا في إحداث التعلم الفعال؛ حيث يشكل المعلم محور العملية التعليمية، والتلميذ متلقي سلبي مشاركته محدودة في بناء المفاهيم العلمية تنحصر في الاستجابة عن أسئلة المعلم أثناء الحصة.

لذا حاولت الدراسة الحالية من خلال نموذج التدريس بالفريق التغلب على هذه المعوقات؛ حيث ربط الجانب النظري للمفاهيم بالجانب العملي، وتمكين التلاميذ من مزاولة الجانب العملي بأنفسهم من خلال المجموعات التي توكل لكل معلم من المعلمين الثلاثة، ومحاولة استغلال الامكانيات المتاحة في تصميم الأنشطة قدر الإمكان.

- **التفكير الاستدلالي :**

سعت العملية التربوية إلي الانتقال من التركيز على اكتساب الوقائع والحقائق العلمية إلي تنمية القدرة على مهارات التفكير المختلفة؛ حيث بذل

المتعلم لجهد عقلي يصل من خلاله إلي القدرة على التحليل والتركيب والاستنتاج والاستنباط والاستدلال، وكذلك القدرة على تشكيل الأفكار من خلال المعالجات الذهنية السليمة، ويبرهن ذلك الوظائف التى يؤديها المتعلم عند إنجاز مهمة ما أو تحقيق هدف ما.

ومن أنماط التفكير التي ينبغي الاهتمام بها من خلال مناهجنا ومقرراتنا التفكير الاستدلالي، والذي يهتم بتقديم دليل أو طلب لإثبات أمر معين أو قضية معينة، ويوصف ذلك بالعملية الذهنية التي تركز على تنظيم الحقائق أو المعلومات بطريقة تؤدى إلى استنتاج أو قرار أو حل لمشكلة.

ويرى محمود محمد (١٩٩٥م، ١٩٠) أن التفكير الاستدلالي نمط من التفكير تدرك فيه العلاقات، وتوظف فى إنتاج معلومات، يصل من خلالها المتعلم من قضايا معلومة أو مسلم بها، إلى معرفة المجهول الذى يتمثل فى نتائج ضرورية للمقدمات المسلم بها.

لذا فالتفكير الاستدلالي نمط من أنماط التفكير التي لا يمكن الاستغناء عنها في عمليات اكتشاف المعرفة، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة وإدراك العلاقات بين الحقائق التي نتوصل إليها، وهذا يؤكد على ضرورة تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المتعلمين وجعلها هدفا ينبغي تحقيقه في مادة العلوم؛ ذلك لأن مهارات التفكير الاستدلالي تعد خلاصة النشاط العقلي لدى المتعلم، فهى أعلى القدرات العقلية ارتباطا بالذكاء.

ويرى أحمد النجدى (١٩٩٧م، ٩٤) أن التفكير الاستدلالي يسهم في اكتشاف أو إعادة اكتشاف العلاقات التى تربط بين المعلومات المدخلة، كما يؤكد على أن فاعلية المتعلم فى الاستدلال تختلف فى طبيعتها من متعلم لآخر، كما تعتمد على ما لديه من ذكاء أو ما يتمتع به من قدرة عقلية عامة، وما لديه من خطوات ومعارف، ويشير إلي أن بعض العوامل التى تؤثر فى الاستدلال، ومنها التدريب والخبرة التى يكتسبها المتعلم، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة كل من (يوسف المرشد، ٢٠٠٩م)، (خالد عمران، ٢٠٠٩م)، (مدحت صالح، ٢٠٠٩م) (آمال أحمد، ٢٠٠٩م) (حنان عبده، ٢٠٠٩م) (المعتز بالله عبد الرحيم، ٢٠٠٩م)، (ليلى معوض، ٢٠٠٨م)، (ألفت شقير، سعد إمام ، ٢٠٠٨م)، (محمود أبو ناجي، ٢٠٠٧م) (إبراهيم فوده، إبراهيم البعلي، ٢٠٠٦م) (زبيدة قرني، ٢٠٠٥م).

وباستقراء ماهية التفكير الاستدلالي ببعض الأدبيات السابقة وجد أنها تشير إلي أنه نمط من أنماط التفكير يؤدي إلي حل مشكلة ما، أو اتخاذ قرار ما، فهو عملية هدفها الوصول إلى نتيجة من مقدمات معلومة، وفيه ينبغي تدخل العمليات العقلية العليا كالتخيل والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتمييز والتعليل والنقد، ويحاول المتعلم من خلاله الوصول لحل مشكلة ما بواسطة السير فى الاستنباط من المقدمات إلى نتائجها.(أحمد النجدى، ١٩٩٧م) (ناهد عبد الراضى، ١٩٩٨م) (سحر عبد الكريم، ٢٠٠٠م)، (أمنية الجندى، ٢٠٠٢م) (زبيدة قرنى، ٢٠٠٢م) (صباح أحمد، ٢٠٠٣م)، (مدحت كمال، ٢٠٠٦م)، (Akerson, V., & Lederman, N., 2000) (Trumper, R. & Gorsky, P.. 1993)

• **مهارات التفكير الاستدلالى** :

ذكرت العديد من الكتابات بعض المهارات المرتبطة بالتفكير الاستدلالي ومنها(يوسف قطامى، ١٩٩٠، ٥٤٧ - ٥٤٩) (أحمد حسين، على الجمل ١٩٩٩،٢٥- ٢٦) (فتحى جروان، ١٩٩٩، ٣٦٣ ــ ٣٧١)(عفت مصطفى،٢٠٠٠ ٤١٩) (زبيدة قرنى، ٢٠٠٢، ٩)، كما أكدت على ذلك دراسة كل من (نعمة طلخان ٢٠١١م) (حنان محمود، ٢٠٠٩م) (منى فيصل، ٢٠٠٧م) (مدحت محمد، ٢٠٠٦م)، وفيما يلي عرض لتلك المهارات.

١- الاستدلال الاستقرائى :

تتطلب هذه المهارة من المتعلم ملاحظة الحقائق أو الوقائع الجزئية والانتقال من خلالها إلى قوانين أو مبادئ أو قواعد عامة عن طريق استخدام أسلوب التساؤل، واستخدام الفرضيات والتجريب ؛ لذا يسير هذا النمط من المحسوس إلى المجرد ومن الجزء إلى الكل، وهذه المهارة تمكن المتعلم من القدرة على الوقائع وكل ما يدرك بدقة بما يسهم كمرحلة أولية في حل القضايا والمشكلات المطروحة.

ومن حيث طريقة الوصول إلى النتيجة يمكن تقسيم مهارة الاستدلال الاستقرائى إلى نوعين، الأول استقراء تام وفيه يتم التوصل إلى النتيجة بعد دراسة جميع الحالات أو مفردات الموضوع أو الظاهرة المعنية، والثاني استقراء ناقص وفيه يتم التوصل إلى النتيجة بعد دراسة عينة من الحالات أو المفردات بموضوع أو ظاهرة ما.

٢- الاستدلال الاستنباطى :

توصف هذه المهارة بأنها عملية ذهنية منطقية تساعد المتعلم على التحرك من المبادئ العامة إلى الحالات الخاصة، يستغلها المعلم في تنمية العمليات العقلية لدى المتعلمين، وتبدو جلية في تعليم المفاهيم والمبادئ.

ويؤكد ذلك يوسف قطامى (١٩٩٠، ٥٤٩)؛ حيث يرى أنها عملية ذهنية معرفية، يبدأ فيها ذهن المتعلم بالبحث عن القواعد العامة وملاحظتها؛ بهدف التحقق والتثبت منها، من خلال فحص الأجزاء التى تتضمنها القاعدة العامة حيث يتحول المتعلم من تفكيره المجرد إلى تفكيره الحسى ومن التفكير العام إلى التفكير الخاص ومن التفكير الكلى إلى الجزئى، وهذه المهارة تمكن المتعلم من وضع واختبار تفسيرات لظواهر أو أشياء غير قابلة للملاحظة.

٣- الاستدلال الاحتفاظى :

تشير هذه المهارة إلي قدرة المتعلم على إدراك ثبات بعض صفات الأشياء والموضوعات دون تغير، برغم ما يحدث من تغيرات ظاهرية تؤثر فى صفات هذه الأشياء وخصائصها كالشكل واللون أو الترتيب المكانى، أو تقسيمها إلى العديد من الأجزاء أو تقسيم المجموعة إلى مجموعات أصغر.

٤- الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات :

ويقصد بتلك المهارة قدرة المتعلم على ضبط العوامل التى تؤثر فى التجربة بعد التعرف عليها، لتحديد أثر المتغير التجريبى ويسهم ذلك في معرفة علاقات السبب والنتيجة، بما يؤدي إلي عمق الفهم.

٥- الاستدلال التناسبى :

تسهم هذه المهارة في تمكين المتعلم من إدراك معنى ما يقدم له من أفكار وتقديم إجابات للمشكلات القائمة على إدراك المفاهيم المرتبطة بالنسبة والتناسب، وترى زبيدة محمد (٢٠٠٢، ٢٣) بأن مهارة الاستدلال التناسبي تعبر عن القدرة على عمل استنتاجات من البيانات المتوافرة تحت شرط واستخدام مفهوم النسبة والتناسب، وباستخدام هذا النمط من الاستدلال يمكن استخلاص قانون يربط بين عدة متغيرات من نتائج مشاهدة ومن تعريفات معطاة، وحل المشكلات باستخدام التعويض فى القوانين ذات الصور التناسبية وتسهيل معرفة وحدات الكميات المشتقة.

٦- الاستدلال الاحتمالى :

مهارة تمكن المتعلم من القدرة على التفكير وإنتاج الاحتمالات الممكنة لحل مشكلة معطاة وكيفية استخدامه لنظرية الاحتمالات؛ حيث قدرة المتعلم على التوقع في ضوء المصادفة.

٧- الاستدلال التوافقى :

تساعد هذه المهارة المتعلم على استخدام قواعد المنطق الرياضى فى الربط بين العوامل المرتبطة بالمشكلة وتحديد تأثيراتها وعدم تأثيراتها.

٨- الاستدلال الاستنتاجى :

تؤدي هذه المهارة إلي تنمية قدرة المتعلم على استخلاص معلومة جديدة من حقائق لوحظت أو افترضت.

٩- الاستدلال التمثيلى :

تعمل هذه المهارة على تنمية قدرة المتعلم على اكتشاف العلاقة بين شيئين ليس من السهل اكتشافها دائمًا، وإن ما يميز العالم أنه قد يتناول خبرتين أو حقيقتين منفصلتين ومتباعدتين، ويكتشف بينهما شبهًا لم يلاحظه غيره من قبل، ثم يبدع بالتوصل إلى مفهوم جديد أو حل أصيل لمشكلة قائمة.

وقد اقتصرت الدراسة الحالية على مهارات التفكير الاستدلالى (الاستقرائى . الاستنتاجى . الاستنباطى . الاحتفاظى . ضبط المتغيرات . التناسبى . التوافقى).

- **دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي** :

في ضوء أهمية التفكير الاستدلالي للمتعلم وعلى طبيعة العلوم فإنه ينبغي على المعلم أن يهتم في تخطيطه وتنفيذ وتقويمه بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي من خلال أنشطة مقصودة معدة سلفا، وبصورة أكثر وضوحا وإجرائية ينبغي أن يقوم المعلم بما يلي:

- يقوم المعلم بطرح اسئلة تثير تفكير المتعلمين، يتطلب الإجابة عنها ممارسة عمليات ذهنية لمعالجة المعلومات من قبل المتعلمين، ومنها ممارسة عمليات العلم الأساسية، وينبغي على المعلم ترك مساحة لتساؤلات المتعلمين ليكشف من خلالها عن أنماط الفهم الخطأ ويزيل أوجه الغموض لديهم بتقديم تغذية راجعة.

- يحرص المعلم على تنظيم العمل داخل الفصل بين المتعلمين وتنظيم الأدوات والمعينات التعليمية وتحديد زمن المهمة التعليمية لكل مجموعة.
- يدير الفصل بطريقة ديمقراطية تسهم في توفير مناخ يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل حقيقي.(نايفة قطامي، ٢٠٠٣م، ٥٨ ـ ٥٩) (صفاء الأعسر، ١٩٩٨م، ٤٠)

وبعد تناول الإطار النظري لمتغيرات الدراسة الحالية وتدعيم ما يتعلق بالأدبيات السابقة، يهتم الجزء التالي بإجراءات الدراسة؛ حيث يتناول إعداد الأدوات وضبطها ومادة المعالجة التجريبية، والتجهيز للتجربة فيما يخص اختيار العينة والتأكد من تكافؤها.

- **إجراءات الدراسة** :

يتناول الجزء التالي إجراءات الدراسة الميدانية، من حيث بناء أدوات الدراسة ومواد المعالجة التجريبية، وكيفية إعدادها وضبطها، وخطوات إجراءات حساب صدقها وثباتها، والنتائج المرتبطة بالدراسة الميدانية.

- **أولاً : إعداد أدوات الدراسة ومادة المعالجة التجريبية** :

تشتمل أدوات الدراسة ومادة المعالجة التجريبية علي:

- قائمة بالمفاهيم العلمية التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمتضمنة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) وتحكيمها.
- قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وتحكيمها.
- اختبار تحصيلي بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- وحدة بمادة العلوم تقدم في ضوء فلسفة نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق.

وفيما يلي وصف تفصيلي لبناء أدوات الدراسة الحالية:

إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمتضمنة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية):

أسهم تحليل المحتوى لوحدة (الطاقة الضوئية) في صياغة الأهداف التي تشمل جوانب التعلم المختلفة، فلكل عنصر من عناصر المحتوى أسلوب معين في تعلمه، استنادا لطبيعة العنصر والأهداف المراد تحقيقها من تدريسه، ولتحقيق الغاية من تحليل المحتوى، ولكي نصل من خلاله للمفاهيم المراد تنميتها لدى عينة الدراسة تم تحليل محتوى الوحدة في ضوء تحليل مضمون الفقرة لاستخراج المفاهيم، وذلك وفق الخطوات التالية:

- **حساب ثبات التحليل** :

أجريت عملية التحليل مرتين بفاصل زمني (أسبوعين) لكي لا تتأثر عملية التحليل الثانية بنتيجة عملية التحليل الأولى، وقد تم التوصل إلى (٣٩)

مفهوماً في عملية التحليل الأولى، وفي المرة الثانية أضيف إلى العدد السابق مفهومين، وبذلك وصل العدد إلى (٤١) مفهوما علميا متضمن بوحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م - ٢٠١٤م)، وبالتالي تم تطبيق معادلة نسبة الاتفاق بين هذين التحليلين وقد استخدمت معادلة كوبر (Cooper, J., 1975, 27) لحساب نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل ونتائجه بالجدول التالي.

جدول (١) : النسبة المئوية للاتفاق بين عمليتي التحليل الأولى والثانية لمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٢م - ٢٠١٣م)

عملية التحليل	عدد المفاهيم المستخرجة	الزيادة في عدد المفاهيم	النسبة المئوية للاتفاق
الأولى	٣٩	٢	٩٥٪
الثانية	٤١		

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أن نسبة الاتفاق بين عمليتي التحليل قد بلغت (٩٥ ٪) وهي نسبة جيدة تدل على ثبات التحليل.

- **صدق التحليل في ضوء آراء الخبراء والمتخصصين** :

تم عرض القائمة النهائية للمفاهيم التي تم التوصل إليها على مجموعة من المحكمين المتخصصين من موجهي ومعلمي العلوم، وبعض من أساتذة التربية العلمية، وفي ضوء ذلك تم عمل التعديلات الواردة بهذه القائمة، وتم وضع المفاهيم التي تضمنتها وحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م - ٢٠١٤م) في القائمة التالية .

وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الأول والذي ينص على : ما المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟؛ حيث توصلت الدراسة من خلال تحليل محتواها إلي المفاهيم المشار إليها بالجدول السابق ومجمل عددها (٤١) مفهوما علميا متضمن بوحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م - ٢٠١٤م).

إعداد قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي التى ينبغى تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري:

توصلت الدراسة الحالية بعد تحليل وحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري إلي أن موضوعاتها تحتوى على المهارات التالية : (الاستقرائى - الاستنتاجى - الاستنباطى - الاحتفاظى - ضبط المتغيرات - التناسبى - التوافقى)، وقد حددت عند صياغة أسئلة مقياس مهارات التفكير الاستدلالي الصياغة الإجرائية لتلك المهارات كما بالجدول التالي:

جدول (٢) : قائمة المفاهيم المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

م	المفهوم	الماهية
موضوع المرايا		
١	المرايا	أسطح عاكسة للضوء قد تكون مستوية أو كرية
٢	المرايا الكرية	هى مرآة سطحها جزء من كرة
٣	المرآة المقعرة (المجمعة)	سطحها العاكس جزء من السطح الخارجى للكرة
٤	المرآة المحدبة (المفرقة)	سطحها العاكس جزء من السطح الداخلى للكرة
٥	الضوء	مؤثر خارجى يؤثر على العين مسببا الرؤية
٦	سرعة الضوء	المسافة التي يقطعها الضوء في الثانية الواحدة =٣×١٠٨ م/ث
٧	السطح العاكس	سطح مصقول او نصف مصقول مستوي او محدب او مقعر
٨	انعكاس الضوء	ارتداد الشعاع الضوئي الساقط الى نفس الوسط عندما يقابل سطحٌ عاكساً
٩	الشعاع الضوئى الساقط	الشعاع الذي يسقط على السطح العاكس
١٠	الشعاع الضوئى المنعكس	الشعاع الذي يرتد من السطح العاكس
١١	زاوية السقوط	الزاوية المحصورة بين الشعاع الساقط والعمود المقام من نقطة السقوط
١٢	زاوية الانعكاس	الزاوية المحصورة بين الشعاع المنعكس والعمود المقام من نقطة السقوط
١٣	مركز تكور المرآة (م)	هو مركز الكرة التى تعتبر المرآة جزء منها
١٤	قطب المرآة (ق)	نقطة تتوسط السطح العاكس للمرآة
١٥	نصف قطر المرآة (نق)	هو نصف قطر الكرة التى تعتبر المرآة جزء منها
١٦	البؤرة (ب)	مركز تجمع الاشعة المنعكسة أو امتدادها
١٧	البعد البؤري	المسافة بين البؤرة الاصلية و قطب المرآة
١٨	المحور الاصلى للمرآة (م ق)	هو المستقيم المار بمركز تكورالمرآة وقطبها
١٩	المحور الثانوي للمرآة (م و)	هو أى مستقيم يمر بمركز تكور المرآة وأى نقطة على سطحها ماعدا قطبها
٢٠	الصورة الحقيقية	تنتج من تلاقى الأشعة المنعكسة أو المنكسرة يمكن استقبالها على حائل مقلوبة
٢١	الصورة التقديرية	تنتج من تلاقي امتداد الأشعة المنعكسة او المنكسرة لا يمكن استقبالها على حائل معتدلة
٢٢	البؤرة الأصلية	نقطة تلاقى الأشعة أو امتدادها بعد انعكاسها عندما تسقط الأشعة على سطح المرآة الكرية متوازية وموازية للمحور الأصلى.
٢٣	البؤرة الثانوية	نقطة تلاقى الأشعة أو امتدادها بعد انعكاسها عندما تسقط الأشعة على سطح المرآة الكرية متوازية وموازية للمحور الثانوى.
موضوع العدسات		
١	العدسة	وسط شفاف كاسر للضوء له سطحان كريان وتكون مصنوعة من الزجاج أو البلاستيك
٢	عدسة مقعرة (مفرقة)	عدسة رقيقة من الوسط وسميكة من الأطراف الأشعة تخرج منها متفرقة
٣	عدسة محدبة (مجمعة)	عدسة سميكة من الوسط ورقيقة من الأطراف الأشعة تخرج منها متجمعة
٤	مركز وجه العدسة (م)	هو مركز الكرة التى يكون الوجه جزء منها
٥	المحور الأصلى للعدسة	الخط الواصل بمركزى تكور وجهى العدسة مارا بالمركز البصري
٦	المركز البصرى للعدسة(ص)	نقطة وهمية فى باطن العدسة على المحور الأصلى في منتصف المسافة بين وجهيها
٧	نصف قطر تكور وجه العدسة(نق)	نصف قطر الكرة التى يكون الوجه جزءاً منها
٨	البؤرة	نقطة تجمع الاشعة المنكسرة
٩	البعد البؤري (ع)	المسافة بين البؤرة والمركز البصري للعدسة
١٠	قصر النظر	رؤية الاجسام القريبة بوضوح و البعيدة مشوهة
١١	طول النظر	رؤية الاجسام البعيدة بوضوح و القريبة مشوهة
١٢	العدسات الاصقة	عدسات بلاستيكية رقيقة توضع علي العين و تنزع بسهولة
١٣	الكتاركت (المياة البيضاء)	سحابة علي عدسة العين تؤدي الي ضعف الرؤية
١٤	البؤرة الأصلية	نقطة تلاقى الأشعة أو امتدادها بعد نفاذها من العدسة عندما تسقط الأشعة على العدسة متوازية وموازية للمحور الأصلى.
١٥	البؤرة الثانوية	نقطة تلاقى الأشعة أو امتدادها بعد نفاذها من العدسة عندما تسقط الأشعة على العدسة متوازية وموازية للمحور الثانوى.
١٦	البؤرة الحقيقية للعدسة	تتكون من تلاقى الأشعة بعد نفاذها من العدسة يمكن استقبالها على حائل تتكون فى حالة العدسة المحدبة
١٧	البؤرة التقديرية	تتكون من تلاقى امتداد الأشعة بعد نفاذها من العدسة لا يمكن استقبالها على حائل تتكون فى حالة العدسة المقعرة
١٨	التكبير	هو النسبة بين طول الصورة وطول الجسم

جدول (٣) : قائمة بمهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

م	المهارة	الصياغة الإجرائية
١	الاستدلال الاستقرائى	تتطلب هذه المهارة من المتعلم ملاحظة الحقائق أو الوقائع الجزئية والانتقال من خلالها إلى قوانين أو مبادئ أو قواعد عامة عن طريق استخدام أسلوب التساؤل، واستخدام الفرضيات والتجريب ؛ لذا يسير هذا النمط من المحسوس إلى المجرد ومن الجزء إلى الكل.
٢	الاستدلال الاستنتاجى	تؤدي هذه المهارة إلي تنمية قدرة المتعلم على استخلاص معلومة جديدة من حقائق لوحظت أو افترضت.
٣	الاستدلال الاستنباطى	وصف هذه المهارة بأنها عملية ذهنية منطقية تساعد المتعلم على التحرك من المبادئ العامة إلى الحالات الخاصة، يستغلها المعلم في تنمية العمليات العقلية لدى المتعلمين، وتبدو جلية في تعليم المفاهيم والمبادئ.
٤	الاستدلال الاحتفاظى	تشير هذه المهارة إلي قدرة المتعلم على إدراك ثبات بعض صفات الأشياء والموضوعات دون تغير، برغم ما يحدث من تغيرات ظاهرية تؤثر فى صفات هذه الأشياء وخصائصها كالشكل واللون أو الترتيب المكانى، أو تقسيمها إلى العديد من الأجزاء أو تقسيم المجموعة إلى مجموعات أصغر.
٥	الاستدلال الخاص بضبط المتغيرات	ويقصد بتلك المهارة قدرة المتعلم على ضبط العوامل التى تؤثر فى التجربة بعد التعرف عليها، لتحديد أثر المتغير التجريبى ويسهم ذلك في معرفة علاقات السبب والنتيجة، بما يؤدي إلي عمق الفهم.
٦	الاستدلال التناسبى	تسهم هذه المهارة في تمكين المتعلم من إدراك معنى ما يقدم له من أفكار، وتقديم إجابات للمشكلات القائمة على إدراك المفاهيم المرتبطة بالنسبة والتناسب.
٧	الاستدلال التوافقى	تساعد هذه المهارة المتعلم على استخدام قواعد المنطق الرياضى فى الربط بين العوامل المرتبطة بالمشكلة وتحديد تأثيراتها وعدم تأثيراتها.

وعليه تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثاني والذي ينص على : ما مهارات التفكير الاستدلالي المرتبطة بوحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟؛ حيث توصلت الدراسة من خلال تحليل محتواها إلي المهارات المشار إليها بالجدول السابق ومجمل عددها (٧) مهارات متضمنة بموضوعات وحدة (الطاقة الضوئية) المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م – ٢٠١٤م).

إعداد اختبار تحصيلي لمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري :

يتطلب إعداد الاختبار تحديد الغرض منه ووضوح التعليمات الخاصة بالإجابة عن مفرداته، ووصف محتواه بدقة وضبط الخصائص السيكومترية له من خلال الصدق الظاهري والتجريبي والثبات للوصول به كأداة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة المستهدفة للاطمئنان على نتائجه.

١ - الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلي تعرف مستوى تحصيل التلاميذ للمفاهيم العلمية في مادة العلوم والمتضمنة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسي الأول (٢٠١٣م/٢٠١٤م) وذلك عند المستويات المعرفية (التذكر. الفهم. ما بعد الفهم).

٢ - تعليمات الاختبار:

تضمنت تعليمات الاختبار الهدف منه وعدد مفرداته وطريقة الإجابة عنه وروعي في مفرداته كونها واضحة، ومختصرة، ومباشرة، وتوضح للتلاميذ ضرورة الإجابة عن كل مفردة، كما تؤكد اختيار إجابة واحدة لكل مفردة، وعدم ترك مفردة دون الاستجابة عليها، وعدم الوقوف كثيرا عند مفردة بعينها مراعاة للوقت، مع التنبيه بالزمن اللازم للإجابة عن الاختبار.

٣ - محتوي الاختبار:

تضمن اختبار التحصيل المعرفي على (٣٨) سؤالاً شملت المستويات المعرفية الثلاث (تذكر . فهم . ما بعد الفهم)، وجاءت جميعها في شكل الاختيار من متعدد؛ حيث يتم اختيار استجابة واحدة من أربعة بدائل مقترحة، وحددتٍ قواعد لتصحيح الاختبار فلكل مفردة صحيحة درجة واحدة، والخطأ صفرا وعليه صحح الاختبار على أساس جمع الإجابات الصحيحة لكل تلميذ.

٤ - الصدق الظاهري للاختبار:

تم عرض الصورة الأولية للاختبار على الأساتذة المتخصصين في مجال طرق تدريس العلوم، لإبداء الرأي حول النقاط التالية: (حذف أو إضافة أو تعديل مفردات الاختبار . سلامة المفردات من الناحية العلمية . مدى مناسبة صياغة مفردات الاختبار لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري . مدى مناسبة أسئلة الاختبار؛ لقياس ما وضع لقياسه . مدى وضوح تعليمات الاختبار)، وقد بلغ عدد مفردات اختبار التحصيل المعرفي (٣٨) بدلاً من (٤٥) مفردة، ويوضح الجدول التالي مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في ضوء المستويات المعرفية الثلاث (تذكر . فهم . ما بعد الفهم).

جدول (٤) : مواصفات الاختبار التحصيلي لوحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

البيان	المستويات المعرفية		
	التذكر	الفهم	ما بعد الفهم
أرقام الأسئلة	١ - ٢ - ١١ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٦ - ٣٧	٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ - ١٨ - ١٩ - ٢٣ - ٢٧ - ٣١ - ٣٨	١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ٢١ - ٢٥ - ٢٦ - ٣٢ - ٣٥
عدد الأسئلة	١٣	١٣	١٢
المجموع	٣٨		
الوزن النسبي	٣٤٪	٣٤٪	٣٢٪

وبالنظر إلي عدد الأسئلة عند المستويات الثلاثة يلاحظ أنها متقاربة؛ وذلك لتعرف تعرف مستوى تحصيل التلاميذ للمفاهيم العلمية المراد قياسها بصورة متوازنة.

٥ - التجربة الاستطلاعية :

تم تطبيق الاختبار (استطلاعياً)، على عينة قوامها (٦٠) تلميذاً بالصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد طلعت الأزهري بمدينة نصر بالقاهرة بهدف (حساب ثبات الاختبار_ الصدق التجريبي للاختبار . تحديد زمن الإجابة عن الاختبار . حساب معامل السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار . إعادة

صياغة بعض العبارات الغامضة على التلاميذ كي تتسم بالوضوح . التأكد من وضوح التعليمات).

(٥ – ١) حساب ثبات الاختبار:

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لصعوبة توافر الصيغ المتكافئة للاختبار، وقد تم تجزئة مفردات الاختبار إلى جزأين.

- الأول : يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية ١، ٣، ٥، ٣٧
- الثاني : يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ٢، ٤، ٦، ٣٨

وبالتالي يحصل التلميذ على (١٩) درجة في كل جزء من الاختبار، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لكل اختبار للأرقام الفردية والزوجية.

جدول (٥) : معاملات ثبات اختبار التحصيل المعرفي

بنود الأرقام	معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الفردية	٠,٨١٩	٠,٩٠٣	٠,٨٨٣
الزوجية	٠,٨٣٥	٠,٩١٨	٠,٨٩٦

وقد بلغت درجة ثبات الاختبار بطريقة ألفا للأرقام الفردية (٠,٨١٩) وللأرقام الزوجية (٠,٨٣٥) ولمعادلة سبيرمان للأرقام الفردية (٠,٩٠٣) وللأرقام الزوجية (٠,٩١٨) ولمعادلة جتمان للأرقام الفردية (٠,٨٨٣) وللأرقام الزوجية (٠,٨٩٦)، وهذه المعاملات تجعلنا نطمئن إلى استخدام الاختبار كأداة للقياس بالدراسة الحالية في ضوء خصائص عينتها.

(٥ – ٢) الصدق التجريبي للاختبار:

تضمن الصدق التجريبي للاختبار الاتساق الداخلي له وصدق المقارنة الطرفية ويتم عرضه فيما يلي:

(٥ – ٢ – ١) الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية لكل اختبار، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

(٥ – ٢ – ٢) صدق المقارنة الطرفية:

تم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت (T-test) ، وتبين النتائج التالية التي يعرضها الجدول التالي:

جدول (٦) : قيمة (ت) للمقارنة الطرفية لاختبار التحصيل المعرفي

القسم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت الجدولية	ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الأعلى	١٦	٢٧,٢٥	٣,٩٦	١,٦٧١	١٣,٦٣	٣٠	دالة إحصائياً
الأدنى	١٦	٩,٣٧	٣,٤٤				

ولما كانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، دل ذلك على صدق اختبار التحصيل المعرفي؛ حيث أوضحت الفروق بين طرفيه في القسم الأعلى والأدنى من التلاميذ أفراد العينة الاستطلاعية تمايزا واضحا.

(٥ – ٣) حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة بين (٠,٣٣– ٠,٤٨) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (٠,٦٧– ٠,٥٢) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة، كما تم حساب معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار بحساب عدد الإجابات الصحيحة للسؤال الواحد في المجموعة العليا التي تضم أوراق إجابات التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في كل اختبار ويمثلون (٢٧٪) تمثل (١٦) تلاميذ من التجربة الاستطلاعية، ثم حساب عدد الإجابات الصحيحة – للسؤال الواحد في المجموعة الدنيا التي تضم أوراق إجابات التلاميذ الذين حصلوا على أقل الدرجات في كل اختبار ويمثلون (٢٧٪) تمثل (١٦) تلاميذ من التجربة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات التمييز لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي بين (٠,٣٦– ٠,٦٦) وهي تعتبر معاملات تمييز مقبولة.

(٥ – ٤) إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بالاختبار:

من خلال تساؤلات التلاميذ المتكررة أثناء التجربة الاستطلاعية عن بعض الأسئلة، تم توضيح تلك الأسئلة لهم وإزالة جوانب الغموض، مما دعا لإعادة بعض الصياغات التي تكرر تساؤل التلاميذ حولها.

(٥ – ٥) التأكد من وضوح التعليمات:

قبل البدء في الإجابة عن مفردات الاختبار كان هناك حرص على قراءة التعليمات العامة للاختبار من قبل التلاميذ، وتوضيح تلك التعليمات لهم كي يتسنى لهم الإجابة عن جميع المفردات بطريقة سليمة.

(٥ – ٦) الاختبار في صورته النهائية:

بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار، والوثوق بمدى صدقه وثباته، أصبح الاختبار في شكله النهائي، وتكون الاختبار التحصيلي المعرفي من (٣٨) سؤالا، وله القدرة على تعرف مستوى تحصيل التلاميذ للمفاهيم العلمية المتضمنة بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

إعداد مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري :

١- الهدف من المقياس :

يهدف مقياس مهارات التفكير الاستدلالي التعرف على فاعلية التدريس بالفريق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمتمثلة في مهارة (الاستقرائى . الاستنتاجى . الاستنباطى . الاحتفاظى . ضبط المتغيرات . التناسبى . التوافقى)، وذلك بعد تدريب التلاميذ على تلك المهارات في ضوء التدريس بالفريق.

٢- وضع التعليمات :

خطوة إعداد التعليمات مهمة لإثبات أثر دقتها على الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ؛ لذا اهتمت الدراسة بخطوة إعدادها بحيث تضمنت الهدف من المقياس وعدد مفرداته وطريقة الإجابة عنها، وروعي فيها الاعتبارات التالية:

- أن تكون بنود المقياس مرتبطة بالمهارات المحددة.
- أن توضح للتلاميذ ضرورة الإجابة عن كل البنود.
- دقة صياغة وسلامة بنود المقياس من الناحية اللغوية والعلمية.
- أن توضح الزمن اللازم للإجابة عن المقياس.

٣- محتويات المقياس :

تضمن المقياس واحداً وعشرين سؤالاً شملت مهارة (الاستقراء - الاستنتاج - الاستنباط - الاحتفاظ - ضبط المتغيرات - التناسب - التوافق)، وقد جاءت البنود في شكل مواقف حياتية ومدرسية يتعرض لها التلميذ مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) في مادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعليه تختلف الإجابة من تلميذ لآخر وفق ما يمتلك من مهارات تفكير وأسلوب تنظيم وعرض للإجابة؛ فهدف المقياس التعرف على آلية تفكير التلاميذ والتي تكمن في مهارات التفكير الاستدلالي التي قد يمتلكونها.

٤- مفتاح التصحيح :

تم تقدير درجتان لكل بند من بنود المقياس؛ حيث اشتمل كل بند على إجابة له وسبب اختيار الاجابة، وعليه تصبح الدرجة الكلية للمقياس (٤٢) درجة.

٥- صدق المقياس :

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال طرق تدريس العلوم، وموجهى ومعلمي العلوم لإبداء الرأي حول النقاط التالية:

- ارتباط بنود المقياس بالمهارات المحددة.
- دقة صياغة وسلامة بنود المقياس من الناحية اللغوية والعلمية.
- حذف أو تعديل بنود المقياس.
- إضافة بنود لم ترد في المقياس.

ونتيجة ذلك أوصى الأساتذة المتخصصين في مجال طرق تدريس العلوم وموجهى ومعلمي العلوم بضرورة إجراء بعض التعديلات التي تزيد من موضوعية المقياس ودقته وسلامته العلمية، وقد تم التعديل في ضوء آراءهم، ووفق ما تضمنته ملاحظاتهم، وبالتالي أصبح المقياس معدا وصالحا للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وصار عدد مفردات مقياس مهارات التفكير الاستدلالي (٢١) مفردة بدلا من (٢٤) مفردة.

٦- التجربة الاستطلاعية :

تم تطبيق المقياس (استطلاعياً)، على عينة قوامها (٦٠) تلميذاً بالصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد طلعت الأزهري بمدينة نصر بالقاهرة وذلك بهدف:

- حساب ثبات المقياس.
- الصدق التجريبي للمقياس.
- تحديد زمن الإجابة عن المقياس.
- إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة على التلاميذ كي تتسم بالوضوح.
- التأكد من وضوح التعليمات.

(٦- ١) حساب ثبات المقياس :

يقصد بثبات الأداة دقتها في القياس والملاحظة وعدم تناقضها مع نفسها، أو أن أداة القياس تعطي نفس النتائج إذا استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف أو ظروف متماثلة، وهناك طرق مختلفة لحساب ثبات أدوات القياس وفي هذه الدراسة تم استخدام طريقة التجزئة النصفية لصعوبة توافر الصيغ المتكافئة للمقياس، وقد تم تجزئة مفردات المقياس إلى جزأين.

- الأول : يضم الأسئلة ذات الأرقام الفردية ١، ٣، ٥، ٢١
- الثاني : يضم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية ٢، ٤، ٦، ٢٠

وبالتالي يحصل التلميذ على (٢١) درجة في كل جزء من أجزاء المقياس الفردية أو الزوجية، وبذلك يمكن قياس العلاقة بينهما، بمعادلة سبيرمان للتجزئة النصفية، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، كما استخدمت معادلة معامل ألفا لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لكل مقياس، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لكل مقياس للأرقام الفردية والزوجية.

جدول (٧) : معاملات ثبات مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

بنود الأرقام	معامل الثبات بطريقة ألفا	معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الفردية	٠,٧٩٣	٠,٩٣٩	٠,٨٧٢
الزوجية	٠,٨٨٥	٠,٩٧٢	٠,٩٢١

وقد بلغت درجة ثبات المقياس بطريقة ألفا للأرقام الفردية (٠,٧٩٣) وللأرقام الزوجية (٠,٨٨٥) ولمعادلة سبيرمان للأرقام الفردية (٠,٩٣٩) وللأرقام الزوجية (٠,٩٧٢) ولمعادلة جتمان للأرقام الفردية (٠,٨٧٢) وللأرقام الزوجية (٠,٩٢١)، وهذه المعاملات تجعلنا نطمئن إلى استخدام المقياس كأداة للقياس في هذه الدراسة.

(٦- ٢) الصدق التجريبي للمقياس :

تضمن الصدق التجريبي للمقياس الاتساق الداخلي له وصدق المقارنة الطرفية ويتم عرضها فيما يلي:

(٦- ٢ - ١) الاتساق الداخلي :

استخدم صدق الاتساق الداخلي لاستبعاد الأسئلة غير الصالحة في المقياس حيث يقصد به تحديد التجانس الداخلي للمقياس، بمعنى أن يهدف كل سؤال

إلى قياس نفس الوظيفة التي تقيسها الأسئلة الأخرى في المقياس، ولتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس، وقد أظهرت الأسئلة معاملات ارتباط لها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك أصبح المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

(٦- ٢ - ٢) صدق المقارنة الطرفية:

وذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات الأقوياء بمتوسطات درجات الضعاف، ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، وعندما تصبح لتلك الفروق دلالة إحصائية واضحة، تعد أداة القياس مميزة بين الأقوياء والضعاف في الميزان، وبذلك نطمئن على صدقها؛ لذا فقد استخدمت الدراسة هذا النوع من الصدق؛ حيث تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (٦٠) تلميذا بالصف الثالث الإعدادي الأزهري، ثم تم ترتيب التلاميذ حسب درجاتهم في كل اختبار، وتم أخذ درجات القسم الأعلى والأدنى من إجابات التلاميذ على كل اختبار، والذي يشكل (٢٧٪) من عدد التلاميذ، وتم تحليل البيانات باستخدام اختبار ت -T) (test ، وتبين النتائج التالية التي يعرضها الجدول التالي:

جدول (٨) : ملخص نتائج تطبيق اختبار(ت) للمقارنة الطرفية لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

القسم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	(ت) الجدولية	(ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
الأعلى	١٦	٣٢,٢٥	٤,٧٨	١,٦٨٤	١٢,٠٥٥	٣٠	دالة إحصائياً
الأدنى	١٦	١٢,٧٥	٤,٣٦				

ولما كانت "ت" المحسوبة أكبر من "ت" الجدولية، فهذا يدل على صدق المقياس؛ حيث أوضحت الفروق بين طرفيه في القسم الأعلى والأدنى من التلاميذ تمايزا جليا.

(٦- ٣) إعادة صياغة بعض العبارات الغامضة بالمقياس :

من خلال تساؤلات التلاميذ المتكررة أثناء التجربة الاستطلاعية عن بعض الأسئلة، تم توضيح تلك الأسئلة لهم وإزالة جوانب الغموض، مما دعا لإعادة بعض الصياغات التي تكرر تساؤل التلاميذ حولها.

(٦- ٤) التأكد من وضوح التعليمات :

قبل البدء في الإجابة عن المقياس، كان هناك حرص على قراءة التعليمات للمقياس من قبل التلاميذ، وقراءة واستيعاب التعليمات الخاصة به، وتوضيح تلك التعليمات لهم كي يتسنى لهم الإجابة عن جميع مفردات المقياس بطريقة سليمة.

٧- المقياس في صورته النهائية :

بعد الانتهاء من خطوات إعداد المقياس، والوثوق بمدى صدقه وثباته، أصبح المقياس في شكله النهائي، يتكون من (٢١) سؤالا، وله قدرة على قياس مهارات التفكير الاستدلالي التي تم تحديدها بالدراسة، لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

جدول (٩) : مواصفات مقياس مهارات التفكير الاستدلالي لوحدة (الطاقة الضوئية) والمقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

البيان	المهارات						
	الاستقراء	الاستنتاج	الاستنباط	الاحتفاظ	ضبط المتغيرات	التناسب	التوافق
أرقام الأسئلة	١ – ٣ – ٥	٢ – ٤ – ٧	٦ – ٨ – ١٠	٩ – ١٢ – ١٤	١١ – ١٣ – ١٥	١٦ – ١٨ – ٢٠	١٧ – ١٩ – ٢١
عدد الأسئلة	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
المجموع	٢١						
الوزن النسبي	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩	٪١٤.٢٩

وبالنظر إلي عدد البنود التي تناولت مهارات التفكير الاستدلالي يتضح أنها متساوية لكل مهارة من المهارات سالفة الذكر.

- **التصور المقترح لنموذج التدريس بالفريق بالدراسة الحالية** :

تم تصميم المعالجة التجريبية من خلال تبني أحد نماذج التدريس بالفريق والتي حددت في الدراسة الحالية، وتبنت الدراسة الحالية نموذج التدريس الفريقي الداعم، وفيه توزيع المهام والمسئوليات منذ البداية؛ حيث يؤدي أحدهما عرض وشرح الجانب النظري للموضوع، ويقوم الآخر بمتابعة المتعلمين عند ممارسة الأنشطة ودعمهم وتحفيزهم لاكتساب الجانب المهاري المرتبط بالجانب النظري للموضوع؛ حيث يتم تقسيم المادة إلى شقين، أحدهما نظري والآخر عملي مرتبط بالأنشطة والتدريبات ويقوم كل معلم بمسئولية تدريس أحد الشقين.

وتبنت الدراسة الحالية أسلوب فريق تبادل الأدوار؛ حيث يقوم ثلاثة معلمون بالتعاون مع خبراء في المادة التعليمية بالتناوب في تقديم المحتوى الذي قاموا بإعداده بصورة جماعية، وتتأتى جل ثمار هذا الأسلوب حالة حضور كافة الفريق في الفصل من أجل خلق روح التواصل فيما بينهم وحتى يكون كل منهم على وعي بما قام الآخر بتدريسه، أو بما أدي من مهام محددة له سلفا.

- **الاجراءات التي ينبغي اتباعها عند التدريس بالفريق** :

هناك أنماط ثلاثة من الإجراءات الأولى تسبق عملية التدريس بالفريق والثانية مصاحبة لعملية التدريس بالفريق والثالثة ما بعد عملية التدريس بالفريق وفيما يلي عرض تفصيلي لكل نوع من الإجراءات.

- **إجراءات تسبق عملية التدريس بالفريق** :

ينبغي الاعداد للتدريس عن طريق اجتماع فريق التدريس لتحديد الأهداف المرجوة بصياغتها صياغة إجرائية وكيفية تحقيقها، وتنظيم العمل وتوزيع الأدوار والتخطيط للتدريس وتحديد الدروس التي ستدرس بالفريق وتنظيم وتوزيع الوقت، وتحديد طرق التدريس والأنشطة المصاحبة للمحتوى وأساليب التقويم.

وبعد تجهيز عملية التخطيط يعقد اجتماع مع التلاميذ من خلاله يتم توضيح فلسفة التدريس بالفريق، وكيفية إجراءاته وأهميته في تنمية كل من المفاهيم وبعض مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم من خلال وحدة الطاقة الضوئية، ويتم ذلك قبل البدء في تنفيذ دروس الوحدة المشار إليها.

- **إجراءات مصاحبة لعملية التدريس بالفريق** :

يتم تنفيذ ما تم التخطيط له سلفا؛ حيث يبدأ كل عضو في الفريق الداعم بأداء المهام والمسئوليات المحددة له، مع مراعاة تبادل الأدوار خلال الدروس ليتسنى للتلاميذ الاستفادة الكاملة من أعضاء الفريق التدريسي، وفي الدراسة الحالية تم الاستعانة بثلاثة معلمين لتنفيذ التدريس بالفريق، فيقوم المعلم الأول بالتمهيد للدرس، ثم يربط المعلم الثاني موضوع الدرس بالدروس السابقة وبالبنية المعرفية لدى التلاميذ، بينما يقوم المعلم الثالث بعرض مجموعة من التساؤلات ليكشف من خلالها عن أنماط بعض الخطأ لدى التلاميذ إن وجدت أو تعزيز الاستجابات الصحيحة، ثم يتم تبادل الأدوار من خلال المعلم الأول؛ حيث يبدأ باستخدام استراتيجية (متفق عليها) لشرح محتوى الدرس أو القيام بمهمة معينة، يليه المعلم الثاني بعرض الجانب المهاري المرتبط بالجانب النظري، ويقدم المعلم الثالث تغذية راجعة لجميع التلاميذ مرتبطة بالمهمة أو المهارة المقدمة وهكذا حتي يتم الانتهاء من موضوعات ومهام الدرس المخطط لها، وفي النهاية يقوم الأعضاء الثلاثة بعملية التقويم الختامي بتوجيه التساؤلات وتلقى الإجابات وتصويب الأخطاء، وذلك بشكل منظم بين التلاميذ، كما تعطي الفرصة للأعضاء لتكليف التلاميذ بالأنشطة الإضافية التي تثري عملية التعلم، ويتابع كل معلم مجموعة من التلاميذ أثناء القيام بهذه الأنشطة.

- **إجراءات ما بعد عملية التدريس بالفريق** :

وفيها يجتمع فريق التدريس لمناقشة ما تم تخطيطه وتنفيذه للوقوف على مدى تحقيق الأهداف، وللتعرف على نقاط القوة وتعزيزها وجوانب الضعف ليتم تلافيها بشكل موضوعي، كما يضع أعضاء الفريق مقترحات لتحسين عملية التدريس تؤخذ في الحسبان عند التخطيط للدرس التالي، وأخيرا يقترح الأعضاء بعض المهام والأنشطة الإثرائية الداعمة للتعلم بصورة تنفيذية.

وفي ضوء ما تقدم تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثالث والذي ينص على : ما التصور المقترح لنموذج قائم على التدريس بالفريق لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟؛ حيث حددت في الإجراءات الثلاثة للقيام بعملية التدريس بالفريق من قبل معلمي العلوم لتدريس وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق خطوات النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق.

- **بناء مادة المعالجة التجريبية** :

- **مبررات اختيار الوحدة** :

تم اختيار وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بالفصل الدراسى الأول (٢٠١٣ - ٢٠١٤م) لعدة اعتبارات:

- تحتوى الوحدة على عدداً كبيراً من المفاهيم العلمية المرتبطة وظيفياً ببعضها، والمرتبطة بالواقع المعاش للتلاميذ.
- معظم المفاهيم العلمية المتضمنة بالوحدة تتسم بالتجريد مما قد يشكل صعوبة في تعلمها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.
- ارتباط المفاهيم ببعضها يؤدى إلى تكوين مفاهيم أكثر تعقيداً، الأمر الذي قد يؤثر في فهم تلاميذ الصف الثالث الإعدادي لطبيعة مادة العلوم وتطبيقاتها العلمية والحياتية.
- تشتمل الوحدة على العديد من الموضوعات التي ترتبط بالمواقف الحياتية التي يتعرض لها التلميذ، ويحتاج إلى مهارة لحل المشكلات التي تواجهه معتمداً على معرفة علمية سليمة.
- تحتوى الوحدة على تجارب عملية وأنشطة بشكل مكثف يقوم بها التلاميذ بتوجيه من المعلم، تساعدهم على التهيئة في تنمية المفاهيم العلمية المجردة المتضمنة بالمحتوى.
- الوحدة في حدود ما تم مطالعته من أدبيات وبحوث سابقة، لم يتم تناولها في مجال تعليم وتعلم العلوم باستخدام نموذج التدريس بالفريق.

وقد تم إعداد الوحدة طبقاً للخطوات التالية :

- قسمت الوحدة إلى ثمان موضوعات هي (الضوء . المرايا الكرية . المرآة المحدبة . المرآة المقعرة . العدسات . العدسة المحدبة . العدسة المقعرة . عيوب الإبصار) يحتوى كل موضوع على بعض المفاهيم العلمية المراد تنميتها لدى عينة الدراسة الحالية وفق ما تم التوصل إليه من تحليل المحتوى.
- تم بناء كل موضوع وفق التصور المقترح لنموذج التدريس بالفريق والذي تم الإشارة إليه سابقاً.
- اختلفت التهيئة الخاصة بكل درس مراعاة لخصائص التلاميذ؛ حيث تم وضع العديد من الأنشطة الأثرائية (العملية، والحياتية) والتي يقوم بها التلاميذ مع توجيه وإرشاد المعلم.
- تم عرض الوحدة على بعض السادة المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، لإبداء ملاحظاتهم العامة عليها، وقد كانت هذه الملاحظات مهمة ومفيدة وفي صميم تنظيم وإعداد قواعد صحيحة تقوم عليها الوحدة بالدراسة الحالية، مثل الأهداف، وطرق تقديم الدرس، وترتيب خطواته.

وقد أشتملت الوحدة على الجوانب التالية :

- مقدمة لمعلم العلوم تحتوى على إطار نظري عن نموذج التدريس بالفريق وتصور تنفيذه من خلال ثلاثة معلمين للمادة.
- الأهداف العامة للوحدة الدراسية (الطاقة الضوئية) وأهميتها.
- التوزيع الزمني لتدريس الوحدة المقررة.
- قائمة بالمفاهيم العلمية المتضمنة بالوحدة الدراسية المقررة.
- الأنشطة التي تضمنتها الوحدة الدراسية والمنوطة ببعض مهارات التفكير الاستدلالي المراد تنميتها بالدراسة الحالية.

- الصياغة الإجرائية لأهداف كل موضوع.
- الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق بعض أهداف كل موضوع بحيث يمكن الحصول عليها بسهولة، وجميعها توجد بمعمل العلوم بالمعاهد الأزهرية.
- التهيئة الخاصة بكل موضوع مراعاة لطبيعته وخصائص المتعلم.
- خطوات السير في الموضوع ، لتحقيق الأهداف العامة والإجرائية من خلال نموذج التدريس المستخدم.
- التقويم، وقد تم استخدام أسئلة تقويمية متنوعة لكل موضوع بالوحدة.

وبعد الانتهاء من إعداد الوحدة في صورتها النهائية، تم توزيعها على معلمي مادة العلوم وذلك بغرض القيام بتدريس الوحدة المقررة، لكي يتسنى للبحث معرفة مواطن الضعف والقصور الخاصة بتصميم موضوعات الوحدة المقررة وأيضا معرفة مدى مناسبة الأنشطة الخاصة بكل درس لمستوى التلاميذ وإمكانية تنفيذها، وتوافر الأجهزة والأدوات الخاصة بها، والوقوف على أهم المعوقات التي تعوق المعلم في القيام بالتدريس وفق طبيعة النموذج المقترح، وعليه تم عقد جلسة تمهيدية مع ثلاثة معلمين لمادة العلوم بخصوص تعريفهم للنموذج التدريس المقترح وكيفية استخدامه في التدريس، وأيضا تعريفهم بالغرض الأساسي للدراسة، وطلب التعاون منهم بشكل صادق مما يحقق النتيجة المرجوة من ذلك، وقد تم متابعة ذلك بحضور حصص مادة العلوم مع المعلمين، وقد أبدى المعلمون إعجابهم بنموذج التدريس المقترح وطريقة تناول موضوعات الوحدة بشكل مبسط، مما سهل عليهم تدريسها.

وعليه تكون الدراسة قد أجابت عن التساؤل الثاني والذي ينص على : ما صورة وحدة (الطاقة الضوئية) بمادة العلوم المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وفق خطوات نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق؟

- **التصميم التجريبي للدراسة** :

في ضوء طبيعة الدراسة تم اختيار التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم القبلي البعدي باستخدام مجموعتين متكافئتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وفي هذا النوع من التصميمات يتم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية، وتقسيمها إلي مجموعتين مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وسوف يتم تطبيق أدوات القياس قبليا علي المجموعتين قبل التجربة، ثم تتعرض المجموعة التجريبية فقط للمتغير المستقل، وبعد الانتهاء من التجربة يتم تطبيق أدوات القياس بعديا علي المجموعتين ويتضح ذلك بالجدول التالي:

جدول (١٠) : التصميم التجريبي لعينة الدراسة الحالية وفق أهدافها

القياس / القبلي	عينة الدراسة	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
الاختبار التحصيلي مقياس مهارات التفكير الاستدلالي	المجموعة التجريبية	وحدة (الطاقة الضوئية) تقدم في ضوء فلسفة نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق.	الاختبار التحصيلي مقياس مهارات التفكير الاستدلالي
	المجموعة الضابطة	وحدة (الطاقة الضوئية) تدرس بالطريقة المعتادة	

- **اختيار عينة الدراسة والمعالجة التجريبية** :

تم اختيار عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد عادل لطفي بمدينة نصر بالمنطقة العاشرة؛ حيث تم عقد جلسة تعرف من خلالها معلمي العلوم على خطوات التدريس بالفريق وكيفية تطبيقه بالاستعانة بدليل المعلم، وعمدت الدراسة إلي اختيار عينة الدراسة الضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري بمعهد طلعت الأزهري بالمنطقة التاسعة بمدينة نصر؛ لضمان عدم تأثر معلمي العلوم بأسلوب التدريس الذي تم تعريفه لمعلمي المجموعة التجريبية.

- **تطبيق التجربة** :

بدأت إجراءات التطبيق القبلي بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٣م/ ٢٠١٤م) لأدوات الدراسة صباح الأحد الموافق (٣. ١١- ٢٠١٣م/ ٢٠١٤م) كما بدأ تدريس وحدة الطاقة الضوئية بداية من يوم الثلاثاء الموافق(٥ ـ ١١ ـ ٢٠١٣م/٢٠١٤م)، وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً يوم الثلاثاء الموافق (٣- ١٢-٢٠١٣م/ ٢٠١٤م)، وفيما يلي نوضح انطباعات التلاميذ أثناء تطبيق تجربة الدراسة كما نعرض لتكافؤ مجموعات الدراسة.

- **انطباعات التلاميذ أثناء التجربة** :

- ظهر على التلاميذ استغراب لتواجد ثلاثة معلمين بالفصل عند بداية التطبيق، وقد استهل أحد معلمي العلوم بداية كلامه موضحاً سبب تواجدهم وآلية توزيع مهام التدريس بينهم.
- شعر التلاميذ بتنوع خبرات التدريس من قبل المعلمين؛ حيث أبدى جميع التلاميذ رغبة في المشاركة لتنفيذ الأنشطة والمهام المرتبطة بدروس الوحدة كما ظهر التفاعل فيما بينهم عند توجيه الأسئلة وتصويب الأخطاء.
- حرص التلاميذ رغم كثرة عددهم على الالتزام بمجموعاتهم وتوفير نوع من الهدوء عند تبادل الخبرات والمعلومات فيما بينهم وبين المعلمين.
- تنافست مجموعات التلاميذ عند إنجاز المهام وأداء الأنشطة المرتبطة بموضوعات الوحدة.
- حفزت وشجعت أساليب التدريس المتنوعة المقدمة من المعلمين جميع التلاميذ على المشاركة بمهام الموضوعات والاستجابة والتعاون فيما بينهم.
- ظهر التحسن على التلاميذ بعد تدريس الموضوع الأول من الوحدة؛ حيث توزيع المهام والحرص على تنفيذها والقيام بالواجبات المنزلية.
- أقبل جميع التلاميذ على الأنشطة الاختيارية بالدروس رغبة في تحسين مستواهم وتنمية مهارات التفكير لديهم.

- **التأكد من تكافؤ المجموعات** :

تم تطبيق اختبار التحصيل المعرفي ومقياس مهارات التفكير الاستدلالي على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري المجموعة التجريبية وعددها (٩٢) تلميذ والمجموعة الضابطة وعددها (٨٩) تلميذ، وفيما يلي ملخص نتائج التطبيق القبلي:

جدول (١١) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية في وحدة (الطاقة الضوئية) في القياس القبلي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت)	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
التذكر	تجريبية	٩٢	٤,٧٠٦٥	٢,٢٠١٥٩	٠,٢٢٩٥٣	١٧٩	١,٠٠٢	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٥,٠٤٤٩	٢,٣٣٩٩٢	٠,٢٤٨٠٣			
الفهم	تجريبية	٩٢	٢,٣٦٩٦	١,١٧٤٠٥	٠,١٢٢٤٠	١٧٩	٠,٣٢٥	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٢,٤٢٧٠	١,٢٠٤٩٩	٠,١٢٧٧٣			
ما بعد الفهم	تجريبية	٩٢	١,٧٥٠٠	٠,٨٨٤٨٥	٠,٠٩٢٢٥	١٧٩	٠,٢٣٤	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٧١٩١	٠,٨٩١٧٤	٠,٠٩٤٥٢			
المجموع	تجريبية	٩٢	٨,٨٢٦١	٢,٨٨٠٨١	٠,٣٠٠٣٥	١٧٩	٠,٨٥٤	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٩,١٩١٠	٢,٨٦٣٨٧	٠,٣٠٣٥٧			

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في القياس القبلي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري عينة الدراسة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية في وحدة (الطاقة الضوئية)؛ فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٨٥٤) للاختبار التحصيلي وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٦٧١) عند درجةٍ حرية (١٧٩)، كذلك سجلت مستويات الجانب المعرفي قيم غير دالة إحصائياً، وعلية يصبح هناك تكافؤ وتجانس بين عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية في وحدة (الطاقة الضوئية).

و بالنظر إلي بيانات الجدول رقم (١٢) يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في القياس القبلي لأدوات الدراسة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري عينة الدراسة؛ فقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٦٤١) لمقياس التفكير الاستدلالي وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية (١,٦٧١) عند درجة حرية (١٧٩)، كذلك سجلت مهارات التفكير الاستدلالي قيماً غير دالة إحصائيا، وعلية يصبح هناك تكافؤ وتجانس بين عينة الدراسة على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي المرتبط بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية)، وبعد الانتهاء من إعداد أدوات الدراسة ومادة المعالجة التجريبية، وإجراءات القياس القبلي وجمع البيانات، يعرض الجزء التالي النتائج المرتبطة بتساؤلات الدراسة وفروضها مع مناقشة وتفسير تلك النتائج بالتفصيل.

جدول (١٢) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي المرتبط بمحتوى وحدة (الطاقة الضوئية) في القياس القبلي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت)	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
الاستقراء	تجريبية	٩٢	١,٤١٣٠	١,١٣٠٥٢	٠,١١٧٨٦	١٧٩	٠,٩٤١	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٥٧٣٠	١,١٥٦٨٧	٠,١٢٢٦٣			
الاستنتاج	تجريبية	٩٢	١,٠٨٧٠	٠,٨٨٥١٩	٠,٠٩٢٢٩	١٧٩	٠,٦٣٦	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٠٠٠	٠,٩٥٣٤٦	٠,١٠١٠٧			
الاستنباط	تجريبية	٩٢	٠,٩٨٩١	٠,٩١٩٨٠	٠,٠٩٥٩٠	١٧٩	٠,٧٢١	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٠٨٩٩	٠,٩٦١٠٧	٠,١٠١٨٧			
الاحتفاظ	تجريبية	٩٢	٠,٧٧١٧	٠,٩٠٣٠٣	٠,٠٩٤١٥	١٧٩	٠,٧٧٥	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٠,٨٧٦٤	٠,٩١٤٧٨	٠,٠٩٦٩٧			
ضبط المتغيرات	تجريبية	٩٢	٠,٨١٥٢	١,١٣٨٠٥	٠,١١٨٦٥	١٧٩	٠,١٧٣	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٠,٧٨٦٥	١,٠٩٢٠٤	٠,١١٥٧٦			
التناسب	تجريبية	٩٢	٠,٧٦٠٩	٠,٩٧٦٣١	٠,١٠١٧٩	١٧٩	٠,٢٥٧	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٠,٧٩٧٨	٠,٩٥٥٦٠	٠,١٠١٢٩			
التوافق	تجريبية	٩٢	٠,٨٩١٣	١,١١٣٩١	٠,١١٦١٣	١٧٩	٠,١٦٢	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٠,٨٦٥٢	١,٠٥٧٣٤	٠,١١٢٠٨			
المجموع	تجريبية	٩٢	٦,٧٢٨٣	٢,٥٩٧٩٨	٠,٢٧٠٨٦	١٧٩	٠,٦٤١	غير دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٦,٩٨٨٨	٢,٨٦٦٣٢	٠,٣٠٣٨٣			

- **نتائج الدراسة** :

بعد عرض إجراءات الدراسة من حيث التصميم التجريبي، وأفراد العينة وأدوات الدراسة، وخطوات إجرائها، وبناء مواد المعالجة التجريبية، تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتعرض الدراسة نتائجها وفق ما يلي:

- **أولاً : النتائج المرتبطة بتنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية** :

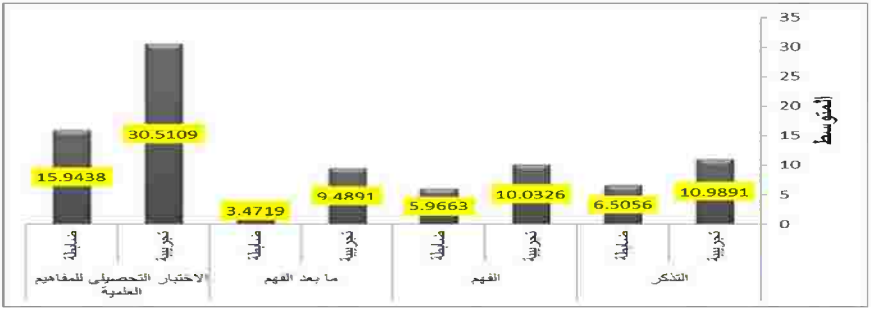
ترتبط نتائج هذا المحور بالسؤال الخامس من أسئلة الدراسة ونصه: ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق فى تنمية المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟، ويرتبط بهذا السؤال الفرض الأول من فروض الدراسة ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية (التي تدرس وفق نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق) والضابطة (التي سوف تدرس وفق الطريقة المعتادة) في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، كما يرتبط بالسؤال ذاته الفرض الثاني من فروض الدراسة ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة الفرض الأول والثاني تم تطبيق الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) بعديا على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار، كما تم حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار، ويتضح ذلك في الجداول التالية:

جدول (١٣) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على الاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) في القياس البعدي

المستويات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
التذكر	تجريبية	٩٢	١٠,٩٨٩١	١,٥٠٠٨٨	٠,١٥٦٤٨	١٧٩	١٨,٤٣٠	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٦,٥٠٥٦	١,٧٦٥٣٥	٠,١٨٧١٣			
الفهم	تجريبية	٩٢	١٠,٠٣٢٦	١,٨٢٤٤٤	٠,١٩٠٢١		١٥,١٧٠	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٥,٩٦٦٣	١,٧٨٠٢٥	٠,١٨٨٧١			
ما بعد الفهم	تجريبية	٩٢	٩,٤٨٩١	١,٥٠٨١٨	٠,١٥٧٢٤		٢٤,٣٣٣	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٣,٤٧١٩	١,٨٠٩٦٣	٠,١٩١٨٢			
المجموع	تجريبية	٩٢	٣٠,٥١٠٩	٢,٨٣٠٣٥	٠,٢٩٥٠٨		٣١,١٩٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١٥,٩٤٣٨	٣,٤٣٢٣٣	٠,٣٦٣٨٣			

باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣١,١٩٥) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٧١) عند درجة حرية (١٧٩)، كما سجلت مستويات التذكر والفهم وما بعد الفهم قيما مرتفعة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) (ت) المحسوبة وهي (١٨,٤٣٠ ـ ١٥,١٧٠ – ٢٤,٣٣٣) على الترتيب، مما يشير إلي تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعليه يتم قبول الفرض الأول من فروض الدراسة سالف الذكر، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني يعرض الجدول التالي نتائج القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لعينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري فيما يلي.

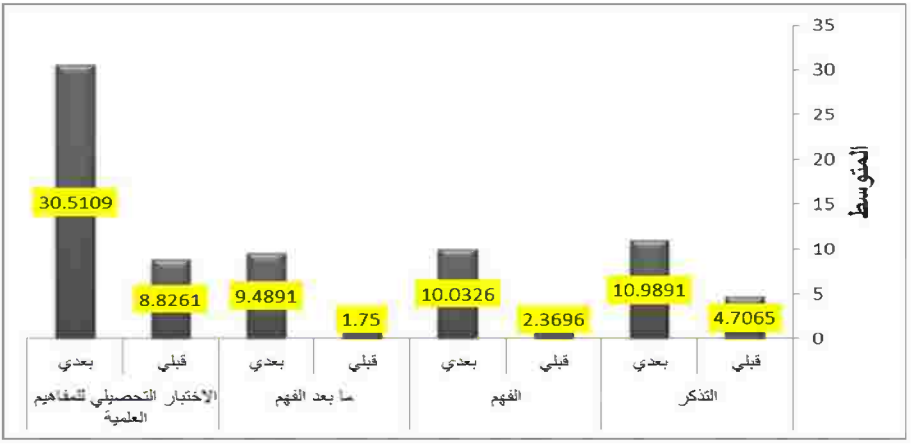


شكل (١) : الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية) في القياس البعدي

جدول (١٤) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على اختبار المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية

المستويات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
التذكر	قبلي	٩٢	٤,٧٠٦٥	٢,٢٠١٥٩	٠,٢٢٩٥٣	٩١	٢٤,٥٤٢	دالة إحصائيا
	بعدي		١٠,٩٨٩١	١,٥٠٠٨٨	٠,١٥٦٤٨			
الفهم	قبلي		٢,٣٦٩٦	١,١٧٤٠٥	٠,١٢٢٤٠		٣١,٥٩٣	دالة إحصائيا
	بعدي		١٠,٠٣٢٦	١,٨٢٤٤٤	٠,١٩٠٢١			
ما بعد الفهم	قبلي		١,٧٥٠٠	٠,٨٨٤٨٥	٠,٠٩٢٢٥		٤٧,٧٧٠	دالة إحصائيا
	بعدي		٩,٤٨٩١	١,٥٠٨١٨	٠,١٥٧٢٤			
المجموع	قبلي		٨,٨٢٦١	٢,٨٨٠٨١	٠,٣٠٠٣٥		٥٤,٤٤٩	دالة إحصائيا
	بعدي		٣٠,٥١٠٩	٢,٨٣٠٣٥	٠,٢٩٥٠٨			

بالنظر إلي بيانات الجدول السابق يتضح أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٤,٤٤٩) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٥٤)، عند درجة حرية (٩١) كما سجلت مستوياته الثلاث (التذكر – الفهم – ما بعد الفهم) دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين القياسين القبلي لصالح القياس البعدي بقيم (ت) المحسوبة (٢٤,٥٤٢ – ٣١,٥٩٣ – ٤٧,٧٧٠) على الترتيب مما يشير إلي تحسن مستوى المجموعة التجريبية في تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية، وعليه يتم قبول الفرض الثاني من فروض الدراسة سالف الذكر، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق.



شكل (٢) : للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالمفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة (الطاقة الضوئية)

وللتأكد من أثر النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق على تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، تم تطبيق معادلة حجم التأثير الموجه المكمل للدلالة الإحصائية، في ضوء قيمة (ت) ودرجة الحرية، والتي تتضح نتائجها بالجدول التالي.

جدول (١٥) : أثر النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق على تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

الفاعلية	د ح	قيمة "ت"	مربع إيتا ($\eta 2$)	مستوى حجم الأثر
الداخلية	٩١	٥٤.٤٤٩	٠.٩٧	كبير
الخارجية	١٧٩	٣١.١٩٥	٠.٨٤	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير، مما يؤكد فعالية النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق في تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من : إيهاب طلبه (٢٠٠٧م) جون (John, 2008) منذر السويلميين (٢٠٠٨م) يوامي وأوجيكيوتو (Uwameiye & Ojikutu, 2009) أسماء حميض، خالد العجلوني (٢٠٠٩م) السايديه (Al-Saaideh, 2010) أمال أحمد (٢٠١٠م) بولاجي وأديسينا (Bolaji & Adesina, 2011) طلال الزعبي، محمد السلامات (٢٠١١م) أمل عوض (٢٠١١م) فهد الشايع سليمان القادري (٢٠١٢م) سليمان القادري (٢٠١٢م) .

وقد يرجع ذلك إلي:

- أدى تبادل الخبرات بين المعلمين الثلاثة إلي تنمية الأداء التدريسي فيما بينهم وظهور نوع من الإبداع في الأداء وتجلى ذلك أثناء القيام بالتمهيد والمهام العملية متمثلة في التجارب والأنشطة، وفي الكشف عن أنماط الفهم الخطأ لدى التلاميذ.
- حقق التنوع في أساليب التدريس من قبل المعلمين الثلاثة نوع من الفعالية بين التلاميذ؛ حيث أدى تبادل الأدوار بين المعلمين ومحاولة كل منهم للتواصل مع مجموعة التلاميذ إلي تحقيق أهداف التعلم لكل مهمة يؤديها المعلم.
- أسهم التدريس بالفريق إلي تحقيق مشاركة كاملة من قبل جميع التلاميذ؛ حيث سمحت تعددية المهام النظرية والعملية بتحميل مسئولية التعلم لكل تلميذ في مجموعته وللمجموعات بالفصل، كما أسهم ذلك في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وسد احتياجاتهم التعليمية.
- شعر معلمي العلوم بأهمية التعاون فيما بينهم وظهر ذلك واضحاً أثناء تصويب الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ وتقديم التغذية المرتدة عند الحاجة إليها، والتي لم تقتصر على معلم دون أخر، أدى ذلك بصورة مجملة إلي تحقيق تعلم جيد للمفاهيم العلمية بمحتوى موضوعات الوحدة؛ حيث تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى التلاميذ.

- اتضح من ملاحظة أداءات المعلمين بمراحل تنفيذ نموذج التدريس بالفريق الحد من الجهد والعبء في التحضير والتخطيط والتنفيذ والتقويم، بما انعكس بصورة واضحة على تقديم الدعم الكامل للتلاميذ أثناء القيام بالمهام العملية؛ حيث أدى ذلك إلي تحقيق تنمية المفاهيم العلمية المتضمنة بالوحدة لدى جميع التلاميذ.
- عمدت طبيعة نموذج التدريس بالفريق إلي توظيف الامكانيات المتاحة بالمعهد سواء بالمعمل أو حجرة مصادر التعلم أو معمل الكمبيوتر أو توظيف الوسائل التعليمية المتاحة، كما أدى ذلك إلي ابتكار بعض الوسائل التعليمية من قبل المعلمين وتعدد مصادر الحصول على المعلومة.
- أدى الاهتمام بتقديم المفهوم بمراحل الجانب التمهيد والنظري والعملي وتوصيب الخطأ الشائع في تعلم المفهوم إلي تعميق المفاهيم الواردة بكل موضوع بالوحدة.
- دعمت تعددية الأنشطة لكل موضوع بالوحدة زيادة خبرة ونضج التلاميذ حول تعلم المفهوم المقدم لهم، بما أسهم في تحقيق كافة أوجه التعلم لدى جميع التلاميذ.
- وفر نموذج التدريس بالفريق الوقت اللازم لحدوث عملية التعلم، وعمل على إثراء الجانب المفاهيمي لدى المجموعة التجريبية من خلال الأنشطة المتنوعة.
- تواصل التلاميذ مع بعضهم البعض من خلال القيام بالأنشطة قلل من الفروق بين القدرات الخاصة للتلاميذ، بما أدى إلي حدوث تنمية حقيقية للمفاهيم العلمية المقدمة بوحدة الطاقة الضوئية.
- عمدت بيئة التدريس بالفريق على بث روح التنافس والمشاركة وتغلبت على الحد من ظاهرة الملل؛ حيث التواصل المباشر مع المعلمين الثلاثة والتي قد لا تسير بنظام ثابت في ضوء جدول زمني مرن.
- أسهمت بيئة التدريس بالفريق في تفعيل التعاون بين التلاميذ من خلال تبادل المصادر العلمية وأداء الواجبات المنزلية لكل موضوع بالوحدة.
- أسهمت القياسات القبلية التي تهدف تعرف واقع البنية المعرفية وتكشف عن أنماط الفهم الخطأ لدى التلاميذ في تنظيم بيئة التعلم التي تعالج أوجه القصور لدى التلاميذ المرتبط بمحتوى وحدة الطاقة الضوئية.
- دعمت الوسائل والمراجع والأنشطة عملية التعليم والتعلم وعمقت من المفاهيم المرتبطة بالوحدة المقررة لدى التلاميذ.
- شجعت بيئة التدريس بالفريق على تبادل الأفكار والتعاون على حل المشكلات بين المتعلمين وظهر ذلك من خلال الأنشطة الجماعية.
- شارك المعلمون وفق نموذج التدريس بالفريق بتقديم تفسيرات وتوضيحات لبعض المفاهيم المعقدة بالوحدة الدراسية من خلال الأنشطة العملية.
- شجعت أساليب التقويم المتنوعة من خلال المعلمين الثلاثة على تنشيط البنية المعرفية السابقة لدى التلاميذ، كما ساهمت في ربط البنية المعرفية الجديدة بالسابقة وعمدت على تصويب أنماط الفهم الخطأ لدى التلاميذ.

- عمدت بيئة التدريس بالفريق إلي تنمية قدرة التلاميذ على رؤية العلاقة بين المفاهيم بما يسهم في تنمية قدرتهم على تصنيفها ويؤدي إلي استيعابها وتنميتها بشكل سليم في بنيتهم المعرفية.

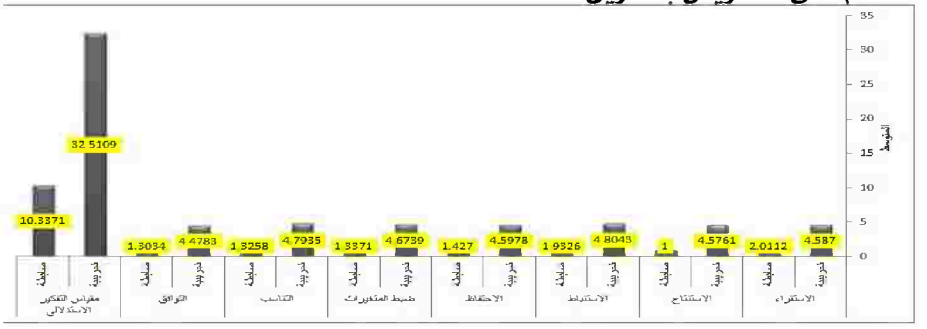
- **ثانياً : النتائج المرتبطة بتنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري :**

ترتبط نتائج هذا المحور بالسؤال السادس من أسئلة الدراسة ونصه: ما فاعلية نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟ ويرتبط بهذا السؤال الفرض الثالث من فروض الدراسة ونصه: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية (التي تدرس وفق نموذج مقترح قائم على التدريس بالفريق) والضابطة (التي سوف تدرس وفق الطريقة المعتادة) في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لصالح المجموعة التجريبية، كما يرتبط بالسؤال ذاته الفرض الرابع من فروض الدراسة ونصه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لصالح القياس البعدي، وللتحقق من صحة الفرض الثالث والرابع تم تطبيق مقياس مهارات التفكير الاستدلالي بعديا على عينة الدراسة التجريبية والضابطة، وتم حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس مهارات التفكير الاستدلالي، كما تم حساب قيمة (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير الاستدلالي ويتضح ذلك في الجداول التالية:

جدول (١٦) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في القياس البعدي

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت)	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
الاستقراء	تجريبية	٩٢	٤,٥٨٧٠	١,١٤٠٢٠	٠,١١٨٨٧	١٧٩	١٥,٩٤٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	٢,٠١١٢	١,٠٢٧٩٥	٠,١٠٨٩٦			
الاستنتاج	تجريبية	٩٢	٤,٥٧٦١	١,١٧٨٨٨	٠,١٢٢٩١		٢٢,٣٩٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٠٠٠٠	٠,٩٥٣٤٦	٠,١٠١٠٧			
الاستنباط	تجريبية	٩٢	٤,٨٠٤٣	١,٢٤٢٤٦	٠,١٢٩٥٤		١٧,٧٢٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٩٣٢٦	١,٢١٣٥٤	٠,١٢٨٦٣			
الاحتفاظ	تجريبية	٩٢	٤,٥٩٧٨	١,٠١٧٠٠	٠,١٠٦٠٣		٢٠,١٨٠	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٤٢٧٠	١,٠٩٦٣٥	٠,١١٦٢١			
ضبط المتغيرات	تجريبية	٩٢	٤,٦٧٣٩	١,١٧٧٧١	٠,١٢٢٧٨		١٩,٦٢٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٣٣٧١	١,١٠٧٢٥	٠,١١٧٣٧			
التناسب	تجريبية	٩٢	٤,٧٩٣٥	١,٢٥٣٩٠	٠,١٣٠٧٣		٢٠,٢٨٥	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٣٢٥٨	١,٠٣١٠٦	٠,١٠٩٢٩			
التوافق	تجريبية	٩٢	٤,٤٧٨٣	١,١١٤١٣	٠,١١٦١٦		١٨,٣٧٤	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١,٣٠٣٤	١,٢٠٩٨٥	٠,١٢٨٢٤			
المجموع	تجريبية	٩٢	٣٢,٥١٠٩	٣,٧٠٧٧١	٠,٣٨٦٥٦		٤٣,٠٤٤	دالة إحصائيا
	ضابطة	٨٩	١٠,٣٣٧١	٣,١٩٤٢٦	٠,٣٣٨٥٩			

يتضح من بيانات الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للمقياس ككل (٤٣,٠٤٤) كما سجلت قيم (ت) المحسوبة لمكونات المقياس من مهارات التفكير الاستدلالي قيما دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وقد بلغت (١٥,٩٤٥ ـ ٢٢,٣٩٥ ـ ١٧,٧٢٥ ـ ٢٠,١٨٠ ـ ١٩,٦٢٥ ـ ٢٠,٢٨٥ ـ ١٨,٣٧٤) على الترتيب وتلك القيم أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٧١)، مما يشير إلي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعليه يتم قبول الفرض الثالث من فروض الدراسة سالف الذكر، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق.

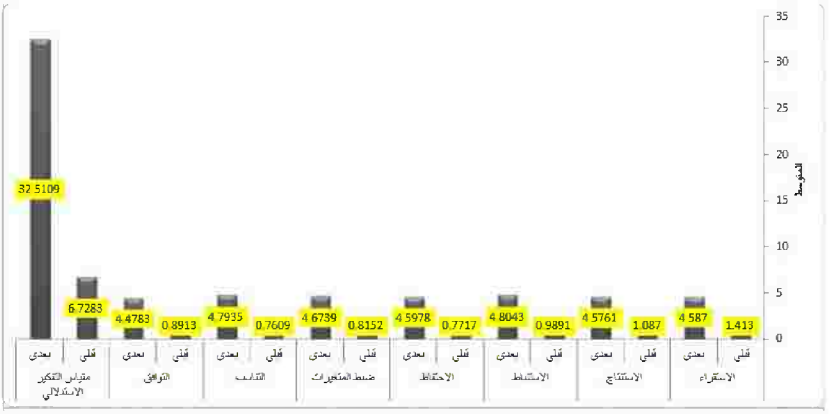


شكل (٣) : الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي في القياس البعدي

جدول (١٧) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمة " ت " ومستوي الدلالة الإحصائية للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي

المهارات	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	(ت)	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
الاستقراء	القبلي	٩٢	١,٤١٣٠	١,١٣٠٥٢	٠,١١٧٨٦	٩١	١٨,٣٢٣	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٥٨٧٠	١,١٤٠٢٠	٠,١١٨٨٧			
الاستنتاج	القبلي		١,٠٨٧٠	٠,٨٨٥١٩	٠,٠٩٢٢٩		٢٢,٧٤٦	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٥٧٦١	١,١٧٨٨٨	٠,١٢٢٩١			
الاستنباط	القبلي		٠,٩٨٩١	٠,٩١٩٨٠	٠,٠٩٥٩٠		٢٣,٨٧١	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٨٠٤٣	١,٢٤٢٤٦	٠,١٢٩٥٤			
الاحتفاظ	القبلي		٠,٧٧١٧	٠,٩٠٣٠٣	٠,٠٩٤١٥		٢٧,٢٣٦	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٥٩٧٨	١,٠١٧٠٠	٠,١٠٦٠٣			
ضبط المتغيرات	القبلي		٠,٨١٥٢	١,١٣٨٠٥	٠,١١٨٦٥		٢٣,٨٤٩	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٦٧٣٩	١,١٧٧٧١	٠,١٢٢٧٨			
التناسب	القبلي		٠,٧٦٠٩	٠,٩٧٦٣١	٠,١٠١٧٩		٢٤,٤٩٥	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٧٩٣٥	١,٢٥٣٩٠	٠,١٣٠٧٣			
التوافق	القبلي		٠,٨٩١٣	١,١١٣٩١	٠,١١٦١٣		١٩,٨٨٩	دالة إحصائيا
	البعدي		٤,٤٧٨٣	١,١١٤١٣	٠,١١٦١٦			
المجموع	القبلي		٦,٧٢٨٣	٢,٥٩٧٩٨	٠,٢٧٠٨٦		٥٨,٤٧٤	دالة إحصائيا
	البعدي		٣٢,٥١٠٩	٣,٧٠٧٧١	٠,٣٨٦٥٦			

وللتحقق من صحة الفرض الرابع يعرض الجدول السابق نتائج القياسين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي في العلوم لعينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري فيما يلي.



شكل رقم (٤) : الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري على مقياس مهارات التفكير الاستدلالي

أظهرت بيانات الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفكير الاستدلالي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٥٨,٤٧٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (١,٦٧١)، وكذلك سجلت قيمة (ت) المحسوبة لمهارات التفكير الاستدلالي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى المجموعة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وعليه يتم قبول الفرض الرابع من فروض الدراسة سالف الذكر، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث بعد تطبيق النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق.

وللتأكد من أثر النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، تم تطبيق معادلة حجم التأثير الموجه المكمل للدلالة الإحصائية، في ضوء قيمة (ت) ودرجة الحرية، والتي تتضح نتائجها بالجدول التالي.

جدول (١٨) : أثر النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق على تنمية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

الفاعلية	د.ح	قيمة "ت"	مربع إيتا (η^2)	مستوى حجم الأثر
الداخلية	٩١	٥٨,٤٧٤	٠,٩٧	كبير
الخارجية	١٧٩	٤٣,٠٤٤	٠,٩١	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير، مما يؤكد فعالية النموذج المقترح القائم على التدريس بالفريق في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي المتضمنة بوحدة الطاقة الضوئية لدى عينة الدراسة التجريبية من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة كل من : ناهد عبد الراضى (١٩٩٨) سحر عبد الكريم (٢٠٠٠) أمنية الجندى (٢٠٠٢) بارك وهان (Park & Han, 2002) صباح رحومة (٢٠٠٣) زبيدة قرني (٢٠٠٥م) مدحت محمد (٢٠٠٦) إبراهيم فوده، إبراهيم البعلي (٢٠٠٦م) منى الخطيب (٢٠٠٧) محمود أبو ناجي (٢٠٠٧م) ليلى معوض (٢٠٠٨م) ألفت شقير، سعد إمام (٢٠٠٨م) يوسف المرشد (٢٠٠٩م) خالد عمران (٢٠٠٩م) مدحت صالح (٢٠٠٩م) آمال أحمد (٢٠٠٩م) حنان عبده (٢٠٠٩م) المعتز بالله عبد الرحيم (٢٠٠٩م) لولين وأخرون(Laughlin, et al., 2011) كولبيرن وأخرين (Colburn, et al., 2012) ساشيتل وأخرون (Sashittal, et al., 2011).

وقد يرجع ذلك إلي:

- أدى عمق التعلم للمفاهيم المتضمنة بالوحدة الدراسية لدى التلاميذ إلى زيادة اهتمامهم بمادة العلوم؛ حيث اتضح ذلك من خلال توظيفهم لعمليات العلم الرئيسة التى تتمثل فى التفسير والتحكم والتنبؤ أثناء تنفيذ الأنشطة العملية، أو حل بعض القضايا والمشكلات المرتبطة بالمحتوى.
- شجعت بيئة التدريس بالفريق من خلال تعميقها للمفاهيم وإثرائها للجوانب الغامضة بالمحتوى الدراسي على تجنب الحفظ والاستظهار وتبني الفهم الذي يؤدي إلي إعمال العمليات الذهنية والتي تتمثل في توظيف بعض مهارات التفكير الاستدلالي عند أداء المهام والأنشطة.
- عمدت أساليب التقويم على قياس بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ من خلال تقويم حقيقي قائم على أنشطة مرتبط ببعض المواقف الحياتية والعلمية والمتصلة بدراسة مفاهيم وحدة الطاقة الضوئية.
- أسهمت المهام العملية المرتبطة بالخلفية النظرية لموضوعات الوحدة الدراسية في تنشيط مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ في الحصول على المعلومة وتفسيرها وتوظيفها في مواقف مختلفة.
- ساهمت أساليب التقويم المتنوعة من خلال المعلمين الثلاثة في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ؛ حيث فعلت من الحوار بالفصل بين التلاميذ ومعلميهم دون ملل أو ضجر.
- صممت بيئة التدريس بالفريق مواقف تعليمية متنوعة من قبل المعلمين الثلاثة؛ حيث شجعت التلاميذ على التعمق في محتوى الوحدة الدراسية واتضح ذلك من خلال الأنشطة الإثرائية المرتبطة بموضوعات الوحدة، بما أسهم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.
- عالجت الأنشطة الصفية والإثرائية جوانب القصور في المعرفة المرتبطة بمحتوى الوحدة الدراسية كما عمقت جوانب القوة لدى التلاميذ بما أدي إلي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتي اتضحت جلية أثناء القيام بالمهام

أو الإجابة عن التساؤلات التي تستدعي من التلاميذ امتلاك مهارات التفكير الاستدلالي.

- أكسبت بيئة التدريس بالفريق جميع التلاميذ الثقة بالنفس والقدرة على تصويب الخطأ والتمكن من حل المشكلات بما أسهم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي بشكل مقصود لديهم.
- عملت بيئة التدريس بالفريق على تنمية قدرة التلاميذ على اكتشاف العلاقات من خلال القضايا والمشكلات التي تعرض لها التلاميذ بما أدى إلي تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لديهم بصورة وظيفية.
- حفزت بيئة التدريس بالفريق قدرة التلاميذ على البحث والاستقصاء كما وفرت تغذية راجعة يستخدمها التلميذ في الوقت المناسب.

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج توصي بما يلي:

- تعميم تطبيق وحدة الطاقة الضوئية القائمة على فلسفة نموذج التدريس بالفريق على عينة أكبر تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- محاولة تعميم نموذج التدريس بالفريق في مادة العلوم؛ للتغلب على صعوبات تعلم المفاهيم العلمية.
- العمل على تصويب أنماط الفهم الخطأ لتنمية المفاهيم العلمية بشكل سليم ليؤدي ذلك إلي تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ عند تعلم العلوم.
- تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على نموذج التدريس بالفريق لتحقيق بعض أهداف التنمية المهنية للمعلم وتنمية الاتجاهات الايجابية لديهم نحو التدريس بالفريق.
- تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة على نموذج التدريس بالفريق لمواكبة التطوير في طرق التدريس الحديثة.
- الاستفادة من الوحدة الدراسية المعدة وفق نموذج التدريس بالفريق كدليل لمعلمي العلوم يساعد في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.
- الاستفادة من أدوات الدراسة الحالية في تعرف مدى تنمية المفاهيم العلمية وامتلاك بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ بوحدة الطاقة الضوئية.
- التأكيد على أهمية تعلم المفاهيم وتنميتها باعتبارها اللبنة الأساسية لعمليات التعليم والتعلم ونقطة ارتكاز لتنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى التلاميذ.
- التنويع في أساليب التدريس وفق خطوات التدريس بالفريق والخروج من النمطية والتقليدية في التدريس بما يعمل على تهيئة التلاميذ بشكل إجرائي.
- الالتزام بالخطوات الإجرائية لتنفيذ نموذج التدريس بالفريق في مادة العلوم حتى يتسنى نجاحه بشكل حقيقي.

- **البحوث والدراسات المقترحة** :

تقترح الدراسة الحالية القيام بالدراسات المستقبلية التالية:

- دراسة فاعلية برنامج قائم على نموذج التدريس بالفريق في مادة العلوم في تصويب أنماط الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- دراسة فاعلية نموذج التدريس بالفريق في تنمية بعض عمليات العلم لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في العلوم.
- دراسة فاعلية نموذج التدريس بالفريق في معالجة بعض صعوبات التعلم في العلوم بالمرحلة الاعدادية.
- دراسة فاعلية نموذج التدريس بالفريق في التنمية المهنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الاعدادية.
- دراسة فاعلية بعض أنماط التدريس بالفريق في المفاهيم وبعض مهارات التفكير العليا في العلوم لدى المرحلة الإعدادية.

- **المراجع** :

- إبراهيم بن عبد الله المحيسن (١٩٩٩): تدريس العلوم تأصيل وتحديث، الرياض، مكتبة العبيكان.
- إبراهيم محمد محمد فوده، إبراهيم عبدالعزيز محمد البعلي (٢٠٠٦م) : فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ٩ ، ع ٤، ص ص (١٤١ – ١٧٨).
- أحمد حسين اللقاني، على الجمل (١٩٩٦م) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة.
- أحمد عبد الرحمن النجدى (١٩٩٧): "أثر ثلاثة أساليب تدريسية على تحصيل طلاب الصف الثانى الثانوى لمفهوم الطاقة وتنمية القدرة الاستدلالية لديهم"، دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، العدد (١)، ٩١- ١٥٥.
- أسماء خليل حميض، خالد إبراهيم العجلوني (٢٠٠٩م) : أثر طرق العرض باستخدام الوسائط المتعددة ومستوى التحصيل السابق لطالبات المرحلة الأساسية العليا في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية . الإمارات ، مج ٦، ع ٣، ص. ص (٢٩٩ – ٣٢٨).
- ألفت عيد شقير، سعد محمد إمام (٢٠٠٨م) : فاعلية برمجية تعليمية بالوسائط المتعددة في تعلم بعض المفاهيم البيولوجية وتنمية التفكير الاستدلالي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة كلية التربية - جامعة طنطا - مصر ، ع ٣٩، مج ٢، ص ص (٧٦٠ – ٨٢٤).
- آمال سعد سيد أحمد (٢٠٠٩م) : فاعلية استخدام استراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعليم الأساسي، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ١٢، ع ٤، ص ص (١٨٣ . ٢١٤).
- آمال سعد سيد أحمد (٢٠١٠م) : أثر استخدام المعمل الافتراضي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية واكتساب مهارات التفكير العليا والدافعية نحو تعلم العلوم لدى طالبات

الصف الثالث الإعدادي، مجلة التربية العلمية، العدد السادس، المجلد الثالث عشر نوفمبر، ص. ص(١ – ٤٦).

- أمل شاكر محمد عوض (٢٠١١م) : أثر استخدام استراتيجية تدريس مبنية على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي دراسات - العلوم التربوية - الاردن ، مج ٣٨، ع ١، ص. ص (٧٦ – ٩٣).

- أمنية الجندى (٢٠٠٢): "إسراع النمو المعرفى من خلال تدريس العلوم وأثره على تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالى والناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى السادس، التربية العلمية وثقافة المجتمع، أبو سلطان، ٢٨- ٣١ يوليو، المجلد الثانى، ٥٦٣- ٦٠٨.

- إيهاب جودة أحمد طلبه (٢٠٠٧م) : أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الاول الثانوي، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ١٠ ، ع ١ ، ص. ص(١ – ٥٤).

- تيسير خليل القيسي؛ أحمد عودة القرارعة؛ محمد أحمد الرفوع (٢٠٠٨) : أثر التدريس بفريق متعاون من المدرسين في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الكيمياء، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية - سوريا ، س ٢٤، ع ١، ص ص ١٥٣ . ١٧٤ .

- حنان محمود محمد محمد عبده (٢٠٠٩م) أثر استخدام استراتيجيات تدريس قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية تحصيل العلوم ومهارات التفكير الاستدلالي الحسي والميول العلمية لدى التلاميذ المكفوفين بالصف الرابع الابتدائي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، م (١٢) ع (٢) يونيه (١ – ٣٦).

- خالد عبداللطيف محمد عمران (٢٠٠٩) : تنظيم محتوى مادة الجغرافيا وفق نظرية رجليوث التوسعية وأثره على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي، دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٤٨، ص ص (٦٦ – ١٠٨).

- رجاء أحمد محمد عيد (٢٠٠٥م) : فاعلية استراتيجية فريق التدريس على تنمية الكفايات التدريسية وأثره على خفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية شعبة الجغرافيا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الثالث – تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية، في الفترة من ١٣ – ١٤ أبريل، ص .ص (١- ٤٨).

- رشدي لبيب (١٩٧٦م) : معلم العلوم _ مسئولياته، أساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

- زبيدة محمد قرنى (٢٠٠٢): "فاعلية برنامج مقترح لتعليم التفكير الاستدلالى المنطقى وبعض جوانب التعلم من خلال تدريس وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى السادس، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الأول، ١- ٤٩.

- زبيدة محمد قرني محمد (٢٠٠٥م) : فعالية استخدام برنامج الإثراء الوسيلي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من مضطربي الانتباه ذوي النشاط الزائد، المؤتمر العلمى التاسع - معوقات التربية العلمية في الوطن العربي التشخيص والحلول- مصر ، مج ١، ص ص (٢٢٩ – ٢٧٨).

- سحر محمد عبد الكريم (٢٠٠٠): "فعالية التدريس وفقاً لنظريتى بياجيه وفيجوتسكى فى تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالى الكلى لدى طالبات

الصف الأول الثانوى"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى الرابع، إعداد معلم العلوم، مجلد (١)، ٢٠٣- ٢٥١.

- سليمان أحمد القادري (٢٠١٢م) : أثر تدريس الفيزياء باستخدام مهارات التفكير الميتامعرفي في التحصيل في المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا ، مج ١٠، ع ٤، ص. ص (١١ . ٣٢).
- صباح رحومة أحمد (٢٠٠٣): "أثر استخدام دورة المتعلم فوق المعرفية فى تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها ومهارات التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨م) : تعليم من أجل التفكير، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- طلال عبدالله الزعبي، محمد خير محمود السلامات (٢٠١١م) : أثر استخدام استراتيجية مبنية على نموذج مارزنو لأبعاد التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في منطقة السلط في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، المجلة التربوية - الكويت ، مج ٢٥، ع ٩٨، ص. ص(٨٥ – ١٢٦).
- عايش محمود زيتون (١٩٩١م) : طبيعة العلم وبنيته : تطبيقات في التربية العلمية ط٢عمان : دار عمار للنشر والتوزيع.
- عبد الكريم محمد شاذلي (٢٠٠٨م) : التدريس بالفريق، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع والعشرون، العدد الثاني، يوليو، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص ص (١ . ٤٩).
- عفت مصطفى الطناوى (٢٠٠٠): "فاعلية برنامج إثرائى مقترح فى الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية فى تنمية مهارات التفكير المنطقى"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمى الرابع التربية العلمية للجميع، مركز تطوير تدريس العلوم جامعة عين شمس، المجلد الثانى، ٤١٥- ٤٦٦.
- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الكتاب العربى.
- فهد بن سليمان الشايع، سليمان احمد القادري (٢٠١٢م) : التصورات الإبستمولوجية لتعلم وتعليم المفاهيم الفيزيائية لدى أعضاء هيئة التدريس بأقسام الفيزياء في بعض الجامعات السعودية والأردنية، مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الاسلامية- السعودية ، مج ٢٤، ع ١، ص . ص (٢٨٥ – ٣١٠).
- ليلى إبراهيم أحمد معوض (٢٠٠٨م) : فاعلية التدريس باستخدام تاريخ العلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو العلم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٤٠، ص ص (٤٥ – ٩٣).
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٥م) : التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، عالم الكتب، القاهرة.
- محمود سيد محمود أبو ناجي (٢٠٠٧م) : فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الاستدلالي في العلوم لدى الفائقين في الحلقة الابتدائية، مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر ، مج ٢٣، ع ٢، ص ص (٣٦ – ٧١).
- محمود محمد غانم (١٩٩٥): التفكير عند الطفل تطوره وطرق تعليمه، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- مدحت محمد حسن صالح (٢٠٠٩) : فعالية استخدام نموذج مارزنو لأبعاد التعلم في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ

الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ١٢ ع ١، ص ص (٧٣ – ١٢٨).

- مدحت محمد كمال (٢٠٠٦): "فعالية نموذج آدى وشاير فى تعجيل النمو المعرفى وتنمية الاستدلال العلمى والتحصيل الدراسى فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- المعتز بالله زين الدين محمد عبدالرحيم (٢٠٠٩م) : فاعلية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعزيز المعرفي في تنمية التفكير الاستدلالي والميل نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ١٢، ع ٢، ص ص (٢٧ – ٨١).
- منذر بشارة السويلميين (٢٠٠٨م) : أثر التدريس بطريقة التعلم التعاوني في تغيير المفاهيم الفيزيائية البديلة لدى طلاب التعليم الصناعي في الأردن والمتعلقة بمفاهيم الخصائص الميكانيكية والحرارية للمادة، مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين ، مج ٩ ، ع ٢، ص ص (١٣٩ – ١٥٩).
- منى فيصل أحمد الخطيب (٢٠٠٧م) : تأثير استراتيجية خرائط التعارض فى تصحيح المفاهيم البديلة وتغيير أساليب التعلم وتنمية التفكير الاستدلالى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- ناهد عبد الرضى (١٩٩٨): "أنشطة إثرائية فى العلوم للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادى وأثرها على اكتسابهم بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقى"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، مجلد (١)، العدد (٣)، ١٤٥- ١٨٧.
- نايفة قطامي (٢٠٠٣م) : تعليم التفكير، عمان، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- نعمة طلخان زكي (٢٠١١م) : فعالية استراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية التحصيل ومهارات الاستدلال العلمي في تدريس العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مختلفى أساليب التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- يحي هندام، جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٦م) : المناهج (أسسها، تخطيطها، تقويمها)، ط٨ دار النهضة العربية، القاهرة.
- يوسف عقلا محمد المرشد (٢٠٠٩م) : أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الاستدلالي ومهارة قراءة الخريطة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الثاني (حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية) - مصر ، مج ٢، ص ص (١٤٦ – ١٨٤).
- يوسف قطامى (١٩٩٠): تفكير الأطفال تطور، وطرق تعليمه، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- Akerson, V., Flick, L. & Lederman, N. (2000): The Influence of Primary Children's Ideas in Science on Teaching Practice, Journal of Research in Science Teaching, 37 (4), 363, 385.
- Al-Saaideh, M. (2010). A rationale to adopt team teaching in prevocational education in jordan. Journal of Instructional Psychology, 37(4),269-285.Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/853876805?accountid=27804
- Bolaji, O. A., & Adesina, A. E. (2011). Reforming basic science teaching and learning in primary schools through mutual team

teaching: A study of oyo east local government area of oyo state. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 1(3), 456-466. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/1027115642?accountid=27804

- Bond, D., Czernkowski, R., & Wells, P. (2012). A team-teaching based approach to engage students. Accounting Research Journal, 25(2),87-99.Doi:http://dx.doi.org/10.1108/10309611211287288
- Carley III, H. F. (2013). Team teaching styles utilized in japan: Do they really work? Journal of International Education Research , 9(3), 247. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/1433389774?accountid=27804
- Colburn, M., Sullivan, D., & Fox, D. E. (2012). An examination of the impact of team teaching on student learning outcomes and student satisfaction in undergraduate business capstone courses. American Journal of Business Education (Online),5(2), 149. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/ 1418444360?accountid=27804
- Cooper, J.(1975): Measurement &Analysis of Behavior Techniques , Chio, Charles, E, Mexil, Columbus.
- Donaldson, G. & Sanderson, D. (1996) : Working Together IN Schools, A Guide For Education CA, Corwin Press, Inc.
- Hallbach, a. & others. (2001) : class size reduction : from promise to practice, education leadership, vol. 58, no.6, p 32.
- John, S. B. (2008). Teaching teams and student achievement in vermont's middle schools. (Order No. 3325121, University of Massachusetts Amherst). ProQuest Dissertations and Theses, , 229-n/a. Retrieved from : http://search.proquest.com/docview/304570280? Accountid =27804. (304570280).
- Laughlin, K., Nelson, P., & Donaldson, S. (2011). Successfully applying team teaching with adult learners. Journal of Adult Education, 40(1), 11-18. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/1018567822?accountid=27804
- Maroney, S. (1995) Team Teaching.[On-line]. Available:http://www.wiu.edu/users/mfsam1/TeamTchg.html(14October 1999).
- Maroney, Sharon, A (2007) : Some Notes On Team Teaching, Available at:http: // www.wiu.edu/users/mfsam1/team tch. html (10/10/2013).

- Park, J. and Han, S. (2002): Using deductive reasoning to promote the change of student's conceptions about force and motion, International Journal of Science Education, 24 (6), 593-609.
- Robinson, B. & Schaible, R. (1995). Collaborative teaching: Reaping the benefits. College Teaching, 43 (2), 57-60
- Schlosberg, D., & Sisk, T. D. (2000). The environmental science/policy interface: Crossing disciplinary boundaries with a team-teaching approach. PS, Political Science & Politics, 33(1), 75-79. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview /224954921?accountid=27804
- Schoenlein, j. (2001) : making a huge school feel smaller, education leadership, vol. 58, no.6, p 32.
- Trumper, R. & Gorsky, P. (1993): Learning about Energy: Influence of Alternative from Works, Cognitive Levels and Closed Mindedness, Journal of Research in Science Teaching, 30 (7), 637-648.
- Uwameiye, R., & Ojikutu, R. A. (2009). Effect of team teaching on the academic achievement of students in introductory technology. International Journal of Instructional Media, 36(1), 21-32. Retrieved from: http://search.proquest.com/docview/ 20426 5522? accountid=27804
- Wang, D. (2010). Team teaching and the application in the course english teaching methodology by CET and NSET in china. English Language Teaching, 3(1), 87-91. Retrieved from: http://search. proquest.com/docview/839755737?accountid=27804.

****

البحث الثالث :

" معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل (الأسباب والحلول) "

إعـــداد :

د/ حمدان ممدوح الشامي

أستـــاذ علم النفس المساعـــــد

عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك فيصل

" معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل (الأسباب والحلول) "

د/ حمدان ممدوح الشامي

- **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى التعرف على المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل مع تقديم الحلول المناسبة للحد منها، وتتكون عينة البحث من بين (٤٥٣) طالب بجامعة الملك فيصل، وعن طريق تطبيق استبانة لتحديد المعوقاتوالحلول المناسبة للحد منها واستخدام قيمتي (ت، d) عند معالجة البيانات إحصائيًا، توصلت نتائج البحث إلىوجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أسباب معوقات التوجيه والإرشاد والحلول المناسبة للحد منها للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة لصالح متوسط درجات عينة الدراسة.

"Obstacles guidance and counseling at King Faisal University (Causes and solutions)"

Abstract :

The study aims at identify the obstacles which facing guidance and counseling at King Faisal University and provide appropriate solutions to reduce them.The sample consisted of (453) students at King Faisal University, and by the application of a questionnaire to identify obstacles and solutions to reduce them, and use the values of (T , a) when processing the data statistically, the research results found that: there isa statistically significant differences between the mean scores of causes of guidance and counseling obstacles and appropriate solutions to reduce them for the sample and thehypothesis average on the questionnaire for the scoresaverage of the study sample.

- **مقدمة البحث** :

ينظر القائمون على عملية التربية والتعليم في وقتنا الحاضر إلى التوجيه والإرشاد على أنه حق لكل طالب، هذا بجانب كونه جزءًا أساسيًا من مكونات أي منهج تربوي، رغم ذلك فإنه يوجد الكثير من الطلاب اللذين يعانون من كثرة وتنوع المشكلات التي تواجههم ولا يجدون من يأخذ بأيديهم للتغلب عليها، وقد يرجع ذلك إلى العديد من الأسباب التي تعيق عملية التوجيه والإرشاد في المؤسسات التعليمية المختلفة.

وخدمات التوجيه والإرشاد في حقيقتها خدمات إنسانية تهدف إلى تبصير الطلبة بطبيعة المشكلاتٍ التي تواجههم، وتطرح الحلول والبدائل التي تساعدهم على مواجهتها، عملاعلى تعديل سلوكهم وتحمل مسؤولياتهم في اجتيازها.(محمد شاهين، ٢٠٠٩) كما أنها تساعد الطلاب على أن يعرفوا أنفسهم وبيئتهم، ويتعلموا الأساليب المختلفة لمعالجة العلاقة بين الذات والبيئة كما أنها تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتبصرهم بمستقبلهم المهني وتعرفهم بالتخصصات والمهن التي بإمكانهم الانخراط فيها.(أحمد النافع ١٩٩٢) و(سعيد الأسدي ومروان إبراهيم،٢٠٠٣)

وقد حظت عملية التوجيه والإرشاد بأهمية كبيرة تمثلت في اهتمام مؤسسات التربية و التعليم بهذه الخدمة، والسعي إلى توفيرها في كل مؤسسة

تعليمية، باعتبارها سبيلاً لتوفيرالجهد والوقت على المتعلم والمعلم والمجتمع عامة، وينيرالطريق للطلبة ويخفف عنهم أعباء الدراسة وضغوطها .(محمد شاهين، ٢٠٠٩)، كما أنها ضرورة تربوية واجتماعية في ظل تطور مناهج وأهداف وأساليب التعليم، واهتمام التعليم بشخصية المتعلم في جوانبها النفسية والاجتماعية والسلوكية، وظهور الكثير من المشكلات في المؤسسات التعليمية. (عبد الفتاح الخواجا، ٢٠٠٢)

ويشير كل من (Turner & Berry, 2000) إلى أن خدمات التوجيه والإرشاد تعدّ جزءًا من العوامل الأساسية في تقدم ونجاح الطلاب في الجامعة كما أن المراكز الإرشادية بالجامعات في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية من أجل تحسين مستوى الطلاب.

ويبرهن ذلك كثرة المشكلات التي تواجه الطلاب مع اختلاف نوعية المشكلات التي يعانون منها في المستويات والمراحل الدراسية المختلفة، حيث توصلت دراسة (Turner & Berry, 2000) إلى أنه لابد من تشجيع المراكز الإرشادية لأن تأخذ الدور القيادي في تقديم خدماتها وإسهاماتها في حل مشكلات الطلاب التي تتعلق بالصعوبات الشخصية، والتي تؤثر في مشكلة التسرب بالجامعات. كما توصل (Yi, et al., 2003) إلى وجود اختلاف في نوعية المشكلات التي يعاني منها الطلاب في المستويات والمراحل الدراسية المختلفة كما أن طلاب الدراسات العليا أظهروا مشكلات ترتبط بالجوانب العاطفية، بينما كانت المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي الغالبة على طلاب البكالوريوس.

كما توصلت دراسة (Gallagher, 2004) إلى أن (٩١٪) من مديري مراكز التوجيه والإرشاد يرون أن أكثر الطلاب يعانون من مشكلات نفسية وهم في حاجة ماسة إلى الخدمات الإرشادية بالجامعة، كما أن المشكلات التي يعاني منها الطلاب في تزايد مستمر وملحوظ.

وهذا ما يوجب على المرشدين مراعاة خصائص وأنماط الطلاب عند تقديم الخدمات الإرشادية، حيث يشير (King, 2008) إلى أنه يجب على المرشدين عند تقديم الخدمات الإرشادية لطلاب الجامعة مراعاة أن خصائص الطلاب في عصرنا الحاضر تختلف عن العصور السابقة وهذا يرجع إلى الفروق الثقافية ومظاهر العجز الشخصي والجسمي والخلفيات الأسرية والاقتصادية المتدنية والتقديرات الذاتية المنخفضة والاضطرابات النفسية، وبالتالي فهم في حاجة إلى التوجيه والإرشاد بطريقة تستجيب لظروفهم وأوضاعهم المتغيرة.

وإدراكًا من وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية بأهمية الحاجة إلى توفير خدمات التوجيه والإرشاد للطلاب، فقد طرحت في عام (٢٠٠٨) مشروعًا تنافسيًا بين الجامعات السعودية، لتقديم مشروعات تتضمن منظومة للخدمات الإرشادية المطلوبة، تقدم من خلال مراكز إرشادية جامعية متخصصة، حيث أخذت الجامعات السعودية أنماط متعددة في تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب فجامعة الملك سعود على سبيل المثال تقدم خدمات التوجيه والإرشاد من خلال

عدة وحدات: فقد أنشأت وحدة للخدمات النفسية في قسم علم النفس، وأخرى للتوجيه والإرشاد مرتبطة بعمادة شؤون الطلاب، ومركز لأبحاث الشباب، وقسم للطب النفسي ووحدة الإرشاد الأكاديمي بكلية الآداب، أما جامعة الملك فهد وجامعة الأميرة نورة فيقدمان خدمة التوجيه والإرشاد من خلال: إنشاء مركز للتوجيه والإرشاد، أما جامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود فقد وفرت وحدة للتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي. (فهد الدليم، ٢٠١١)

وقد حزت جامعة الملك فيصل جامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود بتوفير وحدة للتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بعمادة شؤون الطلاب (للطلاب والطالبات) وهي منذ إنشائها تقدم مجموعة من البرامج التنموية والوقائية والعلاجية في العديد منالمجالات الإرشادية. (حمدان الشامي، (ب) ٢٠١٠)

ورغم أن بعض الجامعات السعودية قامتبتوفير إطار أو بنية تحتية مقبولة نوعا ما لتقديم الخدمات الإرشادية، إلا أنه تبقى نوعية هذه الخدمات الإرشادية وطبيعتها ومستوى كفاءتها، وسبل استثمارها والاستفادة منها من قبل الطلاب أمرًا جديرًا بالبحث، حيث توصل كل من (Nelson, et al, 2001)، (Hyun, et al, 2006) و(Setiawan, 2006) إلى أن معدلات الاستفادة من خدمات التوجيه والإرشاد حوالي (٢٪) من الطلاب، وقد يرجع ذلك إلى وجود مجموعة من المعوقات التي تقف أمام الطلاب وتتسبب في عدم الاستفادة من الخدمات الإرشادية، وهذه المعوقات قد ترجع إلى: عوامل نفسية أو اجتماعية أو عوامل ثقافية، بالإضافة إلى التصور الخاطئ لوظيفة التوجيه والإرشاد والأدوار التي يقوم بها، وعدم الثقة في سرية المعلومات، وعدم تفهم المرشدين لطبيعة حياة الطلاب والمتغيرات التي يمرون بها.

ويزداد الأمر أهمية عندما كشفت بعض التقارير بالولايات المتحدة أن حوالي (١٠٪) من الطلاب يفكرون في الانتحار أكثر من مرة. (فهد الدليم، ٢٠١١) والنسب السابقة تنذر بالخطر وتدعو جميع المسئولين في عملية التعلم الاهتمام بعملية التوجيه والإرشاد وتوفير كل الوسائل المتاحة وهذا ما أشار إليه (محمد شاهين، ٢٠٠٩)من أن واقع التوجيه والإرشاد يفرض على المهتمين والقائمين على العمليةالتربوية التعليمية من مخططين و مسئولين ومديرين ومرشدين في وزارة التربية و التعليم العالي ، وعلى رأسهم صناع القرار التربوي من أجل رفع مستوى التوجيه و الإرشاد بشكل عام والإرشاد التربوي بشكل خاص.

وعليه فإن التعرف على المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل وتحديد أسبابها وطرق علاجها بدون شك سوف يغير الطريق أمام المهتمين بالعملية التعليمية والتربوية بجامعة الملك فيصل، ويضع أمامهم الطرق المناسبة للحد من هذه المعوقات والعمل على توفير بيئة تعليمية تحقق رؤية ورسالة وأهداف الجامعة.

في ضوء ذلك فإن أهمية البحث الحالي تبدو في النقاط التالية :

- تعريف المسئولين والمهتمين بالعملية التعليمية وعلى وجه الخصوص جامعة الملك فيصل بمعوقات التوجيه والإرشاد بالجامعة مع تقديم الحلول المناسبة للحد من هذه المعوقات.
- تقديم أداة علمية مقننة إلى التراث التربوي والنفسي والمهتمين بعملية التعلم بجامعة الملك فيصل، يمكن من خلالها تحديد معوقات التوجيه والإرشاد والحلول المناسبة للحد منها بالجامعة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في وضع الخطط وبناء البرامج التنموية والوقائية والعلاجية المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشادوالرفع من كفاءة التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل.
- تقديم مجموعة من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة يمكن أن تستفيد منها الكليات والمؤسسات الجامعية لتقديم أفضل خدمات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل.

- **مشكلة البحث** :

تم إنشاء وحدة التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل سنة ١٤٢٩ه ومنذ إنشائها وهى تقدم مجموعة من الخدمات الإرشادية للطلاب في العديد من المجالات الإرشادية. (حمدان الشامي، (أ) ٢٠١٠)، ومن خلال عمل الباحث بوحدة التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل، تبين اقتصار الكليات على تقديم خدمات الإرشاد الأكاديمي للطلاب وإهمالهم للتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي لهم، رغم حاجة الطلاب الماسة لذلك، وهذا ما يتضح من كثرة حالات الطلاب الواردة إلى الوحدة، وتنوع المشكلات التي تواجههم، بالإضافة إلى كثرة الخطابات الواردة للوحدة سواء من قبل إدارة الجامعة أو من قبل وزارة التعليم العاليالتي تتطلب تحديد المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل مع تقديم الحلول المناسبة لها.

بالإضافة إلى كثرة الشكوى من قبل أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بل والطلاب أنفسهم من وجود العديد من المشكلات التي تواجه الطلاب وتقف حجر عثرة في طريق تفوقهم الدراسي وتكيفهم مع الجامعة، كما أنهم في حاجة ماسة إلى من يأخذ بأيديهم لحل مشاكلهم المختلفة، وفي ضوء ذلك فإن الوقوف على المعوقات التي تواجه عملية التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل مع تقديم الحلول المناسبة للحد من هذه المعوقات يعتبر من الأمور الهامة والضرورية التي تحتاج إلى دراسة وخاصة أن التوجيه والإرشاد يعدّ مجالا حديثًا خصبًا بالجامعة.

وفي ضوء ذلك فإن مشكلة البحث تتبلور في التساؤلين التاليين:

- ما هي المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب؟
- ما هي الحلول المناسبة للحد من المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث إلى التعرف على "المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل مع تقديم الحلول المناسبة للحد منها"، ويتفرع من هذا الهدف الهدفان التالي ان:

- التعرف على العوامل التي تعوق التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب.
- التعرف على الحلول المناسبة للحد من المعوقات التي تواجه التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر الطلاب.

- **مصطلح الدراسة** :

- **التوجيه والإرشاد** Guidance and Counseling :

يعرفه (حامد زهران، ٢٠٠٥، ١٢ـ ١٣) بأنه "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيًا وتربويًا ومهنيًا وزواجيًا وأسريًا. وتعرف معوقات التوجيه والإرشاد إجرائيًا بأنها "الدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة على استبانة معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **أولاً : ماهية التوجيه والإرشاد** :

يعتبر التوجيه والإرشاد عملية متكاملة لا تقتصر على مرحلة دراسة معينة بل تسير مع الطالب وتعدّ مطلبا هاما لا يمكن الاستغناء عنه في أي مرحلة دراسية، حيث ترى (منال على، ٢٠٠٥، ٢٦١) أنه يمكن اعتبار التوجيه والإرشاد عملية متكاملة لا يمكن الفصل بينها في المرحلة الدراسية المختلفة، وذلك لأنها تحقق العديد من الأهداف الضرورية للطلاب في المرحلة الجامعية وغيرها.

وتهدف عملية التوجيه والإرشاد إلى تحقيق الذات، والتوافق الشخصي والتربوي والمهني والاجتماعي، وتحقيق الصحة النفسية، وتحسين العملية التربوية. (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٤٠ ـ ٤٢)، كما يشير (ربيع هادي، ٢٠٠٥) و(شاهر الرواجفة، ٢٠٠٩، ٣٣) إلى أن التوجيه والإرشاد يهدف إلى مساعدة الفرد على التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي مما ينعكس إيجابيًا على المجتمع بشكل عام من خلال الحد من الانحراف والجرائم التي تنجم عن الضغوط التي يعاني منها الطلبة.

وتتعدد التعريفات التي تناولت التوجيه والإرشاد حيث تعرفه(سهير أحمد ١٩٩٩، ١١) بأنه"ذلك الجهد الذي يبذل في سبيل تعديل السلوك وتقويمه ويفترض في حالة الإرشاد أن السلوك لم يصل بعد إلى درجة الاضطراب الإنفعالي الحاد أو المرض النفسي الذي يتطلب التعامل مع المعالج النفسي أو التحويل إلى العيادات النفسية". بينما يعرفه (ماهر عمر، ١٩٩٩، ٥٦) بأنه "عبارة عن عملية تعليمية تساعد الفرد على أن يفهم نفسه،بالتعرف على الجوانب

الكلية المشكلة لشخصيته، حتى يتمكن من اتخاذ قراراته بنفسه وحل مشكلاته بموضوعية مجردة، مما يسهم في نموه الشخصي وتطوره الاجتماعي والتربوي والمهني، ويتم ذلك من خلال علاقة إنسانية بينه وبين المرشد النفسي الذي يتولى دفع العملية الإرشادية نحو تحقيق الغاية منها بخبراته المهنية".

في حين يعرفه (حامد زهران، ٢٠٠٥، ١٢ـ ١٣) بأنه "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وزواجياً وأسرياً".

كما تعرفه (منال علي، ٢٠٠٥، ٢٦١) بأنه عملية فنية مهنية منظمة تهدف إلى رعاية الطالب رعاية متكاملة شاملة، تهدف لمساعدة الطالب لفهم ذاته وشخصيته وتحديد مشكلاته وتنمية إمكانياته لتحقيق التوافق والنمو الاجتماعي والنفسي، كما يعرفه (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٩، ١٣٨) بأنه عملية مساعدة الفرد لكي يبصر طاقاته ويوظفها لكي يحل مشكلاته ويحقق أهدافه للوصول إلى أعلى مستوى للصحة النفسية.

ويتضح من التعريفات السابقة أن بعضها ركز على الإرشاد الأكاديمي بينما ركز الآخر على الإرشاد النفسي والاجتماعي والمهني، كما أظهرت التعريفات أن عملية التوجيه والإرشاد عملية منظمة وشاملة تشمل جميع جوانب ومجالات التوجيه والإرشاد،ولا تقتصر على مرحلة دراسية معينة بل تشمل جميع الطلاب في جميع المراحل الدراسية المختلفة، وفي ضوء التعريفات السابقة فإن البحث الحالي يتبنى تعريف (حامد زهران، ٢٠٠٥) ويعرف التوجيه والإرشاد إجرائياً بأنهالدرجة التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة الدراسة على استبانة معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل".

- **ثانياً : أهمية التوجيه والإرشاد :**

يعاني الكثير من الطلاب من ضغوط مادية واجتماعية ونفسية وهم يحتاجون في سبيل ذلك من يأخذ بيدهم ويرشدهم ويساعدهم على فهم إمكاناتهم الشخصية والاجتماعية والتربوية والعقلية والمهنية، وفي ضوء ذلك تبرز أهمية التوجيه والإرشاد لاستبصار الطلاب الحلول المناسبة لمشكلاتهم وفقاً لطاقاتهم وإمكانياتهم، ومساعدتهم للوصول إلى مستويات التوافق المناسبة حسب هذه الطاقات والمشكلات.

ويشير (عبد الباسط خضر، ٢٠٠٩، ١٧٧) إلى أن الإرشاد النفسي يعتبر من أنسب الأساليب العلاجية لتحسين الأداء الصفي والتحصيل الدراسي وتحقيق الذات واستثارة الدافعية واكتساب مهارات الاستذكار وتنظيم الوقت وتحسين الصحة النفسية وعلاج الاضطرابات المصاحبة والمرتبطة بالتأخر الدراسي وتنمية العلاقات البينشخصية مع الآباء والمدرسين والأقران وتنمية المهارات الاجتماعية وتحسين العملية التربوية، ويضيف أنفاعلية الإرشاد النفسي تتمثل في: تحقيق الذات وتنمية الدوافع وتحسين مهارات الاستذكار وتحسين الصحة النفسية وتحسين العلاقة بين الآباء والمدرسين والأقران.

وقد دأبت المؤسسات التربوية في جميع أنحاء العالم عند إدراكها لأهمية عملية التوجيه والإرشاد في حياة الطلاب على فتح مراكز للتوجيه والإرشاد في معظم المؤسسات التعليمية وتأهيل المرشدين التربويين المتخصصين في الإرشاد التربوي والنفسي والاجتماعي للعمل في تلك المؤسسات من أجل مساعدة الطلبة على تجاوز المشكلات التي قد تعترضهم.(شاهر الرواجفة، ٢٠٠٩، ٣٣)

- **ثالثاً : معوقات التوجيه والإرشاد :**

تواجه عملية التوجيه والإرشاد بالمؤسسات التعليمية وخاصة في التعليم الجامعي العديد من العوامل والأسبابالتي تعيقها، وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة يتضح تباين هذه المعوقات حسب العديد من المتغيرات التي تتناولها كل دراسة، ومن هذه المعوقات ما أشارت إليه (منال علي، ٢٠٠٥، ٢٥٩) من أنعملية الإرشاد الجيد تواجه تحديات وصعوبات قد تعيق سيرها عن طريقها الصحيح ومن هذه المعوقات: زيادة أعداد الطلاب بالجامعات، ارتفاع الأعباء التدريسية على أعضاء هيئة التدريس وزيادة المسئولية على عاتقهم، مع عدم إتاحة الوقت الكافي لعملية الإرشاد، كما توصلت إلى أن عدم إدراك الطلاب للمفهوم الصحيح للإرشاد الأكاديمي واقتصاره على الجانب الدراسي والتحصيلي فقط،كما أن عدم الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والنفسية والسلوكية المؤثرة على الأداء التحصيلي يعد من أهم معوقات الإرشاد بالمؤسسات التعليمية.

كما أشار (شاهر الرواجفة، ٢٠٠٩، ٣٤) إلى أن فاعلية الإرشاد الطلابي تتوقف على العديد من العوامل من أبرزها: كفاءة المرشد الطلابي وتأهيله وسماته الشخصية وتعاون إدارة المؤسسة معه وتقبل الطلبة للإرشاد ومعالجة المشكلات التي تعوق عمل المرشد الطلابي.

كما صنف (محمود عقل، ٢٠٠٢) و(شاهر الرواجفة، ٢٠٠٩، ٣٤- ٣٥) هذه المعوقات إلى:

- مشكلة التأهيل: حيث يعتبر معظم من يمارس الإرشاد ليسوا متخصصين في الإرشاد ويتم تحويلهم للعمل الإرشادي بناءاً على رغباتهم وكفاءتهم وخبراتهم الطويلة.
- المشكلات الخاصة بسمات المرشد الطلابي: مثل الرغبة في العمل الإرشادي والقدرة على إقناع الطلاب والقدرة على التواصل وطرح العديد من البدائل الخاصة بحل المشكلة، وقدرته على تحسس مشكلات الطلاب ويبصرهم بحلها بالإضافة إلى الصبر والتفاني في العمل.
- المشكلات الخاصة بإدارة المدرسة: حيث تمثل أحد مصادر الدعم الهامة للمرشد حيث توفر له المكتب المناسب والأدوات والسجلات والقاعات المناسبة لممارسة الأنشطة وتيسير مهمة المرشد في الاتصال مع أولياء الأمور.
- المشكلات الخاصة بالمعلمين: حيث يقع على المعلمين مهمة تلمس حاجات الطلاب ومشكلاتهم في تنفيذ البرامج الإرشادية، كما يكون المعلم في كثير

من الأحيان أحد المصادر الأساسية للمشكلات التي تواجه الطلاب مثل العقاب وعدم النزاهة في التعامل مع الطلبة مع عدم تعاونه في بعض الأحيان مع المرشد الطلابي في حل مشكلات الطلاب.

- المشكلات الخاصة بالطالب: ومن أبرزها ارتفاع اعداد الطلاب وعدم اقتناعهم بالإرشاد وعدم تنفيذهم للبرامج الإرشادية وعدم توصيل الخطابات الخاصة لأولياء أمورهم وإفتعالهم لأعذار ومبررات غير حقيقية.
- المشكلات الخاصة بأولياء الأمور: فعدم حضور أولياء الأمور للمدرسة عند استدعائهم وعدم حضورهم لاجتماعات الآباء والمعلمين وعدم تنفيذهم للبرامج الإرشادية التي تخص أولادهم وعدم متابعتهم للأبنائهم داخل وخارج المدرسة وعدم اقتناعهم بعمل المرشد كل ذلك وغيره يعتبر من المشكلات التي تعيق عمل المرشد.

في حين صنف (عبد الله الرشود، ٢٠٠٧، ٢٨- ٢٩) هذه المعوقات إلى:

- معوقات تتصل بتخصص المرشدووجود برامج لتأهيله للقيام بهذه المهمة.
- معوقات تتعلق بحجم الطلاب.
- معوقات ترتبط بالأعمال الإدارية.
- معوقات تتصل بعدم اهتمام إدارة المدرسة بتوافر وسائل وأساليب الكشف عن الطلاب.
- معوقات ترتبط بنوعية الأنشطة والبرامج المقدمة للطلاب.
- معوقات تتعلق بعدم وجود تعاون كاف بين المدرسين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور.

يتضح مما سبق أن معوقات التوجيه والإرشاد تتمثل في عدة محاور بعضها يرجع إلى الطلاب: وذلك من حيث الأعداد ومستوى ثقافتهم ومدى قبولهم لعملية التوجيه والإرشاد..إلخ، وبعضها يرجع إلى المرشدين: من حيث مدى إعدادهم وتأهيليهم للقيام بعملية التوجيه والإرشاد ..إلخ، وبعضها يرجع إلى أعضاء هيئة التدريس: من حيث مدى قناعتهم بعملية التوجيه والإرشاد وتعاونهم مع المرشدين وأولياء الأمور في حل المشكلات التي تواجه الطلاب...إلخ، وبعضها يرجع إلى الإدارة: من حيث مدى توفيرها للقاعات والأدوات المناسبة لتنفيذ عملية التوجيه والإرشاد وتخفيف الأعباء التدريسية من على كاهل أعضاء هيئة التدريس المشاركين في عملية التوجيه والإرشاد...إلخ، وبعضها يرجع إلى أولياء الأمور: من حيث مدى متابعتهم لأبنائهم ومشاركتهم مع المرشدين وأعضاء هيئة التدريس والإدارة وتيسير العملية الإرشادية لأبنائهم...إلخ، والعوامل السابقة التي تعيق عملية التوجيه والإرشاد تمثل المحاور الأساسية للاستبانة في البحث الحالي.

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي ومن هذه الدراسات: دراسة (فهد الدليم، ٢٠١١) والتي هدفت إلى الكشف عن معدل الاستفادة من خدمات الإرشاد في الجامعات السعودية، تكونت عينة الدراسة من

(٣٥٠) طالب وطالبة بخمس جامعات سعودية، طبق عليهم استبانة خدمات الإرشاد، وقد تمت معالجة البيانات إحصائيًا عن طريق اختبار (ت) وتحليل التباين أحادي الاتجاه وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين الطلاب الذكور والإناث في معدل استفادتهم من الخدمات الإرشادية، كما أن معدل الاستفادة بشكل عام من قبل الجنسين كان متدنيًا.

كما أجرى (محمد شاهين ، ٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهات النظر لمديري المدارس والمرشدين التربويين ، حول ممارسات المرشد التربوي وأهميتها ، وتحديد أكثر المعوقات تأثيرًا على ممارسة المرشد التربوي لمهماته تكونت العينة من (٤٦) مدير و(٥٠) مرشد تربوي من مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك تباينًا واضحًا في آراء المديرين والمرشدين في تحديد المهمات ذات الأهمية القصوى والثانوية في ممارساتالمرشد التربوي، وكان هذا التباين محدودًا في تحديد المعوقات الأساسية في ممارسة المرشد التربوي لمهماته، والتي كان على رأسها غيا بنظام حوافز مناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص، وعدم وجود خطة إرشادية عامة وأنظمة تحدد دورالمرشد التربوي وصلاحياته.

كما قام (Mitchell, et al., 2007) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة مدى استفادة طلاب الجامعة من مراكز الإرشاد، تكونت عينة الدراسة من (٢١٨) طالب غير أمريكي و(٢٢٢) طالب أمريكي، وبعد تطبيق استبانة تقيس مدى الاستفادة من الخدمات الإرشادية بالجامعة، ومعالجة البيانات إحصائيًا توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في حالات القلق والاكتئاب ومشكلات التوافق والتكيف مع الحياة الجامعية، كما أظهرت النتائج استخدام الطلاب الأجانب برامج الإرشاد الخاصة بالأزمات والتشخيص وصعوبات التحصيل الدراسي.

كما أجرى (عبد المحسن السميح، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على مهمات المرشد الطلابي ذات الأهمية الكبرى والصغرى، وتحديد المعوقات التي تحول دون ممارسة المرشد الطلابي لمهماته، تكونت عينة الدراسة من(٩٠) مديرًا ومرشدًا من مدارس التعليم العام في منطقة الرياض، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنا لمديرين والمرشدين قداتفقوا على تحديد المهمات العشر ذات الأهمية الكبرى مع اختلاف بسيط في النسب المئوية لكل مجموعة ، وكانت أكثر هذه المهمات أهمية هي اتخاذ المرشد الطلابي الخطوات اللازمة للارتقاء بمستويات المتأخرين دراسيًا ، وكانت أكثر المعوقات لعمل المرشد الطلابي و أدائه لمهماته تتمثل في عدم وجود المرشد الطلابي المتخصص ، كما دلت النتائج على وجود تباين كبير بين آراء المديرين والمرشدين في تحديد هذه المعوقات.

كما أجرى (Yi, et al., 2003) دراسة هدفت إلى معرفة المشكلات التي يعاني منها طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا، تكونت العينة من (٥٦٢) طالبًا من مختلف المراحل التعليمية، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق بين طلاب

البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا في المشكلات المرتبطة بالجوانب العاطفية لصالح طلاب الدراسات العليا، بينما كانت هناك فروق في المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي لصالح طلاب البكالوريوس، بينما توجد مشكلات عامة تسيطر على جميع الطلاب وهي القلق والاكتئاب والهموم الأكاديمية، في حين كان الجنس والسن والمعدل الدراسي من المتغيرات الهامة التي تحكم عملية الإرشاد.

كما أجرى (Milson,2002) دراسة هدفت إلى معرفة دور المرشد التربوي في تقديم الخدمات للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تكونت العينة من (١٠٠) مرشد ومرشدة عبارة عن (٢٨) ممن يعملون بالمدارس الابتدائية و(٣٨) ممن يعملون بالمدارس الإعدادية، و(٣٤) ممن يعملون بالمدارس الثانوية طبق عليهم استبيان يتعلق بالإرشاد الفردي والجماعي وذلك لمعرفة أدوار المرشدين والأنشطة التي يمارسونها لمساعدة الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات الأكثر شيوعًا لدى المرشدين هي خدمات الإرشاد الفردي والجماعي، بينما كانت خدمات الاستعانة بمتخصصين من خارج المدرسة أقل ممارسة لدى المرشدين.

كما قام (عبد الرحمن الدهام، ٢٠٠٠) بإجراء دراسة هدفت إلى قياس فاعلية مديري المدارس في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي،تكونت العينة من بين مديري مدارس منطقة حائل، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر فاعلية مديري المدارس في مجال توفير الخدمات الإرشادية تمثلت في معالجة السلوك السلبي داخل المدرسة، وتعزيز السلوك الإيجابي بين الطلاب، أما أقلها فيتمثل في الإرشاد المهني وعقد محاضرات دينية، كما أشارت النتائج إلى أهمية فاعلية مدير المدرسة في مجال التوجيه والإرشاد.

كما قام(أحمد الزهراني، ١٩٩٠) بإجراء دراسة هدفت إلى استطلاع واقع برامج التوجيه والإرشاد الطلابي، تكونت عينة الدراسة من (٤٥)مرشداً طلابياً من منطقة الطائف التعليمية ، طبقت عليهم أداة لمعرفة واقع برامج التوجيه والإرشاد، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن دورالإدارة المدرسية تجاه دعم برامج التوجيه والإرشاد الطلابي جاءت دون المستوى الإيجابي، وتم إرجاع ذلك إلى تكليف المرشد الطلابي بأعمال إضافية لا علاقة لها بالتوجيه والإرشاد الطلابي هذا بجانب عدم إدراك إدارةالمدرسة لطبيعة عمل المرشد الطلابي.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

- اختلفت الدراسات في تحديد معوقات التوجيه والإرشاد، فمنها ما أرجعها إلى غياب نظام الحوافزالمناسب للمرشدين التربويين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص ، وعدم وجود خطة إرشادية عامة و أنظمة تحدد دورالمرشد التربوي و صلاحياته ، وذلك كما في دراسة محمد شاهين (٢٠٠٩) ، وعبد المحسن السميح (٢٠٠٤) ، ومنها ما أرجعها إلى التركيز على مجالي خدمات الإرشاد

الفردي والجماعي، وعدم الاستعانة بمتخصصين من خارج المدرسة، كما في دراسة Yi, et al. (2003)، ومنها ما أرجعها إلى تكليف المرشد الطلابي بأعمال إضافية لا علاقة له ابالتوجيه و الإرشاد ، هذا بجانب عدم إدراك إدارة المدرسة لطبيعة عمل المرشد الطلابي وذلك كما في دراسة أحمد الزهراني (١٩٩٠).

- أظهرت بعض الدراسات عدم وجود فروق بين الطلاب الذكور والإناث في معدل استفادتهم من الخدمات الإرشادية وذلك كما في دراسة فهد الدليم (٢٠١١).
- ركزت بعض الدراسات عند التعرف على معوقات التوجيه والإرشاد على الطلاب وذلك كما في دراسة Yi, et al. (2003)، ودراسة Mitchell, et al. (2007) بينما اقتصرت دراسةMilson (2002)، ودراسة محمدشاهين (٢٠٠٩) على المديرين والمشرفين.
- توصلت بعض الدراسات إلى أن معدل الاستفادة من خدمات التوجيه والإرشاد بشكل عام منقبل الجنسين كانم تدنيًا وذلك كما فيدراسة فهد الدليم (٢٠١١).

- **وتكمن الاستفادة من هذه الدراسات في** :

اختيار وتحديد خصائص العينة، وبناء وإعداد أداةالبحث، وتحديد المعالجات الإحصائية، وصياغة تساؤلات وفروض البحث وتفسير النتائج.

- **فرض البحث** :

- "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أسباب معوقات التوجيه والإرشاد للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة" .
- "لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الحلول المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشاد للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة" .

- **إجراءات البحث** :

- **أولاً : العينة** :

تكونت بطريقة عشوائية من بين طلاب تسع كليات بجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية، وهي الكليات التي يوجد بها طلاب بالسنة النهائية.

والجدول(١) : يوضح العدد ومتوسط السن والانحراف المعياري للعينة الاستطلاعية والأساسية

العينة / الكلية	بيطري	صيدلة	طب	إدارة	تربية	آداب	زراعة	علوم	حاسب	مجموع	متوسط السن	انحراف معياري
استطلاعية	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٤٥	٢٠,٩	٦,١
أساسية	٢٥	٣٣	٢٦	٦٤	٩٢	٨٤	٥٧	٤٣	٢٩	٤٥٣	٢٠,١	٣,٩

يتضح من الجدول السابق أن العينة الاستطلاعية بلغت (٤٥) طالب بمتوسط سن (٢٠,٩) وانحراف معياري (٦,١)، في حين بلغت العينة الأساسية (٤٥٣) طالب بمتوسط سن (١٩,٣) وانحراف معياري (٣,٩)، وهذا مما يظهر أن النتائج التي يقدمها البحث تكون نابعة بشكل كبير من مجتمع طلاب جامعة الملك فيصل.

- **ثانياً : أداة البحث :**

استبانة معوقات التوجيه والإرشاد (الأسباب والحلول): وهي تهدف إلى "تحديد أسباب معوقات التوجيه والإرشاد بجامعة الملك فيصل والحلول المناسبة للحد منها"، وقد تم بناء مفردات الاستبانة بحيث تغطي جزأين أساسيين: الأول: يشمل خمسة محاور هم: (الطلاب . المرشدين . هيئة التدريس . الإدارة . أولياء الأمور)، والثاني: يشمل الحلول المناسبة للحدد من معوقات التوجيه والإرشاد.

وجدول (٢) : يوضح عدد مفردات الاستبانة في صورتها النهائية

المعوقات	الطلاب	المرشدين	هيئة التدريس	الإدارة	أولياء الأمور	الحلول	المجموع
الصورة المبدئية	١٥	١٥	١٥	١٥	١٥	٢٠	٩٥
بعد التحكيم	١٤	١٢	١٢	١٤	١٣	١٨	٨٣
بعد الاتساق الداخلي	١٠	٨	٨	٩	٨	١٣	٥٦

يتضح من الجدول السابق أن عدد مفردات الاستبانة بلغ في صورته النهائية (٥٦) مفردة، وذلك بعد حذف (٣٩) مفردة بعد عمليتي التحكيموالاتساق الداخلي.

- **تقدير الدرجات :**

تم تقدير الدرجات وفق مقياس متدرج من (١) إلى (٥) بحيث إذا اختار الطالب مستوى (١) فإن العبارة تكون أقل مطابقة عليه، وتكون أكثر مطابقة إذا وقع اختياره على مستوى (٥).

- **صدق الاستبانة :**

تم حساب الصدق عن طريق الآتي :

- صدق المحكمين: تم تقديم الاستبانة في صورتها المبدئية إلى(١١) من المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية،لأخذ آرائهم في مدى تمثيل المفردات للمحور الذي تندرج تحته ومدى مناسبتها لأفراد العينة، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين (٨٢٪) إلى (١٠٠٪) وهى نسب مقبولة، كما تم حذف (١٢) مفردة بعد عملية التحكيم لم يتفق عليها نسبة (٧٥٪) من المحكمين، كما تم تعديل الملاحظات التي أبداها المحكمون على الاستبانة.
- صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة بعد حذف المفردات عن طريق المحكمين على أفراد العينة الاستطلاعية، ثم حساب الاتساق الداخلي لها.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٢٤-٠,٧٥) وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١)، عدا المفردات (٣- ٨ ٩- ١٤) للطلاب، والمفردات (٣- ٤- ٨- ١١) للمرشدين، والمفردات (٢- ٤ ٧- ١١) لهيئة التدريس، المفردات (٣- ٤- ٨- ٩- ١٣) للإدارة، والمفردات (٢- ٤- ١٠- ١١- ١٣) لأولياء الأمور، والمفردات (٣- ٥- ٨- ١١- ١٥) للحلول، وقد تم حذف هذه المفردات، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق.

جدول (٣) : يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه

الطلاب		المرشدين		هيئة التدريس		الإدارة		أولياء الأمور		الحلول	
م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة	م	القيمة
١	❖٠,٢٤[1]	١	❖❖٠,٤٣	١	❖٠,٢٥	١	❖❖٠,٥٤	١	❖❖٠,٣٧	١	❖❖٠,٣٩
٢	❖❖٠,٤٩[2]	٢	❖❖٠,٦٩	٢	٠,٩	٢	❖❖٠,٤٩	٢	٠,٠٥	٢	❖٠,٢٥
٣	٠,١١	٣	٠,١٨	٣	❖٠,٢٩	٣	٠,١٦	٣	❖❖٠,٥٧	٣	٠,١٠
٤	❖٠,٣٠	٤	٠,١٠	٤	٠,١٤	٤	٠,١١	٤	٠,١٠	٤	❖❖٠,٥١
٥	❖❖٠,٤٥	٥	❖٠,٣١	٥	❖٠,٢٩	٥	❖❖٠,٧٤	٥	❖❖٠,٦٠	٥	٠,١٤
٦	❖❖٠,٥٨	٦	❖٠,٢٦	٦	❖❖٠,٤٨	٦	❖❖٠,٥٨	٦	❖٠,٣١	٦	❖❖٠,٦٨
٧	❖❖٠,٦٦	٧	❖❖٠,٥٧	٧	٠,١٢	٧	❖❖٠,٤٨	٧	❖❖٠,٥٥	٧	❖❖٠,٥٨
٨	٠,١٧	٨	٠,١١	٨	❖٠,٣٠	٨	٠,١٠	٨	❖❖٠,٥٤	٨	٠,٠٨
٩	٠,٠٩	٩	❖❖٠,٧٣	٩	❖❖٠,٤٧	٩	٠,٠٨	٩	❖٠,٣٢	٩	❖❖٠,٧٥
١٠	❖❖٠,٥٢	١٠	❖❖٠,٤١	١٠	❖❖٠,٥٩	١٠	❖❖٠,٦٨	١٠	٠,١١	١٠	❖٠,٢٧
١١	❖❖٠,٤٣	١١	٠,٩	١١	٠,٦	١١	❖❖٠,٤٩	١١	٠,١٢	١١	٠,١٣
١٢	❖❖٠,٣٩	١٢	❖❖٠,٥٤	١٢	❖٠,٢٨	١٢	❖٠,٢٩	١٢	❖٠,٢٨	١٢	❖❖٠,٣٨
١٣	❖٠,٢٥					١٣	٠,٠٤	١٣	٠,١٥	١٣	❖❖٠,٤٩
١٤	٠,١٣					١٤	❖٠,٣١			١٤	❖❖٠,٦٨
										١٥	٠,١٢
										١٦	❖❖٠,٥٤
										١٧	❖٠,٢٤
										١٨	❖٠,٢٩

- **ثبات الاستبانة** :

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق الآتي :

طريقة إعادة التطبيق: تم تطبيق الاستبانة على أفراد العينة الاستطلاعية وبعد مرور ثلاثة أسابيع تم تطبيق الاستبانة عليهم مرة أخرى.

والجدول (٤) : يوضح معاملات ثبات الاستبانة عن طريق إعادة التطبيق

المحور	الطلاب	المرشدين	هيئة التدريس	الإدارة	أولياء الأمور	الحلول
القيمة	❖❖٠,٦٧	❖❖٠,٥٨	❖❖٠,٨١	❖❖٠,٧٥	❖❖٠,٤٧	❖❖٠,٦٣

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

طريقة ألفاكرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للاستبانة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) : معامل ثبات ألفاكرونباخ للاستبانة

المحور	الطلاب	المرشدين	هيئة التدريس	الإدارة	أولياء الأمور	الحلول
القيمة	❖❖٠,٥٥	❖❖٠,٨٤	❖❖٠,٦٩	❖❖٠,٥٢	❖❖٠,٧٦	❖❖٠,٥٩

[1] ❖❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠١).
[2] ❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠,٠٥).

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ثبات ألفاكرونباخ دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا ما يسمح بالثقة بالنتائج التي تخرج بها الاستبانة في البحث الحالي.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

للتحقق من صحة فروض البحث تم حساب الالتواء والتفلطح لدرجات كل مفردة من مفردات الاستبانة، وقد تراوحت قيمتي الالتواء والتفلطح لها ما بين (- ٠,٠٩، ٠,٢١) و(- ٠,١٨، ٠,١٣) على الترتيب وهي قيم منخفضة، وهذا ما يشير إلى اعتدالية التوزيع، وإمكانية استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق، ولمعرفة قوة كل مفردة من مفردات الاستبانة من حيث تمثيلها لتحديد معوقات التوجيه والإرشاد والحلول المناسبة للحد منها تم حساب حجم الأثر لها عن طريق حساب قيمة (d٣) .

- **الفرض الأول** :

للتحقق من صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه"لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أسباب معوقات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة"، تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق وحجم التأثير (d) لها والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) : المتوسط (م) والانحراف المعياري (ع) وقيمتي "ت، d" لأسبابمعوقات التوجيه والإرشاد للطلاب

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	عدم معرفة الطلاب بكيفية الاتصال مع المرشد الطلابي.	٣,٤٧	٠,٧٨	١٢,٦٥❖❖	٠,٥١
٢	ضعف ثقة الطلاب بقدرة المرشد الطلابي على حل مشاكلهم.	٢,٩٩	٠,٩٤	٠,٢٢	-
٣	شعور الطلاب بعدم جدوى عملية التوجيه والإرشاد.	٣,٠١	١,٥٢	٠,١٤	-
٤	عزوف الطلاب عن المشاركة في برامج وأنشطة التوجيه والإرشاد.	٣,٦٥	٠,٦٧	٢٠,٣٧❖❖	٠,٦٩
٥	شعور الطلاب بأن المرشد الطلابي سوف ينقل أسرارهم الخاصة.	٢,٩٧	١,٠٩	٠,٥٨	-
٦	شعور الطلاب بأنهم قادرين على حل مشاكلهم.	٣,٤٣	١,٥٢	٥,٩٤❖❖	٠,٢٧
٧	الاتجاهات السالبة لدى الطلاب لعملية التوجيه والإرشاد.	٣,٩٢	٠,٦٢	٣١,١٦	٠,٨٣
٨	الخوف من الظهور أمام المرشد والزملاء وأولياء الأمور بشكل غير مرغوب فيه.	٣,٥٢	٠,٩٧	١١,٢٦❖❖	٠,٤٧
٩	قلة مثابرة الطلاب على متابعة العلاج وحضور الجلسات الإرشادية.	٢,٩٥	١,٢٣	٠,٨٥	-
١٠	كثرة أعداد الطلاب مقارنة بعدد المرشدين.	٢,٨٩	٣,٠٩	٠,٧٤	-

❖تشير dإلى حجم الأثر وتفسر كالتالي (٠,٢ ضعيف، ٠,٥ متوسط، ٠,٨ فأكثر كبير) (رشدي منصور، ١٩٩٧، ٦٥- ٦٩)

جدول (٧) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمتي "ت، d" لأسباب معوقات التوجيه والإرشاد للمرشدين

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	لديه صعوبة في التواصل مع هيئة التدريس وأولياء الأمور لحل مشكلات الطلاب.	٢,٩٣	٠,٩٧	١,٥٢	–
٢	افتقار المرشد الطلابي للدافعية والاستعداد للعمل في مجال التوجيه والإرشاد.	٣,٠٣	١,٤٥	٠,٤٣	–
٣	عدم اهتمام المرشد بتقديم البرامج والأنشطة التي تتناسب مع ميول واهتمامات الطلاب.	٣,٨٦	٢,٠٤	٨,٨٥ ◆◆	٠,٣٨
٤	غير متخصص ومؤهل للعمل في مجال التوجيه والإرشاد.	٣,٦٦	٢,٠٧	٦,٦٩ ◆◆	٠,٣٠
٥	كثرة الأعباء والتكاليف على المرشد الطلابي.	٣,٧٤	١,٠٥	١٤,٨ ◆◆	٠,٥٧
٦	عدم القدرة على التواصل مع الطلاب والتأثير فيهم.	٣,٥٤	٢,٦٢	٤,٣٣ ◆◆	٠,٢٠
٧	لا يجيد استخدم أدوات وفنيات ووسائل التوجيه والإرشاد.	٢,٨١	٢,٢٤	١,٧٨	–
٨	عدم اخضاع المرشد الطلابي لدورات تأهيلية للعمل في مجال التوجيه والإرشاد.	٣,١٩	٠,٩٦	٤,١٦ ◆◆	٠,٢٠

جدول (٨) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمتي "ت، d" لأسباب معوقات التوجيه والإرشاد لهيئة التدريس

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	تغليب الجانب التحصيلي المعرفي على الجوانب النفسية والاجتماعية لدى الطلاب.	٣,٤٧	٠,٦	١٦,٤٥ ◆◆	٠,٦١
٢	عدم تعاون هيئة التدريس مع المرشدين في حل مشاكل الطلاب.	٣,٢٣	٠,٥٤	٨,٩٤ ◆◆	٠,٣٩
٣	اعتقاد هيئة التدريس بعدم جدوى التوجيه والإرشاد وأهميته في حياة الطلاب.	٣,٦٩	٠,٨٦	١٦,٨٥ ◆◆	٠,٦٢
٤	قيام هيئة التدريس بسلوكيات سالبة أمام الطلاب كالتدخين.	٣,٧٥	١,٠٧	١٤,٧٢ ◆◆	٠,٥٧
٥	عدم السماح للطلاب بالمشاركة في أنشطة ومهام التوجيه والإرشاد.	٣,٩١	٢,١٤	٨,٩٣ ◆◆	٠,٣٩
٦	لا يستخدم وسائل الاتصال المتاحة لتحويل الطلاب للمرشد الطلابي.	٢,٩٤	٢,٦٥	٠,٤٨	–
٧	عدم قدرة هيئة التدريس على ممارسة عملية التوجيه والإرشاد داخل القاعات الدراسية	٣,٤٢	١,١١	٧,٩٥ ◆◆	٠,٣٥
٨	شعور هيئة التدريس بالقدرة على حل مشاكل الطلاب دون مراجعة المرشد الطلابي.	٣,٥٩	١,٢٧	٩,٧٦ ◆◆	٠,٤٢

جدول (٩) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمتي "ت، d" لأسباب معوقات التوجيه والإرشاد للإدارة

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	عدم قيام الإدارة بتوفير مكتب للتوجيه والإرشاد بالكلية.	٣,٣٩	٠,٧٨	١٠,٥ ◆◆	٠,٤٤
٢	تركيز الإدارة على الجانب التحصيلي وإغفالها الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب.	٣,٧٨	٠,٤٢	٣٩ ◆◆	٠,٨٨
٣	عدم توفير الوسائل والأدوات اللازمة للقيام بمهام التوجيه والإرشاد.	٢,٨٩	٣,٢٩	٠,٧٠	–
٤	تكليف المرشدين بجداول دراسية وأعمال إدارية مماثلة لأعضاء هيئة التدريس.	٣,٥٨	٢,٠٩	٤,٢ ◆◆	٠,٢
٥	لا توجد آلية واضحة للتنسيق والتعاون بين الأقسام المختلفة بالكلية والمرشد الطلابي.	٣,٤٨	٢,٠١	٥,٠١ ◆◆	٠,٢٣
٦	عدم قيام الإدارة بإعداد خطة استراتيجية وإجرائية للتوجيه والإرشاد بالكلية.	٢,٩٤	٠,٩١	١,٣٨	–
٧	لا توفر الإدارة الحوافز المناسبة للقائمين على عملية التوجيه والإرشاد.	٣,٤٧	١,١٨	٨,٣٦ ◆◆	٠,٣٧
٨	عدم اقتناع الإدارة بأهمية التوجيه والإرشاد.	٣,٧٢	١,١٢	١٣,٥ ◆◆	٠,٥٤
٩	عدم قيام الإدارة بتوفير المخصصات المالية المناسبة لعملية التوجيه والإرشاد.	٣,٨٢	١,٨٦	٩,٢٦ ◆◆	٠,٤٠

جدول (١٠) : المتوسط والانحراف المعياري وقيمتي "ت، d" لأسباب معوقات التوجيه والإرشاد لأولئاء الأمور

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	عدم متابعة الأبناء وغياب الرقابة في المنزل.	٣,٤٧	٠,٧٩	◆◆١٢,٤٩	٠,٥١
٢	عزوفهم عن حضور الاجتماعات واللقاءات الخاصة بحل مشكلات أبنائهم.	٣,٠١	٢,٤٥	٠,٠٩	-
٣	عدم معرفتهم للمرشد الطلابي وكيفية الاتصال معه.	٣,٦٣	٢,٠٩	◆◆٦,٣٣	٠,٢٩
٤	الاهتمام بالتحصيل وإغفالهم ما يتعرض له أبناؤهم من مشكلات نفسية واجتماعية.	٣,٧٦	٠,٤٦	◆◆٣٤,٦٩	٠,٨٥
٥	شعورهم بعدم جدوى دورهم في حل مشاكل أبنائهم والتركيز على الكلية في حلها.	٣,٩٩	٠,٩٦	◆◆٢١,٦٦	٠,٧١
٦	عدم اقتناع أولياء الأمور بأهمية التوجيه والإرشاد للطلاب.	٣,٠٧	٢,٠٣	٠,٧٢	-
٧	حث الطلاب على عدم الاشتراك في أنشطة التوجيه والإرشاد.	٣,٤٢	٣,٨٩	◆٢,٢٧	٠,١١
٨	عدم تعاون أولياء الأمور ومشاركتهم المرشد الطلابي في حل مشكلات أبنائهم.	٣,٨٥	١,٢٦	◆◆١٤,١٧	٠,٥٥

يتضح من الجداول السابقة (٦- ٧- ٨- ٩- ١٠) أن جميع قيم ت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥، ٠,٠١) عدا المفردات (٣- ٤- ٦- ٨- ١٠) للطلاب والمفردات (٢- ٤- ٦- ٧) للمرشدين، والمفردات (٦) لهيئة التدريس والمفردات (٥) للإدارة، والمفردات (٢- ٤- ٧- ٩) لأولياء الأمور.

كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من مفردات كل عامل في مدى تمثيلها لتحديد معوقات التوجيه والإرشاد بها، حيث كانت المفردة رقم (٧) التي تنص على (الاتجاهات السالبة لدى الطلاب لعملية التوجيه والإرشاد) تعتبر أكثر معوقات التوجيه والإرشاد العوامل بالنسبة لمحور الطلاب، في حين كانت المفردة رقم (٥) التي تنص على (كثرة الأعباء والتكاليف على المرشد الطلابي) تعتبر أكثر معوقات التوجيه والإرشاد بالنسبة لمحور المرشدين، بينما كانت المفردة رقم (٣) التي تنص على (اعتقاد هيئة التدريس بعدم جدوى التوجيه والإرشاد وأهميته في حياة الطلاب) تعتبر أكثر معوقات التوجيه والإرشاد بالنسبة لمحورهيئة التدريس، كما كانت المفردة رقم (٢) التي تنص على (تركيز الإدارة على الجوانب التحصيلية وإغفالها الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب) تعتبر أكثر معوقات التوجيه والإرشاد بالنسبة لمحورالإدارة، كما كانت المفردة رقم (٤) التي تنص على (الاهتمام بالتحصيل وإغفالهم ما يتعرض أبنائهم من مشكلات نفسية واجتماعية) تعتبر أكثر معوقات التوجيه والإرشاد بالنسبة لمحورأولئاء الأمور، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات أسباب معوقات التوجيه والإرشاد للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة لصالح متوسط درجات عينة الدراسة.

وتظهر النتائج السابقة ما يلي:

- التأثير السلبي لثقافة الطلاب والمفاهيم السابقة نحو التوجيه والإرشاد،وهذا ما انعكس سالبًا على مدى قبولهم ومشاركتهم في أنشطة وبرامج التوجيه والإرشاد، حيث أظهرت النتائج المتعلقة بمحور الطلاب أن "الاتجاهات السالبة لدى الطلاب لعملية التوجيه والإرشاد" كانت أكثر معوقات التوجيه

والإرشاد وذلك بحجم تأثير كبير بلغ (٠.٨٣) كما كان "عزوف الطلاب عن المشاركة في برامج وأنشطة التوجيه والإرشاد" ثاني هذه المعوقات بحجم تأثير متوسط بلغ (٠.٦٩).

- اهتمام الإدارة بالجانب التحصيلي وعدم مراعاة الظروف النفسية والاجتماعية للطلاب، وهذا ما انعكس على نظرة الإدارة تجاه المرشدين وتكليفهم بأعمال إدارية تعيقهم عن القيام بممارسة مهام وأنشطة التوجيه والإرشاد بكفاءة، حيث أظهرت النتائج أن "كثرة الأعباء والتكاليف على المرشد الطلابي" كانت أكثر المعوقات المتعلقة بمحور المرشدين وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ (٠.٥٧)، ويدعم ذلك ما أظهرته نتائج المتعلقة بمحور هيئة التدريس بأن "اعتقاد هيئة التدريس بعدم جدوى التوجيه والإرشاد وأهميته في حياة الطلاب" كان أكثر المعوقات المرتبطةبأعضاء هيئة التدريس وذلك بحجم تأثير متوسط بلغ (٠.٦٢)،وما أظهرته النتائج المتعلقة بمحور الإدارة حيث كان "تركيز الإدارة على الجانب التحصيلي وإغفالها الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب" أكثر المعوقات المرتبطةبالإدارة وذلك بحجم تأثير كبير بلغ (٠.٨٨)، وما أظهرتهالنتائج المتعلقة بمحور أولياء الأمور حيث كان "الاهتمام بالتحصيل وإغفالهم ما يتعرض أبنائهم من مشكلات نفسية واجتماعية" أكثر المعوقات المرتبطةبأولياء الأمور وذلك بحجم تأثير كبير بلغ (٠.٨٥).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (أحمد الزهراني،١٩٩٠)، (Yi, et al., 2003)، (عبد المحسن السميح، ٢٠٠٤) و(محمد شاهين، ٢٠٠٩)، من وجود العديد من المعوقات للتوجيه والإرشاد بالمؤسسات التعليمية، ومن هذه المعوقات: غياب نظام الحوافز المناسبة للمرشدين، وعدم وجود المرشد التربوي المتخصص ، وعدم وجود خطة إرشادية عامة و أنظمة تحدد دور المرشد التربوي وصلا حياته، والتركيز على مجالي خدمات الإرشاد الفردي والجماعي وإغفال المجالات الأخرى، وعدم الاستعانة بمتخصصين من خارج المؤسسة التعليمية، وتكليف المرشدالطلابي بأعمال إضافية لا علاقة لها بالتوجيه و الإرشاد، هذا بجانب عدم إدراك الإدارة لطبيعة عمل المرشدالطلابي.

- **الفرض الثاني** :

للتحقق من صحة هذا الفرض الذي ينص على أنه "لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الحلول المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانة"، تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق وحجم التأثير لها.

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع قيم ت دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) ، كما يوجد اختلاف في قيم "d" بين قوة كل مفردة من مفردات كل عامل في مدى تمثيلها لتحديد الحلول المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي بها، حيث كانت المفردة رقم (٩) التي تنص على (دمج برامج التوجيه والإرشاد في المناهج التعليمية والأنشطة اللاصفية وخطط البرامج التعليمية بكل كلية) تعتبر أكثر الحلول المناسبة للحد من معوقات

التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الحلول المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي للعينة والمتوسط الفرضي على الاستبانةلصالح متوسط درجات عينة الدراسة.

وجدول (١١) : يوضح المتوسط والانحراف المعياري وقيمتي "ت، d" للحلول المناسبة للحد من معوقات التوجيه والإرشاد

م	المفردة	م	ع	"ت"	"d"
١	إنشاء مركز للتوجيه والإرشاد بالجامعة.	٣.٨٩	٠.٨٩	◆◆٢١	٠.٧٠
٢	إعداد هيكل متكامل متخصص متفرغ لعملية التوجيه والإرشاد بكل كلية.	٤.١١	٠.٩١	◆◆٢٥.٦٢	٠.٧٧
٣	توفير الميزانية والدعم والحوافز المناسبة للتوجيه والإرشاد.	٣.٩٦	١.١٣	◆◆١٧.٨٤	٠.٦٤
٤	إقامة دورات تأهيلية لجميع أعضاء هيئة التدريس في التوجيه والإرشاد.	٣.٤٥	١.٢	◆◆٧.٨٨	٠.٣٥
٥	توفير مكتب بكل كلية مزود بالأدوات والوسائل المناسبة للتوجيه والإرشاد.	٣.٨٥	٠.٢٩	◆◆١٨.٩٩	٠.٦٧
٦	عمل حملات لزيادة وعي الطلاب بأهمية التوجيه والإرشاد في حل مشاكلهم.	٤.٢٣	١.٧٣	◆◆١٤.٩٣	٠.٥٧
٧	وضع آلية واضحة لكيفية التعاون بين المرشدين وهيئة التدريس والإدارة وأولياء الأمور في حل مشاكل الطلاب.	٤.٢٩	٠.٣٤	◆◆٤٥.٩٢	٠.٩١
٨	اشراك الطلاب في وضع الخطط والبرامج المناسبة لهم في التوجيه والإرشاد.	٣.٥٢	٠.٦٨	◆◆١٦.٠٦	٠.٦٠
٩	دمج برامج التوجيه والإرشاد في المناهج التعليمية والأنشطة اللاصفية وخطط البرامج التعليمية بكل كلية.	٤.٣٢	٠.٤٩	◆◆٥٦.٥٧	٠.٩٤
١٠	دعم الاتجاه نحو الدراسات البحثية لإعداد المقاييس والاختبارات ودراسة الظواهر وحل المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلاب.	٣.١٣	٠.٦٣	◆◆٤.٣٣	٠.٢
١١	وضع آلية واضحة لدمج مؤسسات المجتمع المحلي مع وحدات التوجيه والإرشاد بالجامعة لتقديم الخدمات النفسية والاجتماعية المناسبة للطلاب.	٣.٧٨	٢.٠١	◆◆٨.١٥	٠.٣٦
١٢	الاستفادة من الكوادر والخبرات في علم النفس والإرشاد النفسي بالجامعة.	٣.٢٨	١.٠٣	◆◆٥.٧١	٠.٢٣
١٣	مواكبة المرشدين للتطورات الحديثة في علم النفس والإرشاد النفسي.	٤.١	٢.٣٣	◆◆٩.٩١	٠.٤٢

وتظهر هذه النتيجة أن أفضل هذه الحلول هي عدم فصل خطط وبرامج التوجيه والإرشاد عن الخطط والبرامج التعليمية المقدمة في كل كلية، مع وضع آلية للتنسيق والتعاون بين المرشدين وهيئة التدريس والإدارة وأولياء الأمور لتنفيذ هذه البرامج، وذلك حتى يتسنى متابعة برامج وخطط التوجيه والإرشاد وتقديم الدعم المناسب لها وتكون محل اهتمام من قبل الإدارة التعليمية بكل كلية، حيث ظهر الحل المقترح الذي ينص على "دمج برامج التوجيه والإرشاد في المناهج التعليمية والأنشطة اللاصفية وخطط البرامج التعليمية بكل كلية"هو أفضل هذه الحلول بحجم تأثير كبير بلغ (٠.٩٤)،كما كان "وضع آلية واضحة لكيفية التعاون بين المرشدين وهيئة التدريس والإدارة وأولياء الأمور في حل مشاكل الطلاب" هو ثاني هذه الحلول بحجم تأثير كبيرأيضًابلغ (٠.٩١).

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فإنه يمكن وضع التوصيات التالية:

- توجيه نظر القائمين على عملية التعلم بجامعة الملك فيصل بضرورة الاهتمام بالتوجيه والإرشاد.

- عقد مجموعة من الدورات والمحاضرات والندوات للآباء لتبصيرهم بأهميةالتوجيه والإرشاد في حل المشكلات التي قد تواجه أبناءهم.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على تطبيق فنيات وطرقالتوجيه والإرشاد داخل القاعات الدراسية وفي الساعات المكتبية.
- وضع آليات واضحة لكيفية اتصال المرشدين بأعضاء هيئة التدريس وأولياء الأمور والطلاب.
- إشراك الطلاب في وضع الخطط وبناء البرامج وتنفيذ أنشطة ومهام التوجيه والإرشاد التي تتناسب مع ميولهم واهتماماتهم.
- قيام الجامعة بإنشاء مركز للتوجيه والإرشاد يتبعه العديد من الوحدات بجميع الكليات.
- إسناد عملية التوجيه والإرشاد للمتخصصين وذوي المهارة والخبرة في عملية التوجيه والإرشاد وتخفيف الأعباء عليهم حتى يقوموا بأدوارهم بكفاءة وفاعلية.
- وضع آلية واضحة لدمج خطط وبرامج التوجيه والإرشاد ضمن الخطط والبرامج التعليمية بكل كلية، مع توفير الدعم والأدوات المناسبة من مكتب وقاعات لتنفيذ أنشطة التوجيه والإرشاد، بحيث لا يطغى الجانب التحصيلي المعرفي على الجوانب النفسية والاجتماعية للطلاب.
- إجراء مجموعة من البحوث العلمية تهدف إلى إعداد وتصميم برامج علاجية للحد من معوقات التوجيه والإرشاد في ضوء الحلول المقترحة للحد من هذه المعوقات بجامعة الملك فيصل.

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

- أحمد الزهراني (١٩٩٠). التوجيه و الإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق دراسة استطلاعية في منطقة الطائف ،اللقاء السنوي الثاني : التوجيه و الإرشاد الطلابي في التعليم ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- أحمد حمود النافع (١٩٩٢). واقع التوجيه والإرشاد المهني لطلاب المرحلة المتوسطة و الثانوية بالرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، بجامعة الملك سعود الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥).التوجيه والإرشاد النفسي،ط٤، القاهرة، مكتبة عالم الكتاب.
- حمدان ممدوح الشامي (أ) (٢٠١٠).الخطة الاستراتيجية لوحدة التوجيه والإرشاد الطلابي، الأحساء، مطابع جامعة الملك فيصل.
- حمدان ممدوح الشامي (ب) (٢٠١٠).وحدة التوجيه والإرشاد الطلابي، الأحساء، مطابع جامعة الملك فيصل.
- ربيع مشعان هادي (٢٠٠٥).الإرشاد النفسي والتربوي من المنظور الحديث، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
- رشدي فام منصور (١٩٩٧). حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ،المجلة المصرية للدراسات النفسية،٧٠(١٦) ، ٥٧- ٧٥.

- سعيد الأسدي ومروان إبراهيم(٢٠٠٣). الإرشادالتربوي مفهومه،خصائصه،ماهيته، عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.
- سهير كامل أحمد (١٩٩٩).التوجيه والإرشاد النفسي، الأسكندرية، مركز الأسكندرية للكتاب.
- شاهر خليل الرواجفة (٢٠٠٩). معيقات عمل المرشد الطلابي في منطقة تعليم جدة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، ٢٤(٢)، ٣٢- ٥٢.
- عبد الباسط متولي خضر (٢٠٠٩). الإرشاد النفسي الغائب عن مدارسنا ودور، في علاج مشكلة التأخر الدراسي، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة الزقازيق، (أنظمة التعليم في الدول العربية- التجاوزات والأمل)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٢)، ١٢٥- ١٨٨.
- عبد الرحمن الدهام(٢٠٠٠). مدى فاعلية مديري المدارس في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،بجامعة الملك سعود ،الرياض ،المملكة العربية السعودية.
- عبد الفتاح الخواجا (٢٠٠٢).الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، عمان، الدار العلمية للنشر و التوزيع.
- عبد الله سعد الرشود (٢٠٠٧). التخطيط لتفعيل الإرشاد الطلابي في اكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في المملكة العربية السعودية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، (١٠)، ٣- ٣٥.
- عبد المحسن محمد السميح (٢٠٠٤). مهام المرشد الطلابي بين الأهمية والممارسة دراسة ميدانية على مديري ومرشدي مدارس التعليم العام بمنطقة الرياض التعليمية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٦(١)، ٧٥- ١١٤.
- فهد عبد الله الدليم (٢٠١١). واقع الاستفادة من خدمات الإرشاد في الجامعات السعودية المجلة السعودية للتعليم العالي، (٦)، ٤٣- ٧٢.
- ماهر محمود عمر (١٩٩٩).الإرشاد النفسي،ط٢، ميتشيجان، أكاديمية ميتشيجان للدراسات النفسية.
- محمد أحمد شاهين (٢٠٠٩). دور المرشد التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية بين الواقع والمأمول، مجلة البحوث والدراسات الفلسطينية، فلسطين، (١٠) ١٢٩- ١٦٣.
- محمود عطا عقل (٢٠٠٢). الإرشاد النفسي والتربوي المداخل النظرية الواقع والممارسة، ط٢، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- منال فاروق علي (٢٠٠٥). معوقات ممارسة الإرشاد الأكاديمي بجامعة السلطان قابوس ودور الخدمة الاجتماعية في مواجهتها، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ١٩(١)، ٢٥٩- ٢٨٧.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Gallagher, R. (2004).international survey of counseling centers directors, international association of counseling services, Alexandria, Va.
- Hyun, J., Quinn, B., Madon, T.& Lusting, S. (2006). Graduate students mental health, needs assessment and utilization of counseling services, Journal of college student development, Vol. 47, No. 3, pp:247-266.
- King, M., Hably, M.& Grites, T. (2008).Academic Advising A comprehensive handbook, (2nd edi). San Francisco. USA. Jossey-Bass A Wiley Imprint.

- Milsom, A. (2002). Students with disabilities: School counselor involvement and preparation. Professional School Counseling, Vol. 5, No. 5, pp: 331-338.
- Mitchell, S., Greenwoodm A.& Guglielmi, M. (2007). Utilization of counseling services, comparing international and USA college students, Journal of college counseling fall.
- Nelson, N., Dell'Oliver, C., Koch, C.& Buckler, R. (2001). Stress, coping, and success among graduate students in clinical psychology. Psychological Reports, Vol. 88, No. 3,pp: 759-767.
- Satiawan, J. (2006).willingness to seek counseling and facts that facilitate and inhibit the seeking of counseling in indonesian undergraduate students , British Journal of guidance and counseling . Aug volume.
- Turner, A.& Berry, T. (2000). Counseling center contributions to student retention and graduation: A longitudinal assessment. Journal of College Student Development, Vol. 41, No 6, pp: 627-636.
- Yi, J., Linm, J. & Kishimoto, Y. (2003). Utilization of counseling services by international students, Journal of international psychotherapy, Vol 19, pp: 333-342.

****

البحث الرابع :

" الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم "

إعـــداد :

د/ نسرين يعقوب محمد خليل أ / أشواق إبراهيم أحمد الفرساني

قسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز بجدة

" الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم "

د/ نسرين يعقوب محمد خليل أ/ أشواق إبراهيم أحمد الفرساني

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء مقياس لاتجاهات الشباب نحو القيم في البيئة السعودية وتطلب تحقيق ذلك تحديد تلك القيم لذا قامت الباحثتان ببناء مقياس لاتجاه الشباب نحو مجموعة من القيم هي : المسؤولية، يقظة الضمير، الإتقان، الانجاز، حب الخير للآخرين تقبل الآخرين ،تقدير الذات، التخطيط و التنظيم، السلام والأمان، التعاون. حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٨٨) فقرة وللتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك عبدالعزيز و(٣٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية و(٢٠٠) طالب من طلاب المرحلة الجامعية بجامعة الملك عبدالعزيز تراوحت أعمارهم بين ١٧ - ٢٥ سنة . توصلت نتائج الدراسة إلى أن المقياس تتوفر فيه الخصائص السيكومترية وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في البيئة العربية وذلك لما تمتع به من صدق وثبات مرتفع، حيث تم التحقق من ثبات المقياس بعدة طرق هي معامل ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية ، الاتساق الداخلي،وتم حساب الصدق عن طريق الصدق الظاهري (المحكمين)،الصدق العاملي، صدق الاتساق الداخلي .

- **أولا : مقدمة الدراسة** :

القيم السائدة عبر أشكال وصور بديلة للتعبير الثقافي وهو ما يمثل استجابة لمطالب من ينتمى إليها فالخروج من ثقافة و الدخول في قيم جديدة ومحاولة للاستقلال عن سلطة ونمط حياة المتجمع لخلق نوع خاص من اللغة والقيم والتصرفات والسلوكيات أصبح أمرا لابد منه في زمن العولمة، و هو الامر الذي قد يضعنا تحت مخاوف الصراع الثقافى. وتشهد الحقيقة التاريخية أن قوة المجتمعات وضعفها لا تتحدد بالمعايير المادية وحدها، بل أن بقاءها ووجودها واستمراريتها مرهون بما يمتلكه من معايير قيمية وخلقية ، فهي الأساس التي يبنى عليها تقدم المجتمعات ورقيها، والتي في إطارها يتم تحديد المسارات الحضارية والإنسانية ورسم معالم التطور والتمدن البشري ، وفي حالة اختلال الموازين وفقدان البناء القيمي السليم فإن عواقب ذلك لا محالة وخيمة تؤول بالمجتمع إلى الضعف والتفكك والانهيار وتلك سنة بشرية أثبتها التاريخ الانساني (فليه ، محمد ، ٢٠٠٩) .

و تعتبر دراسة القيم و الاتجاهات و التعرف عليها موضع اهتمام العديد من المتخصصين في مجال العلوم الانسانية و الاجتماعية و قد زاد الاهتمام بموضوع القيم و الاتجاهات لاسباب عدة منها : التقدم العلمي و التكنولوجي و انتقال الاسرة من الاسرة الممتدة إلي الاسرة النووية ، بالاضافة الي الانتشار الهائل و الواسع لوسائل الاعلام ، والتي الانسان في مواقف حياتة ، ومن هنا فهي تحدد أنواع السلوك المقبول و غير المقبول في المجتمع.

وتكمن أهمية دراسة القيم و الاتجاهات و التعرف عليها علي المستوي الفردي و الجماعيفالفرد يحتاج الي نسق أو نظام من القيم التي تمثل سلوكة ، كما ان المجتمع في حاجة الي مجموعة من القيم و الضوابط التي تحكم سلوك افرادة،

وان غياب مثل هذة القيم و تضاربها يؤدي الي اغتراب الانسان عن مجتمعة (زاهر ١٩٩٦، ٨) وقد علت الاصوات في العالم بضرورة الاهتمام بالقيم و التركيز عليها في جميع مجالات الحياة نظرا لاهميتها في تماسك المجتمع و الحفاظ ، من هنا نجد أن المجتمعات التي تهدف إلى استمرار تماسكها واستقرارها تولي اهتمامات خاصة بالبناء القيمي لأفرادها بما يتلاءم مع فلسفتها وأهدافها لأن هناك الكثير من القيم قد تصلح في مكان محدد أو لأمة بعينها ، لكنها لا تصلح لأمة أخرى أو لزمان آخر (ناصر، ٢٠٠٥).

وفي ضوء ما سبق فإن هذه الدراسة جاءت استكمالا للدراسات التي أجريت حول القيم لتسد ثغرة مهمة من ثغرات البحث في مجال القيم ، وهي بناء مقياس للاتجاهات نحو القيم لديمجموعة مهمة لها وزنها وهي فئة الشباب حيث يشكل طلبة المرحلتين الثانوية و الجامعية الشريحة الكبري من فئات الشباب السعودي و تكاد تمثة تقريبا ، لانهم يمثلون الشريحة الواعية في المجتمع التي سوف تتبوا أماكن قيادية في معظم ميادينة و مجالاتة بدعد إكمال دراستهم و دخولهم سوق العمل و الإنتاج مما يوجب معرفة اتجاههم نحو القيم و توافر أداة لقياسها و ذلك توفير برامج إرشادية تساهم في تنمية الاتجاة نحو القيم الايجابية لدي طلبة و من هنا جاءت أهمية الدراسة .

- **ثانيا : مشكلة الدراسة :**

تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ، وتتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي :

- ما دلالة ثبات مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي عينة من الشباب ؟
- ما دلالة صدق مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي عينة من الشباب ؟
- ما طبيعة البناء العاملي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ؟

- **ثالثاً : أهداف الدراسة :**

يتمثل الهدف الرئيسي للدراسة الحالية في بناء مقياس لاتجاهات الشباب نحو القيم والتحقق من صلاحيته السيكومترية وذلك من خلال اختبار ثباته وصدقه بأكثر من أسلوب من أساليب حساب الصدق والثبات حتي يكون صالحا للاستخدام في دارسات تالية سواء من قبل الباحثتين الحاليتين أو باحثين آخرين.

- **رابعا : أهمية الدراسة :**

يمكن تحديد أهمية الدراسة في قيامها ببناء مقياس اتجاه الشباب نحو القيم علي عينة من الشباب ، مما يسهم في توفير مقياس مقنن علي فئات مهمة في المجتمع السعودي ، فضلا عن إفادة الباحثين مستقبلا في استخدام هذا المقياس وبذا تقدم الدراسة اضافة علمية للمكتبة النفسية السعودية نظرا لوجود ندرة في المقاييس في هذا المجال .

يساعد مقياس اتجاه الشباب نحو القيم الجهات المسئولة عن رعاية الشباب لاسيما طلبة الجامعة حيث يمكن أن يكشف عن القيم ذات الاتجاهات الضعيفة

وبالتالي يمكن إعداد برامج ارشادية وتنموية لتحسين اتجاهات الشباب نحو هذه القيم ، مما يكون أثره الفعال علي الفرد والمجتمع .

- **خامساً : مصطلحات الدراسة :**

- **الاتجاه :**

يعرف الاتجاة بانة استعداد عقلي و عصبي ينطلق من خلال خبرات الفرد السابقة ، و تكون هذة الخبرات ذات توجية تاثيري أو ديناميكي علي استجابة الفرد للأشياء أو الموقف التي لها علاقة بتلك الاستجابة (حسين ،١٩٨٥،٩) .

ويرى اللقاني و الجمل (١٩٩٦) ان الاتجاهات عبارة عن حالة من الاستعداد العقلي تولد تاثيرا ديناميا علي استجابة الفرد تساعدة في اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالفرد أم بالايجاب فيما يتعرض لة من مواقف و مشكلات.

أما العنزي (٢٠٠٦) فهو يعرف الاتجاه بأنه : ميل نفسي لتقييم كيان معين بدرجة من التفضيل أو عدم التفضيل .

ويعرف الاتجاة ايضا بانة حالة من الاستعداد العقلي لدي الفرد تنظم عن طريق خبراتة السابقة و تؤدي الي توجية معين او تاثير في استجابة الفرد لجميع المواقف المتصلة بهذة الحالة (حماد ، الأغا ، ٢٠١٠ ، ٤٣١) فالاتجاه ظاهرة نفسية فرديه مهما كان عدد الأفراد الذين لديهم الاتجاه نفسه. وصميم الاتجاه تقييم سلبي أو إيجابي لكيان ما. والتقييم لا يعني أن الفرد يضع قيمة معينة لشيء ما ولكن يعني الاستجابة بطريقة تعبر عن التفضيل أو عدم التفضيل والإقدام أو الإحجام والحب أو الكره.

- **مفهوم القيم :**

يعد مفهوم القيم من المفاهيم التي يشوبها نوع من الغموض والخلط في استخدامها وهذا نتيجة لأنها حظيت باهتمام كبير من الباحثين في تخصصات مختلفة ولهذا اختلف الباحثون في وضع تعريف محدد لها ومرد ذلك الاختلاف يعزى إلى المنطلقات النظرية التخصصية لهم، فمنهم علماء الدين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع وعلماء الاقتصاد وعلماء الرياضيات وعلماء اللغة ..... الخ فلكل منهم مفهومه الخاص الذي يتفق مع تخصصه.

هناك أكثر من تعريف للقيم منها تعريف هاليستد Halstead(١٩٩٦) بأنها المبادئ والمعتقدات الأساسية والمثل التي تعمل مرشدا عاما لكل من السلوك واتخاذ القرار وتقويم المعتقدات والأفعال وترتبط ارتباطا وثيقا بالسمو الخلقي والذاتي للأشخاص .

كما عرفها ملحم (٢٠٠١) بأنها الأفكار التي تحدد ما هو حسن مقبول وما هو سئ مرفوض ، وهي متفق عليها بين أغلبية أعضاء المجتمع ويولونها احتراما عميقا ، بل ويحرصون علي استمرارها وتوارثها عبر الأجيال المتعاقبة .

وتعرف أيضا بأنها مجموعة من الأحكام المعيارية تتكون لدي الأطفال والتي تتصل بمضامين واقعية يكتسبها الطفل من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات

الاجتماعية وتظهر في السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وفقا لتلك المعايير أو الأحكام (داغستاني ، ٢٠١٠ ، ٢٢)

- **الاتجاه نحو القيم** :

يرى بني جابر (٢٠٠٤) أن اتجاهات الفرد نحو موضوع معين مؤشراً على سلوكه فلكل فرد منا له اتجاهات واسعة ومتعددة نحو موضوعات مختلفة في العالم المحيط بنا فنحن لنا اتجاهاتنا نحو الناس والجماعات والمنظمات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، كما أن لنا اتجاهاتنا نحو الفن والفلسفة والدين وغير ذلك، وكل فرد منا أيضا له اتجاهاته نحو نفسه و يرى البورت (١٩٥٣) أن الاتجاه هو حالة من الاستعداد، أو التأهب العصبي والنفسي، تنتظم من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات، والمواقف التي تستثيرها الاستجابة.

- **التعريف الإجرائي للاتجاه نحو القيم** :

عرفته الباحثتين بأنه الاستعداد المعرفي والانفعالي والسلوكي لتبني/ممارسة مفهوم ذو قيمة عالية أو رفض مفهوم ذو قيمة منخفضة والذي ساهم في تكوينه (المفهوم) عوامل مثل: نسب الذكاءات وطريقة الفرد في الإدراك ونوعية تفاعلاته الاجتماعية ، ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد علي مقياس الاتجاهات نحو القيم المعد في الدراسة الحالية .

ويحتوي المقياس على عدد من القيم الفرعية تم تبني التعريفات التالية لها :

- السلام والأمان : الإحساس الداخلي للفرد بالصلح مع ظروف الحياة المختلفة، والنظر إلى المشكلات بأنها تحدي يتطلب حل وليس نهاية يقف عندها الفرد
- الاحترام : قيمة تساعد الفرد على المحافظة على كرامة الآخرين أثناء التعامل معهم
- تقبل الآخرين: الموافقة على وجود آخرين مختلفين في القيم والاتجاهات والتعايش مع هذا الاختلاف بلا تصادم
- حب الخير للآخرين : الرغبة في حصول الآخرين على مطالبهم، والقدرة على مشاركة الآخرين مشاعرهم الإيجابية
- التعاون: القدرة على مشاركة الآخرين في المهام لبلوغ هدف واحد والاستمتاع بالعمل معهم
- تقدير الذات: تقييم مكانة الذات بالنسبة للشخص نفسه والتي يستمدها من طريقته في النظر إلى ذاته والتفكير في تقييم الآخرين له
- تحمل المسؤولية: أخذ شؤون الذات والآخرين والأشياء بجدية والقيام بالمهام المكلف بها بموضوعية وكفاءة في الوقت المحدد
- يقظة الضمير: تنبه الذهن للصوت الداخلي الذي يمثل معيار الصح والخطأ وهذا الصوت يستمر في التكوين من الولادة حتى الموت من خلال التنشئة الاجتماعية والتفكر الذاتي.
- الانجاز: تحقيق ما يريد الفرد تحقيقه من أهداف شخصية أو مهام أوكلت إليه في مناحي الحياة المختلفة

- التنظيم والتخطيط: خطوات متخذة للقيام بمهمة معينة بمنهجية محددة وواضحة بالنسبة للشخص.
- الاتقان: إجادة القيام بمهمة معينة حسب المعايير المحددة لها.

- **سادساً : الاطار النظري :**

- **تعريف القيم :**

اختلفت تغريفات القيم تبعا لآراء أصحابها فمنهم من يري أن القيم هي دليل السلوك الانساني ، أو أن القيم هي مفاهيم للأشياء المرغوبة و غير المرغوبة جعلت من العالم قرية صغيرة .

وتشكل القيم عنصرا مهما من العناصر الثقافية خصوصا و انها تعكس سلوك المتعلم .

ويري اللقاني و الجمل (١٩٩٦) أن القيم هي المبدأ أو المستوي أو الخاصية التي تعتبر ثمينة أو مرغوبا فيها ، و التي تساعد علي تحديد ما اذا كانت بعض الموضوعات جيدة أو ردئية ، حسنة او سيئة ، صحيحة أم خاطئة ، مفيدة أم عديمة الفائدة ، و تلك الموضوعات قد تكون أفكار أو قرارات أو أفعالا .

وتعرف القيم انها ميزة أو خاصية تبدو مهمة بسبب الاعتبارات النفسية والاجتماعية و المعنوية و الجمالية ، و تشير الي بناء الانظمة الداخلية لمعتقدات الفرد فيمارس سلوكة علي اساسها .

وفي ضوء ما سبق يمكن القول أن القيم تؤثر في سلوك الفرد و هي توجة سلوكة ، وهي تمثل في المجتمع نظاما متكاملا من القيم السياسة و الاجتماعية و الاقتصادية ، وهي قابلة للانتقال من فرد الي فرد ومن جيل الي جيل بعضها مستمد من الدين و البعض الاخر مستمد من الأفراد تبعا للفلسفة السائدة في المجتمع .

- **كيفية تكوين القيم :**

يتم اكتساب القيم الشخصية عن طريق التنشئة الاجتماعية، إذ يشترك عدد من العوامل الرئيسة في تكوينها مثل: الدين، والأسرة، والثقافة، والتعليم والبيئة، والجماعات المختلفة التي ينتمي لها الفرد في حياته؛ أي أن قيم الأفراد الشخصية تؤثر وتتأثر بثقافة المنظمات التي يعملون بها، كما أن ثقافة هذه المنظمات تستمد من ثقافة المجتمع الذي تعمل فيه وقيمه وعاداته، إذ يتشرب الفرد القيم والمعايير الاجتماعية من الأشخاص المهمين في حياته، مثل: الوالدين، والمعلمين، والقادة في العمل، والمقرّبين من الزملاء، والأقران، ويتم ذلك في إطار ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه .

إن الأسرة هي المصدر الأول في تكوين قيم الفرد واتجاهاته، وعاداته الاجتماعية. كما قال الرسول الكريم (صلى الله عليه وسلم): "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهوّدانه، أو ينصّرانه أو يمجّسانه" (صحيح مسلم، ج٤ : ٢٠٤٧) .

ويشترك عدد من الجماعات الأخرى مع الأسرة في عملية تكوين قيم الطفل مثل: المدرسة، وشلة الأقران والأصدقاء، والأندية الرياضية، والهيئات الدينية والجماعات المهنية، والهيئات السياسية ... إلخ. وبالرغم من أهمية دور هذه الجماعات في تكوين قيم الطفل، إلا أن وظيفتها امتداد لوظيفة الأسرة، وليست بديلا عنه. (ذياب، ١٩٦٦: ٣٤٤- ٣٤٥) .

- **تصنيفات القيم** :

لا يوجد تصنيف موحّد يعتمد عليه في تحديد أنواع القيم، ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث وجد ان المعايطة (٢٠٠٠م) كان احد اشمل تلك التصنيفات. فمثلا صنفها على حسب :

- المحتوى: إذ تنقسم القيم، حسب هذا الأساس، إلى: قيم نظرية، وقيم اقتصادية، وقيم جمالية، وقيم اجتماعية، وقيم سياسية، وقيم دينية
- المقصد : مثل القيم الوسائلية (أي تُعد وسائلَ لغاياتٍ أبعد)، وقيم غائبة أو نهائية.
- شدتها: إذ تصنف القيم، حسب هذا الأساس، إلى: قيم مُلزمة (أي ما ينبغي أن يكون)، وقيم تفضيلية (أي يشجع المجتمع أفراده على التَمسك بها، ولكن لا يلزمهم بها إلزاما).
- العمومية : فتنقسم القيم، حسب هذا الأساس، إلى قيم عامة يعم انتشارها في المجتمع كله، وقيم خاصة تتعلق بمناسبات أو مواقف اجتماعية معينة.
- وضوحها: إذ تنقسم القيم، حسب هذا الأساس، إلى قسمين: قيم ظاهرة (أو صريحة؛ وهي القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالسلوك أو بالكلام) وقيم ضمنية (وهي التي يستدل على وجودها من خلال ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد)
- ديمومتها: إذ تصنف القيم، حسب هذا الأساس، إلى صنفين، هما: القيم الدائمة وهي التي تدوم زمنا طويلا ، وقيم عابرة وهي التي تزول بسرعة (المعايطة،٢٠٠٠: ١٨٧)

- **مكونات القيم** :

سعت العديد من الدراسات و البحوث السابقة إلى بلورت شكل القيم و اتجاه الإنسان نحوها و تأثيرها على ممارساته و اتجاهاته. و فيما يخص مكونات يرى الجلاد (٢٠٠٧ م) أن القيمة تتكون من ثلاث مكونات هي:

- **المكون العقلي او المعرفي** :

ويتمثل في عملية الاختيار وفيها يختار الفرد مجموعة من المعتقدات أو التصورات حول الأشياء والمواقف ، ويجب أن تحقق عملية الاختيار القيمي عدة متطلبات هي :

١- حرية الاختيار :

إذ يختار الفرد قيمه بحرية دون إكراه مما يجعل القيمة فاعلة في توجيه حياة الإنسان وتحديد مساراته واتجاهه ، لأن القيم المؤثرة في السلوك والثابتة

هي التي يختارها الفرد بنفسه وبحرية تامة ، وفي المقابل فإن القيم المفروضة على الإنسان بالإكراه سرعان ما تزول وتتلاشى و خاصة إذا فقد مصدر الإكراه والمراقبة.

٢- الاختيار من بين بدائل :

يؤسس مفهوم القيم على اختيارات يقوم بها الفرد ولا يتحقق الاختيار إلا مع وجود بدائل مختلفة يختار منها الفرد وإلا فقد الاختيار معناه الحقيقي.

٣- الاختيار بين البدائل :

بعد التأمل والتفكر في نتائج كل منها: وهذا يعني أن يتم اختيار بديل ما على قاعدة راسخة من الفهم والتدبر والتفكر في النتائج والعواقب، مما يجعل القيمة توجه حياة الفرد بذكاء وفاعلية فالقيمة التي تقوم على الفهم الفكري والعقلي للبدائل والنتائج والعواقب المترتبة على كل بديل تجعل عملية الاختيار عملية عقلية فكرية عميقة الأبعاد في حياة الفرد مؤثرة في سلوكه وفي توجيه حياته فهو يسلك مسلكا محددا أو يختار موقفا معينا بناء على فهم ووعي كاملين لما يسلك أو يختار.

- **المكون الوجداني ـ النفسي** :

وهو عملية تقدير وفيها يقدر الفرد وجدانياً وانفعاليا اختياراته ويكون سعيدا بها ومحترما لها، يشعر بأهميتها وفاعليتها في تقدير ذاته وتحقيق آماله وطموحاته وتتضمن هذة العملية ما يأتي:-

١- الاعتزاز بالقيمة :

وتعني الشعور بتقدير القيمة والاعتزاز بها وتثمينها واحترامها والتمسك بها، والسعادة بتحققها في ذاتنا والحكم عليها بصورة إيجابية فاعلة كموجه في الحياة.

٢- إعلان القيمة :

عندما يختار الفرد قيمه بحرية بعد النظر في البدائل وإدراك نتيجة كل بديل منها وعندما يكون معتزا ومقدرا لما اختار ، فإنه يشعر بالفخر والسرور بقيمه ولذلك فهو يعلن عن□ا و يظهرها.

- **المكون السلوكي –الإرشادي الخلقي** :

وهو عملية الفعل التي تتمثل القيم والسلوك بمقتضاها بحيث لا تكون القيم بلا سلوك يمثلها ويعبر عنها فالقيمة لابد أن تظهر في أفعال صاحبها وتحكم مناحي حياته المختلفة فيعرف بها وتشتهر عنه وذلك يتضمن:-

١- تمثل القيمة :

فعندما تكون لدى الفرد قيمة ما فإن ذلك يتطلب أن تظ□ر في كل بعد من أبعاد حياته وفي سلوك هدف هوقد يقرأ عن□ا وقد يكون صداقات مع من يحملون تلك القيمة، وقد يشارك في الهيئات التي تؤيد قيمه وتدافع عنها، وقد ينفق المال من أجل دعمها ونشرها .

٢- **التكرار والثبات** :

وعندما يتملك الفرد قيمة ما فإن ذلك يعني أن تؤثر هذه القيمة في مواقف حياتها لمختلفة وأن تتكرر وتثبت في مظاهر سلوكه المتعددة في أماكن وأوقات مختلفة فالسلوك الذي يظهر مرة واحدة ثم يختفي لا يمثل قيمة لأن القيم تتصف بالثبات كما أنها تؤطر تفاعلات الحياة بإطار معين يصعب تغييره.

- **خصائص القيم** :

للقيم مجموعة من الخصائص تتمثل بما يلي :

- خاصية الإنسانية:ويقصد بهذه الخاصية أن القيم تختص بأن الإنسان هو الوحيد الذي يفهمها ويحولها إلى واقع تطبيقي ملموس لتحقيق غاية.
- خاصية المرونة: ويقصد بهذة الخاصية أن القيم تختص بأنها يمكن الحديث عنها بين الناس بمعان وصور متباينة (فوزية دياب، ١٩٨٠ م: ٢٧).
- خاصية اجتماعية : ويقصد بهذه الخاصية أن القيم تختص بأنها تنطلق من إطار اجتماعي محدد فعلى أساس القيم يتم الحكم على سلوك الأفراد لأنها تنال قبولاً من المجتمع(المعايطة، ٢٠٠٧ م: ١٨٣).
- خاصية الوضوح: ويقصد بهذه الخاصية أن القيم تختص بأنها واضحة في مصدرها وغايتها وأهدافها.
- خاصية النسبية : ويقصد بهذه الخاصية أن القيم تختص بأنها متغيرة بحسب الزمان والمكان والأهمية والشدة، وذلك من حيث محتواها وسلوك الناس في ضؤها (أحمد،١٩٨٣:١٨٩).

- **أهمية القيم على مستوى الفرد** :

يرى حنورة (١٩٨٥) ان القيم تمثل معايير تفضيلية و أحكام معيارية تكون إطارا مرجعيا يحكم تصرفات الإنسان في حياته العامة والخاصة. وتشكل القيم المصدر الأساس لما يصدر عن الفرد من مشاعر وأحاسيس وأفكار وطموحات وأمان ومن ثم أقوال وأفعال، فهي المكون الحقيقي لشخصية الفرد المميزة عن غيره من الناس.(الديب، ٢٠٠٧ م: ١١)، ،كما تزود القيم الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعده عن السلبية.(الجلاد، ٢٠٠٧ م:٤٣).

وكذلك تتضح أهمية القيم في حياة الفرد من خلال القضايا الآتية :

- القيم جوهر الكينونة الإنسانية .
- القيم تحدد مسارات الفرد وسلوكياته في الحياة .
- القيم حماية للفرد من الانحراف والانجراء وراء شهوات النفس وغرائزها .
- تزود القيم الإنسان بالطاقات الفاعلة في الحياة وتبعده عن السلبية (الجلاد،٢٠٠٥ م،٣٩- ٤٣)

- **أهمية القيم للمجتمع** :

للقيم أهمية بالغة في حياة الأمم والشعوب فالمجتمع الإنساني مجتمع محكوم بمنظومة معايير تحدد طبيعة علاقة أفراده بعضهم ببعض في مجالات الحياة المختلفة ، كما تضع القيم مجموعة المعايير التي يتعامل بها المجتمع مع

غيره من المجتمعات الإنسانية ، وتشكل هذه المعايير بمجموعها قيماً محددة تسعى المجتمعات إلى تعزيزها عند أفرادها وصبغ حياتهم بصيغتها ثم نقلها إلى غيرها من المجتمعات (الجلاد،٢٠٠٥م،٤٤) .

- **مصادر القيم** :

يؤكد أحمد (١٩٨٣) أنه يمكن تحديد مصادر القيم وينابيعها على النحو التالي :

- طبيعة العصر ومطالبه: فتعتبر إحدى المنابع الرئيسية التي تشتق منها القيم.
- طبيعة المجتمع وأهدافه : إذا كانت طبيعة العصر ومقوماته هي الإطار العام الذي تستقي منه القيم ومصادرها ، فإن طبيعة المجتمع واتجاهاته هي المنطلق الأساسي لصياغة القيم وتشكيلها ، ومن الخصائص التي يمكن الارتكاز عليها في صياغة القيم في واقعنا العربي مثلا ما يأتي قدم المجتمع العربي وأصالته ، و تمسك المجتمع العربي بالقيم الروحية والخلقية والمجتمع العربي لديه القدرة على التغيير والتجديد ، و المجتمع العربي يقوم على الوحدة والتوحيد .
- شخصية المواطن : فتعتبر شخصية المواطن وخصائصها وملامحها ومكوناتها وصيغها ومحدداتها وأساليبها وأهدافها إحدى مصادر القيم الرئيسية .

- **سابعاً : الدراسات السابقة** :

وجدت العديد من الدراسات السابقة التي ركزت على موضوع بناء القيم والاتجاهات نحوها في مختلف المراحل العمرية و الثقافات و المؤسسات التعليمية المتعددة من هذه الدراسات :

في دراسة قاما بها هانتلي وديفيز Huntly & Davis (١٩٨٥) بهدف الوقوف على تغير البناء لدى عينة من الطلاب الجامعيين بعد تخرجهم، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٢) طالباً جامعياً تم تتبعهم بعد تخرجهم وذلك بتطبيق مقياس القيم لألبورت فيرنون ولندزي . توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن هناك تغيراً في البناء القيمي بتقدم العمر والتغيرات الاجتماعية.

وهدفت دراسة البطش والطويل (١٩٩٠) إلى معرفة البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية ، استخدم الباحثان مقياس روكيش لمسح القيم ، وتكونت عينة الدراسة (٢٠٠٠) من طلاب الجامعة ، توصلت الدراسة إلى أن قيمتا التدين والعمل لليوم الآخر تحتلا الرتبة الأولى من هرم القيم الغائية ، واحتلت قيمة التضحية الرتبة الأولى في هرم القيم الوسيلية.

واجرى عويدات (١٩٩١) دراسة هدفت إلى بناء مقياس لقياس التوجه القيمي تكون المقياس من (٥٤) فقرة تمثل(١٨) قيمة ، صيغت الفقرات على شكل حدث واقعي اتبع بثلاثة اختيارات يمثل كل واحد منها توجها قيميا سائدا أو متنحياً وقد افترض أن الاختيارات توجهات قيميه موجودة في الحياة اليومية للطالب لكنها متباينة في دلالتها وفي درجة شيوعها بين أفراد المجتمع . وقد تم التحقق من صدق المقياس بطريقتين هما صدق المحكمين، وصدق البناء الذي تم التحقق منه بتوزيع المقياس على عينة مكونة من ١٠٤ من طلاب وطالبات كلية

التربية في الجامعة الأردنية ، وحُسب معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية على المقياس وتم قبول جميع الفقرات التي لا يقل معامل ارتباطها عن (٠,١٨) أما ثبات الاختبار فقد حسب بطريقة إعادة التطبيق وكانت المدة الفاصلة بين التطبيقين اسبوعين ، وبلغ معامل الثبات (٨٠ .) كما قام عبد الله وآخرون (١٩٩١) بدراسة كان هدفها بناء مقياس القيم الاجتماعية في الإسلام ، صيغت الفقرات على شكل مواقف لفظية ، وكل موقف له ثلاث بدائل للإجابة احد هذه البدائل يقيس القيمة والآخران لا يقيسانها، وطبق المقياس على عينة من (٤٨٨) من طلاب جامعة اليرموك ، تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠,٨٢) ، أما الصدق فتم التحقق منه بمؤشرات هما صدق المحتوى وبعض مؤشرات صدق البناء وذلك من خلال قدرة المقياس على التمييز بين خمس مجموعات متباينة في المستوى الأكاديمي وكانت هذه الفروق دالة إحصائيا ،وحُسبت أيضا الفروق بين المرتفعين والمنخفضين على المقياس وكانت دالة إحصائيا أيضا.

وفي دراسة قام بها سفيركو B.sverko (١٩٩٥) طبق فيها قائمة ادوار الحياة ومقياس القيم على عينات كبيرة من الطلاب من عشرة بلدان مختلفة توصلت الدراسة إلى أن قيم الانتفاع بالقدرة والتحصيل حظيت بالتقدير الأعلى، أما قيم المخاطرة فقد نالت التقدير الأدنى لدى جميع العينات مما يشير إلى وجود قواسم مشتركة بين هذه العينات بالرغم من انتمائها إلى قوميات مختلفة وبالرغم هذا التشابه إلا إن التحليلات العاملية للبيانات كشفت عن وجود قيم مميزة لكل مجموعة من البلدان حيث وجدت أن مجموعة البلدان التي تنتمي إلى العالم الجديد (الولايات المتحدة الأمريكية ، استراليا) كانت التقدير الأعلى لديها قيم التحصيل والاقتصاديات والتقدم، أما مجموعة البلدان الأوروبية (ايطاليا – كرواتيا – بولونيا – البرتغال) فقد احتلت المرتبة الأولى بعض القيم الاجتماعية والشخصية ونمط الحياة والاستقلال ، بينما أعطى اليابانيون الوزن الأكبر للقيم المرتبطة بالجمال والإبداع .

وهدفت دراسة السامراني (١٩٩٧) إلى بناء مقياس مقنن للقيم المفضلة في شخصية معلم المرحلة الابتدائية في العراق، تكون المقياس من (٨٠) فقرة لقياس (٨) قيم، صيغت العبارات على شكل مواقف لفظية وكل موقف له (٣) بدائل متدرجة الإجابة، طبق المقياس على (٤٠٠) معلم ومعلمة وتم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على (١٠٠) معلم ومعلمة وتراوحت معاملات ثبات المقياس وأبعاده الفرعية مابين (٠,٧٤- ٠,٩٠) أما الصدق قتم التحقق منه بطريقتين هما الصدق الظاهري وصدق البناء، وتم عمل معايير الرتب المئينية والمعايير التائية بعد تطبيق المقياس على عينة مكونة مكونة من (٨٢٧) معلم ومعلمة .

وفي دراسة العتوم والخصاونة (١٩٩٩) التي هدفت الى معرفة مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت قام الباحثان ببناء أداة لقياس قوة مجالات القيم (الاجتماعية، والمعرفية، والسياسية، والاقتصادية، والجمالية) تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالبا وطالبة من طلاب جامعة آل البيت . وتوصلت الدراسة

الى عدة نتائج منها أهمها أن منظومة القيم الدينية احتلت المرتبة الاولى ، تليها القيم الاجتماعية والمعرفية والسياسية والجمالية والاقتصادية .

كما قام الجوارنة (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على القيم التربوية لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة اليرموك، ولتحقق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانه اشتملت على (٥٤) قيمة تربوية موزعة على أربعة مجالات هي القيم الفكرية والاجتماعية والجمالية والاقتصادية . تكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) من طلاب الجامعة وكانت أهم النتائج التي تم التوصل لديها أن مجالات القيم التربوية الممارسة لدى عينة الدراسة جاء ترتيبها كما يلي : المجال الاقتصادي ، والمجال الفكري ،والمجال الاجتماعي ، والمجال الجمالي.

وهدفت دراسة ميخائيل (٢٠٠٢) إلى إجراء مقارنة عبر ثقافية في القيم التي يتضمنها مقياس أدوار الحياة (مقياس القيم في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي) ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق المقياس بصورته العربية على عينة مكونة من (٣٥١) طالبا وطالبة من طلاب الجامعة السوريين، وطبقت الصورة الأجنبية الأصلية على عينة مكونة من (١٦٤) من طلاب كليتي العلوم والإنسانيات بجامعة غلاسغو باسكتلندا ، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة السوريين والاسكتلنديين لصالح السوريين في بعض القيم الجمالية والاجتماعية كالجماليات والغيرية والتقدم ، في حين كانت الفروق لصالح الطلبة الاسكتلنديون في بعض القيم ذات الطبيعية المادية والفردية كالاقتصاديات ونمط الحياة ، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث تفوق الذكور في المقاييس الخاصة بقيم السلطة، والنشاط البدني ، والمخاطرة واللياقة البدنية في حين تفوقت الإناث في الجماليات والغيرية ونمو الشخصية .

أما دراسة سلمان (٢٠٠٣) فهدفت إلى بناء مقياس القيم المضلة في شخصية المرأة العراقية ، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء مقياس مكون من (٩٠) فقرة لقياس (٩) قيم ، تم صياغة الفقرات بصيغة المواقف اللفظية وتكونت بدائل الإجابة على كل فقرة من فقرتين واحدة تشير إلى وجود القيمة والأخرى تشير إلى عدم وجود هذه القيمة. تم التحقق من الكفاءة السيكومترية للمقياس بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٠٠) أمراه وحسب الثبات بطريقتين هما طريقة إعادة التطبيق وتراوحت معاملات الثبات بين (٠,٧٩ ـ ٠,٨٤)،وبطريقة تحليل التباين واستخدام معادلة هويت تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين (٠,٧٩ـ ٠,٨٩) أما صدق المقياس فتم التحقق منه بطريقتين هما صدق المحتوى وصدق البناء .

وهدفت دراسة الجهني (٢٠٠٨) الى التعرف على الفروق في الترتيب القيمي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة ينبع ، اشتملت أداة الدراسة على استبانه ترتيب القيم السلوكية من إعداد عقل (٢٠٠٠ م). تكونت عينة الدراسة من (٤٣٣) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة ينبع من الذين يدرسون في تخصصات وأقسام مختلفة من التعليم العام وهي(مدارس التعليم الحكومي / مدارس التعليم الأهلي / مدارس تحفيظ القرآن الكريم / قسم العلوم الشرعية / قسم

العلوم الطبيعية)خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٢٩ هـ /١٤٣٠ هـ. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها تأتي القيم الإنسانية في المرتبة الأولى في ترتيب أبعاد القيم لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بينما تأتي القيم الفكرية في المرتبة الأخيرة. ، توجد فروق دالة إحصائيا في ترتيب كافة أبعاد القيم بين طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية لصالح طلاب المرحلة الثانوية توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب مدارس التعليم الأهلي وطلاب مدارس التعليم العام الحكومي في ترتيب أبعاد القيم الفكرية والشخصية و الإنسانية لصالح طلاب مدارس التعليم الأهلي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب مدارس التعليم الأهلي و طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم في في ترتيب كافة أبعاد القيم ، توجد فروق دالة إحصائيا بين طلاب قسم العلوم الطبيعية وطلاب قسم العلوم الشرعية في ترتيب أبعاد القيم ماعدا بعد القيم الأسرية وذلك لصالح طلاب قسم العلوم الطبيعية .

وقام المخزومي (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة القيم التربوية لدى طلاب جامعة الزرقاء الأهلية بالأردن، تكونت عينة الدراسة من (٥٤٦) طالب وطالبة طبق عليهم استبانه من تصميم الباحث تتكون (٦٣) قيمة تربوية موزعة على (٤) مجالات هي : القيم الفكرية والعقدية، والاجتماعية ، والاقتصادية و، والجمالية. توصلت الدراسة أن ترتيب القيم لدى طلاب الجامعة هو القيم الفكرية ، والقيم الاجتماعية ،والقيم الجمالية ،والقيم الاقتصادية .

وهدفت دراسة أبو السل وأبو العناز (٢٠١٣) لبناء مقياس القيم المفضلة في شخصية طلبة الجامعات الأردنية وتطلب تحقيق ذلك تلك القيم ، لذا قام الباحثان ببناء مقياس للقيم المفضلة في شخصية الطالب الجامعي الأردني وهي: الوطنية ، والصدق ، والأمانة ، ودوافع الانجاز، والعلمية ، والصبر ، وتحمل المسئولية، والتسامح . حيث بلغ عدد فقرات المقياس (٨٣) فقرة بواقع (١٢) فقرة لكل مقياس ماعدا دافع الانجاز والعلمية فلكل منهما (١١) فقرة صيغت بطريقة المواقف اللفظية (دائما – أحيانا – نادرا) . تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الجامعات الأردنية لتقدير معامل تميز الفقرات ومعامل صدقها بثلاث مؤشرات هي الصدق العيني، وصدق البناء والصدق التلازمي حيث تراوحت قيمتها بين (٠,٨٤- ٠,٩٠) أما معامل ثبات المقاييس الفرعية فحسبت بطريقتين هما تحليل التباين الثنائي ومعادلة هويت وتراوحت قيمتها بين (٠,٧١- ٠,٧٧) كما اشتقت معايير الرتب المئينية للمقاييس الفرعية .

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

أمدت الدراسات السابقة الباحثين برؤية واضحة عن القيم وترتيبها لدى طلاب الجامعة. كما أوضحت الدراسات طريقة بناء مقاييس القيم وطريقة صياغة فقراتها وبدائل الإجابة ،وهذا ما تم الاستفادة منه عند تصميم المقياس محل الدراسة .

وبالإطلاع على الدراسات السابقة عرضها نلاحظ أن معظمها اعتمد على المقاييس الأجنبية مثل دراسة البطش والطويل (١٩٩٠)، ودراسة ميخائيل

(٢٠٠٢)، وقام البعض الآخر ببناء أداة الدراسة مثل دراسة عويدات (١٩٩١) ،ودراسة أبو السل وأبو العناز (٢٠١٣)

كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة عرضها أن القيم العامة تتشابه بين الشعوب والمجتمعات المختلفة ، بينما تختلف المجتمعات العربية عن الأجنبية في ترتيب القيم الفرعية حيث أن المجتمعات الأجنبية أكثر تمسكا بالقيم المادية النفعية إضافة إلى القيم الأكثر ارتباطا بالتنافس والنفوذ والنزعة إلى التسلط والاستعلاء .

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح لنا الأهمية النظرية و التطبيقية لموضوع القيم من جهة و أيضا الاحتياج الواضح لتطويرها و تنميتها في المراحل المبكرة ومرحلة الشباب. وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة اعتنت بالقيم و ركزت على قيم هامة و محورية في مختلف الأعمار و الثقافات إلا أننا بحاجة إلى المزيد من البرامج التي تعتني بتنمية القيم و تطويرها و تثبيتها لدى فئة الشباب. ولتحقيق مشروع قيمي فلا بد من قياس المشكلة و تحديدها أولا عن طريق مقياس يقيس يراعي سمات و صفات عينة الدراسة المستهدفة و هم فئة الشباب.

ومن هنا رأت الباحثتين أهمية تصميم مقياس يخص البيئة العربية و البيئة السعودية بشكل خاص لقياس الاتجاهات نحو القيم و معرفة الترتيب القيمي لدى الشباب و الفروق الفردية والجنسية و العمرية في اتجاهاتهم نحو القيم. حيث ان معالجة اي مشكلة تعتمد على قياس حجمها و معرفة الإحصائيات اللازمة للانطلاق بأي حملة توعوية أو تطبيق أي برنامج إرشادي.

- **ثامناً : إجراءات الدراسة :**

تمثلت إجراءات الدراسة الحالية بدءا من اختيار عينة الدراسة ومراحل إعداد مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم وإجراءات تطبيقه وجمع البيانات وتحليليها إحصائيا في الآتي :

١- عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من ٨٠٠ طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب جامعة الملك عبد العزيز وبعض المدارس الثانوية بمدينة جدة ، تتراوح أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٢٥) .

وقد توزعت العنة الكلية علي ثلاث مجموعات فرعية علي النحو التالي :

- المجموعة الأولي : وتكونت من ٣٠٠ طالبة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك عبد العزيز تتراوح أعمارهم ما بين ١٩ إلى ٢٥ سنة.
- المجموعة الثانية: و وتكونت من ٢٠٠ طالبا من طلاب جامعة الملك عبد العزيز تتراوح أعمارهم ما بين ١٩ إلى ٢٥ سنة.
- المجموعة الثالثة: و وتكونت من ٣٠٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم ما بين ١٦ إلى ١٨ سنة.

٢- أداة الدراسة :

مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم من إعداد الباحثتنان وقد مر اعداد هذا المقياس بمرحلتين أساسيتين هما :

- **المرحلة الأولي لإعداد المقياس** :

وتم فيها ما يلي :

- من أجل تحديد القيم الخاصة بالشباب قامت الباحثتين بالإطلاع على الأدب النظري الذي تناول موضوع القيم وبعض الدراسات السابقة الخاصة بالقيم بالإضافة إلي تقديم استبيان استطلاعي يحتوي علي سؤال واحد عن أكثر القيم أهمية بالنسبة لمرحلة الشباب إلي مجموعة من أساتذة الجامعات والمعلمين والطلاب.
- بناء علي ما سبق تم تحديد أكثر القيم أهمية وهي : السلام والأمان . الاحترام . تقبل الآخرين . حب الخير للآخرين . التعاون . تقدير الذات . تحمل المسؤولية . يقظة الضمير. الانجاز . التنظيم والتخطيط . الإتقان .
- تم وضع تعريف وصفي لكل قيمة من هذه القيم ومن ثم البدء في صياغة العبارات الخاصة بكل قيمة من القيم الإحدى عشر التي تم تحديدها . وصيغت ٨٦ فقرة موزعة علي الإحدى عشر قيمة السابق ذكرها . وقد أعدت معظم فقرات المقياس في الاتجاه الايجابي وبعضها في الاتجاه العكسي
- بعد الانتهاء من صياغة العبارات تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز بهدف ابداء الرأي حول سهولة الصياغة ومدي مناسبة الفقرة للمكون .
- كتابة المقياس في صورته الأولية تمهيدا لاستخدامه في المرحلة الثانية .والمقياس مصمم علي غرار مقياس ليكرت L.Likert بحيث يختار اجابة واحدة من خمسة بدائل للإجابة علي متصل للشدة من خمسة خيارات هي: دائما . غالبا . أحيانا . نادرا . مطلقا .

ويتم التصحيح بحيث تُعطى الخيارات السابقة درجات بالترتيب التنازلي ٤- ٣- ٢- ١- صفر ، ما عدا بعض العبارات ارقام: ٣- ٧- ٨- ٩- ١١- ١٢- ١٣- ١٥- ١٦- ١٨- ٣٠- ٣٣- ٣٧- ٣٨- ٤٢- ٤٤- ٤٥- ٤٦ - ٤٩- ٥٠- ٥١- ٥٢- ٥٣- ٥٦- ٥٨- ٦١- ٦٤- ٦٧- ٦٩- ٨٠، فقد صيغت بطريقة سالبة تكون درجات الخيارات تصاعدية ١،٢،٠ ، ٣ ، ٤ ، ويتراوح مدي الدرجات علي المقياس بين ٠ درجة إلي ٣٤٤ درجة .

- **المرحلة الثانية لإعداد المقياس** :

وفيها تم التحقق من هدف الدراسة الأساسي والذي يتمثل في التحقق من صلاحية المقياس وبخاصة ثباته وصدقه وإعداد بعض المعايير البسيطة .

٣- التحليلات الاحصائية :

بعد الانتهاء من تطبيق المقياس علي عينة الدراسة تم اجراء التحليلات الاحصائية التالية :

- معامل ارتباط بيرسون.
- التحليل العاملي من الدرجة الأولي . والتدوير المائل للعوامل .

- **تاسعا : نتائج الدراسة :**

نعرض فيما يلي للنتائج التي كشفت عنها مختلف المعالجات والتحليلات الاحصائية التي أجريت لإعداد مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ، وسيتم عرض هذه النتائج وفقا لتسلسل تساؤلات الدراسة وذلك علي التالي :

- **التساؤل الأول :**

ما دلالة ثبات مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي عينة من الشباب ؟

للإجابة علي هذا التساؤل تم حساب ثبات المقياس باستخدام أكثر من أسلوب ، وذلك فى محاولة لمعالجة أكثر من معنى من معانى الثبات والتى لاتتحقق دون الجمع بين عدة طرق نعرض لها فيما يلي :

- **الاتساق الداخلي :**

وتم ذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة علي كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس لكل مجموعة من مجموعات الدراسة والجدول (١) يوضح هذه النتائج :

جدول (١) : معاملات ارتباط درجة كل بند بالدرجة الكلية علي مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي مجموعات الدراسة الثلاث

رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300	رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300	رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300
١	.349**	-.253-*	.197 .	٣١	.197*	.418**	.340	٦١	.124*	.488**	.289
٢	.261**	.258**	.338	٣٢	.297**	.291**	.329	٦٢	.461**	.197*	.471
٣	.442**	.321**	.207 .	٣٣	.301**	.311**	.127 .	٦٣	.137* .	.428**	.383
٤	.425**	.217*	.256	٣٤	.342**	.215*	.143 .	٦٤	.663**	-.207*	.197 .
٥	.224**	.407**	.291	٣٥	.311**	.197* .	.131 .	٦٥	.163* .	-.197*	.348
٦	.356**	.197*	.223	٣٦	.287**	.201* .	.376	٦٦	.592**	-.194*	.652
٧	.459**	.203-*	.378	٣٧	.330**	.194* .	.538	٦٧	.623**	.349**	.375
٨	.269**	.197*	.228	٣٨	.123*	.277**	.221	٦٨	.135* .	.489**	.522
٩	.458**	.511**	.218	٣٩	.304**	.287** .2	-.211*	٦٩	.131* .	-.197*	.521
١٠	.290**	.327**	.406	٤٠	.431**	.199*	-.219*	٧٠	.151*	.206* .	.518
١١	.532**	.201*	.197	٤١	.580**	.277**	.231* .	٧١	.252**	.197* .	.591
١٢	.370**	.480**	.334	٤٢	.487**	.207**	.353	٧٢	.665**	.194* .	.560
١٣	.522**	.194*	.227	٤٣	.287**	.271**	.508	٧٣	.130*	.287**	.197 .
١٤	.412**	.317**	.247	٤٤	.629**	.073	.471	٧٤	.494**	.417**	.293
١٥	.392**	.465**	.362	٤٥	.376**	.416**	.429	٧٥	.336**	.201* .	.683
١٦	.410**	.551**	.350	٤٦	.456**	.341**	.413	٧٦	.339**	.197* .	.432
١٧	.354**	.322**	.221	٤٧	.305**	.472**	.487	٧٧	.224**	.194* .	.493
١٨	.198	.413**	.506	٤٨	.251**	.499**	.438	٧٨	.592**	.381**	.147-.
١٩	.542**	.461**	.373	٤٩	.326**	.205*	.465	٧٩	-.131*	.327**	.470
٢٠	.635**	.283**	.336	٥٠	.391**	.363**	.382	٨٠	.521**	.388**	.319
٢١	.353**	.197*	.372	٥١	.421**	.061	.388	٨١	.251**	-.197*	.480
٢٢	.328**	.203-*	-.28	٥٢	.249**	.032	.306	٨٢	.617**	.221 .	.216
٢٣	.405**	.387**	.225	٥٣	.275**	.361**	.296	٨٣	.324**	.206*	.446
٢٤	.442**	.198*	.385	٥٤	.422**	.383**	.377	٨٤	.545**	.358**	.238
٢٥	.427**	.198*	.374	٥٥	.319**	.136	.425	٨٥	.403**	-.197*	.443
٢٦	.327**	.470**	.262	٥٦	-.397-**	.055	.561	٨٦	.399**	.416**	.354
٢٧	.355**	.268**	.218	٥٧	.329**	-.036	.403	٨٧	.487**	.207* .	.437
٢٨	.307**	.382**	.522	٥٨	.235**	.377**	.625	٨٨	.456**	.202* .	.553
٢٩	.349**	.235*	.232	٥٩	.521**	.199*	.342**				
٣٠	.261**	.263**	.435**	٦٠	.374**	.357**	.211*				

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ ❖ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١) أن جميع معاملات ارتباط فقرات مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بالدرجة الكلية علي المقياس دالة إحصائيا مما يدل علي أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع .

٤- ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية :

الجدول (٢) يوضح معاملات ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لدي المجموعات الثلاث :

جدول (٢) : معامل ثبات مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي مجموعات الدراسة الثلاث

طرق الثبات / البعد	ألفا كرونباخ			التجزئة النصفية					
	المجموعة الأولي	المجموعة الثانية	المجموعة الثالثة	المجموعة الأولي		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة	
				جتمان	براون	جتمان	براون	جتمان	براون
السلام	.803	.730	.635	.817	.827	.833	.834	.675	.685
الاحترام	.800	.700	.609	.808	.808	.824	.824	.612	.612
تقبل الاخرين	.797	.714	.637	.814	.824	.828	.838	.641	.651
حب الخير للاخرين	.799	.710	.700	.810	.810	.827	.832	.740	.750
التعاون	.827	.726	.702	.817	.817	.831	.840	.742	.742
تقدير الذات	.822	.707	.700	.812	.822	.826	.826	.740	.750
تحمل المسئولية	.827	.720	.711	.814	.824	.830	.831	.731	.741
يقظة الضمير	.821	.727	.704	.817	.817	.832	.833	.744	.744
الانجاز	.824	.715	.703	.812	.812	.828	.828	.743	.743
التنظيم والتخطيط	.836	.723	.713	.816	.826	.831	.841	.733	.743
الاتقان	.822	.713	.713	.812	.812	.827	.827	.743	.743
الدرجة الكلية	.869	.766	.787	.895	.895	.873	.881	.791	.791

يتضح من الجدول (٢) والذى نتائج حساب الثبات للدرجة الكلية لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بالإضافة إلى مقاييسه الفرعية ، ارتفاع معاملات ثبات المقياس الكلى فضلا عن ارتفاع معاملات ثبات مقاييسه الفرعية في ما بين(609. : 895.) مما يوضح أن المقياس ككل فضلا عن مقاييسه الفرعية تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعه .

- **السؤال الثاني :**

ما دلالة صدق مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم لدي عينة من الشباب ؟

للإجابة علي هذا التساؤل تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي :

١- الصدق الظاهرى (المحكمين) :

بعد إعداد المقياس في صورته الأولية عرف كل بعد من الأبعاد ، وأدرج تحت كل بعد الفقرات التي تعتقد الباحثتان أنها تنتمي إليه ، ثم عرضت الفقرات

بصورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علم النفس بقسم علم النفس بجامعة الملك عبد العزيز[1] وطلب منهم إبداء أرائهم في انتماء الفقرات لأبعادها، وتعديل الفقرات التي يرون أنها بحاجة إلي تعديل وحدد محك ٨٠٪ اتفاق بين المحكمين للإبقاء الفقرة وفي ضوء هذا المحك تم تعديل ست فقرات .

٢- صدق التكوين (البناء) :

وتم التحقق منه من خلال مؤشرين لصدق التكوين هما :

- **الاتساق الداخلي :**

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق علي التحقق من أن فقرات الأداة وأبعادها تمثل فعلا يعكس السمة المراد قياسها بناء علي الاطار النظري ، وأن هذا التمثيل هو تمثيل صادق ويتم ذلك إجرائيا من خلال :

- حساب معامل ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند .
- حساب معاملات ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس ومن ناحية أخري حساب معاملات ارتباط الأبعاد فيما بينها .

- **أولا : معاملات ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند :**

الجدول (٣) يوضح هذه النتائج لدي مجموعات الدراسة الثلاث :

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الفرعى الذى تنتمى إليه كانت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) لدي مجموعات الدراسة الثلاث مما يعني أن جميع هذه الأبعاد تنتمي موضوع الأداة .

- **ثانيا : معاملات ارتباط كل بعد مع الأبعاد الأخري ومع الدرجة الكلية للمقياس :**

الجداول التالية من رقم (٤) إلي رقم (٦) توضح هذه النتائج لدي مجموعات الدراسة الثلاث:

يتبين من الجدول (٤) أن الأبعاد الاحدي عشر لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ترتبط ارتباطا دال ببعضها البعض وبالدرجة الكلية علي المقياس مما يشير إلي تفاعل هذه الأبعاد وأثرها المشترك في تحديد درجة الاتجاه نحو القيم لدي الشباب وبهذا يتحقق صدق المقياس موضوع الدراسة الأمر الذي ييسر الاطمئنان إلي استخدامه .

---

١ ـ د. ماجدة حسين -- د. هدى عاصم- د. رضية حميد الدين - د. سهير التوني - د. ايمان بيومي - د. مها سرور

جدول (٣) : معاملات ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لدي كل مجموعة من مجموعات الدراسة الثلاث

البعد	رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300	رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300	رقم البند	المجموعة الأولي ن=300	المجموعة الثانية ن=200	المجموعة الثالثة ن=300
السلام	١	.334**	.44**	.434**	٢٣	.363**	.260**	.277**	٦٦	.55**	.46**	.498**
	٢	.431**	.47**	.388**	٤٤	.444**	.489**	.627**	٦٧	.10**	.99**	.444**
	٢٢	.445**	.260	.405**	٤٥	.370**	.421**	.543**				
الاحترام	٣	.518**	.606	.350**	٢٥	.522**	.503**	.396**	٦٨	.57**	.637	.503**
	٤	.479**	.402	.414**	٤٦	.361**	.201*	.420**	٦٩	.37**	.674	.465**
	٢٤	.474**	.272	.425**	٤٧	.585**	.541**	.538**				
تقبل	٥	.424**	.374	.374**	٢٧	.413**	.354**	.409**	٧٠	.80**	.247	.459**
الآخرين	٢٦	.557**	.550	.517**	٤٨	.461**	.423**	.461**	٧١	.13**	.621	.421**
					٤٩	.171**	.497**	.199**	٨٧	.54**	.17**	.439**
حب الخير للآخرين	٨	.485**	.447	.546**	٢٩	.417**	.312**	.277**	٧٢	.47**	.442	.18**
					٥٠	.274**	.201*	.437**				
	٢٨	.496**	.445	.498**	٥١	.487**	.279**	.445*				
بعد التعاون	9	.461**	.442	.514**	31	.431**	.216*	.441**	73	.08**	.392	.336
	10	.388**	.247*	.330**	52	.375**	.424**	.521**	74	.08**	.53**	.505**
	30	.422**	.414	.327**	53	.443**	.513**	.397**				
تقدير الذات	١١	.500**	.346	.431**	٣٣	.416**	.247*	.592**	٧٥	.91**	.٣٩٦**	.560**
	١٢	.327**	.٣٨٢*	.500**	٥٤	.547**	.503**	.561**	٧٦	.03**	.346	.585**
	٣٢	.501**	.٤٤٦*	.612**	٥٥	.547**	.479**	.526**				
تحمل المسئولية	13	.166**	.٢٤٦*	.378**	35	.301**	.272**	.586**	77	.25*	.٢٠٥*	.523
	14	.525**	.٣٨٢*	.538**	56	.201**	.٢٩١**	.347**	78	.53**	.247	.408
	34	.455**	.٢٢٦*	.592**	57	.304**	.247*	.431**				
يقظة الضمير	15	.487**	.٣٥٠3*	.682**	58	.153-**	.417**	.423**	80	.7*١١-.	.247*-	.639**
	36	.549**	.٥١١.**	.413**	59	.181**	.٣٦١.**	.336**	88	.56**	.6**٣١	.327**
	37	.165**	.46	.536**	79	.165**	.٢١٢*	.472**				
تحمل الانجاز	16	.894-**	.٥٠٧-*	.484**	39	.376**	.٨٢.3**	.629**	81	.97**	.٩.3**	.542**
	17	.498**	.٤٢١.**	.603**	60	.493**	.417**	.611**	82	.23**	.٤٢.6**	.567**
	38	.125*	.٢٤.8*	.483**	61	.217-**	.٢٠٧-*	.525**				
التنظيم	18	.877-**	.٦٤٣--	.340**	41	.252**	.٢46*	.569**	83	.112	.346	.566
	19	.520**	.391	.454**	62	.292**	.391**	.600**	84	.297	.٣٢١**	.561
	40	.254**	.247	.646**	63	.219**	.201*	.278**				
الاتقان	20	.900-**	.٥١٨*	.569**	43	.314**	.٢٠5*	.385**	85	.71**	.٤٣٢**	.555
	21	.414**	.13**	.399**	64	.125*	2١1*	.523**	86	.22**	.346	.562
	42	.165**	.247	.526**	65	.432**	.308**	.367**				

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ ❖ دالة عند ٠,٠١

جدول (٤) : معاملات ارتباطات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لدي المجموعة الأولي (طالبات الجامعة)

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	الدرجة الكلية
السلام	.96**	.84**	.232**	.276**	.450**	.347**	.381**	.275**	.٣٠**	.00**	.92**	.496**
الاحترام			.460**	.395**	.237**	.311**	.166**	.241**	.04**	.52**	.08**	.555**
تقبل الاخرين				.264*	.241**	.376**	.105**	.1**٥.2	.12**	.02**	.30**	.479**
حب الخير الاخرين					.401**	.333**	.254**	.346**	.219**	.٢٥٥**	.458**	.456**
التعاون						.215**	.279**	.241**	.2٧1*	.217	.2٧٣*	.414
تقدير الذات							.350**	.2٧1**	.525	.470	.446	.506
تحمل المسئولية								.255**	.421	.336	.309	.461
يقظة الضمير									.215	.2٧1*	.257	.313
الانجاز										.646	.485	.530
التنظيم والتخطيط											.382**	.502
الاتقان												.625

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ ❖ دالة عند ٠,٠١

تؤيد النتائج الموجودة بالجدول (٥) النتيجة السابقة للدراسة حيث وجدت نفس النتيجة لدي المجموعة الثانية من مجموعات الدراسة وهي ارتباط الأبعاد الاحدي عشر لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ارتباطا دال ببعضها البعض وبالدرجة الكلية علي وهذا يؤيد صدق المقياس موضوع الدراسة.

تؤيد النتائج الموجودة بالجدول (٦) النتيجتين السابقتين الخاصتين بالمجموعتين الأولي والثانية حيث وجدت نفس النتيجة لدي المجموعة الثالثة من مجموعات الدراسة وهي ارتباط الأبعاد الاحدي عشر لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ارتباطا دال ببعضها البعض وبالدرجة الكلية علي المقياس وبهذا يتحقق صدق المقياس موضوع الدراسة الأمر الذي ييسر الاطمئنان إلي استخدامه .

- **التساؤل الثالث** :

ما طبيعة البناء العاملي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم ؟

تم اجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية الأساسية لهوتيلنج H.Hotelling لمصفوفات الارتباط بين درجات بنود المقياس (٨٨ بندا) لدي مجموعات الدراسة الثلاث . ووضع واحد صحيح في الخلايا القطرية ، واستخدام محك تشبع بندين علي الأقل للعامل الذي يمكن قبوله، وتم تدوير المحاور تدويرا مائلا بالأوبلمن Oblimin لكارول . نعرض فيما يلي للنتائج التي كشف عنها التحليل العاملي لبنود المقياس لدي كل مجموعة من مجموعات الدراسة:

جدول (٥) : معاملات ارتباطات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لدي مجموعة طلاب الجامعة

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	الدرجة الكلية
السلام	.٣٢٦**	.٢٧٤*	.2.2	.٣١٦**	.٣٥٨**	.٢٩٧*	.٣٧١**	.2٦٥**	.٣١٢**	.٣٩٦*	.٤٠١**	.٤٢١**
الاحترام			.٣٢١*	.٢٩٥**	.٢٠٣*	.٣٠1**	.4١6**	.24٩*	.3٣٢**	.3٠١*	.٤٩8*	.5٤١**
تقبل الاخرين				.264*	.241*	.376	.405**	.2٥1*	.312**	.302	.4٢٧*	.٣٨٤**
حب الخير الاخرين					.401**	.٣٥3*	.254*	.346**	.219*	.٢٥٥*	.458*	.٤٢١**
التعاون						.215	.279**	.241*	.2٢1*	.217	.٢٠٦*	.٥٠١**
تقدير الذات							.٣٨٢**	.2٧1*	.525**	.470	.٤١٣**	.٥٢٣**
تحمل المسئولية								.255*	.421**	.336	.٢٩٩**	.٤٠٠**
يقظة الضمير									.215*	.2٢1	.257	.313
الانجاز										.٦٧1*	.٥٠٦**	.٥٠١**
التنظيم والتخطيط											.٣٠٣**	.٤٩٨**
الاتقان												.٦١٧**

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ ❖ دالة عند ٠,٠١

جدول (٦) : معاملات ارتباطات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لدي مجموعة طالبات الثانوي

البعد	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	الدرجة الكلية
السلام	.٣٨٧**	.٣٩1**	.٣٠2**	.2٣٤**	.٣٢1**	.٢47**	.3٦٤**	.1٧5**	.1٧٤**	.٤٢٩**	.49٠**	.٤١٢**
الاحترام			.4٣٧**	.٤٠١**	.237**	.٣٤٢**	.4١٣**	.2٣٩**	.٤٠٢**	.٣٠٨**	.٥٤٨**	.٥١٩**
تقبل الاخرين				.1٦4**	.141*	.٣٧٩**	.4٨٧**	.2٥1**	.312*	.٣٤٥**	.٤٠٥**	.٣١٤**
حب الخير الاخرين					.٥٠٠**	.3.3**	.2٨٧**	.٤١٦**	.12٩*	.٢٥٣**	.٤٣٨**	.٤٢١**
التعاون						.2٢5**	.2٨1**	.141*	.٣١1**	.٢٧٦**	.12٨*	.٥٠١**
تقدير الذات							.٤٢١**	.1٤5*	.٤٢٣**	.٣١٢**	.٤٦١**	.5٤٢**
تحمل المسئولية								.٢٧٩**	.٤٣٢**	.٤٥١**	.٢٩٣**	.٤٧٠**
يقظة الضمير									.٣٠1**	.12٨*	.٢٨٩**	.3٨٣**
الانجاز										.6٣٠**	.٤٠٨**	.٤٩٩**
التنظيم والتخطيط											.٢٩٤**	.502*
الاتقان												.611**

❖ دالة عند ٠,٠٥ ❖ ❖ دالة عند ٠,٠١

١- نتائج المجموعة الأولى :

جدول (٧) : نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بعد التدوير لدي المجموعة الأولي

العامل الأول		تابع العامل الأول		تابع العامل الأول		العامل الثاني		٣		٤		٥	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
32	.643	3	.466	73	.400	61	.512	83	.494	72	.421	74	.390
54	.618	6	.460	7	.398	56	.509	81	.448	74	.359	35	.353
39	.612	43	.459	27	.398	38	.469	40	.431	34	.318	9	.333
71	.606	41	.456	8	.397	52	.422	62	.376	25	.312	10	.330
17	.606	40	.455	48	.385	79	.415	85	.340	30	-.311	26	.326
20	.596	35	.452	79	.382	53	.408	41	.326	63	-.322	6	.306
86	.569	16	.449	18	.380	50	.398	19	.313	33	-.333	52	-.350
84	.565	69	.449	37	.371	18	.380	7	-.325	55	-.339		
68	.564	22	.445	1	.368	49	.377	8	-.334				
55	.560	4	.444	50	.361	58	.374	44	-.463				
59	.560	29	.442	58	.358	42	.358						
5	.557	82	.442	87	.355	16	.349						
78	.557	19	.441	56	.351	83	.339						
70	.547	11	.439	34	.349	12	.316						
60	.546	13	.438	10	.347	64	.314						
85	.540	42	.437	31	.344	65	-.322						
33	.540	12	.434	47	.337	55	-.333						
76	.536	63	.432	61	.330	82	-.338						
21	.533	62	.425	25	.328	68	-.359						
28	.518	65	.422	67	.326	51	-.470						
64	.495	2	.420	53	.324								
51	.490	44	.418	52	.323								
23	.485	24	.418	88	.317								
75	.481	26	.417	57	.311								
81	.478	66	.416	45	.308								
٤٦	.468	15	.404										
الجذر الكامن	16.626					4.439		3.534		2.686		2.386	
التباين	18.893					5.044		4.015		3.052		2.711	

العامل السادس		٧		٨		٩		١٠		١١	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
66	.449	74	.358	13	.378	48	.313	62	-.311	13	.395
76	.350	9	.335	14	.364	41	.305	54	-.322	47	-.319
60	.323	46	.305	12	.330			57	-.354		
15	-.306	26	-.365	88	-.301			50	-.367		
47	-.328			1	-.305						
26	-.356										
35	-.380										
الجذر الكامن	2.183		1.921		1.880		1.748		1.727		1.579
التباين	2.480		2.183		2.137		1.986		1.962		1.794

أسفرت نتائج التحليل العاملي للارتباطات بين درجات بنود مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم (٨٨ بندا) لدي المجموعة الأولي (إناث جامعة) عن استخراج (٢٥)عاملا استوعبت ٦٦.٥٤ ٪ من التباين الكلي[٢] ، ولكن لم تنطبق المعايير المحددة لقبول العامل والسابق الاشارة إليها سوي علي إحدي عشر عاملا استوعبت ٤٦.٢٥٧٪ من التباين الكلي ، والجدول التالي رقم (٧) يوضح تشبعات البنود علي العوامل وبالنظر في هذا الجدول نلاحظ أن نلاحظ أن العامل الأول استوعب ١٨.٨٩٣ ٪ من التباين الكلي وتشبعت عليه معظم بنود المقياس وبذا يمكننا ان نطلق عليه اسم العامل العام لاتجاهات الشباب نحو القيم ، أما باقي العوامل فتشبعت عليها البنود الخاصة بأبعاد المقياس .

٢-نتائج المجموعة الثانية :

أسفرت نتائج التحليل العاملي للارتباطات بين درجات بنود مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم (٨٨ بندا) لدي المجموعة الثانية (ذكور جامعة) عن استخراج (٣١) عاملا استوعبت ٧٢.٣٣ ٪ من التباين الكلي ولكن لم تنطبق المعايير المحددة لقبول العامل والسابق الاشارة إليها سوي علي إحدي عشر عاملا استوعبت ٤٦.٦٥٨٪ من التباين الكلي ، والجدول التالي رقم (٨) يوضح تشبعات البنود علي العوامل وبالنظر في هذا الجدول نلاحظ أن التباين المفسر موزع بنسب متقاربة إلي حد ما علي العوامل بعكس المجموعة الأولي التي استأثر العامل الأول فيها بالنسبة الأكبر من التباين ، علاوة علي تباين ترتيب البنود في التشبع علي العوامل مما يدل علي اختلاف البنية العاملية للمقياس بين المجموعتين .

جدول (٨) : نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بعد التدوير لدي المجموعة الثانية

العامل الأول		تابع العامل الأول		العامل الثاني		تابع العامل الثاني		٣		٤		٥	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
50	.837	18	.544	3	.754	22	.403	40	.508	49	.475	46	.484
37	.779	38	.549	35	.571	34	.392	79	.491	19	.463	76	.445
11	.770	71	.414	26	.540	85	.386	27	.483	15	.457	69	.355
33	.714	1	.467	54	.540	36	.382	80	.447	31	.425	35	-.41
46	.608	88	-.452	7	.530	23	.377	84	.443	8	-.673	15	-.42
7	.696	77	-.452	25	.528	76	.377	18	.420			14	-.44
13	.705	83	-.463	63	.525	59	.375	39	.371				
9	.707	29	-.479	17	.520	40	.372	68	-.387				
30	-.592	72	-.567	6	.519	41	.371	62	-.441				
53	-.479	31	-.592	47	.507	68	.370						
64	-.567			32	.486	69	.365						
8	.639			70	.472	86	.361						

[٢] - جميع النتائج توجد لدي الباحثتين لم يريد الاطلاع عليه

3	.592			44	.462	73	.355						
44	.506			21	.459	28	.353						
42	.458			82	.457	49	-.443						
52	.577			43	.438								
16	-.400			5	.431								
45	.507			51	.430								
12	.436			4	.425								
58	-.452			9	.425								
56	-.394			78	.417								
15	.516			60	.416								
الجذر الكامن	١٢,١١٢			10.879			٩,٥٧١			6.115		3.803	
التباين	٩,٠٨١			8.158			٧,١٧٧			4.585		2.851	

64	.576	45	.560	49	.510	77	.729	87	.438	43	.606	
61	.473	42	.478	58	.489	41	.390	36	-.424	54	-.427	
19	.466	72	.411	80	.437	49	-.415	49	-.431	65	-.455	
67	.423	85	.377	48	.369					44	-.613	
28	.340	73	.352	53	-.446							
42	-.507	74	.322									
		48	-.417									
الجذر الكامن	3.527	3.446		3.350		3.330		3.079		3.015		
التباين	2.644	2.584		2.512		2.497		2.308		2.261		

٣- نتائج المجموعة الثالثة :

أسفرت نتائج التحليل العاملي للارتباطات بين درجات بنود مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم (٨٨ بندا) لدي المجموعة الثالثة (طالبات ثانوي) عن استخراج (٢٩) عاملا استوعبت ٧١.٦٦٪ من التباين الكلي ولكن لم تنطبق المعايير المحددة لقبول العامل والسابق الاشارة إليها سوي علي إحدي عشر عاملا استوعبت ٤٤.٨٦٥٪ من التباين الكلي ، والجدول التالي رقم (٩) يوضح تشبعات البنود علي العوامل وبالنظر في هذا الجدول نلاحظ أن التباين المفسر موزع بنسب متقاربة إلي حد ما علي العوامل وهذا ما وجد لدي المجموعة الثانية أيضا و اختلف مع المجموعة الأولي التي استأثر العامل الأول فيها بالنسبة الأكبر من التباين كما سبقت الاشارة لذلك ، ويظهر التباين في المكونات العاملية لدي المجموعتين الثانية والثالثة بوضوح في العامل الثاني الذي تشبع عليه في المجموعة الثانية (٥٢) بندا أما في المجموعة الثالثة فلم يتشبع عليه سوي (١٢) بندا من خلال علاوة علي تباين ترتيب البنود في التشبع علي العوامل مما يدل علي اختلاف البنية العاملية للمقياس بين المجموعات .

جدول (٩) : نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بعد التدوير لدي المجموعة الثالثة

العامل الأول		تابع العامل الأول		العامل الثاني		٣		٤		٥		٦	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
35	.834	53	.483	71	.377	44	.400	72	.491	9	.654	47	.413
42	.751	60	.477	51	.357	37	.384	25	.407	10	.367	7	.385
52	.742	16	.474	36	.333	68	.360	74	.373	23	.362	87	.377
40	.722	37	.460	54	.321	45	.347	14	.357			8	.372
83	.706	32	.459	56	-.396	7	.341	88	.349			44	.323
61	.663	41	.458	12	-.457	70	.335	34	.335			2	.303
39	.650	38	.446	49	-.467	58	.332	45	.330				
62	.639	76	.437	52	-.469	43	.319						
17	.628	20	.418	67	-.472	64	.313						
15	.608	33	.415	50	-.473								
81	.589	28	.412	18	-.491								
82	.563	66	.408	42	-.655								
34	.556	50	.401										
79	.548	56	.400										
14	.548	85	.390										
36	.542	26	.381										
12	.538	87	.380										
58	.508	64	.375										
80	.499	84	.372										
78	.498	4	.370										
13	.496	6	.362										
75	.495	27	.335										
86	.487	2	.319										
77	.486	55	.308										
31	.483												
الجذر	15.083			7.256		5.552		5.048		3.962		3.539	
التباين	12.142			5.841		4.470		4.064		3.190		2.849	

تابع نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولي لمقياس اتجاهات الشباب نحو القيم بعد التدويرلدي المجموعة الثالثة

العامل السابع		٨		٩		١٠		١١	
البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع	البند	التشبع
67	.371	50	.354	١٣	.392	60	.314	7	.401
55	.342	23	.320	21	.333	24	.305	43	.388
80	.304	63	.312			87	.302	67	.359
الجذر الكامن	3.539		3.167		2.956		2.878		2.749
التباين	2.849		2.550		2.380		2.317		2.213

• **عاشرا : مناقشة النتائج :**

بعد أن تم اعداد مقياس اتجاهات الشباب نحو القيم أخضع المقياس لدراسة متأنية للتحقق من صلاحيته السيكومترية وبخاصة الثبات والصدق لدي المجموعات الثلاث التي تمثل عينة الدراسة.

فيما يتعلق بثبات المقياس كشفت النتائج عن أن المقياس يتسم بمعاملات ثبات معقولة تدعم الثقة في المقياس ، وذلك باستخدام عدة أساليب هي الاتساق الداخلي و معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية . وتجدر الاشارة هنا إلي أن هناك تقاربا ملحوظا في معاملات الثبات باستخدام أكثر من أسلوب ، وعبر مجموعات الثبات الثلاث ، وان قلت بعض معاملات الثبات لدي المجموعة الثالثة (طالبات الثانوي) وهي المجموعة التي كانت معاملات ثباتها أقل نسبيا من المجموعتين الآخريين .

أما فيما يتعلق بالصدق فقد أظهر المقياس درجة معقولة من الصدق الذي تمثل - إضافة إلي صدق المحكمين - في مؤشرين لصدق التكوين : الأول هو الاتساق الداخلي ، وذلك في ضوء ارتباط البند بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه بالإضافة إلي ارتباط الدرجة علي البعد بالدرجة الكلية علي المقياس وارتباط الأبعاد ببعضها البعض ، حيث أظهرت كل البنود ارتباطات دالة عند مستوي ٠,٠٥ ، ٠,٠١ ، بل أن أحجام معاملات الارتباط تعدي معظمها ٠,٥٠ ووجدت نفس النتائج فيما يتعلق بارتباط البعد بالدرجة الكلية ،أو الأبعاد ببعضها البعض ، وذلك لدي كل مجموعة من المجموعات الثلاث .

أما المؤشر الثاني لصدق التكوين فهو الصدق العاملي . وهنا تم الاعتماد علي التدوير المائل عند تفسير النتائج .

بناء علي ما سبق يمكن القول أننا بصدد أداة صالحة للاستخدام يمكن الاستفادة منها في مجالات عديدة أهمها ما يلي :

- التقويم والقياس النفسي والتربوي.
- عملية الارشاد والعلاج النفسي.
- تقويم برامج العلاج النفسي .

• **قائمة المراجع :**

- اب، فوزية (١٩٦٦م). **القيم والعادات الاجتماعية**، القاهرة: دار الكتاب العربي.
- البطش، محمد،وليد، والطويل ،هاني عبدالرحمن .(١٩٩٠). البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الار:نية ، **مجلة دراسات** ، الجامعة الأر:نية ،سلسلة العلوم الإنسانية ، ١٧ ، (٣) ٩٣- ١٣٦
- أبو السل ، محمد شحاد ، أبو العناز ، محمد علي (٢٠١٣) . بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية طلبة الجامعة الأر:نية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** المجلد الحادي عشر – العدد الثاني ، ٥١- ٧٦ .

- أحمد، عبدالكريم.(١٩٥٣)."**المجتمع البشري في الخلاق والسياسة**"،مكتبة الانجلو القاهرة.
- إسماعيل، سهير(١٩٩٢م) . **برنامج مقترح لتنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام النماذج التعليمية**، رسالة دكتوراه غير منشورة،القاهرة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- الجوازنة ، المعتصم بالله .(٢٠٠٠) . **القيم التربوية الممارسة لدى طلبة كلية الشريعة في جامعة اليرموك** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم الإدارة وأصول التربية ، كلية التربية ، جامعة اليرموك ، أربد ، الأردن .
- الجهني،الرفاعي (٢٠٠٨).الترتيب القيمي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة ينبع، جامعة أم القرى، **رسائل ودراسات تعليمية**.
- حسين، كريم عكيلة (١٩٨٥) . **الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع**، بغداد، مطبعة دار الرسالة .
- حماد ، شريف علي ، الأغا ، عبد المعطي رمضان (٢٠١٠) . مستوي معرفة الدارسين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة لمفهومي القيم و الاتجاهات ، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** جامعة القدس المفتوحة – غزة الجامعة الاسلامية المجلد الثامن عشر ، العدد الثاني ، ص ٤٢٩- ٤٤٦.
- اللقاني ، أحمد حسين ، علي الجمل (١٩٩٦) . **معجم المصطلحات التربوية**، المعرفة في المناهج و طرق التدريس القاهرة ، عالم الكتب .
- الجلاد ، ماجد زكي(٢٠٠٥م). ، **تعلم القيم وتعليمها** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان.
- حنورة ، مصري عبد الحميد (١٩٨٥). **سيكولوجية التذوق الفني**، القاهرة دار المعارف.
- خليفة، عبداللطيف محمد. (١٤٠٩هـ). "التغيير في نسق القيم خلال سنوات الدراسة الجامعية"، **بحوث المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر**، يناير القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- داغستاني، بلقيس (٢٠١٠) . أثر برنامج مقترح قائم علي الأنشطة التربوية في تنمية بعض القيم الخلقية والاجتماعية لدي طفل الروضة ، **مجلة رابطة التربية الحديثة** ، السنة الثالثة ، العدد الثامن ، ص ص ١٣- ١٥٦.
- الديب ، إبراهيم (٢٠٠٧م). **أسس ومهارات بناء القيم التربوية وتطبيقاتها في العملية التعليمية** ، مؤسسة أم القرى للترجمة والتوزيع ، المنصورة .
- زهر ، ضياء (١٩٩٦) **القيم في العملية التربوية** ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .
- زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٦).**علم النفس الطفولة والمراهقة** ، عالم الكتب ،القاهرة.
- السامرائي ، محمد أنور . (١٩٩٧) . **بناء مقياس مقنن للقيم المفضلة في شخصية معلم المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، العراق .
- سلمان ، خمائل مهدي صالح . (٢٠٠٣) . **بناء مقياس القيم المفضلة في شخصية المرأة العراقية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، العراق .
- الصرايرة ، خالد و القضاة ، محمد (٢٠٠٩) القيم البيروقراطية لدى الموظفين الاداريين العاملين في جامعة مؤتة و علاقتها بادائهم الوظيفي من وجهة نظر قاداتهم الادارية فيها. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، مجلد ٥ عدد ٣ . ٢٣٣- ٢٤٧

- العتوم ، عدنان ، وخصاونة، أمل (١٩٩٩) . مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت **مجلة المنارة** . ٤ (١) ، ٣ – ٥٤
- المالكي،مسفر (٢٠٠٨). دورمنهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف، جامعة أم القرى،**رسائل ودراسات تعليمية**.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠٠٠م). **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠١). **سيكولوجية التعلم والتعليم** ، الأردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- هنا، عطية محمود. (١٤٠٦هـ). "**اختبار القيم واستخداماتها** (كراسة التعليمات)"، دار القلم، الكويت.
- Halstead, J.(1996).Values education , In : Halstead, J.& Taylor, M(eds). Values in education and education in values. London: The Flamer Press.
- Higgins, A., & Power, C. (1993). Moral education from moral discussion to Just Communities. **Psychological Journal of the Academy of Sciences of Russia. In Russian**.
- Higgins, A.(1992). The development of morality: An overview from 1983 to 1991. **The NERA Researcher**, 30, 2-6
- Higgins, A. (1995). Teaching as moral activity: Listening to teachers in Russia and the United States.**Journal of Moral Education**, 24, 143-158.
- Huntley.C.w&Davis,F.(1985).Undergraduate study of value scores as predictors of occupation 25 years later**. J . of personality & Social Psychology** .45.(5),1148-1155.
- Sverko,B.(1995).The Structure and Hierarchy of vaues Cross-Nationally, In D .E .Super & B Sverko (Eds) , **Life roles**, San Ker, Francisco : Jossey-Bass.

****

البحث الخامس :

" برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية "

إعـــداد :

د/ سيد السايح حمدان

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية بقنا

" برنامج مقترح في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة لتنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية "

د/ سيد السايح حمدان

- **مستخلص البحث** :

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية باستخدام برنامج في الثروة اللغوية القرآنية قائم على تراكم المعرفة، وقد تم قياس ذلك باختبار في هذه المهارات، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية، وكذلك بمقياس الطلاقة التعبيرية في الجانبين الشفوي والتحريري، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح الأداء البعدي في بطاقة الملاحظة، ورغم ذلك لم يحقق البرنامج الفاعلية المرجوة في هذا الشأن وفق معادلة بلاك حيث كانت الفاعلية ٠,٧٣ فقط ، عند طلاب التعليم العام، ٧٠,٩ عند طلاب التعليم الأساسي، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تراكم المعرفة القرآنية بين مستوى طلاب التعليم العام، وطلاب التعليم الأساسي، وقد كشف البحث ضعف التراكمية المعرفية لدى الطلاب، وأوضح أهمية وفاعلية القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية في التمسك بالقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا وعلما وعملا.

Abstract

This research aimed to develop the skill of explanatory reading and fluency of expression for Arabic teachers students by using a program in Quranic linguistic fortune that depends on the accumulation of knowledge which was measured by a test in these skills and by observation card in order to measure vocal and descriptive explanatory reading as well as use scale of expressive fluency in both writing and oral sides. The results showed that there were statistical inference differences in level (,01) for post performance in the observation card, although the program didn't achieve the prospective efficiency in this context according to [Black equation] because it came only to level [,73] for students of General education and level [70,9] for students of Basic education. Also there weren't statistical inference differences in the accumulation of Quranic knowledge between levels of General education and Basic education students. The research also showed the weak knowledge accumulation for the students and showed the important and the efficiency of vocal, descriptive explanatory reading in adhering to the Holy Quran either recitation, explanation, science and deeds.

- **أولا : مقدمة البحث** :

القرآن كلام الرحمن، أنزله على نبيه العدنان؛ ليعلمه للإنسان، فهو وثيقة النبوة الخاتمة، ولسان الدين الحنيف، قاموس اللغة العربية، ودستور الحياة الإنسانية، وقانون الشريعة الإسلامية، إليه نحتكم، وبحدوده نلتزم، هو المتعبد بتلاوته، المعجز بلفظه؛ تحدى الله به البلغاء والفصحاء أن يأتوا ولو بسورة من مثله، الشقاء في بُعده، والسعادة في قربه، هُدِى من جعله إمامه، ورُشِد من جعله

أمامه، فتح المسلمون الأوائل به البلاد، وحرروها من ظلم العباد، ودخل الناس به في الإسلام أفواجا، وكل يوم هم في ازدياد، وكيف لا وهو خير زاد؛ فهو المعين الذي لا ينضب مطلقا، والبحر الزاخر الذي لا يأسن أبدا، والكنز العامر الذي يمد اللغة برصين اللفظ مددا، ومحفوظ بحفظ الحافظ الرحيم إلى يوم الدين حوى علوم الأولين والآخرين، وأخبارهم المتراكمة من قديم السنين، كله خير لمن تلاه، وتدبر سره وفسر معناه، وانطلق معبرا به داعيا إلى الله.

يذكر شعبان إسماعيل (٢٠١٠ : ١٢ ، ١٨) أن هناك إجماعا على أن القرآن هو وثيقة السماء الوحيدة في هذه الأرض التي لم يطرأ عليها أي تعديل أو تحريف والتي ترسم للإنسانية معالم الطريق ، قال تعالى : " إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون " (الحجر : الآية ٩)، كما تضمن المنهج المتكامل " ما فرطنا في الكتاب من شيء " (الأنعام : من الآية ٣٨)، كما أنه للخلق أجمعين " تبارك الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرا " (الفرقان :الآية ١) وبهذا تميز عن سواه من الكتب السماوية، وقد جعل الله تعليمه من أعظم النعم شأنا وأرفعها مكانة وقدرا، كما يقول صلى الله عليه وسلم في الحديث الصحيح " خيركم من تعلم القرآن وعلمه " (البخاري)، فالجامع بين تعلم القرآن وتعليمه مكمل لنفسه ولغيره، ومن أعظم حقوق القرآن على الأمة أن تقرأه بتدبر وتفهم وتعقل " أفلا يتدبرون القرآن أم على قلوب أقفالها "(محمد : الآية ٢٤)، وأن تحسّن به الصوت وتتغنى به، كما في الحديث الصحيح " زينوا القرآن بأصواتكم " (أبو داود وصححه الألباني).

ويعني هذا أن نكون نحن المسلمين به معتزين مستمسكين، وله قارئين مرتلين وبأصواتنا له مزينين متغنيين، ونضرع عند استماعه خاشعين، ونفكر في فحوى معانيه متدبرين، ونسلك به عاملين في كل ما يتعلق بشئون الدنيا والدين، ولن يتأتى هذا إلا إذا عكفنا عليه باحثين متعلمين، فإذا غدونا بألفاظه ومعانيه عارفين، كنا له مفسرين، وبطلاقة عن هديه معبرين ، بيد أنه لا يمنح كنوزه عامة واللغوية منها خاصة، إلا لمن أقبل عليه بقلب سليم، وألقى إليه السمع وهو شهيد عليم.

يقول محمد متولي الشعراوي (٢٠١٠ : ١٤ – ١٦) القرآن كلام الله المتعبد بتلاوته جاء من جنس ما نبغ فيه العرب، حيث عُرفوا بالبلاغة والفصاحة وحسن الأداء وجمال المنطق وسلاسة التعبير، فتحداهم في هذا، فلما سمعوه انبهروا وذهلوا ووجدوا أنفسهم عاجزين أن يأتوا بشيء من مثله " لا يأتون بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرا " (الإسراء : من الآية ٨٨)، وهذا التحدي ليس للعرب وحدهم بل لغيرهم أيضا، ومن هنا كان الإعجاز اللغوي للقرآن.

ويؤكد هذا حسين سليمان قورة (٢٠٠١ : ٤٤٦) أن القرآن الكريم غني بثروة هائلة من الألفاظ المنتقاة، والأساليب الأدبية الجيدة، ولا غرو فهو قمة في البلاغة، معجز لفحول الأدباء والشعراء بلفظه وأسلوبه، بَلهَ معانيه، ولا شك أن من يكثر من قراءة القرآن ويحفظ من آياته، يكتسب ويحصّل من هذه الأساليب الشيء الكثير الذي يجود به تعبيره، ويقدره على توضيح ما بنفسه ببلاغة وبيان حسن، زيادة على حسن نطق الكلمات بنية، وضبطا نحويا بما يشبه السليقة.

ويتضح من هذا ما هو للجميع جلي وليس بخفي، أن لغة القرآن معجزة، بل هي منبع البلاغة، ومعين الأدب، ولا يعلم كنه ألفاظه وحقائقها التي لم تظهر وسوف تظهر إلا الله سبحانه وتعالى، ومحاولة أخذ شيء من العلم عن هذه الألفاظ، والخوض في غمارها؛ لمعرفة ولو نذر يسير من أسرارها، وهذا سيكون قليلا، هو كسبُ كنزٍ ثمين، عن أعظم قولٍ خالدٍ مبين، يُعد ثروة لغوية قرآنية جمعُها في حاجة إلى ثَورة تعليمية، فردية وجَماعية ومجتمعية.

كما ينقل علي بن عثمان المارديني (٢٠٠٢: ٣٤) عن الراغب الأصفهاني (صاحب المفردات في غريب القرآن) قوله: إن أول ما يحتاج أن يُشتغل به من العلوم اللفظية للقرآن، تحقيق الألفاظ المفردة، فتحصيل معاني مفرداتٍ ألفاظ القرآن هي أول ما يعين في ما أريد أن يدرك معانيه، وليس ذلك نافعا في علم القرآن فقط، بل في كل علم من علوم الشرع، فألفاظ القرآن هي لب كلام العرب وزبدته، وواسطته وكرائمه، وعليها اعتماد الفقهاء والحكماء في حكمهم وإليها مفزع حذاق الشعراء والبلغاء في نظمهم ونثرهم، وما عداها وعدا الألفاظ المتفرعات عنها، والمشتقات منها، فهو كالقشور والنوى بالنسبة لأطايب الثمرة.

كما يبين حيدر علي نعمة (٢٠١٢ : ١٦٠) أهمية هذه الثروة اللغوية القرآنية بان القرآن الكريم كان له أثر عظيم في اللغة العربية فقد أضفى على مفرداتها اتجاهاته الفكرية الجديدة، وحملها من الدلالات التي تجددت معها اللفظية العربية مبنىً ومعنىً، وفتح لها أفاق السعة التي تضاف إلى فضاء سعتها، بأن جعل للكملة ، والجملة والتراكيب، والسياقات العامة في العربية قلبا نابضا وحياة متطورة متجددة في طرائق استعمالها، وهذه عناية إلهية حملتها اللغة العربية، بأجنحتها الهفهافة.

وبهذا تتجلى ما للثروة اللغوية القرآنية من عظيم أهمية، حيث هي المحور الرئيس الذي تدور حوله كافة العلوم اللغوية والشرعية، فالفقهاء يعتمدون عليها، والشعراء يقتبسون منها؛ لأنها أجود الألفاظ وأقيمها، ورغم أنها خالدة فهي ليست بجامدة، ومتجددة وتناسب أزمنة متتالية متعددة، بل امتد أثرها إلى ألفاظ اللغة العربية بأثْرها، لتجعلها أكثر حيوية وتطورية، ولكن ما مدى وجود هذه الثروة لدى الطلابَ؟ وهل تم العمل على تراكمها لديهم بمنهجية علمية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية؟ لما للتراكمية المعرفية من أهمية ضرورية وأساسية في كافة المجالات.

أما عن أهمية تراكم المعرفة في الحياة بوجه عام، فتستنتج دراسة مؤيد عبد المحسن الفضل (٢٠٠٩) أن تطوير المنتج يرتبط بشكل وثيق بتراكم المعرفة، فهو الذي يوضح أسباب ومتطلبات التطوير والتحسين، من حيث ضغط التكاليف والهدر في الوقت، ورفع كفاءة مؤشرات الأداء، كما أن تراكم المعرفة شرط أساسي لنمو العلم في أي مجال، ويعتبر تركيب نتائج البحوث وتوليفها معا عنصرا مهما في بناء العلم وتقدمه، وإتاحة الفرصة لبقية الباحثين أن يبدءوا حيث انتهى الآخرون.

كما تبرز دراسة أحمد عائل فقيهي (٢٠١١) أن التراكم المعرفي هو الذي يؤسس للمجتمع، حيث تجد السجال الفكري والثقافي داخل المؤسسات

والجامعات، وهذا المجال هو بالضرورة ناتج لوجود نخبة فاعلة ومؤثرة، تؤدي دورها من منطلق إيمانها بأخلاقية هذا الدور، وبأهميته في بناء المجتمع على أسس قوية سليمة ومتماسكة.

أما عن أهمية تراكم المعرفة اللغوية، فينقل محمد حسن المرسي (٢٠٠٤ : ١٩٨) رأي على مدكور في أن الرموز اللغوية لا تحمل معاني من المتكلم أو الكاتب إلى المستمع أو القارئ، وإنما تستثيرها على استدعاء المعاني المناسبة للرموز من وجهة نظرهما، ويستشهد بقول جبران خليل جبران: إنه لا يستطيع إنسان أن يكشف لك عن شيء، إلا إذا كان غافيا في فجر معرفتك.

وأما عن أهمية تراكم المعرفة الإسلامية بما فيها القرآنية، فيرى مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٦ : ٧٢٦) أن التحديات الداخلية التي تواجه مناهج تعليم التربية الإسلامية لا تقل خطورة عن التحديات الخارجية، وتكمن في محاولة البعض تشويه المفاهيم الدينية، وصرفها عن مدلولاتها وتأويلها تأويلا لا يستند إلى أصول وأسس إسلامية، ومن ثم ضياع قيمتها ثم اندثارها، وبالتالي تشويه البناء الفكري والمفاهيمي لأبناء الأمة، والتمكن من إحداث الخلل في الوعي والفكر والتكوين، وضياع لثروة الأمة بضياع ثوابتها وقيمها وأصولها.

وفيما يتعلق بتراكم المعرفة القرآنية خاصة، يوضح أحمد السمهر (٢٠١١ : ٦٠٠ ، ٦٠١) أنه في تعليم مهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مراحل التعليم العام، ينبغي إتقان نطق مخارج وصفات الحروف بشكل دقيق، وتعرف معاني الكلمات في مرحلة أولى، ثم تأتي مرحلة لاحقة يكتسب معها التلميذ المهارات التي تمكنه من القراءة المعبرة التي يستطيع المستمع بها فهم وتعقل ما يسمع ثم ينتقل إلى مرحلة أخرى يكتسب فيها مهارات أرقى وأقوى نحو استنباط ما تتضمنه هذه المفردات من دلالات، وهذا يساعده على إتقان فن من أهم فنون تحصيل المعرفة والخبرات، وبالتالي بناء شخصيته بناء واعيا متكاملا.

وبهذا يتضح ما لتراكم المعرفة من دور رئيس وضروري، في عملية البناء المعرفي، فيما يتعلق بالعلوم والقطاعات المادية، وكذلك في العلوم النظرية والفكرية لا يقل أهمية وضرورية، فإذا ما أريد الوقوف على حصيلة الطلاب من الثروة اللغوية القرآنية، فهذا يتطلب رصد المنحنى المعرفي لهذه الثروة صعودا أو توقفا؛ ليظهر حجم تراكم المعرفة القرآنية ومدى تسلسلها وترابطها، وفق خطة مدروسة؛ ليسهل استدعاؤها والانتفاع بها، واتخاذها أساسا يبنى عليه في تطوير تعلم القرآن الكريم، بما يحقق الفائدة بكل ما درس فيه، لا أن تتلاشى المعرفة القرآنية بمجرد الانتهاء من الورقة الامتحانية، ولن يتحقق هذا إلا إذا بدئ بقراءة القرآن قراءة تفسيرية عصرية، تبقيه محفوظا في الأذهان بممارسته ممارسة عملية سلوكية، في شتى النشاطات الحياتية.

حيث توصي دراسة سيد محمد سيد سنجي (٢٠٠٨) بضرورة تأكيد مقررات التربية الإسلامية على تعلم القرآن الكريم في خشوع وإتقان، يظهر ما تفيض به الآيات القرآنية من دلالات وإعجاز، وإعادة صياغة هذه المقررات بما يثير التفكير في الكون والحياة، ويؤكد على الارتقاء بعقل الإنسان.

ويذكر السيد خضر (٢٠٠٣ : ٣٣ – ٣٥) أنه لما جاء الله تعالى بالقرآن الكريم انشغلت به الأمة تتلوه وتتدارسه، وارتبطت به اشد ارتباط، وتساءل الناس عن معاني القرآن منذ زمن النبي، الذي كان يفسر لهم الكلمة والكلمتين، وهكذا صحابته، وقد وضع ابن عباس نواة المعجم العربي والقرآني، وهو يُسأل عن أشياء من كتاب الله فيفسرها بما يصادفها من كلام العرب، وحقق القرآن نقلة حضارية بنقل كثير من ألفاظ اللغة العربية من دلالاتها القديمة إلى دلالات جديدة، تحمل معاني الحضارة القادمة.

كما يبين فتحي يونس وآخران (١٩٩٩: ٢٨٩ ، ٢٩٠) أن موضوع تفسير القرآن الكريم من الموضوعات المهمة جدا في تدريس التربية الدينية الإسلامية بمختلف مراحل التعليم العام؛ لأنه يتوقف عليه فهم القرآن الكريم ومعرفة أحكامه وتشريعاته، والوعي بإعجازه وأسراره، وربط المتعلمين بكتاب الله بعد توضيح معاني ألفاظه، وهذا يسهم في بناء الشخصية المسلمة التي ترتبط بالقرآن الكريم في حياتها ومسلكها، ويحقق سعادتها في الدنيا والآخرة.

وبهذا تتضح أهمية القراءة التفسيرية لكتاب الله فهي ترقى بعقل الإنسان وتعرفه بآيات خلق الرحمن، وكيف يعمل الأذهان فيما يكمن خلف الكلمات؛ للوقوف على خفي الدلالات ولطيف الإشارات، والتي تسعد الإنسان في الحياة وبعد الممات، ولحسن تلاوة القرآن دور في حسن توضيح المعاني القرآنية وتفسيرها، كما أن الخطأ في التلاوة وعدم تجويدها يفقد الآيات تأثيرها، وما يرجى من ترتيلها وتعليمها.

فيقول إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤: ١٣٢) إن الخطأ أو اللحن الجلي في القرآن عمل يأثم عليه المسلم إذا ارتكبه، فأحيانا يختلف المعنى ويفسد ويغاير المقصد المراد نتيجة لحن أو خطأ في التلاوة، مما يحتم حسن التلاوة، من حيث إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وإعطاء الجمل والأساليب حقها، من نبرة النطق وتلوين التعبير، فتتميز الجمل الاستفهامية من غير الاستفهامية والمثبتة عن المنفية، والتعجبية عن غير التعجبية، والاستنكارية عن غيرها..وهكذا.

وعن دور جمال التلاوة والصوت في حسن تفسير معاني القرآن، يقول أحمد البلك (١٩٩٢ : ١٥ ، ١٩ ، ٥٨) إن قيثارة السماء الشيخ محمد رفعت كان يصور المعاني تصويرا يملأ شغاف القلب، ويمثلها للناس تمثيلا، كأنما يلمسونها بالأيدي ويرونها بالأعين، وكان صوته يجمع بين الخشوع وقوة التأثير، يعرّف مواضع الترهيب والزجر، والتشويق والترغيب، ويطوع صوته تبعا للآية التي يتلوها، فتارة تراه إعصارا في قوة، وتارة أخرى يفيض عذوبة ورقة، يأخذك بصوته إلى حيث أهل الجنة، ويأخذك أيضا لترى أهل النار، وبمجرد الانتهاء من قراءته هذه، كان الناس يتسابقون لتقبيل يده، ومن خلال صوته أسلم على يده الكثير من الأجانب.

وحقا إن مثل هذه القراءة التفسيرية التصويرية بتطويع الصوت؛ ليمثل المعاني النظرية ويجسدها للرائي والمستمع وكأنه يفسرها لتبدو كمشاهد

مرئية، يحقق أثرا فعالا في تجاوب المستمعين مع التلاوة، وتواصلهم مع الخطاب القرآني، بعد أن هجر الكثير من الناس حسن الاستماع للقرآن؛ نظرا لضغوط الحياة ومشاغلها، وكثرة الملهيات وبهارجها، فيستمعون القرآن وهم شاردون وعن معانيه غافلون، فلا يخشعون ولا يتأثرون، ولا بمقتضياته يعملون، فتأتي القراء ة التفسيرية الصوتية؛ لتنبه الغفلان، وتوقظ الوسنان، فيتحقق المراد من كلام الرحمن، ويتضح أمامهم تفسير المعاني وبيان مقاصدها، ويساعدهم هذا على الانفتاح على كتاب الله بمزيد من مهارات القراءة التفسيرية التي تعينهم على التعبير عما تعلموه، بل وبعدة وجوه، أي يصبحون ذوي طلاقة تعبيرية، حيث هذه الطلاقة من المتطلبات الأساسية في العملية التعليمية.

يقول على مدكور (٢٠٠٦ : ١١٧، ١١٩، ١٢٢) إن التلقائية والطلاقة في التعبير، تأتي على رأس قائمة أهداف تعليم اللغة، وعلى المعلم أن يشجع الطفل على ذلك، ويساعده على الانطلاق في كلامه، وأن يهيئ منهج اللغة العربية الفرص والظروف الطبيعية والمواقف العملية، التي تتيح للتلاميذ تجويد عملية الكلام بتجويد قدرتهم التعبيرية.

ولكن ما أشكال هذه الطلاقة وكيف يحكم عليها؟

يذكر إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٥ : ٢٢٦) أن الحكم في التعبير الشفوي والتحريري يجب أن ينصب على جانبي المضمون والشكل، ويقصد بالمضمون الأفكار وتنظيمها، ودقتها وتحديدها، وعددها ووضوحها وترابطها، لتعدو متماسكة آخذة بعضها بحجز بعض، ويقصد بالشكل مهارات العرض والهجاء وعلامات الترقيم، وحسن الصياغة باختيار اللفظة المناسبة واستعمالها في الإطار العام بشكل جذاب ومشوق.

ويعني هذا أن الطلاقة التعبيرية مطلب تعليمي ضروري، يبدأ من التعليم الابتدائي، ويصل إلى الجودة في التعليم الجامعي، ويكون في شكلين: شفوي وتحريري، وكلاهما له معايير ينبغي أن تتحقق فيه، وبعد أن تهيئ لذلك الظروف والمواقف الطبيعية التعليمية، ولكن هل هناك أفضل من مواقف التعلم القرآنية لتكون منطلقا للمتعلم نحو الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية؟ حيث القرآن أخصب مجال، يبحر فيه الخيال؛ ليخرج من كل لفظة أكثر من مقال، فما خفي من معانيها لا يحيط به علما إلا العليم المتعال، يؤكد ذلك إبراهيم السامرائي (١٩٩٤: ٣٩) بأن للمادة الواحدة في القرآن أفانين من الاستعمال.

ولكن من الذي ينبغي له أن يقود هذه المواقف التعليمية القرآنية؛ ليحقق من خلالها مع تلاميذه القراءة التفسيرية ثم الطلاقة التعبيرية عما تعلموه من معاني قرآنية، إنه معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية، الذي يجب أن تتحقق في أدائه المعايير الموضوعية للجودة العالمية.

يقول محمد يونس (٢٠٠٥ : ٢٤١- ٢٦٣) إن المعايير الموضوعية لجودة أداء معلم اللغة العربية يكتسبها من خلال رحلته الطويلة مع التعليم، من خلال حرصه على تراكم الخبرات أثناء دراسته العالية أو الجامعية، ومن خلال

ممارسته العلمية للمهنة واحتكاكه بزملائه وموجهيه، ومن هذه المعايير حسن تلاوة القرآن الكريم قراءة صحيحة ملتزمة بقواعد التجويد وأحكامه، والقراءة الصحيحة للنصوص بطريقة أدائية تلتزم بقواعد الفصحى من جانب، وتكشف عن المعنى المراد من جانب آخر، وحد أدنى من حفظ القرآن الكريم يكون شريطة الالتحاق بكليات اللغة العربية لأن ذلك قوة للغة.

ويعني هذا أن معلم اللغة العربية الذي سيقود هذه المواقف التعليمية القرآنية لابد أن يتسم بتراكم المعارف والخبرات لديه على مدار سنين طويلة من خلال دراساته الأكاديمية الجامعية، وعلاقاته المهنية الميدانية، وأن يكون هذا التراكم محققا بمواصفات الجودة العالمية، ومنها جودة التلاوة وحسن الإلقاء والأداء بقلب خاشع مشفق، وعقل منير مشرق، ولسان ذَلِق طلق؛ ليكون لتلاميذه قدوة قرآنية ، يحيط علما بما في كتاب ربه من مفردات لفظية ، فتكون لديه ثروة لغوية، مبنية على حسن التفسير، ومثمرة طلاقة التعبير، ولكن هل الطالب المعلم في شعبة اللغة العربية يتحقق فيه ذلك؟ وكيف إن لم تكن لديه مهارات في القراءة التفسيرية وهو يقرأ كلام رب البرية؟ ثم ماذا إن ترتب على هذا ضعف في الطلاقة التعبيرية فلا يستطيع أن يكون داعيا إسلاميا لتلاميذه ومن حوله في مجتمعه؟ فهذا يتطلب مراجعة برامج إعداده في المرحلة الجامعية للوقوف على مدى تحقق ذلك، فإن لم يكن محققا؟ فهذه مشكلة تستوجب البحث.

- **ثانيا : مشكلة البحث :**

بعد ما اتضح فيما سبق الأهمية البارزة لضرورة تراكم المعرفة في الثروة اللغوية القرآنية؛ لما لها من دور أساسي يرتكز عليه في تنمية المهارات المتنوعة للقراءة التفسيرية، وما يترتب على اكتسابها من طلاقة تعبيرية، لدى المتعلمين تظهر ارتباطهم بقرآن ربهم تعلما وتعليما، ودعوة ومنهجا وسلوكا، فهل أعد المعلمون لتحقيق ذلك عند المتعلمين؟ وهل برامج إعدادهم في المرحلة الجامعية تتضمن ذلك محتوى وتعليما وتقويما؛ حتى يمكنهم تحقيق ذلك عند المتعلمين؟ يبدو أن برامج إعدادهم لا تتضمن ذلك بالكيفية والنوعية المطلوبة رغم التأكيد عليه والتوصية به من الدراسات السابقة، التي هي المنظر والمنبه لمشكلة هذا البحث.

- **الدراسات السابقة :**

١- دراسات تتعلق بالثروة اللغوية القرآنية :

- دراسة أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦ : ١٥، ١٦) أوضحت أن تعلم اللغة العربية مازال يفتقر إلى المعاجم المرحلية والمعاجم السياقية، ومعاجم الأضداد والمرادفات المناسبة من حيث موادها ومناهجها وأحجامها، وأن عدم استفادة المعلمين من معاجم اللغة يؤدي إلى الإقلال من رصيدهم اللغوي، وإضعاف مهاراتهم التعبيرية، وكذلك عزوفهم عن القراءة مثّل عاملا خطيرا في تردي المحصول اللغوي وزيادة إضعافه.

- دراسة يوسف عبد الله العليوي (٢٠٠٤) أكدت نتائج البحوث السابقة في أثر حفظ القرآن الكريم وتلاوته في زيادة الثروة اللغوية من الألفاظ والتراكيب وأوصت بالسعي لتنمية الحصيلة اللغوية وإثرائها بالقراءة والحفظ، وخير ما يحفظ هو كتاب الله الذي يمد المرء بثروة لغوية كثيرة، فألفاظه بلغت أكثر من سبع وسبعين ألف لفظة، وكما قال الشافعي ألفاظ القرآن هي أفصح اللفظ العربي وأعذبه وأشرفه.
- دراسة أكرم محمد الرقب (٢٠٠٩) أوصت بإعادة ربط قلوب الناشئة بقرآن ربهم؛ ليصبح المصدر الرئيس للتوجيه، وحسن الإدراك لمنهج العمل، وأصبح الأمر يحتاج جهدا لعودة الشباب إلى المعين الصافي في الالتزام به، بعد هجره إما جهلا أو نسيانا.

يتضح مما سبق أن هذه الدراسات منها ما يتعلق بالثروة اللغوية عامة، أما فيما يتعلق بالثروة اللغوية القرآنية خاصة فهو يوصي بضرورة الاهتمام بها وربط الناشئة والشباب بالقرآن الكريم لتحصيلها، دون التعرض لها كموضوع بحث رئيس من حيث : حجمها، وأسباب ضعفها لدى الطلاب، ووسائل تنميتها وهذا ما سوف يتعرض له هذا البحث.

٢- دراسات تتعلق بتراكم المعرفة اللغوية عامة والقرآنية خاصة :

- دراسة خلف حسن محمد (٢٠٠١: ١٢) أوضحت أن العصر الحالي في ظل الثقافات المتعددة، والتراكم المعرفي الهائل، يدعونا إلى ضرورة الاهتمام باللغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، فهي إلى جانب أهميتها في توحيد الأمة الإسلامية وترابطها، هي أداه للمحافظة على التراث العربي الذي يحفظ للأمة العربية هويتها وكيانها بين دول العالم.
- دراسة محمود كامل الناقة (٢٠٠٤) خلصت إلى أن منهج التعليم الجامعي يستوجب التطوير؛ لأنه يفتقد للتكامل والترابط لا داخل الجامعة فحسب بل داخل الكلية الواحدة، وربما داخل كل قسم، ومن ثم انتفت فيه فكرة الكلية وفكرة القسم، كما يأتي التناقض والاختلاف والتباين بين مقرراته وبحوثه، من حيث مداها واتساعها وعمقها وتنظيمها.
- دراسة جوهرة عبد الله المحيلاني (٢٠٠٥) استنتجت وجود خلل في تسلسل مفاهيم العبادات في الكتب الأربعة للمرحلة الثانوية، فعلى سبيل المثال مفهوم الحج كان من المناسب تناوله سابقا بشيء من الإيجاز، ثم التأكيد ثم التفصيل؛ حتى تستطيع الطالبة الاحتفاظ بهذا المفهوم وعدم نسيانه كما لم يتم تناول بعض المفاهيم كالزكاة تناولا يمثل عمقا وتراكما معرفيا، ففيها تكرارات لما تم طرحه خلال سنوات، ولذلك أوصت بوجوب تحديد فلسفة واضحة في تنظيم محتويات الكتب؛ حتى يتم توزيع المفاهيم على السنوات الأربع في هذه المرحلة، بما يحقق التسلسل المعرفي للمراحل المتتالية حتى تتحقق للطالب المعرفة الدينية الصحيحة.
- دراسة هدى محمد إمام (٢٠٠٥) أوصت بان تتجه جهود البحث العلمي للتعرف على مدى ما يسهم به منهج اللغة العربية في تنمية اللغة الشفهية للطفل من حيث المفردات والتراكيب وتدفع نحوها، واستخدام أساليب

متنوعة لتقويم هذا على مدار المراحل التعليمية، ويبدأ ذلك من المرحلة الابتدائية.

- دراسة على عبد العظيم سلام (٢٠٠٦) أوصت بأن تخصص بعض أسئلة امتحانات اللغة العربية للكشف عن مضامين الثقافة العربية الإسلامية في البنية المعرفية لطلاب التعليم العام.
- دراسة مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٦) أوصت بوضع خريطة أو مصفوفة بوحدات محتوى التربية الإسلامية، يتم توزيعها على الصفوف في ضوء مستويات المتعلمين وأساسيات المعرفة، وفق مبدأ التدرج والاستمرار، واقترحت إجراء دراسة ميدانية استكشافية، للتعرف على نمط التصورات المعرفية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وتحليل هذه التصورات للوقوف على الصواب والخطأ فيها.
- دراسة على حميدوش (٢٠١٢: ٦) أشارت بضرورة اعتبار المعرفة في ميدان العلم ثروة تراكمية وتدرجية، وأن ما لدى المخرجات من معارف ليس متعة للاستهلاك فقط، وأن تراكم المعرفة ينبغي أن يجد نشاطا جماعيا؛ ليصبح ثروة إنتاجية قابلة لتوليد ثروات جديدة.

يستخلص مما سبق أن هذه الدراسات تناولت الاهتمام بالتراكم المعرفي بوجه عام، وأنه ثروة يجب أن تستغل لتولد ثروات جديدة، كما أظهرت عدم تحقق التراكم المعرفي بالقدر الكافي، فيما يتعلق بمقررات اللغة العربية والتربية الإسلامية، وما تتضمنه من مفاهيم ومصطلحات وتفصيلات، مما يجعل العالم العربي لم يصمد أمام التدفق المعرفي الهائل الذي يخترق أجواءه ليل نهار، دون أن يكون له قاعدة معرفية عربية إسلامية، تحقق غربلة هذا التدفق، وتنتقي أجوده ولذلك أوصت بإيجاد التسلسل والترابط المعرفي على امتداد الصفوف الدراسية لتتحقق المعرفة الصحيحة التي تُستخدم ولا تنسى، بعد أن تفسر آيات الله التفسير اللائق بها، ولكنها لم تتعرض للتراكم المعرفي القرآني ولا لكيفية هذا التفسير، وهذا ما سوف يتناوله هذا البحث لإيجاد التسلسلية المنتظمة في المعرفة القرآنية القائمة على قراءة تفسيرية علمية عصرية على امتداد المراحل التعليمية.

٣- دراسات تتعلق بالقراءة التفسيرية :

- دراسة عبد المحسن محمد عبد الله الأزوري (٢٠٠٢) استنتجت أن منهج القرآن الكريم في تربية النفوس هو المنهج الأمثل، والنموذج الأفضل، بعيدا عن شرقي العلوم وغربيها، وأوصت بالاهتمام بذكر التوجيهات التربوية في منهج التفسير الذي يدرس في مدارسنا وجامعاتنا، والعمل على تأصيل المناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية تأصيلا إسلاميا.
- دراسة أحمد محيي الدين الكيلاني (٢٠٠٥) استنتجت أن مهارات تدريس تفسير القرآن الكريم تؤدى من قِبل معلمي التربية الإسلامية بمستوى متوسط، وربما يعود ذلك لعدم توافر مصادر التفسير في المكتبة المدرسية، أو لشعور المعلم أن الرجوع لهذه المصادر والتوسع في تفسير الآيات قد يأخذ وقتا إضافيا، هو في أمس الحاجة إليه لإنهاء المنهج المحدد له.

- دراسة محسن بن ناصر السالمي، وسليمان بن علي الشعيلي (٢٠٠٦) كشفت عن جوانب الضعف في مقرر التفسير في برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومن أهمها قلة ساعات البرنامج المخصصة له، والذي نتج عنها قلة المعلومات المقدمة خلال الفصل الدراسي والاقتصار غالبا على مرجع واحد، وعدم إعطاء أهمية كافية للبحوث التي يقدمها الطلبة، وأوصت بتدريب المعلمين على طرائق التدريس وأساليب التقويم التي تناسب هذا المقرر، وزيادة عدد ساعاته، لتلافي القصور في المادة العلمية المقدمة، وتفعيل دور الطلاب ومشاركتهم.
- دراسة مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٧) أوصت بمراجعة مقرر التجويد في برنامج الإعداد التخصصي لمعلم التربية الإسلامية بكليات التربية، وبناء التوصيف وفقا لهرمية الظواهر الصوتية لأحكام التلاوة، لا على أساس تدريس أحكام متفرقة لا يدرك الطالب ما العلاقة بينها، وأن يُوصف بموضوعات المقرر الأداء الصوتي القرائي الجيد وعناصره، وإسناد مقرر التجويد لمتخصصين لديهم القدرة على تقديم النماذج الصوتية الصحيحة التي تكسب الطلاب مهارات التلاوة، عن طريق المشافهة والتلقي والمران الصوتي.
- دراسة محمود عبده فرج (٢٠٠٨) استنتجت أن هناك ضعفا واضحا لدى أفراد عينة الدراسة في قراءاتهم في مجال التفسير، ولعل الفروق في القراءة في هذا المجال ترجع إلى الطبيعة الخاصة لكتب التفسير، والتي تتطلب متخصصا للتعامل معها، فالبعض يميل إلى التعمق والأمور الفلسفية، والبعض يتعمق في البلاغيات، أو الفقه، أو اللغويات أو الرموز الإشارية ، وقد يرجع لندرة التفسيرات العصرية للقرآن الكريم التي تلتحم بواقع الشباب، وتعالج مشكلاتهم في ضوء كتاب الله تعالى.
- دراسة محمد عطا مدني (٢٠١٠) خلصت إلى وجود أساليب تربوية في آيات القرآن الكريم تستخدم كتقنيات تعليمية معينة، بعضها تقنيات ربانية قدمتها العناية الإلهية لأنبياء الله لمساعدتهم على إقناع الكافرين وهدايتهم وبعضها استخدمها أولياء الله الصالحون لمساعدتهم على تعليم البشرية، وأن هذه الأساليب كان لها أثرها على الفئات المستهدفة في الدعوة؛ ولذلك أوصت بالاستفادة من هذه الأساليب في إيجاد إطار نظري تتبلور حوله تطبيقات علم تكنولوجيا التعليم من منظور جديد، يوضح دور التربية الإسلامية الشاملة في التعامل مع عمليات تعليم وتعلم الإنسان، كما يوضح سبق هذه التربية في هذه المجال.
- دراسة شفاء على الفقيه، وحمزة عبد الكريم حماد (٢٠١٣) استنتجت أن شريحة كبرى من معلمي التلاوة والتجويد تلقت هذا العلم بالأسلوب التقليدي، والذي يعتمد على تلقي الأحكام وحفظها كما هي دون إعمال العقل فيها وكيفية تقعيد العلماء لها دون اكتشاف الروابط واستنتاج العلاقات بينهما، وأوصت بتحفيز معلمات التجويد على تفعيل مهارات التفكير في معاني القرآن.

ويستخلص مما سبق أن هذه الدراسات ركزت على مقرر تفسير القرآن ودوره في التربية، وما يجب أن يشمله ووقته ومصادره، وطرائق تدريسه وتقويمه، والتي

يجب أن يُدرب عليها المعلمون قبل تخرجهم، وكل ذلك ليس وافيا ولا كافيا مما يعني أن واقع تفسير القرآن ليس جيدا، وأن مدخل التفسير المتمثل في التلاوة والأداء الصوتي لا يدرس تدريسا فعالا، وأن القرآن لا يقرأ قراءة عصرية تربطه بتقنيات التعليم، مما يستنتج منه أن واقع القراءة التفسيرية لا يتناسب مع عظمة أهدافها المرتبطة بتوضيح كتاب الله ليكون ميسورا للدارسين، كما أن مهارات القراءة التفسيرية في حاجة إلى أن تتمحور وتصنف بما يحقق أصالتها وعصرنتها بربطها بحاضر المتعلمين وواقعهم، وبما يساعدهم على التعبير عنها بطلاقة شفوية وتحريرية، وهذا ما سيتبناه هذا البحث.

٤- دراسات تتعلق بالطلاقة التعبيرية :

- دراسة أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦) أوضحت أن معظم الكليات والمعاهد العلمية لا تعني بتدريس اللغة العربية ولا توليها اهتماما ملحوظا، وبالتالي تحصيل الطالب لمفردات اللغة وصيغها يكون هامشيا ضئيلا، وأن الفعاليات الخطابية والنشاطات المسرحية معظمها يلقى باللهجات المحلية العامية لا الفصحى، مما يضعف الرصيد اللغوي للطالب، وبالتالي مهاراته الإلقائية والتعبيرية.
- دراسة على عبد العظيم سلام (١٩٩٩) استنتجت ضعف قدرة طلاب التعليم العام في التعبير عن أنفسهم، وفقر القاموس اللغوي لهم، وتكرار الجمل والتعبيرات مما يشير إلى خلفية لغوية فقيرة لا تسعف الطالب في مواقف التواصل اللغوي، مما يدل على فقر بيئته اللغوية الاجتماعية.
- دراسة هدى محمد إمام (٢٠٠٥) أوصت بأن تتجه البحوث التربوية إلى دراسة وتنمية مهارات التحدث في ضوء مدخل الخبرة اللغوية، وتنمية عادات ومهارات التحدث لدى التلاميذ في ضوء الأوزان النسبية لها في الصفوف الدراسية المختلفة، واقترحت إجراء برامج تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتنمية مهارات التحدث لديهم، وتأثيرها على أدائهم اللغوي المنطوق والمكتوب.
- دراسة ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١) أوصت بضرورة توفير أدوات قياس تقنية لكل مهارة فرعية من مهارات الطلاقة القرائية، وضرورة تبصير معملي ومشرفي اللغة العربية بالمهارات المختلفة للطلاقة القرائية، وتدريبهم على قياسها قياسا موضوعيا، وبناء برامج لتنمية هذه المهارات، وتقويمها في المرحلتين الابتدائية والإعدادية مع مقارنتهما.

ويستخلص مما سبق أن هذه الدراسات ربطت بين مشكلة الضعف في الطلاقة التعبيرية وبين مشكلة ضحالة الثروة اللغوية، والمشكلتان موجودتان لدى طلاب الجامعة، وهي جزء من مهارات التحدث التي هي في حاجة إلى تنمية منذ المرحلة الابتدائية، وأن وجود الطلاقة القرائية لدى المتعلم له علاقة بالطلاقة التعبيرية، وعموما فإن الدراسات التي تحدثت عن الطلاقة تناولتها كجزء من التفكير الإبداعي، وأما تناولها كجزء مستقل، ومستند إلى الثروة اللغوية القرآنية، فسيعالج في هذا البحث لدى معلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية.

٥- **دراسات تتعلق ببرنامج إعداد معملي اللغة العربية والتربية الإسلامية** :

- دراسة زين محمد شحاته (٢٠٠٦) بينت نتائجها حاجة معملي القرآن الكريم أثناء الخدمة لبرامج تدريبية وفق احتياجاتهم الحقيقية، وأوصت بضرورة توفير النمو المهني لمعلمي القرآن الكريم باستخدام أفضل الأساليب والتركيز على الجانب التطبيقي العملي من خلال محاضرات وورش عمل.
- دراسة هدى محمد إمام (٢٠٠٨) اقترحت إجراء دراسات تقويمية للأداء اللغوي الكتابي للطلاب المعلمين في ضوء مستويات القدرة اللغوية، وإعداد برمجية تدريبية لتنمية أنماط الأداء اللغوي الشفوي للطلاب المعلمين بكلية التربية، وتقويم أدائهم الشفوي والكتابي في شعبة التعليم الأساسي في ضوء القدرات اللغوية اللازمة لهم.
- دراسة إسعاد السبع وآخرَين (٢٠١٠) أوصت بإعادة النظر في برامج إعداد معلم اللغة العربية بجوانبها الثلاثة الأكاديمي والمهني والتربوي، ومراعاة التوازن والتكامل في هذا البرنامج، وإعادة توصيف المقررات بعد تقويمها؛ ليتم تعديلها في ضوء المستجدات الحديثة، وتقديم نموذج لبناء برنامج مطور مقترح .
- دراسة حنان محمد عبد الله الطويرقي (٢٠١١) استنتجت أن البرامج التدريبية لمعلمات القرآن الكريم بمختلف أنواعها للرفع من كفايتهن التربوية والتخصصية يجب أن تبنى على أسس علمية تدريسية تهتم بالجوانب العلمية والتطبيقية، بالإضافة إلى الجوانب المعرفية النظرية، مع الاهتمام باستخدام التقنيات التعليمية الحديثة، واقترحت عقد برامج تدريبية لهن بصورة منتظمة ومستمرة؛ لتحقيق مفهوم التربية المستمرة وربطهن بما يستجد في العلوم التربوية.

ويستخلص مما سبق أن معلمي القرآن الكريم ومعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة في حاجة إلى النمو المهني؛ لأن إصلاح التعليم يبدأ بإصلاح مستوى المعلم، ويبدأ ذلك من مرحلة إعداده وهو طالب في الجامعة، ولكن الطلاب المعلمين قبل التخرج في حاجة إلى برامج أكثر؛ ليتم تخرجهم على أسس سليمة تركز على الجوانب العلمية التطبيقية في تعليم تعاليم القرآن الكريم، وعلى استخدام التقنيات الحديثة ومسايرة العصر، وإعادة توصيف المقررات، ولكنها لم تشر إلى حصيلة المعلمين من الثروة اللغوية القرآنية وقدراتهم التفسيرية ومهاراتهم التعبيرية وهذا ما سيتناوله هذا البحث.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

- أثبتت الدراسات السابقة عدم كفاية البرامج المعدة لتدريب معملي اللغة العربية والتربية الإسلامية بما فيهم معلمو القرآن الكريم سواء أثناء الخدمة أو قبلها، مما يتطلب اقتراح برامج جديدة تركز على جانب تعليم القرآن الكريم خاصة.
- أظهرت الدراسات ضعف الحصيلة اللغوية لدى المعلمين والمتعلمين سواء في اللغة العربية عامة، أو التربية الإسلامية خاصة، أو الثروة اللغوية القرآنية على وجه أخص.

- بينت الدراسات أن القرآن الكريم هو خير وسيلة لتنمية الثروة اللغوية القرآنية.
- أوضحت الدراسات ضعف تراكم المعرفة بعامة، والقرآنية خاصة، نظرا لعدم بناء المقررات على أسس علمية سليمة، فقد يركز على موضوع ويكرر آخر ويترك كثير من الموضوعات المهمة، وأنه لا توجد خطة لتفعيل هذا التراكم وقياسه، والاستفادة منه في المواقف التعليمية الجديدة.
- بينت الدراسات أن تفسير القرآن مازال تقليديا موجزا يقوم على الاجتهادات الشخصية للمعلمين، دون التركيز على الجوانب التربوية والعصرية الواقعية، التي تهم المجتمع وخاصة الشباب.
- إن تلاوة القرآن الكريم في حاجة إلى خطة مدروسة لتنظيمها وربطها بالأداء الصوتي الجيد، الذي يكون عاملا مهما ومساعدا في تفسير القرآن وإيضاح معانيه.
- أن الطلاقة التعبيرية ضعيفة عند المعلمين وعند الطلاب المعلمين لارتباطها بالثروة اللغوية والتي هي ضئيلة أيضا عندهم.
- أظهرت الدراسات في ثناياها ونتائجها وتوصياتها أهمية متغيرات البحث وضرورة دراستها.
- لا توجد من بين هذه الدراسات ما تناول متغيرات هذا البحث تحديدا، لاالمستقلة ولا التابعة، مما يستوجب ضرورة معالجتها.
- أفاد البحث من هذه الدراسات في كيفية بناء البرنامج المقترح وإعداد أدوات القياس.

وبعد الاطلاع على هذه الدراسات السابقة تطلب الأمر استطلاع الميدان التعليمي لتحثث متغيرات البحث، وتمثل ذلك في الواقع الميداني المؤكد لمشكلة هذا البحث وهو:

- **الدراسة الاستطلاعية** :

تم القيام بدراسة استطلاعية تمثلت في أربعة جوانب: مقابلات، زيارات،اختبارات تحريرية وشفوية ، تقييم توصيفات ومحتويات وتفصيل ذلك فيما يلي:

١- المقابلات :

❖ مقابلة مع طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا شعبة اللغة العربية عام وأساسي في العامين الجامعيين ٢٠١٢- ٢٠١٣ و ٢٠١٣- ٢٠١٤ (مجموعة البحث) وتضمنت أسئلة عن :

- ما درسوه من قرآن كريم (سور كاملة أو آيات للاستشهاد) من خلال السنوات الثلاث الماضية في الكلية في مادة الدراسات الدينية، وكذلك ما درسوه في المرحلة الثانوية في مادة التربية الإسلامية؟
- مدى تذكرهم لمعاني مفردات هذه السور أو الآيات؟
- ما حجم تراكم المعرفة القرآنية لديهم خلال السنوات الماضية؟ أي ماذا بقي في ذاكرتهم منها؟
- ما مدى قدرتهم على تفسير آيات معينة تفسيرا إجماليا أو تفصيليا؟

- ما مدى قدرتهم على التحدث بطلاقة عن شرح آية بأكثر من أسلوب في وقت محدد؟
- ما مدى قدرتهم على الكتابة بطلاقة عن شرح هذه الآيات بأكثر من أسلوب في وقت محدد؟

وجاء مجمل إجاباتهم على النحو التالي:

- أنهم غير راضين عن الكم القرائي الذي درسوه ولا الكيف الذي عولج به ما درسوه.
- أن ما عرض من شرح السور التي درست كان الهدف منه أداء الامتحان فيه وكفى، ولم يدرس كمنهج علمي حياتي ينبغي أن ينتفعوا به.
- لا يكادون يذكرون من قرآن المرحلة الثانوية إلا أسماء السور، وبعضهم لا يذكرها؛ نظرا لتهميش الدين تماما في المرحلة الثانوية.
- الآيات التي جاءت للشواهد ركز فيها على الشاهد فقط، دون التوقف عند معنى الآية ومضمونها وما يتعلم منها.
- لا يذكرون عن معاني مفردات هذه السور إلا النادر اليسير.
- لا يظنون أن معرفة قرآنية تراكمت في أذهانهم ووجداناتهم، وأن غالبيتها كان ينتهي مع انتهاء الامتحان النظري.
- ربما يستطيعون شرح بعض الآيات شرحا إجماليا ولا يمكن تفصيليا.
- القدرة على مجرد التحدث ليست متوفرة، فما بالك أن يتحدثوا بأكثر من أسلوب عن معنى آية واحدة، وفي وقت محدد، فهذا ما لا يمكن حدوثه بالنسبة لهم، ولم يعتادوه.
- تمنوا لو درسوا مقررا قرآنيا منتظما طوال السنوات الأربع، ويعالج بأسلوب تربوي تطبيقي واضح.

❖ مقابلات مع بعض مشرفي التربية العملية على هؤلاء الطلاب :

(عشرة مشرفين) وتضمنت سؤالهم عن مستوى الطلاب في شرح الآيات القرآنية في حصص الدين واللغة العربية، ومستوياتهم في تلاوة القرآن الكريم، فأجابوا بأن الطلاب ينقلون الشروح ومعاني المفردات الموجودة في كتب الوزارة نقلا حرفيا، ويذكرونها للطلاب بلغة عامية ركيكة، وبجمل غير مترابطة ولا مركزة، أما عن تلاواتهم فسيئة جدا عند معظمهم، ويخطئون أخطاء جلية قد لا يخطئ فيها تلميذ جيد في المرحلة الابتدائية، بل إن بعض التلاميذ انتقدوا أداء بعض الطالبات في الشرح والتلاوة، وأبدوا عدم رضاهم عن هذا المستوى.

❖ مقابلات مع بعض أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب بقنا :

(خمسة أعضاء) وبسؤالهم عن مدى حرصهم على تراكم المعرفة القرآنية لدى طلابهم، ومدى مشاركة الطلاب في التفسير والنقاش في ما يتعلق بمعاني القرآن الكريم وقدرتهم على ذلك، وإتقانهم للتلاوة المجودة، ومهاراتهم التعبيرية عند التحدث أو الكتابة عن معاني القرآن الكريم، فأجابوا بأنهم لا يدرون شيئا عن هذا التراكم المعرفي، ولم يتمكنوا من استخدام أدوات لقياسه، كما أن قلة وقت المحاضرة وكثرة عدد الطلاب، وعدم انتظامهم يحول دون التطبيق العملي

أثناء المحاضرة، ومجمل القول إن الطلاب ضعاف من المرحلة الثانوية ويرغبون في تعديل برنامج الإعداد وزيادة وقته؛ ليتمكنوا من إعداد الطلاب أفضل من ذلك.

٢- زيارة الباحث لبعض مدارس التربية العملية :

وذلك للوقوف على مستوى طلاب الفرقة الرابعة عام وأساسي، وهم يؤدون حصص الدين وحصص اللغة العربية، التي فيها قرآن كريم، وكيفية تلاوتهم للنصوص والسور القرآنية، وأسلوب تناولهم لشرح مفرداتها وتوضيح المعنى الإجمالي أو التفصيلي لآياتها، فقد بدا الضعف واضحا في مستويات الطلاب وخاصة الطالبات في التلاوة، والأخطاء الجلية التي يقعون فيها، إضافة لقراءتهم القرآن قراءة عادية لا خشوع فيها، وكأنهم يقرءون موضوع قراءة عادية، ناهيك عن تلعثهم في الشرح، وندرة انطلاق البعض منهم في أساليب التعبير.

٣- إجراء اختبارات مبدئية تحريرية :

أعد الباحث ثلاثة اختبارات مبدئية للكشف عن مستوى الطلاب، على النحو التالي :

- اختبار في الثروة اللغوية القرآنية تضمن عشرين مفردة من السور التي درسوها في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وطلب من كل طالب كتابة مرادفها، مضادها، جمعها أو مفردها، إدخالها في جملة توضح معناها وكانت النهاية العظمى للاختبار ٨٠ درجة، أربع درجات لكل مفردة.
- اختبار في التفسير عن شرح ثلاث آيات من ثلاث سور: آية من سورة النحل والثانية من سورة النور، والثالثة من سورة الأحزاب (السور التي درسوها) وكانت النهاية العظمى ١٥ درجة، لشرح كل آية ٥ درجات.
- اختبار الطلاقة التعبيرية التحريرية في ثلاث آيات آخر من السور نفسها، على أن يكتبوا ثلاثة شروحات مختلفات لكل آية، وذلك خلال اثنتي عشرة دقيقة بواقع كل آية ثلاث دقائق ودقيقة للتفكير، وكانت النهاية العظمى للاختبار ١٨ درجة : ٦ درجات لكل آية (درجتان لدقة المعنى، ودرجتان لجودة الصياغة ودرجتان للصحة اللغوية).

٤- إجراء اختبارات مبدئية شفوية :

- اختبار في الطلاقة التعبيرية الشفوية : هو أن يتحدث الطالب عن شرح ثلاث آيات ، في كل آية يعبر عن معناها بثلاثة أساليب مختلفة لغويا، وذلك في ثلاث دقائق لكل آية ودقيقة للتفكير، أي خلال اثنتي عشرة دقيقة، والنهاية العظمى كانت ١٨ درجة، ٦ درجات لكل آية مثل تقييم الطلاقة التحريرية.
- اختبار في مهارات التلاوة وهو من خمس عشرة درجة يقرأ الطالب صفحة كاملة من المصحف الشريف، وفي السور التي تمت دراستها، فإن لحن لحنا جليا خصمت منه درجة، وإن لحن لحنا خفيا، خصمت منه نصف درجة، ثم يضاف له درجتان على جمال الأداء الصوتي إن كان يتميز به وإلا فلا يضاف شيء، والجدول التالي يوضح نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.

جدول (١) : نتائج طلاب التعليم العام والأساسي عربي في الاختبارات المبدئية التحريرية والشفوية حول متغيرات البحث

السنة	٢٠١٢ - ٢٠١٣						٢٠١٣ - ٢٠١٤					
الشعبة	عام			أساسي			عام			أساسي		
النهاية	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	متوسط نسب الأداء٪	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	متوسط نسب الأداء٪	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	متوسط نسب الأداء٪	عدد الطلاب	متوسط الدرجات	متوسط نسب الأداء٪
الثروة	٨٠	١٧	٢١,٢٥		١٥	١٨,٧٥		١٦	٢٠		١٤	١٧,٥
التفسير	١٥	٥	٣٣,٣		٣,٢	٢١,٣٣		٤	٢٦		٣,٥	٢٣
الطلاقة	١٨	٣,١	١٧,٧٧		٣,١	١٧,٢٢		٢,٦	١٤,٤		٢,٢	١٢,٢٢
الطلاقة	١٨	٤,٢	٢٣,٣٣		٣	١٦,٦٦		٣,٤	١٩		٢,٨	١٥,٥٥
مهارات التلاوة	١٥	٥	٣٣,٢		٥	٣٣		٤	٢٦,٦		٣	٢٠
الإجمالي	١٤٦	٣٤,٤	٢٣,٥٦		٢٩,٣	٢٠,٠٦		٣٠,٠٢	٢٠,٦٨		٢٥,٥	١٧,٤٦

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- تدني متوسطات الدرجات ومتوسطات نسب الأداء في جميع الاختبارات سواء عند طلاب التعليم العام أو الأساسي حيث كان أعلى متوسطات الأداء ٢٣,٥٦٪ ، وأقلها ١٧,٤٦ ٪ وتقدير هذه النسب ضعيف جدا.
- لا فروق تذكر بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي.
- لا فروق تذكر بين طلاب عام ٢٠١٢ - ٢٠١٣ ، وعام ٢٠١٣ – ٢٠١٤ سواء في التعليم العام أو الأساسي.

ويعني ذلك تدني المستوى في كل متغيرات البحث، مما يكشف عن ضآلة تراكم المعرفة القرآنية، وهذا عند جميع الطلاب في أكثر من عام دراسي، مما يظهر عمليا وإحصائيا هذا الضعف البين لدى الطلاب في مهاراتهم في القراءة التفسيرية وفي الطلاقة التعبيرية سواء التحريرية أو الشفوية، وفي الشفوية أضعف، وكذلك في مهارات التلاوة، وهذا ناتج عن ضعف الأساس الذي يرتكز عليه كل ذلك هو تراكم الثروة اللغوية القرآنية.

٥- تقييم توصيف المقررات وتحليل محتوياتها :

اطلع الباحث على توصيف مقرر الدراسات الدينية خلال السنوات الأربع لمطابقته مع برنامج إعداد المعلم (عام – أساسي)، ثم تحليل محتوى هذا المقرر فتبين أنه لم يوصف على أسس علمية ولا وفق خطة تسلسلية، وإنما اعتمد على الاجتهادات الشخصية لأعضاء هيئة التدريس، وأن نصيب القرآن الكريم في هذا المقرر غير محدد تحديدا مقصودا، وليس في معالجته لمهارات التفسير الشيء الكثير، ولكنه النذر اليسير، وما فيه شيء يدرب على طلاقة التعبير، وبالتالي لا يحقق المستوى المنشود فيما يتعلق بمتغيرات البحث .

ويظهر هذا أن الكم القرآني الذي يدرسه الطلاب قليل جدا، كما أكد الطلاب في مقابلاتهم، ولم يتم بسط القول في هذه المحتويات عند تفسيرها حول الأمور العصرية والتربوية والسلوكية التي يحتاجها الشباب المسلم، إضافة إلى مشكلات أخرى في إخراجها.

- **تعقيب على نتائج الدراسة الاستطلاعية** :

بالاطلاع على نتائج الجوانب الأربعة للدراسة الاستطلاعية تبين أن كلا منها يعضد الآخر في إبراز الضعف الواضح لطلاب التعليم العام والأساسي شعبة اللغة العربية في جميع متغيرات البحث، وأنه لا تراكم يذكر للمعرفة القرآنية وكأن شيئا لم يدرس، وهذه مشكلة خطرة، وخاصة فيما يتعلق بالمصدر الأول للتشريع وللتربية (القرآن الكريم)، مما يظهر أن القرآن الكريم وعلومه ومعارفه ليس في ذاكرة معظم الطلاب، وإن لم يكن القرآن في ذاكرتهم وأذهانهم فكيف سيعملون به وينتهجون منهجه، ولهذا آثاره السلبية والسيئة على الحياة المجتمعية، بَلهَ الأخروية.

واستنادا على ما سبق من خلاصات الدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات البحث، وعلى نتائج الدراسة الاستطلاعية الميدانية التي أجراها الباحث خلال عامين دراسيين متتاليين مع مطلع كل عام منهما، اتضح أن هناك حاجة ماسة لمعالجة هذه المتغيرات لدى الطلاب المعلمين؛ حرصا على مستوى معملي اللغة العربية والتربية الإسلامية، وكيف سيتخرجون ولا يعرفون عن قرآنهم إلا القليل، وإجلالا وتعظيما لكتاب الله الذي يجب أن يسخر الجميع في خدمته ومن هنا برزت وتحددت مشكلة البحث.

- **ثالثا : مشكلة البحث** :

تتحدد مشكلة البحث في " ضعف مهارات القراءة التفسيرية وتدني مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة

العربية نتيجة افتقادهم لتراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية" وهذا يتطلب إعداد برنامج في هذه الثروة قائم على تراكم المعرفة بها لتنمية هذا الضعف وهذا التدني.

- **رابعا : أسئلة البحث :**

انبثقت من مشكلة هذا البحث الأسئلة التالية:

- السؤال الأول : ما مهارات القراءة التفسيرية القرآنية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية (عام وأساسي) ؟
- السؤال الثاني : ما مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية اللازمة لهؤلاء الطلاب؟
- السؤال الثالث : ما مستوى مهارات القراءة التفسيرية لدى هؤلاء الطلاب في ضوء تراكم المعرفة القرآنية ؟
- السؤال الرابع : ما مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) لهؤلاء الطلاب في ضوء تراكم هذه المعرفة ؟
- السؤال الخامس : ما التصور المقترح لبرنامج الثروة اللغوية القرآنية القائم على تراكم المعرفة لتنمية هذه المهارات؟
- السؤال السادس : ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) اللازمة لهؤلاء الطلاب؟
- السؤال السابع : ما العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية وبين متوسطات درجاتهم في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية)؟

- **خامسا : حدود البحث :**

سوف يقتصر البحث على الجوانب التالية:

١- الجانب الموضوعي :

- سيقتصر المعنى اللغوي للكلمة القرآنية على معناها في السورة، فقد يكون لها معنى آخر في سورة أخرى.
- بعض مفردات السور الكاملة في كتب التربية الدينية في المرحلة الثانوية والتي يغلب الظن على أنها صعبة، كما يصعب تناول جميع المفردات نظرا لكثرتها، أما في المرحلة الجامعية فيقتصر على السور الكاملة . أيضا . في مادة الدراسات الدينية، دون التعرض للشواهد القرآنية في بقية المقررات؛ لأنها تقتصر على الشاهد النحوي أو البلاغي فقط.
- عدم الخوض في الاختلافات حول تفسير بعض المفردات أو الآيات، والاقتصار على قول واحد وهو الأصح والأوضح والأنسب.
- تجريب وحدة واحدة من وحدات البرنامج وهي المتعلقة بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) وكيفية التلاوة بهذه المهارات؛ وذلك لأهمية التعجيل بها لأنها تقوم على جانب المهارات والتي هي في حاجة إلى تدريب، ولتيسر ذلك من خلال تدريس مقرر القراءة التحليلية لطلاب التعليم الأساسي، والالتقاء بطلاب التعليم العام خلال التربية العملية ولهذا سيتم الإجابة عن جزء فقط من السؤال السادس والخاص بهذه الوحدة وهو

محور هذه المهارات، وبناء عليه فإن بطاقة الملاحظة الخاصة بهذه المهارات هي الوحيدة التي ستطبق قبليا وبعديا من بين أدوات البحث . وترجئ بقية المحاور والتطبيق البعدي لأداتي القياس الأخريين لحين تطبيق الجزء الخاص بهما من البرنامج.

- فيما يتعلق بتراكم المعرفة تم الاقتصار على ما تم دراسته من القرآن الكريم في التربية الدينية بالمرحلة الثانوية؛ لأنها الأقرب للمرحلة الجامعية، إضافة إلى البعد الزمني للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، وحتى لا يكبر حجم البرنامج، وفي المرحلة الجامعية ما تمت دراسته حتى نهاية السنة الثالثة؛ لأن السنة الرابعة قد بدأت تجربة البحث في أولها، إضافة إلى أن مقرر الدراسات الدينية يدرس في الفصل الدراسي الثاني، وتجربة البحث اقتصرت على الفصل الأول، وقد تم الاكتفاء بتوالي عامين دراسيين فقط؛ لأن هذين العامين هما ميلاد فكرة البحث.
- فيما يتعلق بالقراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية سيكون من خلال السور القرآنية التي درسها الطلاب في المرحلتين الثانوية والجامعية.

٢- الجانب البشري :

طلاب الفرقتين الرابعة عام، والرابعة أساسي شعبة اللغة العربية في العامين الجامعيين ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و ٢٠١٣- ٢٠١٤ وذلك لما يلي:

- أن هؤلاء الطلاب على وشك التخرج وهذه فرصتهم الأخيرة وهم الأحوج فقد لا تتاح لهم فرصة أخرى للتدريب على هذا البرنامج.
- للاطمئنان على مستوى خريجي كلية التربية والذين سيدرسون في التعليم الإعدادي والثانوي وفي مرحلة التعليم الابتدائي.

٣- الجانب الزمني :

الفصل الدراسي الأول في كل من العامين الدراسيين ٢٠١٢- ٢٠١٣،و ٢٠١٣- ٢٠١٤، وذلك للوقوف على تراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية عند أكثر من فرقة دراسية في أكثر من عام، فإن الحكم على التراكم من خلال فرقة واحدة قد لا يكون موضوعيا.

٤- الجانب المكاني :

كلية التربية بقنا. حيث مكان عمل الباحث، ووجود الطلاب مجموعة البحث، ووجود معمل صوتيات للغة، ومعامل حاسب آلي تعليمية كثيرة للاستعانة بها في تطبيق أدوات البحث، والتدريب على مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية.

- **سادسا : فروض البحث** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية العامين ٢٠١٢ – ٢٠١٣، و ٢٠١٣ – ٢٠١٤ عند كلٍ من طلاب التعليم العام، وطلاب التعليم الأساسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) في العامين ٢٠١٢ – ٢٠١٣ ،و ٢٠١٣ – ٢٠١٤ عند كلٍ من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية).
- لا توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية ومتوسطات درجاتهم في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية).

- **سابعا : مواد وأدوات البحث :**

- مواد البحث :
  - ✓ قائمة بمهارات القراءة التفسيرية القرآنية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
  - ✓ قائمة بمهارات القراءة التعبيرية الشفوية والتحريرية اللازمة لهؤلاء الطلاب.
  - ✓ برنامج الثروة اللغوية القرائية القائم على تراكم المعرفة.
- أدوات البحث:
  - ✓ اختبار مهارات القراءة التفسيرية.
  - ✓ بطاقة ملاحظة لقياس جانب مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية).
  - ✓ مقياس الطلاقة التعبيرية بشقيه الشفوي والتحريري.

- **ثامنا : متغيرات البحث :**

- المتغير المستقل : البرنامج المقترح في الثروة اللغوية القرآنية.
- المتغيران التابعان :
  - ✓ مهارات القراءة التفسيرية وتقاس باختبار وبطاقة ملاحظة تم إعدادهما لذلك.
  - ✓ مهارات القراءة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) وتقاس بمقياس الطلاقة الذي أعد لهذا الغرض.

- **تاسعا : مصطلحات البحث :**

١- الثروة اللغوية القرآنية :

- في المعجم الوسيط (١٩٧٢ : ٩٥) : الثروة: الكثير من المال والناس.
- في المعجم الوجيز (٢٠٠٩ : ٨٣): ثروة من ثرا المال ثراء: نما، وثرا القوم: كثروا، وثرى ثراء: كثر ماله وغنِي.
- ويعرف رضوان منيسي عبد الله (٢٠١٢) الثروة اللغوية بأنها القدرات اللفظية والأسلوبية والدلالية الموجودة عند المتكلم، والتي تمنحه طلاقة تعبيرية خاصة يتميز بها عن غيره من المتكلمين.

وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسة علمية تناولت هذا المصطلح بهذا المسمى تحديدا؛ ولذلك فمن خلال التعريف اللغوي والتعريف المذكور وقراءات الباحث يمكن تعريفها إجرائيا بما يلي:

- التعريف الإجرائي : هي الحصيلة المتراكمة من معاني المفردات والمفاهيم والأساليب اللغوية القرآنية التي جمعها المتعلم من خلال دراسته، بداية من

المرحلة الثانوية وحتى نهاية المرحلة الجامعة، ويستعين بها في قراءته التفسيرية للقرآن وطلاقته التعبيرية عنها.

٢- تراكم المعرفة القرآنية :

- في المعجم الوسيط (١٩٧٢ : ٣٧١) : تراكم وارتكم أي اجتمع بعضه فوق بعض.
- ويعرف حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣ : ١٠١) (التراكم) بأنه تراكم الأحكام نفسها على الوقائع نفسها، مع اختلاف الأشخاص لمدة متفاوتة تاريخيا، وينطبق على مجال المعرفة التي تعج بها الثورات العلمية والتكنولوجية.
- أما مصطلح (المعرفة) فتعرفها عايدة فؤاد النبلاوي (٢٠٠٧ : ١٦٠) بأنها بيانات ومعلومات وإرشادات وأفكار في سياق ثقافي وتاريخي محدد، وتوجه السلوك البشري سواء على المستوى الفردي أو المؤسسي، وتنتشر في مجالات النشاط الإنساني كافة.
- كما يعرفها على حميدوش (٢٠١٢ : ٦، ١٠) بأنها معلومات وبيانات منظمة ومعالجة نتيجة الخبرة والفهم والتعلم المتراكم وقابلة للاستخدام في حل مشكلة معينة أو في النشاط الراهن، وهي أيضا ثروة تراكمية متدرجة.
- ويعرف تراكم المعرفة القرآنية إجرائيا : بأنه الإضافات اللغوية والمعرفية القرآنية التي تتراكم بعضها فوق بعض لدى المتعلم في استمرارية خلال مراحل تاريخية متعاقبة؛ ويسهل استدعاؤها ليستعان ويسترشد بها في المواقف التعليمية والحياتية الجديدة، وتحل وتعالج له ولتلاميذه مشكلات فكرية أو سلوكية.

٣- القراءة التفسيرية :

- في المعجم الوسيط (١٩٧٢ : ٦٦٨) : فسر الشيء وضحه، وفسر آيات القرآن : شرحها ووضح ما تنطوي عليه من معان وأسرار وأحكام.
- ويعرفها شوقي السيد الشريفي (٢٠٠٠ : ١٣٢) بأنها قراءة تتطلب مهارات تفسيرية وليس مجرد فهم حرفي، والتفسير هو عملية استنتاج ما وراء المعنى الحرفي في اتصال ما، والتفسير هو جانب التفكير في عملية الفهم، ويتضمن التفسير التحليل اللغوي والتحليل الدلالي للنص.
- ويعرفها عبد الرءوف السيد (٢٠٠٥: ٢٧٣) بأنها تفسير النص وفق المفاهيم اللغوية والاجتماعية والمعجمية والعرفية.
- ويعرفها المثنى عبد الفتاح (٢٠١١) بأنها تلك القراءة التي تتعلق باختيار مقام من المقامات ليناسب موضوع الآية أو الآيات، مع العناية بالنبر، والوقوف والابتداء، ورفع الصوت وخفضه، والتمهل أثناء القراءة، وإعادة القراءة مرة أو مرات للتوكيد على معنى من المعاني، وإظهار صوت الاستفهام أو التعجب أو الاستنكار فيما يحتاج إلى ذلك، أي أن القارئ يفسر القرآن من خلال قراءته وهي بذلك تكون من باب التوضيح والبيان.
- وتعرف إجرائيا بأنها : توضيح وشرح المفردات في الآيات القرآنية شرحا لغويا (مرادف، مضاد، جمع أو مفرد، إعراب) وشرعيا، وبيانيا، ودلاليا، وعصريا واقعيا، وتربويا سلوكيا، وتلاوتها بما يوضح ويبين معناها صوتيا.

٤- الطلاقة التعبيرية :

- في المعجم الوسيط (١٩٧٢ : ٥٦٣) الطَلِق من الألسنة المنطلق الحديد الفصيح العذب المنطق.
- ويعرف أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل (١٩٩٦: ١٣١) الطلاقة بأنها إحدى مكونات التفكير الإبداعي، وتعني قدرة الفرد على توليد الأفكار بسهولة ويسر في فترة محدودة ووضع هذه الأفكار في الصيغ اللفظية لها؛ بهدف الوصول إلى حلول جديدة لم تكن موجودة من قبل، ويندرج تحتها الطلاقة اللفظية والترابطية، والفكرية، والتعبيرية، ويعرفان الطلاقة التعبيرية تحديدا بأنها قدرة الفرد على وضع الكلمات في أكبر قدر من الجمل والعبارات ذات المعنى المعين.
- ويعرف حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣: ٢١٧) الطلاقة بأنها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها.
- وتعرفها ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٨ : ١٥٢) بأنها القدرة على التعبير عن الأفكار وسهولة صوغها في كلمات أو صور للتعبير عنها بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها .
- وتعرف إجرائيا : بأنه سرعة وسهولة التعبير بأكبر عدد من المترادفات والتعبيرات تفسيرا لآية قرآنية أو أكثر سبق تعلمها، وذلك بعدة صيغ وأساليب لغوية مختلفة – شفويا وتحريريا - في وقت محدد.

- **عاشرا : خطوات البحث :**

سار البحث في الخطوات التالية:

- إعداد الجانب النظري الذي اعتمد عليه في إعداد مواد وأدوات البحث، وذلك من خلال الاطلاع على بعض:
  - ✓ التفاسير القديمة والمعاصرة.
  - ✓ الكتب الأكاديمية في مجال التفسير والدراسات القرآنية عموما.
  - ✓ كتب طرق تدريس اللغة العربية.
  - ✓ الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث.
- اختيار مجموعة البحث من طلاب كلية التربية بقنا وهم الفرقة الرابعة عام : ٣٠ طالبا في العام الجامعي ٢٠١٢- ٢٠١٣، و ٢٠ طالبا في العام الجامعي ٢٠١٣ – ٢٠١٤ ، وطلاب الفرقة الرابعة أساسي: ٤٠ طالبا في العام الجامعي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ ، وعشرة طلاب في العام الجامعي ٢٠١٣ – ٢٠١٤.
- استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة حيث طبقت أداة قياس واحدة، وهي بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية تطبيقا قبليا وبعديا على جميع الطلاب المذكورين، حيث لا يوجد غير هؤلاء الطلاب، ويصعب التطبيق في كليات أخرى في محافظات مجاورة لتباعد المسافات وصعوبة الانتقال للتدريب.

◄◄ وللإجابة عن أسئلة البحث تم ما يلي:

✓ للإجابة عن السؤال الأول : أعدت قائمة بمهارات القراءة التفسيرية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية وفق الخطوات العلمية المتبعة في ذلك بناءً وتحكيما وضبطا وتعديلا.

✓ للإجابة عن السؤال الثاني : أعدت قائمة بمهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية اللازمة لهؤلاء الطلاب وفق الخطوات العلمية في القائمة السابقة.

✓ للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع : تم إعداد أدوات القياس وهي اختبار مهارات القراءة التفسيرية، وبطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية)، ومقياس الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) في ضوء القائمتين السابقتين، وبعد تحليل محتوى السور القرآنية التي درسها الطلاب للوقوف على أبرز المفردات الصعبة، ووفق الإجراءات العلمية لإعداد مثل هذه الأدوات، والتأكد من صدقها وثباتها ثم تطبيقها على مجموعة البحث لتحديد مستوى التراكم المعرفي القرآني فيما يتعلق بهذه المهارات، ورصد هذه النتائج للاستفادة منها في بناء برنامج البحث، بالتركيز على جوانب الضعف وإيجاد السلسلة التراكمية في الدروس.

✓ وللإجابة عن السؤال الخامس : أعد هذا البرنامج في ضوء القائمتين السابقتين، ونتائج تطبيق أدوات البحث التي أظهرت مواضع الضعف في مستوى التراكم المعرفي القرآني لدى الطلاب وذلك بعد تحليل محتوى السور التي درسها الطلاب لرصد كافة المفردات اللغوية التي في حاجة إلى أن تضمن في محتوى هذا البرنامج، والذي تكون من ثلاث وحدات هي :

- الوحدة الأولى : خاصة بما تم دراسته في المرحلة الثانوية، وتكونت من ستة دروس من السور القرآنية المقررة، درسين من كل عام .
- الوحدة الثانية : خاصة بما تم دراسته في المرحلة الجامعية حتى نهاية السنة الثالثة فقط، وتكونت من ستة دروس، ثلاثة دروس من كل سورة من سورتي الأحزاب والنور لطلاب التعليم العام، وثلاثة فقط للتعليم الأساسي من سورة الأحزاب؛ لأن طلاب التعليم الأساسي لم يدرسوا سورة النور.
- الوحدة الثالثة : خاصة بمهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية وتكونت من خمسة دروس.

وبذلك يكون مجموع دروس البرنامج سبعة عشر درسا لطلاب التعليم العام، منها أربعة عشر درسا – فقط – لطلاب التعليم الأساسي، في كل درس من دروس الوحدتين الأولى والثانية: أهداف، ومحتوى، ووسائل، وإجراءات، وأنشطة، وتدريبات في جلسات تدريبية تكون بعد المحاضرات تتمثل في:

- تدريب على مهارات القراءة التفسيرية.
- تدريب على مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية.
- تدريب على مهارات الطلاقة التعبيرية التحريرية.

يعقبه تقييم لما سبق، ثم أنشطة منزلية للمتابعة، أما دروس الوحدة الثالثة والخاصة بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) فلكل درس أهداف ومحتوى، ثم شرح نظري للمهارات، يعقبه تطبيق عملي من الباحث، ثم من

الطلاب، ثم تقييم لمدى إتقان المهارات التي تم التدريب عليها، وذلك كله وفق الخطوات العلمية لإعداد البرامج، ثم تحكيم هذا البرنامج وتعديله في ضوء آراء المحكمين.

- وللإجابة عن السؤال السادس : بعد أن تم إعداد بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) وتطبيقها تطبيقا قبليا تم :
- تدريس الوحدة الثالثة من وحدات البرنامج – بواسطة الباحث – متصلة بمحاضرات القراءة التحليلية مع طلاب رابعة أساسي، واقتطاع أوقات خاصة في يوم التربية العملية وغيره مع طلاب رابعة عام.
- تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية والتصويرية) تطبيقا بعديا، وحساب الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي والدلالة الإحصائية لهذه الفروق، ثم حساب فاعلية هذه الوحدة في تنمية هذه المهارات وفق معادلة الكسب المعدل لبلاك.

- وللإجابة عن السؤال السابع : تم إيجاد معامل الارتباط بين نتائج الطلاب في اختبار مهارات القراءة التفسيرية، وبين درجاتهم في مقياس الطلاقة التعبيرية في ضوء مستوى التراكم المعرفي القائم فعلا لا في ضوء فاعلية البرنامج.
- تفسير نتائج البحث ومناقشتها.
- التقدم بالتوصيات والمقترحات والقيمة التربوية للبحث.
- تقديم رؤى مستقبلية للباحث بشأن هذا البحث.

- **حادي عشر : أهمية البحث :**

يمكن أن يفيد هذا البحث ما يلي:

١- الطلاب المعلمون في :

- تشخيص مستوى تراكمية المعرفة القرآنية لديهم ينذرهم بضعف هذا المستوى، ويحفزهم على تقويته، وهذا مردوده التربوي عظيم عليهم.
- تنمية المعجم اللغوي القرآني وإثراؤه لديهم، هو تدعيم لمعجمهم اللغوي العام، وكذلك تنمية لمهارات استخدامهم للمعاجم اللغوية.
- اطلاعهم على التفاسير المختلفة للقرآن الكريم، والتي منها ما يركز على المفردات اللغوية، ومنها ما يركز على النحو، أو البلاغة، أو الفقه، أو التاريخ وهو إثراء فكري لديهم كبير، ينمي قدراتهم التفسيرية ، ويساعدهم في الطلاقة التعبيرية.
- تنمية الحاسة النقدية لديهم عند تأمل هذه التفاسير والوقوف على ما فيها من مزايدات أو إسرائيليات وغيره.
- إتقانهم لمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية والتصويرية) سيحببهم في القرآن فيتعلقون به أكثر وبالتالي يدرسونه أعمق، ويطبقون تعاليمه أفضل وأدوم.
- امتلاكهم لمهارات الطلاقة التعبيرية سيغرس فيهم الثقة بالنفس والجرأة الأدبية، وهذا ينعكس إيجابا على تلاميذهم وفي حياتهم بوجه عام.

- برنامج الثروة اللغوية القرآنية هو مرجع لغوي وديني وتربوي يفيدهم في حياتهم التعليمية والعملية، ويساعدهم على اتخاذ كتاب الله سلاحا للدفاع عن الإسلام أمام التحديات المعاصرة المناهضة للإسلام.
- يشجع الطلاب على العودة إلى عادة القراءة التي افتقدها كثيرون، وذلك من أجل تطبيق مهارات القراءة التفسيرية حول كل أية يدرسونها؛ للانتفاع بها في حياتهم.

٢- مسئولو كلية التربية في :

- تعديل اللائحة التعليمية الطلابية بما يسمح بإضافة مقرر خاص بالقرآن الكريم (تجويدا وتفسيرا) لطلاب اللغة العربية أو إضافة ساعات للمقررات الدينية القائمة من أجل إعداد معلم مسلح بأقوى السلاح (القرآن الكريم).
- التنبيه الجاد على تفعيل التراكمية المعرفية في جميع المقررات المستمرة مع الطلاب بعامة، وفيما يتعلق بمقررات الدراسات الدينية بخاصة، وما يتعلق بالقرآن الكريم على وجه أخص.

٣- مسئولو وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في :

- الاستعانة بالبرنامج كمادة دراسية، أو كجزء من مقررات التربية الدينية في المدارس الثانوية وبأدوات القياس لتقييم مستويات المعلمين؛ لتحديد الأجدر بتدريس القرآن الكريم واستبعاد ما سواه.
- تفعيل مادة الدين في نظر الطلاب بجعلها على الأقل مادة نجاح ورسوب في جميع مراحل التعليم، ويكون النجاح فيها من ٧٥ ٪ على الأقل، والقرآن جزء أساسي منها، وتعميم أن الرسوب في الدين سيكون أمرا عاديا، حتى يكون زاجرا للطلاب وأولياء الأمور الذين يهمشونه لعدم إضافته للمجموع الكلي.
- تخصيص حصة أسبوعية للقرآن الكريم تلاوة وتفسيرا وحفظا ومنهجا سلوكيا لجميع المراحل التعليمية.

٤- مسئولو الجامعة في :

- كشف النقاب عن تدني مستوى الثروة اللغوية القرآنية لدى طلاب كلية التربية قد يدفع الجامعة لتعميم مادة دينية فيها جزء خاص بالقرآن الكريم على جميع الكليات الجامعية، وفي كل عام دراسي بدلا من مادة حقوق الإنسان.
- التركيز على تراكم المعرفة في جميع المقررات الممتدة بإعداد اختبارات نهائية فيها يدفع الطلاب للاحتفاظ بمعلوماتهم وكتبهم؛ وفي هذا مردود معرفي وعلمي كبير عليهم يظهر قوة مخرجات الجامعة.

٥- محفظو القرآن الكريم في الأزهر وغيره في :

الاستعانة ببطاقة ملاحظة المهارات الصوتية التصويرية في تعليمهم للقرآن الكريم تلاوة وحفظا وتقويما لتلاميذهم.

٦- مخططو المناهج في الوزارة في :

- تحديد مستوى التراكمية المعرفية القرآنية وبيان ضعفها سيجعلهم يعيدون النظر في تطوير وتحديث المناهج وبرامج التدريب بما يحقق التراكمية

المعرفية المنظمة ليس في تعليم القرآن والدين واللغة العربية فحسب بل في جميع المقررات الدراسية.

- وضع رؤية مستقبلية طموحة لتطوير تدريس المقررات الدينية لترتكز على القرآن الكريم أعظم تراث بشري ورثته البشرية.
- تطوير المناهج الحالية في ضوء تحقيق التراكمية المعرفية في كل مادة دراسية؛ لتكون سلسلة ممتدة ومستخدمة دائما، ليبقى أثر المعرفة ولا يتلاشى مع السنوات.

٧- الباحثون في :

فتح آفاق بحثية عديدة في الدراسات القرآنية، فالبحث حول كتاب الله وفيه يُعد أعظم البحوث، وأكثرها نفعا، وكذلك البحث في مجال الطلاقة التعبيرية عند جميع المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، وخاصة المبكرة يعود بالنفع التربوي والحياتي الكبيرين على الجميع.

هذا هو الإطار العام للسير في هذا البحث، أما تأصيله نظريا وفكريا، فهذا فيما هو آت في الخلفية النظرية له :

- **الخلفية النظرية للبحث** :

تضمنت أربعة محاور هي : الثروة اللغوية القرآنية، وتراكم المعرفة، والقراءة التفسيرية، والطلاقة التعبيرية. وتفصيل ذلك فيما يلي:

- **المحور الأول : الثروة اللغوية القرآنية** :

القرآن الكريم هداية الله للعالمين، ورحمته للمؤمنين، أنزله على رسوله خاتم النبيين، جمع فيه علوم الأولين والآخرين، بلفظٍ عربي مبين، لفظ معجز، وبكثير المعاني موجز، فهو ثروة لغوية ثرية، تتبوأ مكانةً عليّة، وأهميتها أعظم أهمية.

- **أولا : أهميتها** :

تقتبس هذه الثروة أهميتها من كونها تحمل معاني ربانية في غاية الأهمية لاستقامة البشرية، فيقول رب البرية " يا أيها الناس قد جاءكم برهان من ربكم وأنزلنا إليكم نورا مبينا ❖ فأما الذين آمنوا بالله واعتصموا به فسيدخلهم في رحمة منه وفضل ويهديهم إليه صراطا مستقيما " (النساء : ١٧٤ ، ١٧٥)، وقوله تعالى " يا أيها الناس قد جاءتكم موعظة من ربكم وشفاء لما في الصدور وهدى ورحمة للمؤمنين " (يونس : ٥٧)، وقوله سبحانه " إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا " (الإسراء : ٩)، كما يحذر جل جلاله بقوله " ومن أعرض عن ذكري فإن له معيشة ضنكا ونحشره يوم القيامة أعمى "(طه: ١٢٤)، وقوله جل شأنه " قل هو للذين آمنوا هدى وشفاء والذين لا يؤمنون في آذانهم وقر وهو عليهم عمى" (فصلت : ٤٤).

فتحمل هذه الثروة اللغوية القرآنية المعاني السامية للبشر أجمعين، فهي نور الهداية، والعصمة من الغواية، والشفاء لما في الصدور، والبشرى بالمجازاة بعظيم الأجور، على العمل الكبير والميسور، وتحذير من يعرض عن منهج الله، بالعمى

وعسر الأمور، فهل يعرض عن هذا إلا مغرور! وما اقتدى بصحابة النبي الذين عكفوا على قرآن ربهم يتعلمون الآيات، لم يتجاوزوها، حتى يعلموا معناها ويحفظوها، ويعملوا بمقتضاها، فحققوا بذلك الخير والسعادة للبشرية كلها.

وإبرازاً لهذه الأهمية يورد علي عبد العظيم سلام (٢٠٠٦ : ٢٤٣ ، ٢٤٤) استشهادات من القرآن الكريم تبين الأسس العظيمة في القرآن والتي تغير حياة المجتمع إلى الأفضل دائما، ومنها: احترام الإنسان، والمحافظة عل كرامته " ولقد كرمنا بني آدم " (الإسراء: ٧٠)، ومنها احترام الديانات السماوية " كلٌ آمن بالله وملائكته وكتبه ورسله لا نفرق بين أحد من رسله " (البقرة : من الآية ٢٨٥) ومنها احترام العلم وتقدير العلماء " يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات" (المجادلة : من الآية ١١)، ومنها السلام " وإن جنحوا للسلم فاجنح لها " (الأنفال : من الآية ٦١)، ومنا الحوار القائم على أدب الحديث والإقناع بالحجة والدليل " ادعُ إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة "(النحل : من الآية ١٢٥)، ومنها الشورى " وأمرهم شورى بينهم " (الشورى : من الآية ٣٨) والكثير والكثير من المعاني العظيمة والقيم النبيلة المنبثقة من هذه الألفاظ المقدسة النبيلة.

ويقول خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٩ : ١٤ ، ١٥) إن المعنى هو الروح، وهو شيء لا تراه ولا تلمسه، إنما تصل إليه من خلال اللفظ حين تقترن به الروح تماما مثل روح الإنسان لا يمكن أن نلمسها، لكن نتواصل معها من خلال الجسد قال تعالى " يا أيها الذين آمنوا استجيبوا لله وللرسول إذا دعاكم لما يحييكم واعلموا أن الله يحول بين المرء وقلبه وأنه إليه تحشرون" (الأنفال : ٢٤) فما الذي يحيينا ؟ إنه كلمات القرآن الكريم، أي مفرداته، لكن ليس بألفاظها وحروفها فحسب، بل هناك ما وراء الألفاظ وهو روحها، أي المعاني التي تفيض بها، والله حذر عباده من سلخ الروح من هذه الألفاظ فيحول بين المرء وقلبه، اللفظ أمامه لكنه لا يحرك فيه ساكنا، بينما آخر بجواره يسمع ذات الألفاظ فتسري القشعريرة في بدنه ويفيض الدمع من عينه، إن روح الألفاظ بيد الله يرسلها متى شاء لمن يشاء، ويمسكها متى شاء عمن يشاء.

وهذه الثروة اللفظية تبلغ سنام الأهمية بكونها كلام الله المتفرد بالألوهية وأنزلت على خير البرية ورسول الإنسانية، ويتعبد بتلاوتها لا بكلمة من كلماتها، بل بكل حرف من حروفها، من قرأها فاز بعظيم أجورها.

يقول فهد بن عبد الرحمن الرومي (٢٠٠١ : ٢١، ٢٢) اختص القرآن الكريم بخصائص كثيرة، وتعريفات بصيغ عديدة، منها أنه :" كلام الله المنزل على محمد صلى الله عليه وسلم المتعبد بتلاوته" ، وكلام الله أي خرج به كلام الإنس والجن والملائكة، وأنها كلمات لا حصر لها ولا عد، ولو أنما في الأرض من شجرة أقلام والبحر يمده من بعده سبعة أبحر ما نفدت كلمات الله "(لقمان : ٢٧) وأن الثواب على تلاوته لا يعادله ثواب أي تلاوة لغيره، ففي الحديث الصحيح " من قرأ حرفا من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول الم حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف".

وكفى هذه الثروة اللغوية فخرا أن عكف على دراستها علماء الشريعة والنحو، والبلاغة، وشتى العلوم فهي منهل للأديب، ويقتبس منها الشاعر الأريب ويستشهد بها اللغوي الباحث، ويستند إليها القاضي العادل، ويبدع بها الخطيب المقنع، ويقنع بها المحاضر المبدع، ويستضيء بها المعلم المرشد، بل إن كثيرا من العوام، تجد أحيانا في كلامهم العام، اقتباسات من ألفاظ القرآن، فهي ثروة لغوية متنوعة، وأهدافها متعددة.

- **ثانيا : أهدافها :**

الأهداف اللغوية لتدريس القرآن الكريم يذكرها إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤ : ١٦٤) بأنها إجادة النطق باللغة العربية، وزيادة الثروة اللفظية، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية، والتدريب على مهارات لغوية كثيرة، وتذوق جمال الأسلوب القرآني وبلاغته، وهذه الأهداف خادمة للأهداف الدينية لتدريس القرآن الكريم.

ويضيف محمد صالح سمك (١٩٩٨ : ١٠٥) إنما يستهدف من تدريس القرآن الكريم تذوق الطلاب لأفانين القول، وتطويع ألسنتهم على بليغ البيان القرآني وفصيح الكلام المعجز، وإمدادهم بثروة عظيمة من الألفاظ والعبارات والتراكيب السامية البارعة، ومعرفة المعاني التي يحملها النص في ألفاظه وأساليبه.

ويوضح حسين سليمان قورة (٢٠٠١: ٤٥١) أن من الأهداف التي يُسعى لتحقيقها من تدريس القرآن الكريم ارتفاع مستوى حصيلة المتعلم اللغوية كما وكيفا بما يستمده من ألفاظ القرآن وعباراته، وتغذية المواهب الأدبية تغذية مثمرة، حيث القرآن الكريم قمة في البلاغة والبيان.

وواضح أن هذه الأهداف العظيمة التي ينبغي أن تتحقق من خلال تدريس القرآن الكريم –نادرا- ما ينظر منها إلى شيء إلا على معاني المفردات الصعبة فقط، وكان الأولى أن تضاف في كتب التربية الدينية فقرة خاصة لإظهار الإعجاز اللغوي للقرآن، وتعالج معالجة لغوية مستفيضة، ولو تحققت هذه الأهداف أو جزء منها لأسهمت إسهاما فاعلا في تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية أيضا، وهذه الأهداف يمكن تحقيقها من خلال النماذج القرآنية اللغوية الفريدة والعديدة.

- **ثالثا : نماذجها اللغوية :**

اشتملت الثروة اللغوية في القرآن على نماذج لغوية متعددة منها:

١- الأسماء والصفات :

يقول الفيروز آبادي (١٤٠٦هـ : ٨٨) إن كثرة الأسماء تدل على شرف المسمى أو كماله في أمر من الأمور ، أما ترى أن كثرة أسماء الأسد دلت على كمال قوته، وكثرة أسماء القيامة دلت على كمال شدتها، وكذلك كثرة أسماء الله في قرآنه دلت على كمال جلال عظمته، وكثرة أسماء النبي دلت على علو رتبته وسمو درجته، وكثرة أسماء القرآن دلت على شرفه وفضيلته.

ويذكر فهد بن عبد الرحمن الرومي (٢٠٠١ : ٢٦) نقلا عن العلماء المحققين أن للقرآن ثلاثة وتسعين اسما، ذكرت في القرآن، ومنهم من ذكر تسعة وتسعين

اسما مشتقة من اثنتين وسبعين مادة لغوية، ومنهم من ذكر تسعة وأربعين اسما وأن الباقي أوصاف وليست أسماء، ومن هذه الأسماء: الكتاب " ذلك الكتاب لا ريب فيه " (البقرة : من الآية ٢)، والفرقان "تبارك الذي نزل الفرقان " (الفرقان: من الآية ١)، والنور "فآمنوا بالله ورسوله والنور الذي أنزلنا " (التغابن: من الآية ٧)، ومن صفات القرآن: هدى، ورحمة " هدى ورحمة للمحسنين " (لقمان : من الآية ٣)، والحكيم " تلك آيات الكتاب الحكيم " (يونس: ١)، والفصل " إنه لقول فصل " (الطارق : ١٣) ، هذا بالإضافة إلى أسماء وصفات الحيوانات والجمادات والنباتات وسائر المخلوقات " وعلم آدم الأسماء كلها " (البقرة : من الآية : ٣١).

٢- الأفعال والحروف :

وهذه كنوز أنّى يحصيها عد، أو يجمع أطرافها حد، إلا بعد طول جهد، فسورة كسورة الفاتحة التي يحفظها الكبار والصغار، ويرددونها ليل نهار، لو سألت كم فعلا فيها؟ فلن تجد إجابة حاضرة، فهل تعلم أن فيها جميع الأفعال من فعل مضارع : نعبد ، ونستعين ، وفعل أمر : "اهدنا"، وفعل ماض: "أنعم " وحروف كحروف الجر مثل: اللام، على، وحروف العطف مثل :"الواو"، وحروف النفي "لا"، والاستثناء "غير"، والصفة والموصوف والمفرد والجمع وهكذا، منظومة لغوية متنوعة، في آيات قصار، هي معجزة الواحد القهار، ولكن قل من يعلم تفاصيلها وما حوته من أسرار.

٣- الأسرار اللغوية في فواتح السور :

يذكر مصطفى مراد (٢٠١٢ : ١٤٨، ١٤٩) أن فواتح السور في القرآن الكريم تمتاز ببراعة الاستهلال وفي ذلك عشرة أنواع من النماذج اللغوية حيث تبدأ السور بما يلي :

- إثبات صفات المدح مثل الحمد في خمس سور، وتبارك في سورتين، ونفي صفات النقص مثل التسبيح في سبع سور.
- حروف التهجي في تسع وعشرين سورة مثل : الم ، حم ، ص ، ق ...إلخ.
- النداء للرسول وللأمة مثل : يا أيها النبي، يا أيها الناس .....
- الجمل الخبرية في ثلاث وعشرين سورة مثل : يسألونك ، إنا أرسلنا نوحا ....
- القسم في خمس عشر سورة مثل : والصافات ، والفجر، والتين ....
- الشرط في سبع سور مثل : إذا وقعت الواقعة ، إذا جاء نصر الله ....
- الأمر في ست سور مثل : اقرأ ، قل هو الله أحد ....
- الاستفهام في خمس سور مثل : عم يتسآلون، أرأيت ...
- الدعاء في ثلاث سور هي : ويل للمطففين ، ويل لكل همزة، تبت يدا.
- التعليل في سورة قريش : لإيلاف قريش.

٤- الصيغ اللغوية الأخرى :

يذكر مناع القطان (١٩٨٨ : ٢٤٧- ٢٥٣) أن في القرآن من المعرف بأل التي ليست للعهد كقوله " والعصر ❖ إن الإنسان لفي خسر "(العصر :١، ٢)، والنكرة في سياق النفي والنهي كقوله " فلا رفث ولا فسوق ولا جدال في الحج" (البقرة : من الآية ١٩٧)، والذي والتي وفروعهما كقوله " والذي قال لوالديه أف لكما "

(الأحقاف: من الآية ١٧)، وأسماء الشرط كقوله " فمن حج البيت أو اعتمر فلا جناح عليه أن يطوف بهما " (البقرة : من الآية ٥٨)، والاستثناء كقوله تعالى "إلا الذين تابوا" (النور: من الآية ٥)، والصفة كقوله تعالى " وربائبكم اللاتي في حجوركم من نسائكم اللاتي دخلت بهن" (النساء: من الآية ٢٣)، والغاية " ولا تقربوهن حتى يطهرن " (البقرة : من الآية ٢٢)، وبدل البعض من الكل كقوله تعالى "ولله على الناس حج البيت من استطاع إليه سبيلا ".

وصيغ أخرى مثل: جمع المذكر والمؤنث السالم " إن المؤمنين والمؤمنات والمسلمين والمسلمات " (الأحزاب : من الآية ٣٥)، وجمع التكسير " إنهم فتية آمنوا بربهم" (الكهف : من الآية ١٣)، والمضاد " وأنه هو أضحك وأبكى "(النجم : ٤٣)، والإعراب فلولاه ما عرف المعنى المراد، مثل قوله تعالى " إنما يخشى الله من عباده العلماء " (فاطر: من الآية ٢٨)، وهكذا يزخر القرآن بعشرات الآلاف من المفردات اللغوية، ذات المعاني الدلالية الظاهرة والخفية، والتي من يلم ببعضها فقد نال خيرا كثيرا، ولكن الكثيرين يجهلون فضلها، فيحرمون أنفسهم شرف العلم بها، فتضعف عندهم حصيلتها

- **رابعا : أسباب ضعف المتعلمين فيها :**

إن من أسباب ضعف الحصيلة اللغوية بوجه عام والقرآنية بوجه خاص، ما بذكرة احمد محمد المعتوق (١٩٩٦: ١٠- ١٣) أن طريقة المعلمين في المحاضرة والإلقاء، وعدم ترك فرصة للطالب ليعبر عن المعاني بأسلوبه الخاص، هي أسباب ضعف الطلاب في اكتساب مفردات اللغة وصيغها الصحيحة، والنفور من دروسها، وكذلك كيفية معالجة النصوص الشعرية والدينية، فيتحرج الطالب من السؤال عن معاني الكلمات أو صيغ تعبيرية غامضة أو غريبة، كما أن ممارسة ما اكتسبوه من مفردات تبقى محدودة أو معدومة، مما يؤدي إلى نسيانها وصعوبة استحضارها، واستخدام العامية من المعلمين يقلل أهمية هذه المفردات، وقلة اهتمام المعلمين بالنواحي الوظيفية للغة، والربط بين الألفاظ ومدلولاتها، ومفاهيمها المتجسدة في واقع الحياة، فتبقى اللغة حبيسة داخل جدران الفصول، ومن ثم صعوبة رسوخ مفرداتها في الذاكرة واستحضارها عند الحاجة، ثم نسيانها وصعوبة تعرفها مرة ثانية، وهكذا يستمر الضعف .

إضافةً لما سبق فإن ضعف الاهتمام من جانب المسئولين باللغة بوجه عام وبالقرآن بوجه خاص، ينعكس سلبا على الرعية فينُظر إلى القرآن على أنه نصوص تحفظ ليصلى بها، أو آيات تقرأ على الموتى في الأتراح، أو للتبرك بها في الأفراح، ومن ثم لا اهتمام بمعاني هذه الكلمات، ومدلولاتها اللغوية، وكذلك لا تعالج النصوص القرآنية معالجة لغوية جيدة، فلا يذكر إلا المرادف، والكتب المدرسية تهمش اللغويات القرآنية إلا في هذ الجانب فقط، فلا تقدم إلا قشورا رقيقات من أشجار سميكات ولبعض المفردات، وقد تجد مسابقات في حفظ القرآن الكريم، ولكن قلما أو أنّى تجد مسابقات في لغويات القرآن الكريم، أو حتى تفسيره، مع أن هذه اللغويات هي الأبواب للولوج إلى المعاني السامية، والوقوف على الأسرار الخافية لهذه المفردات، وكذلك قلة اهتمام رجال التربية والتعليم

والدعاة والمربين، فإذا ضعف المحصول اللغوي في نفوس المتعلمين ضعفت اللغة فضعفت معانيها القرآنية في نفوس المتعلمين، وكان لهذا الضعف الخطر الكبير.

- **خامسا : خطورة هذا الضعف :**

١- فقدان الذات والهوية الإسلامية :

يذكر أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦ : ٢٧٠) أن قلة المحصول اللغوي للإنسان من مفردات وصيغ، يقلل من مهاراته، ويضعف قدراته على التواصل مع الآخرين وتبادل المشاعر والمنافع معهم، وقد يؤدي إلى اعتزالهم أو النفور منهم، فيضيق صدره وتنكمش نفسه وتنطوي شخصيته ويتعقد سلوكه، وربما أدت قلة ذخيرته من اللغة إلى الجهل بمجريات الحياة في عصره، وانفصاله عن تراث أمته، فيتنكر لهذا التراث، وتتضاءل روح الانتماء إليه، والاعتزاز به، ويشعر بالضِعة والدونية فيؤدي هذا إلى ضياع الذات وفقدان الهوية.

كما ينقل محمد بن عبد الله الهبدان (٢٠٠١ : ٩) قول غلادستون: مادام هذا القرآن موجودا في أيدي المسلمين، فلن تستطيع أوربة السيطرة على الشرق، ولا أن تكون هي نفسها في أمان، وكان من نشيد جيوش الاستعمار، أنا ذاهب لسحق الأمة الملعونة، والديانة الإسلامية، ولأحارب القرآن بكل قوتي.

فيتضح مما سبق أن هناك أعداءً يخططون لضعف الثروة اللغوية القرآنية في نفوس أبناء الأمة الإسلامية، تمهيدا – في ظنهم – للقضاء على القرآن، المحفوظ من عند الرحمن، ولكن ما سيفعلونه هو إضعاف الرصيد القرآني في نفوسهم حتى يكون أضعف في سلوكهم، وبالتالي فقد حققوا مرادهم، وأضعفوا المعلمين في مهاراتهم.

٢- تدني مهارات اللغة العربية :

إن الثروة اللغوية القرآنية هي باقة من المفردات العطرة، الذكية الطهرة، في حديقة غناء وجداول رقراقة بالماء، فمن حرم كل هذا، كيف ينطلق لسانه متحدثا بما يشاء، دون أن يضيق صدره، ويقطر كلمُه فهو حبيس الكلمات مكتوم المعاني والتعبيرات، وإن استمع فلا يفهم ما سمع، وسوف ينصرف عن المسموع بعد قليل، مع أنه جميل، فيفقد لذة الاستماع، وإذا ما أراد أن يقرأ ويرتل كان من المتعتعين، ناهيك عن الكتابة فلن يكون له معها أدنى إصابة، ويعني هذا أن المهارات الأربع عنده قد تدنت وذبلت وضعفت، فهل يصلح مثل هذا أن يعلم هذه المهارات لأحد؟ أي أنه ليس مؤهلا لأن يكون معلما، ولو عاد لهذه الثروة اللغوية القرآنية دارسا وباحثا؛ لتبدل ضعفه قوة، وعيّه لباقة، ونمت عنده هذه الثروة بكفاءة.

- **سادسا : وسائل تنمية الثروة اللغوية القرآنية :**

١- اتباع منهج السلف مع القرآن الكريم :

يقول محمد بن عبد الله الهبدان (٢٠٠١ : ٥، ٦) لقد عاش جيل السلف مع القرآن حياة كاملة مع كل جملة وكل توجيه، وكل أمر أو نهي يصل إلى

أعماق نفوسهم، لم تكن قراءتهم للقرآن لمجرد التأمل الفكري أو الاستمتاع والتذوق، أو استخراج نظريات كلامية أو عقلية، وإنما للمعرفة والتنفيذ الفوري، وكانوا إذا تعلموا من النبي عشر آيات لم يتجاوزوها حتى يتعلموا ما فيها من العلم والعمل، قالوا تعلمنا القرآن والعلم والعمل جميعا، لقد كانت كلمات القرآن وجُمله بالنسبة لهم المنهج اليومي الذي يتلقونه ليعملوا به فورا ولا يتخلف منهم أحد، ولا يتباطأ إنسان، بل يتسابقون إلى ذلك، ويتلقونه كما يتلقى الجندى في ثكنته أو ميدانه من قائده فيعيه ويفهمه، ويقوم مباشرة إلى التنفيذ، فهذا حال هذه النماذج الفذة مع القرآن الكريم لأنها تعرف قدره وتقدر فضله.

٢- معرفة فضل العلم بكتاب الله :

ينقل محمود المصري (٢٠٠٢: ١١، ١٢) عن ابن عبد البر قوله : طلب العلم درجات ورتب ولا ينبغي تعديلها، وأول العلم حفظ كتاب الله وتفهمه، وقال أبو الفضل الرازي : وعلى الحفظ والتحفيظ كان الصدر الأول ومن بعدهم، وقد مدح الله أهل العلم بقوله تعالى " بل هو آيات بيانات في صدور الذين أوتوا العلم" (العنكبوت: من الآية ٤٩)، كما أن صاحب القرآن أولى بالإمامة بين الناس " يؤم القوم أقرؤهم لكتاب الله فأعلمهم بالسنة" ، وهو النعمة العظيمة التي تغبط أو تحسد، لا حسد إلا في اثنتين منهما : رجل علمه الله القرآن فهو يتلوه آناء الليل وآناء النهار، فسمعه جار له فقال ليتني أوتيت مثل ما أوتي فلان.

فمتى عرف المتعلمون كل هذا الفضل لقراءة القرآن وفهمه والعلم والعمل به، ربما حرك هذا نفوسهم الراكدة، وقلوبهم الجامدة، وهممهم الخامدة فأقبلوا في روح عالية يحاكون السلف لعلهم يكونون خير خلف، ينهجون طريقهم القويم، فيصبحون ويمسون مع القرآن الحكيم يحفظون لفظه ويبحثون عن معناه في متون المعاجم اللغوية.

٣- مدارسة المعاجم اللغوية :

يقول أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦ : ٨١، ٩٢) إن المعاجم اللغوية هي خزائن اللغة وكنوزها التي يستمد منها الإنسان ما يغني حصيلته اللغوية وينميها ويجعلها مرنة طيعة في مجال الأخذ والعطاء، فينبغي أن تنتقي منها الألفاظ وتقدم عبر وسائل الإعلام في برامج معينة، وفي سياقات مترابطة وملائمة، وعلى نحو مرحلي وتدرجي، يراعي قدرات الناشئة وقابليتهم على التصور والحفظ والإدراك والفهم، وذلك من خلال قراءة نصوص من القرآن الكريم والحديث الشريف.

ولا يخلو معجم لغوي قديم أو حديث وهو يوضح معاني الكلمات إلا ويستشهد بالآيات، التي تدعم معناه ليقنع بمحتواه، كما أن ألفة المتعلم بمصاحبة المعاجم اللغوية تجعله يسارع نحوها؛ فيحسن التعامل معها، والكشف في محتوياتها، عن أي لفظ صعب عليه، وإن كثيرا من المتعلمين ما فتحوا معجما قط، ولا نبههم أحد لذلك، فهو حقل خصيب يقدم أزاهير اللغة وأغصانها وأفنانها، التي تعمل على تراكم المعرفة اللغوية القرآنية التي يسهل الانتفاع بها، والعمل بمضمونها.

• **سابعا : علاقة الثروة اللغوية القرآنية بتراكم المعرفة :**

إن معاني القرآن الكريم التي حوتها ألفاظه قائمة على تراكم المعرفة، حيث بنيت هذه المعاني على ما عند السابقين من معارف وعلوم وشرائع، فيذكر مناع القطان (١٩٨٨ : ١٤، ١٥) لا غرو أن يأتي القرآن وافيا بجميع مطالب الحياة الإنسانية على الأسس الأولى للأديان السماوية " شرع لكم من الدين ما وصى به نوحا والذي أوحينا إليك وما وصينا به إبراهيم وموسى وعيسى أن أقيموا الدين ولا تتفرقوا فيه " (الشورى : الآية ١٣) ولم تكن هذه الميزة لكتاب آخر من الكتب السابقة لأنها جاءت موقوتة بزمن خاص، فالقرآن مادة وثروة، وثقافة وقانون ويتناول مظاهر الحياة جميعها.

يقول خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٩ : ٢١ ، ٢٢) إن تربية الإنسان وصناعته تقوم على تخزين الألفاظ وحفظها وتوضيح معانيها وشروحها، فحفظ للألفاظ وشرح لها، وتوضيح وبيان لصلتها بالحياة، ثم التدريب على تطبيقها، خطوات تتزامن باستمرار، وأن الثروة اللغوية من ألفاظ ومعلومات وأفكار والتي مصدرها القرآن والسنة يسهل شرحها، ومن ثم تربية الإنسان على تطبيقها، فخمس سنوات أولى من حياته للحفظ، يليها خمس للفهم المبدئي، يليها خمس للفهم الأعمق، وهكذا يبني الإنسان بثروة لغوية قرآنية في خطط خمسية متتالية.

اتضح مما سبق أن القرآن الكريم يقدم لنا نموذجا في البناء المعرفي الإنساني فيذكر أخبار الأمم السابقة أمة بعد أمة، ونبيا بعد نبي، وأحداثا بعد أحداث، في منظومة تاريخية متقنة؛ لأن في ذلك الدروس والعبر، وأن الثروة اللغوية القرآنية قائمة على تراكم المعرفة، وينبغي أن تعلم على هذا النحو، ليكون القرآن أسوة في تعلم بقية المواد، وتتضح هذه التراكمية عند التعمق في تفسير معاني آيات القرآن الكريم في التفاسير المتعاقبة زمنيا.

• **ثامنا : علاقة الثروة اللغوية القرآنية بمهارات القراءة التفسيرية :**

يقول فهد بن عبد الرحمن الرومي (٢٠٠١: ١٦٨) أن من آداب المفسر أن يكون على علم باللغة وعلومها كالنحو والصرف والاشتقاق والبلاغة بأقسامها الثلاثة، لأن القرآن الكريم نزل بلسان عربي مبين وهذه العلوم مما يتوصل بها إلى معرفة المعنى وخواص التركيب ووجوه الإعجاز.

يقول خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٩ : ١٢٠) من كانت عنده ثروة لغوية يمكنه ربط ما يريد من المعاني بأشكال مختلفة، ومن ليس كذلك فليس لديه القدرة الكافية ليقوم بهذه العملية المهمة، فعندما تضيف إلى مفرداتك اللغوية كلمة واحدة كل يوم، فسوف تزيد حصيلتك اللغوية على ثلاثمائة وخمسين كلمة جديدة كل عام، وفي هذا اتساع عقلك وزيادة مساحة تفكيرك ورفع درجة إبداعك، فمن أراد قوة الذاكرة وقوة التفكير فعليه بالتفسير والفهم التربوي للقرآن السنة.

ويعني هذا أن الثروة اللغوية القرآنية بنماذجها العديدة ومكوناتها الكثيرة هي مفاتيح الولوج نحو القراءة التفسيرية، فهي أساس يعتمد عليه ونبراس يستضاء به، فمن افتقر إليها كيف سيشرح من الألفاظ ما صعب، ويوضح ما غمض

وكيف سيقف على المقدم والمؤخر، وعلى الحقيقة والمجاز، وينفذ إلى أسرار الإعجاز، فإذا عبر عن معاني هذه الآيات أحسن عند الإطناب أو الإيجاز.

- **تاسعا : علاقة الثروة اللغوية القرآنية بالطلاقة التعبيرية :**

يذكر إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤: ١٣٨، ١٣٩) أن من يتقن قراءة القرآن يحسن نطق العربية، وتجد خير من يحدث الناس باللغة الفصحى أو يخاطبهم أو يحاضرهم بها هم من لهم اتصال بالقرآن الكريم عامة ويجيدون تلاوته خاصة، فإذا استمعت إلى خطيب أو محاضر ولاحظت جودة نطقه للكلمات فاعلم أنه في غالب الأمر ممن تربوا في مدرسة القرآن، وأن من يردد كلام الله قراءة وتلاوة وحفظا تعلق بذاكرته ألفاظه وكلماته وأساليبه، وأن القرآن الكريم هو أجود النصوص اللغوية وأبلغها على الإطلاق وأكثرها نفعا في هذا المجال لسلاسته وعذوبته وإمكانية فهمه عن كثير من النصوص الأدبية.

ويبين حسن شحاته (١٩٩٢: ٢٥١) أن من الاعتبارات المهمة لتنمية مهارات التعبير الوظيفي أن يتزود الطلاب بثرة لغوية ميسرة لإتقان هذه المهارات؛ لأن ضآلة المفردات لا تساعد على إتقان المهارات، وأن المفردات ذات أهمية في جعل المتكلم قادرا على التعبير والتأثير وجذب الانتباه، ولهذا يجب العناية بتنمية هذه المفردات.

كما يبرز أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦ : ٥٥) حديث ديل كارنيجي عن الكاتب الأمريكي (مارك تومين) وعما كان لديه من قدرة فائقة على استخدام الكلمات وصياغة العبارات بطريقة سهلة ممتعة، وعن سر هذه القدرة أو الملكة أن هذا الكاتب كان يحمل معه قاموس وبستر الكبير في أثناء سفره في الممرات الجبلية، ووسط صحراوات حارقة كان يريد أن يملك عناية الألفاظ، كذلك اهتم الكتاب والخطباء باعتناء حصيلتهم من ألفاظ اللغة؛ بغية التمكن منها وإحراز المهارة في استخدامها، وقراءة القاموس بإمعان ومتعة أمثال (لورد شاتام وبروننج، وهاي).

كذلك يذكر حسين سليمان قورة (٢٠٠١: ٤٤٦، ٤٥١) أن الأزهر خرّج فطاحل الأدباء وذوي البيان الساحر لأنهم كانوا يأخذون بحفظ القرآن الكريم وهم طلاب؛ لأن القرآن يرقى بفنية التعبير لدى المتعلم، فهو بناء متميز التعبير والبلاغة سواء في الفكرة أو الأسلوب.

ويتضح مما سبق أنه لا طلاقة تعبيرية شفوية أو تحريرية بغير ارتكاز على قاعدة قوية من الثروة اللغوية، وبغير هذه الثروة فلن ينطلق متحدث أو كاتب ويكون كمن يريد أن ينطلق بقوة من غير قاعدة تدفعه فهذا لن يحدث، فالثروة اللغوية هي الزاد والرافد لهذه الطلاقة، فهي تنميها وتصقلها، فإذا وجدت هذه الثروة القرآنية كانت الطلاقة التعبيرية أكثر وأسرع وأبدع، فمعلوم أن صاحب القرآن بليغ البيان سواءٌ بالقلم أو اللسان.

ويستخلص من محور الثروة اللغوية القرآنية ما يلي :

- أن الثروة اللغوية القرآنية من الأهمية بأعلى مكانة ومكان، فعندما أراد الله أن يعلم القرآن خلق له الإنسان فتعلم منه البيان، فلا بيان بإتقان بدون سند ومدد من القرآن.

- أن القرآن زاخر وعامر، بألفاظ وأساليب، وجمل وتراكيب، تمثل أجمل المباني لأسمى المعاني.
- تهميش القرآن في التعليم بوجه عام جعل الطلاب لمعاني ألفاظه يجهلون، وإن عرفوا فمن هجْر استخدامها لها ينسون.
- نسيان لغويات القرآن يعني ضعفا في الثروة اللغوية القرآنية له خطورته النفسية والشخصية والدينية والقومية التي تتعلق بالتنكر للهوية والاستسلام في هذا لمكائد القوى الأجنبية المعادية.
- أن اقتفاء أثر السلف الصالح في تعلم القرآن عودة لتعلمه والسيادة به في بني الإنسان.
- مصاحبة القرآن ليل نهار، والتعايش مع معاجم اللغة باستمرار، سبيل لإنعاش الثروة اللغوية القرآنية، والنمو بها نحو الازدهار.
- القرآن قائم على تراكم المعارف السابقة فلابد أن تتراكم ألفاظ معارفه في أذهاننا.
- الثروة اللغوية القرآنية مصباح هداية وسبيل تيسير نحو البراعة في مهارات التفسير.
- بغير ثروة لغوية قرآنية فلا طلاقة تعبيرية شفوية أو تحريرية، ومن افتقدها فأحاديثه وكتاباته عادية.

هذا ما تعلق بالثروة اللغوية القرآنية، أما تراكم المعرفة بعامة والقرآنية بخاصة فبيانه فيما يلي :

- **المحور الثاني : تراكم المعرفة :**
- **أولا : أهميته :**

إن تقديم المعارف والعلوم متسلسلة متدرجة من صغير إلى كبير فأكبر ومن سهل إلى صعب فأصعب، يضمن عدم تداخل المعلومات وتلاشي الحدود التي تفصل بينها، وعدم التكرارية والازدواجية وتقديمها بصورة عشوائية، كما أنه يحقق الصلة الوثيقة والترابط اللصيق بين علوم الماضي والحاضر والمستقبل فيستند إلى جذور وإرث ثقافي، ويعتمد على تطور حضاري، ويجتهد مخططا للاستشراف المستقبلي.

ويخلص أحمد إبراهيم الزكوي (٢٠١٠) إلى إن توافر المعلومات المناسبة كما وكيفا شرط أساسي للتعرف على التراكم المعرفي الذي يساعد ويؤدي إلى البناء المعرفي وسرعة حصوله ومن ثم إنتاج العلوم، وأن الحصول على المعلومات التي تمثل التراكم المعرفي كانت تستغرق وقتا طويلا وجهدا أطول في السابق أما الآن وبعد اختراع الإنترنت أصبح من السهل الوصول والحصول عليها وبالتالي أصبحت عملية البناء المعرفي تتم بسرعة أكبر، وهذا يزيد فاعلية التعليم ويجعله منتجا.

كما تخلص دراسة Corburn (2002) إلى أن المعرفة التراكمية بالمخاطر المتراكمة في البيئة تدفع إدارتها لعملية أكثر فاعلية في صنع القرار، وأن

تجاهل هذه المخاطر هو ظلم لهذه البيئة، ويجب أن يسلط الضوء عليها من خلال المعارف المتراكمة حولها، وبهذا يتمكن المسئولون من معالجة المخاوف المترتبة، وتحقيق عملية أفضل في صنع القرار تجاهها.

ويؤكد علي أحمد مدكور (٢٠٠٥ : ١٥١) النظر إلى الثقافة الإسلامية والعربية على أساس أنها الإطار المرجعي الذي ينطلق معه التعليم العالم والعالي إلى تحقيق الهوية العربية الإسلامية، فهذه الهوية الثقافية سوف تساعد المسلمين والعرب على الإسهام في مستقبل الثقافة العالمية بجزء إسلامي، وتغييب هذه الثقافة عن التعليم يحدث تصدعا شديدا في جسم المجتمع العربي المسلم وفي تماسكه الاجتماعي.

وكذلك تستنتج دراسة Swarub,et all, (2006) أن المعرفة التراكمية تساعد في حل كل مهمة جديدة وبسرعة، وبشكل أكبر دقة، وباستخلاص عوامل المعرفة التراكمية يمكن الحصول على مزيد من الفائدة لتحسين الأداء ويمكن أن توجه عملية التعليم بعضها لدعم بعض، وأنه استنادا إلى رموز المعرفة التراكمية يمكن أن يوجه المعلم مهام الأداء للطالب.

وخلصت دراسة Jincho, Mazuka (2011) إلى إن تنظيم التعليم القائم على حل المشكلات يمر في ثلاث مراحل تشمل التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي واختبار الفروض، وأن كل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها في عملية تراكمية تؤثر فيها وتتأثر بشدة بها، وبالتالي تساعد هذه التراكمية في حل المشكلات، وتقديم الدعم للطلاب أثناء تعلمهم، وفي مراحل إعداد التقارير النهائية، وكذلك في تقييم الطلاب وتقدير مدى تعلمهم.

يتضح مما سبق أن تراكم المعرفة أساسي في الإنتاج المادي وتطوره ونجاحه ويعني ذلك أنه مجرب ومضمون النتائج؛ لذلك ينبغي استثماره في العلوم النظرية والتدريسية، كما أنه يفيد في رصد العقبات والمشكلات والمخاطر التي تواجه التطور؛ حتى يمكن درءها وتلاشي أسبابها، ومن ثم توجيه عملية تعليم الطلاب نحو الأداء الصحيح، وفق مراحل تدريسية متعاقبة، تضمن دوام تعلمهم وتقييمه التراكمي، وتحدد كيفية دعمه، لبناء مجتمع المعرفة الذي لا يبنى إلا على تراكم المعرفة في مجالاتها المختلفة.

- **ثانيا : مجالاته :**

تشمل المعرفة جميع المجالات الحياتية ولكن من أهم هذه المجالات اللغة والأدب، والأديان، وعلوم القرآن، والسياسة، والاقتصاد، والتاريخ، وغيرها، وأن الحضارة الإنسانية التي ينعم بها به العالم الآن جاءت نتيجة تراكم المعرفة في شتى هذه المجالات منذ القدم، ومنذ الحضارة الإسلامية وحتى الآن، وهذه سنة الله في خلقه، قسم الناس شيعا وأحزابا " نحن قسمنا بينهم معيشتهم في الحياة الدنيا " (الزخرف: من الآية ٣٢) ويعني هذا تعدد أنواع المعارف واختلافها في شتى الميادين.

ويذكر حسن شحاته، وزينب النجار (٢٠٠٣ : ٢٨٢) أن المعرفة تشمل التصنيفات والتقسيمات والمعايير أو المحكات، والخصوصيات، أو التفاصيل

المحددة، والمعرفة النوعية التي تتطلب قدرات تذكرية، ويندرج تحتها الحقائق المطلقة، والحقائق النسبية، والبيانات، والاصطلاحات، والمحفوظات.

ومن أهم هذه الحقائق والمصطلحات والمحفوظات ما يتعلق باللغة والأدب والدين والقرآن، ففي علوم اللغة بدأ الأقدمون بمؤلفات يسيرة بنى عليها المعاصرون لهم، ثم اللاحقون بهم ففسروها، وزادوا عليها ونقحوها، وحققوها ودققوها، وفي أبسط صورة للناس أخرجوها، وفي الأدب كان الأدب الجاهلي فجاء الأدب الإسلامي فبنى عليه، ثم جاء الأدب الأموي فاستقى منه، فالعباسي أضاف إليه فالحديث انتقى منه وبنى عليه، ثم المعاجم اللغوية ذاك بدأ صعبا، وما بعده يسره، وما تلاهما كان أكثر يسرا وأسرع بحثا وأشمل تنوعا، وفي القرآن الكريم بدئ بتفاسير يسيرة، وعلى مر العصور ينظر إلى هذه التفاسير، فيؤخذ منها الصحيح ويبنى عليه بتنقيح، وما زال حتى اليوم تقدم تفاسير معاصرة، تدعم متونها بعلوم العصر وتطوراته، وهكذا في شتى المجالات؛ لتجعل المعرفة في خدمة البشرية، منهم من يستخدم هذه المجالات استخدامات أساسية ومنهم من يستخدمها استخدامات فرعية.

- **ثالثا : استخداماته :**

بالرغم من تراكم المعرفة في مجالات عديدة وبكميات وفيرة، إلا أن البشرية مازالت تعاني من مشكلات معيشية، وذلك لأن المعدل النسبي للتراكم المعرفي أعلى من المعدل النسبي للتطبيق المعرفي، وهذا يحدث فجوة واضحة بين زيادة المعرفة وتطبيقاتها وقلة العمل بها، وإن كان هذا سمة عند كثير من البشر قال تعالى " يا أيها الذين أمنوا لم تقولون مالا تفعلون " (الصف : من الآية ٢) " وأنهم يقولون مالا يفعلون " (الشعراء: من الآية ٢٢٦)، ويعني هذا عدم استخدام واستثمار نتائج العلوم في الميدان التطبيقي الحياتي.

وتورد عايدة فؤاد النبلاوي (٢٠٠٧ : ١٦٤) تأكيدات الباحثين بأن فجوة المعرفة في البلدان العربية ضخمة، وتتنامى بصورة متسارعة، وأن مجتمع المعرفة العربي ضعيف البنية ومفكك بسبب غياب سياسات فعالة، تضمن تأسيس منظومة القيم والأطر المؤسسية، وأن المجتمعات العربية لم تتحرر بعد من التبعية لمصادر المعرفة الغربية الحديثة، وتوقفت عند استيراد نتائج العلم دون استثماره في إنتاج المعرفة محليا، ولعل هذا راجع إلى أن كثيرا من طلاب التعليم وخاصة في الجامعات معدلاتهم التراكمية ضعيفة لفقرهم في المعلومات الأولية والأساسية، وقد يرجع هذا لسنوات دراسية سابقة وبالتالي لا علم عندهم، فأنّي يكون العمل منهم، لإنتاج علم جديد وتقدم أجدد.

يورد السيد محمد أبو هاشم، وسوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٩ : ٧) أن من أسباب تدني وارتفاع المعدلات التراكمية عدم وضع أسس ومعايير لإجراء الاختبارات وتقويم الطالبات؛ للحد من هذه الظاهرة، وأن جودة وسائل القياس والتقويم تعد أحد الركائز التي يقوم عليها أي نظام تربوي؛ حتى تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية، تسهم في تطوير هذا النظام وتزيد من كفاءته، وجودة مخرجاته.

وخلصت دراسة Criasia, et all (2009) إلى أن عملية منحنى التعليم وأدواره في تراكم المعرفة يجب أن تستخدم في النشاطات الصفية المجمعة وتناقش مناقشة موضوعية، فهذا يوفر أساسا ممتازا لتطوير مهارات الطلاب وثقتهم وحبهم للمحتويات العلمية الأدبية التي درسوها ويدرسونها، وهذا في مختلف التخصصات، كما يحقق لهم تعلم أفضل في حياتهم.

وبينت دراسة Yew, et all (2011) أنه يتم تنظيم دورة التعلم فى مراحل تراكمية لتحديد مدى تقدم تعلم الطلاب، تستند فيها المراحل على بعضها البعض، وتعتمد كل مرحلة على المرحلة السابقة لها اعتمادا أساسيا، وتمهد إلى التي تليها، وتوضح نتائج كل مرحلة متطلبات المرحة التي تليها، كما تتأثر كل مرحلة بالمرحلة السابقة لها تأثرا شديدا.

يتضح مما سبق أن المشكلة ليست في تراكم المعرفة، وإنما في استخدام المعرفة بشكل فعال في الحياة عامة، ولكن المشكلة في البلدان العربية مزدوجة في تراكم المعرفة وفي استخدامها، حيث التراكم قليل، وهو مستورد من الغرب والاستخدام أقل، فلا يوظف هذا التراكم التوظيف الأمثل في التعليم ليطوره ويحدثه ويحسن مخرجه، وفي النشاط الصفي ليصقله، ويدلل على هذا المعدلات التراكمية للطلاب فهي متدنية أو متضخمة عند البعض، ولكنها لا تعبر عن مستوى حقيقي لسوء أدوات التقويم، وهذا أمر مغفول عنه، رغم أنه متطلب تربوي حديث وعصري.

- **رابعا : تراكم المعرفة التربوية الحديثة :**

تخلص دراسة Monique, et all(2006) إلى أنه لتحقيق التنمية المستدامة لمشروع ما لابد من تقييم الآثار التراكمية له، وما تم تطويره في إطار مبادرات قدمت، ورصد العقبات التي واجهته، وهذا يوجد مؤشرات وطنية لصحته وسلامته، وبتكامل المبادرات تتكون برامج رصد متكاملة؛ لمتابعة ما تم في إطار عملية التقييم البيئي الميداني.

ويعني هذا أنه لن تتحقق التنمية المستدامة إلا بالارتكاز على تراكم المعرفة، وخاصة مع طلاب الجامعات، فإن لم يتم مراعاة ذلك فلن تحقق الجامعات وظيفتها الأساسية بإتاحة الفرص لطلابها للنمو الكامل المتكامل تحت أحسن الظروف الممكنة، وخير ما يرتكز عليه لهؤلاء الطلاب كتراكم معرفي هو الثروة اللغوية القرآنية؛ لتكون حائط صد ورد للمعارف السلبية التي تغزو المجتمع العربي سواء شرقية أو غربية.

- **خامسا : علاقة تراكم المعرفة بالقرآن وثروته اللغوية :**

يوضح أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦ : ٢٤٠) أن ألفاظ اللغة المكتسبة كلما كانت مستمرة حاضرة في الذهن، كانت عملية اكتساب الألفاظ أو المواد الجديدة أسرع وأكثر إيجابية، حيث تكون عملية تذكر واستيعاب ما يقرأ أو يسمع أسرع، وأن المفردات الدائمة الحضور في الذهن يزيد بعضها من نسبة فهم وإدراك البعض الآخر، ويستمر اختمارها وتبلورها في الذهن، فتتفرع عنها

مدلولات ومعان جديدة، وقد قصد الجاحظ لهذا في قوله: إن الألفاظ إذا طال مكثها وتناكحت ثم تلاقحت كانت نتيجتها أكرم نتيجة وثمرتها أكرم ثمرة؛لأنها حينئذ تخرج غير مسترقة ولا مختلسة ولا مغتصبة، ولا دالة على فقر.

كما يربط حيدر علي نعمة (٢٠١٢ : ١٨٠) بين الثروة اللغوية القرآنية والمعرفة العصرية بأن هذه الثروة لا تتعاند بل تتساند، وعلى مر العصور لا تتناهى بل تتنامى، وهذه الثروة لها مرونة يستجيب بها لمقتضيات العصر والحياة، وما يستجد فيها من معان وأفكار وأدوات ومخترعات، والاشتقاق يحقق إحدى الوسائل الرائعة المبتكرة في نمو اللغة ومرونتها واتساعها وثرائها، بما يمكنها من التعبير عن المستجد من الأفكار، والمستحدث من وسائل الحياة.

ويعني هذا أن المعرفة بثروة لغوية قرآنية واسعة لابد أن تكون موجودة ومتراكمة، لأنها تساعد على اكتساب المزيد من الثروة، بسرعة الفهم وسهولة الاستقبال لما هو جديد، كما تساعد على مسايرة تراكم المعرفة العصرية في شتى مجالاتها، ومصطلحاتها ومخترعاتها.

ويستخلص من هذا المحور ما يلي:

- أن دراسة تراكم المعرفة يكشف المعوقات والعقبات التي تحول دونه، وكيفية إزالتها لتحقيق تراكم أفضل على أسس علمية.
- أن تراكم المعرفة يضمن تعلما دائما وتربية مستمرة وهذا متطلب عصري.
- شمل تراكم المعرفة الآن جميع المجالات فكيف لا يشمل أهم مجالين عند الأمة العربية وهما القرآن الكريم واللغة العربية، وما بينهما من عامل مشترك (الثروة اللغوية القرآنية).
- أن تراكم المعرفة عند الأمة العربية ضعيف لسوء وسائل التقويم التي لا تفرز معدلات تراكمية حقيقية، ولا تحدد المستويات العلمية التي ينبغي أن تلتحق بالمرحلة الجامعية.
- تراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية ضروري لدوام حضور المفردات في الذهن، وطول مكثها في العقل، حتى يسهل استدعاؤها وجاهزيتها للاستخدام والاستعمال والاستقبال لكل ما هو جديد، وإعطائه المعنى العصري الفريد وقراءة القرآن الكريم قراءة تفسيرية تراثية عصرية.

وإن تراكم المعرفة القرآنية أساس متين تقام عليه تنمية مهارات القراءة التفسيرية التالي ذكرها :

- **المحور الثالث : القراءة التفسيرية :**

تختص القراءة التفسيرية في هذا البحث بتفسير القرآن الكريم، هذا القرآن الذي كلما يقرأ على مدار السنين تظهر لآياته دلالات، وتتضح لها معجزات تثبت المؤمنين، وترسخ عندهم اليقين، بعظمة هذا الكتاب المبين، وفي الوقت نفسه تنبه الغافلين، وتُبهت الكافرين، وتبهر الضالين المشككين، ليسلموا بما لها من برهان عظيم، ويتأتى هذا بقراءة القرآن قراءة تفسيرية، تجمع بين العلوم التراثية، والعلوم العصرية ومشكلات الحياة الواقعية.

• **أولا : تفسير القرآن ماهيته وأهميته :**

يعرفه عابد توفيق الهاشمي (١٩٨٣: ٥٨) بأنه العلم الذي يبحث في معنى كلام الله في كتابه المجيد بقدر الطاقة البشرية في الفهم، وقد فسر الرسول الكثير من آي القرآن بالحديث النبوي، وبدأ علم التفسير محدودا في القرن الأول الهجري، ثم توسع في القرن الثاني، ثم نما التفسير العقلي في القرن الرابع ومازال.

ويبين مناع القطان (١٩٨٨: ٣٦٦) أن التفسير بمعنى الإنابة والكشف، وإظهار المعنى المعقول، وكشف المراد من اللفظ المشكل، وفي القرآن " ولا يأتوك بمثل إلا جئناك بالحق وأحسن تفسيرا "(الفرقان : ٣٣)، أي بيانا وتفصيلا، كما عرفه أبو حيان بأنه علم يبحث عن كيفية النطق بألفاظ القرآن ومدلالوته، وأحكامه.

ويوضح مصطفى مراد (٢٠١٢: ١٩٧) أن التفسير نوعان: تفسير بالمأثور (بالنقل) كتفسير القرآن بالقرآن أو تفسير القرآن بالسنة وبأقوال الصحابة والتابعين، وتفسير بالرأي (الدراية) ومنه التفسير الكلامي الذي يهتم بعلم الكلام كتفسير الرازي، والتفسير النحوي كتفسير الواحدي وأبي حيان والتفسير البلاغي كتفسير الزمحشري، والتفسير الوجداني كالظلال لسيد قطب.

أما عن أهمية التفسير فيقول جلال الدين السيوطي (١٣٤٣هـ : ١٧٥)إن تفسير القرآن من أجل علوم الشريعة وأرفعها قدرا، وهو أشرف العلوم موضوعا وغرضا وحاجة إليه، لأن موضوعه كلام الله الذي هو ينبوع كل حكمه، ومعدن كل فضيلة، ولأن الغرض منه هو الاعتصام بالعروة الوثقى، والوصول إلى السعادة الحقيقية، وإنما اشتدت الحاجة إليه؛ لأن كل كمال ديني أو دنيوي لابد وأن يكون موافقا للشرع، وموافقته تتوقف على العلم بكتاب الله.

كما يذكر عبد الرحمن عبد الهاشمي وآخرون (٢٠١٠: ١٧٧) أن أهمية تفسير القرآن تتضح في استخلاص الأحكام والتشريعات واستنباط المواعظ والعبر من كتاب الله الذي هو دستور الحياة بأكملها، وأن التفسير متجدد ومتطور مع تجدد الحياة وتطورها، فتساعد الأحداث والتطور على شرحه وتفسيره.

يتضح مما سبق عظمة تفسير القرآن لأنه توضيح وبيان لمنهج الرحمن لبني الإنسان في كل زمان ومكان، وأن الأذهان لابد أن تنشط في هذا مستعينة بسائر العلوم الأخرى، فتأخذ من ذخائر التراث، وما تراكم فيه من علوم تتعلق بهذا الشأن كالتفسير المأثور، وتُعمل العقل والتدبر والتفكير كتفسير الدراية؛ لأن الله يجلي معاني كتابه ويكشف أسرارها لمن اصطفى من عباده " سنريهم آياتنا في الآفاق وفي أنفسهم حتى يتبين لهم أنه الحق "(فصلت : من الآية ٥٣)، وبهذا يمكن القول بوجوب تعلم التفسير وتدريسه في الكليات وفي المدارس؛ لما له من أهداف عظيمة.

- **ثانيا : أهداف تدريس القرآن الكريم :**

يذكر فتحي يونس وآخران (١٩٩٩: ٢٩٦) أن من أهداف تدريس القرآن الكريم:

- غرس محبة القرآن الكريم وتقديسه في نفوس الطلاب.
- تنمية القدرة على ربط الآية بسياقها الذي وردت فيه.
- تنمية القدرة على استنباط الأحكام الفقهية والشرعية من خلال دلالات الآيات القرآنية.
- تكوين القدرة على ربط المفردة القرآنية بدلالتها اللغوية.
- فهم الطلاب لأساليب القرآن وتذوق معانيه.
- الوقوف على جانب من أوجه الإعجاز المختلفة في القرآن.
- ربط الآيات المفسرة بواقع الطلاب وحياتهم.
- قراءة النص قراءة مضبوطة صحيحة مجودة.

وبدراسة تحليلية لهذه الأهداف يتضح ما فيها من شمولية، تتعلق بالقرآن الكريم ككتاب عظيم، وبالمتعلم وما هو واجب نحوه من تنمية قدرات الفهم والاستنباط والتذوق لديه، وبالحياة وما فيها من مشكلات ينبغي أن يلتمس لها الحل في ثنايا هذه الآيات، إضافة إلى تنمية القدرة على القراءة الجيدة وما يلزمها من مهارات، لهذا يتبين ما للقراءة التفسيرية من عظيم أهمية.

- **ثالثا : أهمية القراءة التفسيرية :**

تستمد القراءة التفسيرية جليل أهميتها من أنها:

- أمر إلهي : قال تعالى " كتاب أنزلناه إليك مبارك ليدبروا آياته وليتذكر أولوا الألباب" (ص : ٢٩)، أي لابد من النظر في كتاب الله، والتأمل في مضامين هذه الآيات ومقاصدها، ولن يفعل ذلك إلا أصحاب العقول الراجحة.
- ترغيب نبوي: حيث يقول النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الصحيح "ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتابه ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده" (أبو داود)، فبعد التلاوة مدارسة وتعلم لمعانيه.
- استمتاع وجداني: ينقل علي بن عثمان المارديني (٢٠٠٢: ٧) قول الإمام الطبري " إني لأعجب ممن يقرأ القرآن كيف يتلذذ بتلاوته ولم يفهم معناه" كما يقول عبد السلام الأدنداني (٢٠٠٥: ٣٧):

اصرف همومك للقرآن تفهمه واعمل به كي تنال الأجر والشرفا

فتفسير القرآن أي فهمه يحقق اللذة النفسية والشعور بمكانة الشرف العلية.

- حفظ الشباب من التطرف والإرهاب: يوصي محمود عبده أحمد فرج (٢٠٠٨: ١٩٤) أن على المسئولين توعية الشباب بأهمية القراءة الدينية الواعية والمسئولة خاصة لأصحاب الفكر الوسطي، الذين يهتمون بإبراز وسطية الإسلام وسماحته ويسره، حتى لا يقعون فريسة لأصحاب التيارات المنحرفة والمتشددة.

- العودة إلى التراث بعقلية الحاضر: يذكر عودة عودة عبد الله (٢٠٠٨: ١٦) أن التراث التفسيري الذي تركه لنا السلف من الأهمية بمكان بحيث لا يستغنى عنه طالب علم، أو راغب في الغوص إلى معاني القرآن الكريم، ولكن لابد من تحقيق هذا التراث وتنقيته من الشوائب، ثم لابد من الإبداع والتجديد، بأن ننظر في القرآن بنظرة العصر الذي نعيش فيه، والواقع الذي نحياه، فإن لكل زمن ظروفه الخاصة التي تميزه عن غيره ، والقرآن كتاب الله للناس كافة منذ نزوله وحتى قيام الساعة.
- لمعالجة حصر العلاقة بالقرآن في مجرد التلاوة: يقول علي بن عثمان المارديني (٢٠٠٢: ١٥) إن الله تعالى جعل القرآن تذكرة للعقلاء، وتبصرة لتكون ألبابهم في معانيه متفكرة، ولأسراره متدبرة، فاشتغل الناس بتلاوة ألفاظه، وغفلوا عن المقصود الأعظم وهو فهم مقاصده وأغراضه، وهذا وصف كثير من حفاظه، فلو سألت عن غريب من غرائبه، لوجدت أكثرهم لها جاهلا، وعن تدبر معناها ذاهلا.
- ذات مردود تربوي: يذكر أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦: ١٨٨) أن فهم الناشئ لمضمون ما يحفظ من آيات الله، يجعل ألفاظ النص أكثر وضوحا، وأكثر رسوخا وثباتا في الذاكرة، وأكثر فاعلية في الاستخدام، ويستطيع الناشئ أن يشير إلى المعنى العام والغرض الإجمالي للآية، بما يتناسب وعمره العقلي ويعطيه فرصة للتعبير عن هذه المعاني، ويهيئ له مناسبة جيدة لاستخدام بعض المفردات اللغوية المختزنة في ذاكرته.
- وسيلة لإتقان التلاوة: لأنه إذا وضحت المعاني سهل تزيين المباني، واكتسب القارئ المهارة التي تجعله في مكانة عالية لا في مكانة المتعتعة ، كما ورد في الحديث الصحيح " الذي يقرأ القرآن وهو ماهر به مع السفرة الكرام البررة والذي يقرأ القرآن ويتعتع فيه وهو شاق عليه له أجران"
- تعلم متطلبات وآداب التفسير: فإذا ما تعلم الطالب المعلم هذه المتطلبات وتحلى بهذه الآداب، وهو المعلم الذي سيعلم التلاميذ مستقبلا، كان لذلك كبير الأجر، وعظيم الأثر في نفسه، وفي نفوس متعلميه ومعامليه.

لكل ما سبق تتضح الأهمية الضرورة للقراءة التفسيرية لكتاب الله عز وجل فهي إحدى سبل العودة القوية لكتاب الله، والتي ينادي بها الدعاة والإصلاحيون من أجل صلاح أمور البلاد والعباد، فإن فهم معاني القرآن هو الروح التي نحيا بها من ثنايا ألفاظه، ولولا هذه القراءة وما يترتب عليها من آثار طيبة لما عرف الناس أمور حياتهم ومعيشتهم وكيفية إرضاء خالقهم، وحتى تمارس هذه القراءة ممارسة صحيحة فإن لها بعض المتطلبات والآداب.

- **رابعا : متطلباتها وآدابها :**

إن القراءة التفسيرية للقرآن الكريم من قِبل الطلاب المعلمين الذين هم في الغد القريب معلمون للدين، تقتضي متطلبات وآدابا منها: ما يذكره إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٣: ١٣٤) أنه في درس التفسير ينبغي أن يتعمق الطلاب بمساعدة معلمهم في فهم الآيات ودلالة الألفاظ، وما تشير إليه من أحداث ووقائع، وما يمكن أن يستنتج منها من دروس وعبر .

ويقول مناع القطان (١٩٨٨: ٣٧٢- ٣٧٤) إن الباحث في العلوم الشرعية بعامة وفي التفسير خاصة يشترط فيه العلم باللغة العربية وفروعها، فإن القرآن نزل بلسان عربي مبين، فالمعاني تختلف باختلاف الإعراب، ومن هنا مست الحاجة إلى علم النحو والصرف، والكلمة المبهمة يتضح معناها بمصادرها ومشتقاتها، ومن ناحية وجوه تحسين الكلام دراسة علوم البلاغة وهي المعاني والبيان والبديع، وكذلك العلوم المتصلة بالقرآن كأحكام التجويد؛ ليعرف كيفية النطق بالقرآن، ومعرفة أسباب النزول والناسخ والمنسوخ، ودقة الفهم لترجيح معنى أو استنباط آخر.

ويضيف مصطفى مراد (٢٠١٢: ٢٠٨- ٢٠٩) أنه لا يكفي في التفسير معرفة اليسير من اللغة، وأن يعرف الفقه والأحاديث المتعلقة بالآيات، ومعرفة صحيحها من سقيمها، والعلم بالسيرة النبوية والشمائل المحمدية، ومعرفة سنن الاجتماع،والعلوم الكونية وتاريخ البشر العام.

كما يورد فهد بن عبد الرحمن الرومي (٢٠٠١: ١٦٨- ١٦٩) آدابا لمن يفسر تتمثل في الإخلاص لله وابتغاء وجهه، والعمل بما سيفسر، وحسن الخلق وتحري الصدق في سائر الأقوال، والتواضع لمن هم دونه، والتوقير لمن هم أعلى منه،والتأني في الحديث ليفهم الناس عنه، ولا يضطرهم إلى كثرة الاستفسار،والجرأة على قطع حديثه.

إن هذه المتطلبات والشروط والآداب تعد القارئ المفسر إعدادا علميا وعقليا متكاملا من حيث علوم اللغة والدين، والعلوم الأخرى والثقافة عامة؛ ليكون أهلا لتدريس اللغة والدين، مزودا بكفايات أساسية وضرورية، تنعكس على تلاميذه علما وعملا، وخاصة إذا ما أحاط تفصيلا بمهارات هذه القراءة.

- **خامسا : مهاراتها :**

يوضح إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤: ١٩٢) أهمية تدريس تفسير القرآن بأنه على مسئولي التعليم العام تدريب الطلاب على مهارات هذا العلم وأساليبه؛ لأن القرآن الكريم جمع بين كونه كتاب علم وأدب، وكونه دستورا أو منبع هداية وإرشاد، وحتى يحقق درس التفسير ثروة لفظية وفكرية، لابد أن تُنمى لدى الطلاب مهارات الفهم والشرح والاستنتاج، وأن يستعينوا بسياق الآيات في فهم المفردات والتراكيب.

ويعني هذا بروز استخدام السياق كمهارة تفسيرية.

١- استخدام السياق كمهارة تفسيرية :

يقول فتحي يونس وآخران (١٩٨١: ٣٦٠)إن استخدام السياق من أكثر الوسائل فعالية في معرفة معاني الكلمات غير المألوفة، وإن تلاميذ المدارس الثانوية يستخدمون السياق في معرفة معاني الكلمات بنسبة تصل إلى ٦٠٪، ويتم ذلك بتصفح الكلمات، والاستمرار في القراءة ومراجعة إشارات السياق، وبهذا يمكن أن يحصّل التلميذ أعظم أداة في تعرف معاني الكلمات.

كما يبين إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤: ١٧٢) أن سياق الآيات القرآنية يقوم بدور كبير في شرح بعض المفردات، فإذا ما فهم الطالب موضوع الآيات، فإن

ذلك سوف يساعده حتما على التغلب على صعوبة بعض المفردات، فلنستعن بهذا السياق في تقديم العون للطلاب.

ومن هذه المهارات مهارات أخرى متنوعة منها مهارات تفسيرية متنوعة.

٢- مهارات تفسيرية أخري متنوعة :

يبين عابد توفيق الهاشمي (١٩٨٣: ٧٣) أن فاعلية المعلم في تدريس التفسير تتطلب استقصاء الموضوع وعناصره واستيفائها بالشرح مع ربطها بالواقع وشرح المفردات الصعبة، والتراكيب الغامضة، والمعاني العميقة والمحسنات اللفظية إن وجدت، وإبراز الخلاصة والفوائد العملية العقيدية والاجتماعية والخلقية.

كما يوضح محمد صالح سمك (١٩٩٨: ١١٢، ١١٣) دور المعلم في التفسير بأن يشرح الألفاظ الصعبة، والتراكيب الغامضة والمعاني القريبة والبعيدة لها وأن يعرّج على الواقع من خلال شرحه؛ ليضرب لهم الأمثال من الواقع السيئ ويقارن بينه وبين نظام الإسلام، ويبرز لهم الفرق بين النظامين.

ويذكر عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥: ١٢٤) أن من مستويات الفهم القرائي الفهم التفسيري، ويعني القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراءها والتقاط المعاني الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة، وتمييز الأحداث الضمنية الواردة، وتحليل مشاعر الشخصيات وتفسيرها، وإدراك العلاقات بين الأسباب والنتائج، والتوصل إلى بناء تعميمات مناسبة، وتوظيف مهارات التنبؤ والمقارنة والتصنيف.

ويؤكد ما سبق عبد الرحمن الهاشمي وآخرون (٢٠١٠: ١٨٢ ، ١٨٣) بأن المعلم ينبغي أن يعمل على مشاركة الطلاب في تفسير المفردات اللغوية الصعبة، وأن يوضح المعنى العام، ومواطن الدروس والعبر والأخلاق والأحكام والآداب، مستعينا بما يتصل بذلك من قصص وأخبار وأحاديث؛ حتى يتم فهم الآيات على أكمل وأتم وجه ممكن.

كما يضيف عبد الرحمن بن مبارك الفرج (١٩٩٦: ٨٩) أنه في أي درس تفسير لابد من مراعاة الوقوف عند الاستفهام، والتعجب والمدح، والتوبيخ، والتقريع ليتم تفاعل التلاميذ مع الآيات.

ويعني هذا ضرورة مراعاة الجانب الصوتي كعامل مساعد على التفسير لتصوير المعنى وإبرازه، وكما وضح أن من مهارات التفسير، كيفية النطق السليم بألفاظ القرآن الكريم، وإتقان تجويده، وتصوير المعنى صوتيا يسهم كل هذا في تجسيد المعاني وإظهارها.

٣- القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) :

- **أولا : ماهيتها :**

يوضحها عابد توفيق الهاشمي (١٩٨٣: ٥٣) بأنها إظهار المعنى حين القراءة والتأثر بمعاني القرآن الكريم وإظهارها في قسمات الوجه، وفي نبرات الصوت، من أمر وزجر ونهي وإنكار وتعجب واستفهام، وتمنٍ ورجاء وعرض وتحضيض ونفي وإخبار ..إلخ، ومراعاة سرعة الصوت ودرجته ونغمته المناسبة للمستمعين.

أي هي قراءة للتوضيح والبيان وتفسير القرآن من خلال تصوير المعنى وتجسيده بالصوت؛ بغية أن يعايش المستمع آيات القرآن ويتفاعل مع معانيها؛ ليتدبر ما فيها، فيعمل بأمرها ويتجنب نواهيها، وهي مهارة عالية راقية في حاجة إلى قارئ قدير؛ ليحدث بصوته التأثير في قلب الصغير والشاب والكبير، ومن هنا تتضح أهميتها في العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها حتى المرحلة الجامعية، لتكون هي قراءتهم الاعتيادية لا أن يقرءوا قراءة عادية.

- **ثانيا : أهميتها :**

أن المسلم مأمور شرعا أن يرتل القرآن الكريم ترتيلا صحيحا مجودا، وهذا امتثال لأمر الله عز وجل " الذين ءاتيناهم الكتاب يتلونه حق تلاوته أولئك يؤمنون به ومن يكفر به فأولئك هم الخاسرون "(البقرة : الآية ١٢١)، فمن علامات الإيمان التلاوة الحقة المحققة والمحققة لمعاني القرآن ومقاصده، ولكن كيف هي التلاوة الآن؟

يقول مصطفى مراد (٢٠١٢: ٢٣- ٢٦) إن من الناس من يقرأ القرآن كما يقرأ الجرائد ولا يعرف له قدسية، ولكن عليه أن يتحلى بآداب قارئ القرآن وخاصة الآداب القلبية، بان يستوضح من كل آية ما يليق بها ويتفهم ذلك ويعلم أنه مقصود بالخطاب القرآني ووعيده، وأن القصص لم يرد بها السَمر، بل العِبر، وأن يتلوه تلاوة عبد كاتبه سيده بمقصوده، فمثلا إذا تلا أحوال المكذبين يستشعر الخوف من السطوة إن غفل عن امتثال الأمر.

ويؤكد أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦: ٢٣٨) أن هناك كلمات تعبر بأصواتها عن معانيها، أو على الأقل تقرب هذه المعاني إلى الذهن وتوحي بها إليه فإذا سمعها الإنسان عند ممارسة التخاطب مع الآخرين أو رأها في نص مقروء يتجسد في مخيلته وقع أصواتها مرتبطة ببعضها، خاصة إذا وردت هذه الكلمات في سياقات ملائمة، وهذا يزيد الحصيلة اللغوية سعة وثراءً بعدد كبير من المفردات والمعاني.

كما يقول مصطفى عدنان محمد (٢٠٠٧: ٩٢، ٩٣) أن من الأخطاء الصوتية التي تقع عند الجميع وخاصة عند رجال الإعلام أخطاء في استخدام المهارات الصوتية المتنوعة؛ لتجسيد المعنى وبث الروح في النص المقروء، مثل النبر بإعطاء بروز لأحد مقاطع الكلمة بقصد إظهار الاهتمام به، والتنغيم في درجات الصوت وارتفاعه وانخفاضه والوقفة والسكتة، فهذا يؤدي نسبة تقدر بـ ٣٥٪ من الرسالة اللغوية، كما أنها تكون ذات تأثير سلبي إن لم يحسن استخدامها، فقد تسمع الجملة من صوتها على أنها تقريرية في حين أنها استفهامية، وقد يتداخل ذلك بين الآيات فيشكل على السامع الفهم، وهذا حفاظ على الهوية والخصوصية الإسلامية؛ حتى لا تذوب اللغة وتنهار أمام ما يأتي من الغرب من انبهار وإبهار.

ويقول عبد الرحمن مبارك الفرج (١٩٩٦: ٧٢) أنه في المرحلتين الإعدادية والثانوية ينبغي أن تكون تلاوة المعلم تلاوة نموذجية مجودة أو خالية من اللحن الجلي أو الخفي، وكذلك ينبغي تعويد التلاميذ على التلاوة المجودة، وألا يقبل

المعلم تلاوة غير مجودة حتى من تلاميذ الصفوف الدنيا، وأن يعمل على استمرار رسوخ الأحكام في أذهان الطلاب.

ويوضح محمد السيد الزعبلاوي (١٩٩٩: ١٣١) أن تلاوة القرآن ينال بها القارئ الأجر العظيم، فقد قال الله تعالى "إن الذين يتلون كتاب الله وأقاموا الصلاة... الأياتان" (فاطر: ٢٩، ٣٠)، فقد تصدرت التلاوة صدر الآية؛ لما ينشأ عنها من التأثيرات في نفوس القارئ، ظاهر أمره ومكنون سره، علاقته بالحياة والأحياء، والتلاوة المقصودة هي التلاوة المتأنية الخاشعة من قارئ ذي تأثر وتأثير فيدفع بقوة التأثير نحو العمل الصالح المتطابق مع أي الذكر الحكيم، كما ينشأ عنه النفور من مواقف الفسوق والعصيان.

ويقول أبو عاصم عبد العزيز عبد الفتاح (١٤٠٤هـ: ٨- ٩) إن التجويد فن يعتمد بدرجة كبيرة على الذوق وكل قواعده وتقسيماته راجعة إلى مقصد من مقاصد اللغة: التسهيل والتزيين، وقد صح عن النبي الأمر بتزيين القرآن بالأصوات، وهذا ما أشار إليه ابن الجزري في قوله " " وهو أيضا حلية التلاوة- وزينة الأداء والقراءة.

ويذكر حسن عبد النبي عبد الجواد (٢٠١٢: ٩- ١٣) أن العمل بالتجويد بمراعاة أحكامه فرض عين على كل مسلم ومسلمة، قال تعالى " ورتل القرآن ترتيلا " (المزمل : ٤)، وفي الحديث الصحيح " اقرءوا القرآن بلحون العرب وأصواتها.. الحديث"؛ لأن فائدته الفوز بالسعادة في الدارين الدنيا والآخرة وصون اللسان عن اللحن الجلي الذي حكمه حرام يعاقب عليه فاعله، وعن اللحن الخفي الذي حكمه مكروه ومعيب وقيل يحرم كذلك.

وحقا إن كثيرا من المسلمين قد هجروا القرآن تلاوة وتدبرا وعملا وما عادوا يقرءونه إلا في رمضان أو في قليل من العام دون أحكام وإتقان، ودون استشعار آنى بمعاني هذا القرآن، فإن تمثيل معنى الكلمة بصوت تصويري، يجسد هذا المعنى ويبقيه في الأذهان ويقره في الوجدان، وإن هذا الأداء الصوتي عامل مساعد في توصيل الرسالة اللغوية، والقرآن لغة، إذن هي مساعدة على التفسير والتوضيح والتبيين، الذي هو واجب على المعلمين للمتعلمين، وهي قراءة آسرة مؤثرة، تجلب الأعمال الصالحة، وتجنب من الأعمال الطالحة، وتسلم القارئ من اللحون الجلية أو الخفية، وفي هذا سعادته الدنيوية والأخروية، وخاصة إذا ألمّ بجميع هذه المهارات، وما تتطلبه من درجات أصوات.

- **ثالثا : مهاراتها :**

يحدد أبو عاصم عبد العزيز عبد الفتاح (١٩٨٣: ٦- ٨) ثلاث مراحل لهذه المهارات:

- الأولى : تحقيق مخارج الحروف وصفاتها والنطق بها نطقا صحيحا والمحافظة على حركات الإعراب، والتنبيه للوقوف اللازمة أو الممنوعة التي تتعلق بإخلال المعنى.

- الثانية : العناية بأحكام الحروف وصفاتها التكميلية والتي هي من مقتضيات الفصاحة والكمال كالترقيق والتفخيم، والغنة، والإدغام، والإخفاء والإقلاب والمدود ، والقلقة.
- الثالثة : وهي مرحلة المتقنين السليمة من الأخطاء الجلية والخفية، وتتحقق منها المهارة في النطق، وتحقيق التكرار لبعض الآيات لما فيها من عظات أو دعوات، وكذلك الوقف الحسن الذي يوضح المعنى ويراعي المعاني الدقيقة في الوقوف، وليعلم كل طالب أن هذا العلم فن عظيم، لا بد من الممارسة والتطبيق والإكثار من التمرين عليه؛ حتى يصل طالبه إلى التحقيق والإتقان في القراءة.
- ويؤكد ذلك من التربويين محمد صالح سمك (١٩٩٨: ١٠٨) أن على معلم القرآن الكريم أن يقرأ قراءة جيدة نموذجية يراعي فيها الالتزام بقواعد التجويد الأساسية والقواعد الصوتية التكميلية، ومراعاة مواضع الوقف المستحب والجائز والممنوع، وأن يبرز المعنى حين القراءة ويوضحه بقسمات وجهه ونبرات صوته، مثل أمر وزجر، أو تعجب أو استفهام أو تمن ورجاء أو إخبار ... إلخ، ومراعاة مناسبة نغمات الصوت للمستمعين سرعة وعلوًا.

وكذلك يؤكد محمد مجاهد نور الدين (١٩٩٧: ٥٠، ٥١) أن على معلم القرآن أن يقرأ قراءة مثالية؛ ليحاول الطلاب تقليده في كل حركة أو سكون وأن يراعي أحكام التلاوة وقواعد التجويد الأساسية، ومحاولة إظهار المعنى حين القراءة، عن طريق التأثر والتغير في قسمات الوجه ونبرات الصوت.

يتضح مما سبق أن هذه المراحل الثلاث على كل معلم أن يمتلكها حتى يعلمها تلاميذه، وهو بهذا يمتلك ناصية القراءة وناصية اللغة، وناصية الإلقاء الجيد فعند قراءته لآيات التبشير والجنة، تتهلل الوجوه وتنبسط الأسارير، ولسان الحال يردد خير مقال: اللهم أدخلنا الجنة مع الأبرار، وإذا ما قرأ آيات التحذير والنذير والنار، تقشعر الجلود وتكفهر الوجوه وترتج الألسنة، اللهم قنا عذاب النار، فيعمل بذلك على جذب الطلاب نحو خير كتاب، بدلا من تلهيهم بالفضائيات والدردشات، فيتعودون إتقان قراءته، والعمل بشريعته، وينطلقون بالدعوة إليه، في ثقة إيمانية وحصيلة لغوية، وطلاقة تعبيرية.

- **سادسا : العلاقة بين القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية :**

يقول إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤ : ١٨٠) على المعلم سؤال الطلاب أن يعبروا بأسلوبهم عما فهموه من الآيات أو عن بعضها، وإذا وجد منهم تهيبا أو عدم إقبال شجعهم على ذلك بأكثر من طريقة، كما له أن يعبر هو أمامهم بأسلوب مبسط عن معاني هذه الآيات، ويطلب منهم محاكاته في التعبير عنها ثم يستمر معهم ليعبروا بأسلوبهم عن الأفكار والمعاني الواردة في باقي الآيات.

ويذكر عبد الرحمن عبد الله (١٩٩٦: ٣٦٠) أنه في درس التفسير ينبغي على المعلم العمل على زيادة الثروة اللغوية عند الطلاب من خلال معاملاتهم مع المفردات والتراكيب القرآنية، وأن يراعي طلاقة التفكير والتعبير عند المتعلمين من خلال تفسير الآيات المقررة في المواقف الصفية ليطبقوها في الحياة.

يتضح مما سبق العلاقة الوثيقة بين القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية حيث إن الطلاقة التعبيرية هي جزء متمم للقراءة التفسيرية، ودليل على تحققها، واستيعاب الطلاب لمهاراتها، فلو لم يتقنوا مهارات القراءة التفسيرية فلن ينطلقوا في شيء من مهارات القراءة التعبيرية سواء شفوية أو تحريرية وكلاهما مستند إلى ما سيحصل من النص القرآني من ثروة لغوية لفظية وفكرية في معارف تراكمية.

ويستخلص مما سبق فيما يتعلق بمحور القراءة التفسيرية :

- أن تفسير القرآن أي قراءته قراءة تفسيرية هي المدخل الصحيح للتعلق بكتاب الله وفهم أسراره والتأثر بآثاره وتدبر معانيه، والعمل بأوامره ونواهيه.
- أن أهداف تدريس تفسير القرآن الكريم هي أهداف لهذه القراءة، والتي لا تخص التلاميذ في مرحلة معينة؛ بل هي للمسلمين أجمعين، بأن يقرءوا القرآن مفسرين معانيه لأنفسهم ولتلاميذهم ومجتمعهم.
- أن أهمية القراءة التفسيرية هي أهمية شرعية وتربوية ومجتمعية ووسيلة للرقي بصاحبها كقارئ وباحث، إذا ما التزم بشروطها ومتطلباتها وآدابها التي ستعود عليه بمردود تعليمي وعلمي وديني ومجتمعي.
- أن مهارات هذه القراءة هي مهارات متنوعة ومتعددة بين مفردات لغوية وإعرابات نحوية، وأساليب بلاغية، ومعان سياقية، ودلالات خفية، وتفسيرات عصرية واقعية، وحل لمشكلات مجتمعية، والتزامات بأعمال سلوكية.
- أن القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) هي وسيلة شائقة وملحة وعاجلة؛ لجذب الغافلين عند القراءة والشاردين عن القراءة؛ ليعمل القرآن في النفوس بأثر ملموس محسوس، ولا يكتفي منه بالمرور حول الآذان والرءوس.
- أن القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية تعد معلما متقنا لتلاوة كتاب ربه مجيدا فنون لغته، ممتلكا كفايات مهنته، ويؤثر بقراءته ودعوته.
- أن تعلم مهارات القراءة التفسيرية عامة والصوتية التصويرية خاصة لهو واجب على الجميع وخاصة المعلمين؛ حتى ينطلقوا بألسنتهم طلاقة تعبيرية شفوية، وبأقلامهم طلاقة تعبيرية تحريرية، داعين بقرآن ربهم لمنهج ربهم؛ رغبة في إصلاح مجتمعهم، وهذه الطلاقة بشقيها وما فيهما من مهارات يعرض لها فيما هو آت:

- **المحور الرابع : الطلاقة التعبيرية :**

الطلاقة التعبيرية هي قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الجمل والصيغ والأساليب اللغوية المختلفة والتامة المعنى . شفويا أو تحريريا . ليعبر بها عن معنى أية أو آيات قرآنية في زمن معين يحدد له ولها أهمية كبيرة عند المعلمين والمتعلمين.

- **أولا : أهميتها :**

يذكر أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦: ٥٤) أن كل قائد عسكري أو زعيم سياسي أو مرشد ديني أو موجه تربوي أو مصلح اجتماعي، وكل من يتولى قيادة أو إدارة، كلهم محتاجون إلى البراعة والطلاقة في فن الإلقاء والتعبير؛ ليتمكنوا

من إيضاح وجهات نظرهم وإبداء آرائهم، وشرح الأهداف المراد تحقيقها، والأفكار المراد إيصالها بلغة بينة، وأساليب مقنعة، وعبارات سلسلة دقيقة نافذة، من أجل كسب الاقتناع والتأثير، وتحقيق التفاعل بينهم وبين جموعهم، وبذلك يتمكنون من أداء مسئولياتهم، والقيام بالمهام المنوطة بهم على خير وجه.

ويوضح محمد صالح سمك (١٩٩٨: ٦٤، ٦٥) أن من صفات معلم التربية الدينية أن يكون طلق اللسان، ذا قدرة على صياغة الأفكار وسلسلتها بأسلوب أخّاذ وذا قدرة على الاستشهاد بالقول البارع الذي يجعله قادرا على أن يؤنس السامعين، ويزيد من تعلقهم وشغفهم إلى الاستماع والإنصات له، وهو قدوة لتلاميذه في خلقه، وطلاقة وجمال تعبيره.

ويؤكد ذلك محمد صالح بن علي جان (١٩٩٨: ٢٢، ٢٣) إن من صفات معلم التربية الدينية الطلاقة في التعبير والخلو من الحبسة الكلامية، وأن يكون فصيحا ومتكلما بليغا، يتحدث بعفوية وسلاسة، كأنما يغرف من بحر، وأن يكون كلامه ذا رونق وعذوبة وطلاوة، وأن يتميز بجودة الحبك وإتقان السبك وأن يكون كلامه فصلا لا فضول ولا تقصير، فلا يسترسل فيه هذرا، ولا يحجم عنه حصرا.

ويعني هذا أن الطلاقة التعبيرية مهمة وضرورية بوجه عام، لكل قائد في جماعة أو مسئول في مؤسسة، وبوجه خاص لمعلم اللغة العربية والتربية الإسلامية بأن يكون سلس الكلام، طلق التعبير، لا يتوقف للتفكير، وإنما تنساب الكلمات على لسانه كالماء الهدير، فهذا يجعله قدوة لتلاميذه وذا تأثير، سواء في كلام مسموع أو مسطر مكتوب، يرغبهم فيما يدعو له ويحثهم على العمل به، والدعوة إليه، بعد أن يمتلكوا مهارات هذه الطلاقة.

- **ثانيا : مهاراتها :**

يعبر الإنسان عن نفسه وعما يريد أن يوضحه من أفكار بلسانه (شفويا) فيجد مستمعين، أو بقلمه (تحريريا) فيجد قارئين، وفي كلتا الحالتين هو في محل نقد وتقييم.

يذكر طه على حسين الديلمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٩: ٤٥٠ ـ ٤٥٥) أن التعبير الشفهي يحقق طلاقة اللسان في نطق الألفاظ وأداء العبارات ومن أهم مهاراته ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث، وحسن البدء والختام ويمكن المتعلم في انطلاق من مخاطبة جمهور من الناس في موضوع عاشه واهتم به، وفي التعبير التحريري تتمثل أهم مهارته في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته، ونقل صورة واضحة عن أفكاره، في أية مناسبة تأثر بها، ومراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا، ودقة في التنظيم، وتركيب الجمل والعبارات التركيب السليم، واستخدام علامات الترقيم.

ويذكر عبد الرحمن على الهاشمي، فائزة محمد العزاوي (٢٠٠٧: ٢٦٤ ـ ٢٦٧) أن من أهم مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية اختيار الألفاظ الملائمة للمعاني وتنويع الألفاظ، وتجنب العامية، وترابط العبارات والصور البلاغية وعرض أهم ما يتعلق بالموضوع بموضوعية دون إطالة أو إخلال، والاقتباس من القرآن الكريم

والحديث النبوي الشريف، والأدب العربي، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، وضبط بنية الكلمات المنطوقة ضبطا صحيحا وخلو الحديث من الأخطاء النحوية.

أما مصطفى رسلان (٢٠٠٥: ٢١٦) فيذكر أهم مهارات التعبير التحريري والتي لها علاقة مباشر مع الطلاقة التعبيرية التحريرية ومنها: اكتمال أركان الجملة، وتنوع الأفكار وترتيبها، واستخدام فقرة أو أكثر لكل فكرة، والتعبير عن الأفكار بلغة التلميذ نفسه، وتوظيف الحقائق والمعلومات ودقتها، وسلامة الضبط النحوي والإملائي والخط.

واستنادا إلى ما نُظّر من أدبيات، وسيق من دراسات ،في هذا المجال ثم اشتقاق مجموعة من المهارات، ووضعها في محاور تتحقق في مضامين عباراتها الطلاقتان الشفوية والتحريرية، ومن هذا استفاد البحث في إعداد قائمة الطلاقة التعبيرية بشقيها الشفوي والتحريري، ليبني في ضوئها مقياس هذه الطلاقة♦ .

- **ثالثا : قياسها** :

يذكر ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١: ١٥٢، ١٥٣) أن قياس مهارات الطلاقة يرتبط بمحكين أساسيين: الأول : أن عملية قياس وتقييم مهارات الطلاقة يجب أن تكون على درجة كبيرة من الموثوقية والصحة، وأن نتائج هذه القياسات سوف تعطي نتائج ثابتة عن مهارات الطلاقة إذا أعيد القياس مرات ومرات، والثاني : أن تكون أدوات القياس سريعة وسهلة الاستخدام بقدر المستطاع في الحساب وفي التفسير، فإن لم تكن كذلك، فربما لم يجد المعلمون وقتا لاستخدامها أو يستخدمونها بطرق غير سليمة، فإن كانت أدوات القياس سهلة وسريعة فإنها تقيس تقدم الطلاب بسرعة، وبذلك يُحرَز تقدم كبير في تنمية هذه المهارات ويحدد معدل السرعة بحساب العدد الكلي للكلمات المقروءة بشكل صحيح في الدقيقة.

ويوضح عبد الرحمن على الهاشمي، وفائزة محمد العزاوي (٢٠٠٧: ٢٦٠ ـ ٢٦٣) أن تقويم التعبير الشفوي من أصعب أنواع التعبير لكثرة الجوانب التي يجب ملاحظتها، وتتداخل في نجاح الموقف التعبيري مثل سلامة التعبير، وعمق الأفكار والاستنتاجات اللغوية المختلفة: نحوا وصرفا وإملاء وقواعد ترقيم وتسلسل أفكار، ومنطق وإقناع، وتوضع هذه المحاور في مقياس متدرج خماسي لكل مهارة: ممتاز (٤) ، جيد جدا (٣)، جيد (٣)، مقبول (١)، ضعيف (صفر).

واسترشادا بما سبق، وبما اتبع من إجراءات، في قياس الأداء التعبيري الشفوي والتحريري، تم بناء قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية بشقيها الشفوي والتحريري، والتي سوف يستند إليها مقياس هذه الطلاقة، فإذا ما طبق المقياس واتضحت نتائجه، وبرزت مواطن القوة والضعف فيه، أمكن في ضوء ذلك التدريب على هذه المهارات لتنميتها.

♦ انظر الجانب الميداني في هذا البحث.

- **رابعا : التدريب على تنميتها :**

يذكر محمد إبراهيم الخطيب (٢٠٠٩: ٢٧٦ – ٢٧٩) أنه للتدريب على هذه المهارات ينبغي إتاحة الفرص الكثيرة للقراءة الواسعة، والوقوف عند الكلمات المهمة ومناسبة الكلمة في السياق، وعرض كلمات جديدة سمعوها أو قرءوها؛ ليشرحوها ويوضحوها في جمل أو فقرات، وكذلك التدريب على الخطب وتقدير الوقت الذي يتوقف فيه الإنسان عن الكلام، والقدرة على النطق الحسن والأداء الجيد، وذلك في حصص ودروس تدريبية تخصص لذلك، وعلى المعلم أن يشجع ويرشد إلى نواحي الضعف، وكذلك التقويم الذاتي بأن يقيم الطالب نفسه، بإعادة مشاهدة واستماع أدائه المسجل، أو ملاحظة زملائه له، ولما يطرأ عليه من تحسن.

ويرى راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٨: ١٤٧، ١٤٨) أن من وسائل النهوض بتعبير الطلاب توظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك وقص القصص والاستماع إليها، وتعويدهم على القراءة لاتساع دائرة ثقافتهم، وإجراء مناقشات منظمة، وارتفاع لغة المعلم، والابتعاد عن العامية، وتشجيع الطلاب بإزالة الخوف والتردد من نفوسهم، وتقويم أسلوبهم للارتقاء بهم ، وتكوين الثروة اللغوية وإثرائها لديهم، وإعطاء الحرية في اختيار الموضوعات.

ويتضح مما سبق ضرورة التدريب المنظم والممنهج للوصول إلى الطلاقة التعبيرية سواء شفوية أو تحريرية، وإن الحصص المدرسية غير كافية لتحقيق هذا الغرض، فيتطلب تخصيص أوقات إضافية لتحقيق ذلك، وأن يكون المعلم أنموذجا تعبيريا يحاكيه الطلاب سواء في حديثه الشفوي أو في كتابته التحريرية، مع التركيز على القراءة لجلب الثروة اللغوية التي هي مواد أساسية للطلاقة التعبيرية.

ويستخلص من محور الطلاقة التعبيرية ما يلي :

- أن الطلاقة التعبيرية شفوية كانت أو تحريرية من وسائل نجاح الشخصيات القيادية في شتى المؤسسات المجتمعية.
- أنها من الكفايات الأساسية لمعلم التربية الدينية ليؤدي دوره الدعوي المنوط به.
- أن مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية أصعب من مهارات الطلاقة التعبيرية التحريرية وكذلك في قياسها.
- الطلاقة التعبيرية بشقيها تستوجب تدريبا منظما، ووقتا إضافيا يقوده المعلم من المرحل التعليمية الأولى، وهذا يتطلب أن يكون المعلم أنموذجا تعبيريا في الطلاقة حتى يحاكيه تلاميذه، وهذا يتطلب تدريبه في مرحلة إعداده ليتخرج وقد تمكن من هذه الطلاقة.

تعقيب عام على الخلفية النظرية:

- للثروة اللغوية القرآنية أهمية عظيمة يفتقر إليها الكثيرون؛ لأنهم نأوا عن القرآن إما جهلا أو عجزا أو انشغالا بغيره عنه.

- نماذج الثروة اللغوية القرآنية ينابيع ثرة يغترف منها كل متحدث أو كاتب.
- ضعف الثروة اللغوية سيضعف الهوية الإسلامية ويجعل المهارات اللغوية أشد ضعفا عند معلم اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- وسائل تنمية الثروة اللغوية كثيرة ومتعددة وما على المعلمين إلا استخدامها لتعود بالنفع على مستخدميها.
- تراكم المعرفة أمر غاية في الأهمية ولا يحظى بأية عناية في المحتويات الدراسية ولا الاختبارات النهائية.
- تراكم المعرفة القرآنية أساس قوي وعامل مساعد في التدين الصحيح وفق المنهج القرآني.
- تراكم المعارف بعامة والقرآنية بخاصة من متطلبات التربية الحديثة وهي التربية المستمرة والمستدامة والتي يرتكز بعضها على بعض.
- القراءة التفسيرية هي تطوير لما يسمى بتدريس تفسير القرآن الكريم؛ ليكون أكثر تشعبا وأقوى تعمقا وأفعل أثرا، وهي محقق جيد لجميع أهداف تدريس التفسير في أية مرحلة تعليمية.
- أهمية القراءة التفسيرية متعددة ومتنوعة على المستوى الشخصي والاجتماعي، إن روعيت متطلباتها وآدابها وحددت مهاراتها.
- مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) مهارات مهملة ومتروكة على المستوى التعليمي، وحتى على المستوى الأزهري، فنادرا ما يتحدث عنها أحد، وأقل ندرة من ذلك أن يستخدمها أحد، فالجميع مهتم بمجرد التلاوة والحفظ، أما تفعيلها فحياة جديدة مع القرآن الكريم بتفاعل تعبدي وتعليمي له عظيم النفع الدنيوي والأجر الأخروي.
- الطلاقة التعبيرية بشقيها الشفوية والتحريرية هي ثمار لما سبق من دراسات في كافة المراحل والتفوق فيها دليل نجاح لما سبق والعكس صحيح .
- بين الثروة اللغوية القرآنية ومهارات القراءة التفسيرية ومهارات الطلاقة التعبيرية بشقيها الشفوية والتحريرية علاقات وثيقة وروابط وطيدة، وكلها أجزاء في كل متكامل، والتراكم المعرفي في أي من هذه المتغيرات يؤثر في الآخر إيجابا.
- الاغتناء من الثروة اللغوية القرآنية يحقق غنى أكبر في مهارات القراءة التفسيرية، وغنى أكبر منه في الطلاقة التعبيرية بشقيها الشفوية والتحريرية، ونصرا أكبر للقرآن الكريم وللغة العربية بتعميق الانتماء للهوية الإسلامية والأمة العربية، فتعود الأمة إلى أوج قوتها وسابق ريادتها.
- استنادا واسترشادا بهذه المحاور الأربعة (الثروة اللغوية القرآنية ، وتراكم المعرفة، والقراءة التفسيرية، والطلاقة التعبيرية) ستبنى مواد البحث وتعد أدوات قياسه، وهذا فيما هو آت.

- **الجانب الميداني** :

وتكون من جزأين : الأول لإعداد مواد وأدوات البحث، والثاني لتجربة البحث ميدانيا.

• **الجزء الأول : إعداد مواد وأدوات البحث :**

١- إعداد قائمة مهارات القراءة التفسيرية :

- **هدفها :** تحديد مهارات القراءة التفسيرية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية والتي يهدف البحث إلى تنميتها.
- **مصادرها :** اقتبست هذه القائمة من المصادر التالية:
  - ✓ الأدبيات والكتب الدينية وكتب طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية .
  - ✓ تفاسير القرآن الكريم القديمة والعصرية.
  - ✓ الدراسات والبحوث العلمية الأكاديمية والتربوية ذات الصلة.
  - ✓ استطلاع آراء المتخصصين في تفسير القرآن الكريم وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- **مكوناتها :** تكونت من سبعة محاور كل محور تتبعه بعض العبارات على النحو التالي:
  - ✓ المحور اللغوي : خمس عبارات.
  - ✓ وكل من المحور الشرعي، والمحور البياني البلاغي، والمحور الدلالي: عبارتان (ست عبارات).
  - ✓ والمحور الواقعي العصري : ثلاث عبارات.
  - ✓ والمحور التربوي السلوكي: أربع عبارات.
  - ✓ والمحور الصوتي: تكون من ثلاثة بنود فرعية تتبعها خمس وعشرون عبارة، وهو محور ستُعد له بطاقة ملاحظة خاصة به، كما أنه المحور الوحيد الذي سيجرب الجزء الخاص به من البرنامج ويقاس قبليا وبعديا، وبهذا يكون مجموع عبارات القائمة ثلاثا وأربعين عبارة.
- **صدقها :** تم عرضها في صورتها المبدئية على بعض السادة المحكمين المتخصصين في تفسير القرآن الكريم، وفي الدراسات الإسلامية عامة، وفي طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية؛ لإبداء الرأي في محاورها وعباراتها ومدى شمولها ودقة صياغتها، وقد تم الأخذ ببعض مقترحاتهم بعد التناقش معهم، وعُدلت بعض الصياغات، واستبدلت بعض العبارات، لتصبح القائمة أداة صادقة، وفي صورتها النهائية (ملحق ١) ♦ وبتحديد هذه القائمة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

٢- إعداد قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية :

- **هدفها :** تحديد أهم مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية اللازمة للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية ويلزمهم إتقانها والتمكن منها.
- **مصادرها :** البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة وخاصة ما يتعلق بالتعبير بشقيه الشفوي والتحريري، وما يتعلق بالتفكير الإبداعي حيث الطلاقة جزء منه.
  - ✓ قوائم المهارات السابقة الشبيهة وذات الصلة.

♦ ملحق (١) قائمة مهارات القراءة التفسيرية في صورتها النهائية.

- ✓ كتب طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- ✓ شبكة المعلومات والمواقع الإسلامية.
- ✓ آراء المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية وموجهي اللغة العربية الخبراء والمتميزين منهم.

◄◄ مكوناتها : تكونت من شقين: الأول خاص بمهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية، والثاني خاص بمهارات الطلاقة التعبيرية التحريرية، وتكون كل شق من اثنتى عشرة عبارة موزعة على أربعة محاور، ومعظم عباراتهما مشتركة وهذه المحاور هي:

- ✓ المحور الأول: الصحة اللغوية : ثلاث عبارات .
- ✓ المحور الثاني: الارتباط بمعاني القرآن الكريم : أربع عبارات .
- ✓ المحور الثالث: خاص بالطلاقة : ثلاث عبارات.
- ✓ المحور الرابع خاص ببعض مهارات التعبير الشفوي والتحريري : عبارتان.
- ✓ وبهذا يكون مجموع عبارات القائمة بشقيها الشفوي والتحريري أربعا وعشرين عبارة.

◄◄ صدقها : بعد الانتهاء من إعدادها في صورتها المبدئية، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والدراسات الإسلامية والموجهين والخطباء والكتاب المتميزين؛ لإبداء آرائهم في شمولها ووضوحها ومناسبتها ودقة صياغتها، وقد كان لهم بعض التوجيهات والمقترحات تم الأخذ بها لتصبح القائمة صادقة في ما وضعت من أجله، وفي صورتها النهائية♦ (ملحق ٢).

وبتحديد هذه القائمة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

٣- إعداد اختبار مهارات القراءة التفسيرية :

◄◄ هدفه: قياس مدى تحقق مهارات القراءة التفسيرية لدى الطلاب مجموعة البحث نتيجة تراكم المعرفة القرآنية خلال ست سنوات تعليمية مضت، وفق قائمة مهارات القراءة التفسيرية التي سبق تحديدها.

◄◄ مفرداته وتصحيحه: اعتمد هذا الاختبار على قائمة مهارات القراءة التفسيرية بمحاورها الستة♣ (اللغوي، الشرعي ، البياني، الدلالي ، العصري الواقعي ، التربوي السلوكي) وكل بعباراته، واشتقت مفرداته من السور الخمسة السالفة الذكر، والتي تكوّن منها محتوى البرنامج وهي على الترتيب: الكهف – يس – النحل – النور – الأحزاب، بعد تحليل محتوى هذه السور لتحديد الألفاظ التي تبدو أكثر صعوبة وأغمض وضوحا، وتم تحديد (٣٠) مفردة، بواقع ست مفردات من كل سورة، مع استبعاد سورة النور بالنسبة لطلاب التعليم الأساسي؛ لعدم دراستها، وبالتالي يكون الاختبار لهم مكونا من (٢٤) مفردة فقط، وعن كل مفردة عشرة أسئلة على الترتيب التالي في الاختبار من ١ إلى ١٠:

♦ ملحق (٢) قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية في صورتها النهائية.

♣ المحور السابع من قائمة مهارات القراءة التفسيرية ستعد له بطاقة ملاحظة خاصة به.

- ✓ الخمسة الأولى عن المحور اللغوي، وتناول المفردة: (١) مرادفها، (٢) مضادها، (٣) جمعها أو مفردها، (٤) إعرابها، (٥) إدخالها في سياق يوضح معناها.
- ✓ والخمسة التالية تتضمن سؤالا عن مهارة واحدة فرعية من كل محور من المحاور الخمسة الباقية لمهارات التفسير وهي: المحور الشرعي، والبياني والدلالي، والعصري الواقعي، والتربوي السلوكي، ويتم تناول باقي المهارات الفرعية مع بقية المفردات.

وبهذا تكون الاختبار لطلاب التعليم العام من (٣٠٠) سؤال، منها (١٢٠) سؤالا عن اللغة (اختيار من متعدد)، وبقية الأسئلة من المقال القصير حتى تترك للطالب حرية التفكير، والانتقاء مما يتذكر، فربما قرأ لأكثر من مُفسر وله رأي خاص يُقدر، لذلك صحح أسئلة المقال مصححان أخذ متوسط درجتيهما، وهذه الأسئلة استبعدت منها أسئلة سورة النور لطلاب التعليم الأساسي لتصبح عدد الأسئلة الخاصة بهم (٢٤٠) سؤالا فقط، وتم تقدير درجة للإجابة الصحيحة لكل سؤال، وبهذا تصبح النهاية العظمى للاختبار (٣٠٠) درجة لطلاب التعليم العام، (٢٤٠) درجة لطلاب التعليم الأساسي، أما توزيع هذه الأسئلة فيوضحها جدول المواصفات التالي:

جدول (٢) مواصفات اختبار مهارات القراءة التفسيرية

الشعبة	المحاور / البيان	اللغوي	الشرعي	البياني	الدلالي	العصري	السلوكي	المجموع
عام	النهاية العظمى	١٥٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠	٣٠٠
	نسبتها	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪
أساسي	عدد الأسئلة	١٢٠	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤	٢٤٠
	نسبتها	٥٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٪	١٠٠٪

- ◄◄ صدقه: للتأكد من صدق الاختبار وأنه يقيس ما وضع من أجله، تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (تدريس اللغة العربية) والدراسات الإسلامية، وقد أبدى بعضهم ملحوظات تم الأخذ بها، والتعديل في ضوئها.
- ◄◄ تجربته استطلاعيا : تم تطبيق الاختبار استطلاعيا على مجموعة من طلاب شعبتي التعليم العام والأساسي (لغة عربية)، خمسة من كلٍ منهما، وذلك لحساب :
- ✓ زمنه : بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقها الطلاب، بلغ متوسط زمن الاختبار ١٢٠ دقيقة لطلاب التعليم العام، و ١٠٠ دقيقة لطلاب التعليم الأساسي.
- ✓ معامل سهولته وصعوبته : يذكر سعد عبد الرحمن (١٩٩٨ : ٢٠٥) معادلة معامل السهولة وهي:

عدد الإجابات الصحيحة

✓ معامل السهولة = ——————————————

عدد الإجابات الصحيحة + عدد الإجابات الخاطئة

ص

او س = ——————

ص + خ

✓ وقد تراوح معامل السهولة ومعامل الصعوبة بين ٠,٧١ ، ٠,٢٩ مما يعني أن الأسئلة ليست بالسهلة ولا الصعبة.

✓ ثباته : لحساب ثبات الاختبار تم استخدام معادلة سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية (فؤاد البهي السيد ١٩٧٨: ٣٨٣)، وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٨٤ بالنسبة لطلاب التعليم العام و٠,٨٢ بالنسبة لطلاب التعليم الأساسي، وهما قيمتان يمكن الوثوق بهما والاطمئنان إليهما، وبهذا يصبح الاختبار جاهزا للتطبيق في صورته النهائية ♦ (ملحق ٣).

واستكمالا لبقية مهارات القراءة التفسيرية بقي الجانب الصوتي التصويري والذي أعد لقياسه بطاقة ملاحظة.

٤ - إعداد بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) :

◄◄ هدفها: قياس مستوى أداء الطلاب في التلاوة وفقا لبنود المحور الصوتي في قائمة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية).

◄◄ مصادرها : من كتب التفسير وكتب القراءات وأحكام التجويد وكتب طرق تدريس التربية الإسلامية، والبحوث والدراسات ذات الصلة، وآراء بعض محفظي القرآن الكريم وأئمة المساجد.

◄◄ مكوناتها: تكونت من ثلاثة محاور ويتبع كل محور بعض العبارات على النحو التالي:

✓ المحور الأول : مهارات القراءة الجهرية (السلامة من اللحن الجلي) أربع مهارات.

✓ المحور الثاني : أحكام تجويد القرآن الكريم (السلامة من اللحن الخفي) خمس مهارات.

✓ المحور الثالث: المهارات الصوتية التصويرية. ست عشرة مهارة.

وبهذا يكون مجموع عباراتها خمسا وعشرين عبارة .

◄◄ صدقها : لبيان صدق هذه البطاقة تم عرضها على مجموعة من السادة المتخصصين في تحفيظ القرآن الكريم وعلماء القراءات في الأزهر والمتخصصين في علم التفسير؛ وذلك للوقوف على آرائهم حول هذه البطاقة ومحاورها، والعبارات التي تنتمي لكل محور وملاءمة عددها، وخاصة محور الجانب الصوتي التصويري، وصياغتها اللغوية، وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات، في ضوء ما أبدوا من ملحوظات، ثم أعيدت لشيوخ القراءات مرة أخرى فأقروها، وبهذا فهي صادقة لما وضعت من أجله.

♦ ملحق (٣) اختبار مهارات القراءة التفسيرية في صورته النهائية.

- تصحيحها : تم وضع مقياس متدرج ثلاثي المستوى للأداء في كل مهارة، فإذا ما أدى الطالب الأداء المطلوب (مقبول) يأخذ درجتين ، وإذا لم يؤده بصورة مرضية (ضعيف) يأخذ درجة واحدة، وإذا لم يؤده مطلقا يأخذ صفرا، وحيث إن مجموع عبارتها (٢٥)عبارة فيعني هذا أن النهاية العظمى لها (٥٠)درجة.
- ثباتها : اتبعت طريقة الاتفاق بين الملاحظين لحساب ثبات هذه البطاقة حيث قام الباحث بمشاركة أحد المدرسين المساعدين بملاحظة أداء عشرة طلاب أثناء التلاوة: خمسة من التعليم العام، وخمسة من التعليم الأساسي وإحصائيا تم تطبيق معادلة كوبر وهي :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$ (محمد المفتي: ١٩٩١، ٦٢)

وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين ٩٦٪ وهي نسبة مرتفعة تدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة ثبات عالية، وهي بهذا تصبح في صورتها النهائية ♦ (ملحق ٤).

٥- إعداد مقياس الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) :

- هدفه : يهدف إلى قياس مدى تحقق مهارات كل من الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) لدى مجموعة البحث نتيجةً تراكم المعرفة القرآنية خلال ست سنوات تدريسية مضت.
- صياغة مفرداته:اعتمد هذا المقياس على قائمة مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) اعتمادا كاملا حيث تكونت من أربعة محاور يتبع كلا منها عدد من العبارات، وذلك على النحو التالي: صحة لغوية (٣) عبارات ، معاني القرآن (٤) عبارات ، طلاقة (٣) عبارات ، مهارات تعبير (عبارتان)، أي مجموع العبارات (١٢) عبارة للطلاقة الشفوية ومثلها للطلاقة التعبيرية، وكثير منها مشترك بينهما، وقد تم تحويل هذه العبارات إلى صيغ إجرائية، حتى يمكن قياسها بموضوعية، وتم إعلام الطلاب بها واستيعابهم إياها.
- تصحيحه : إن أدى الطالب أداء مقبولا يأخذ درجتين، وإن أدى أداء ضعيفا يأخذ درجة واحدة، وإن لم يؤدِ شيئا يأخذ صفرا، وحيث إن المهارات (١٢) مهارة في كل من الطلاقة الشفوية والطلاقة التحريرية، وهذه المهارات ستطبق مع عشر آيات من السور المذكورة، فيعني ذلك أن النهاية العظمى في مقياس كل من الطلاقتين = ١٠×١٢×٢=٢٤٠ درجة لكل منهما، حيث يتحدث الطالب عن ثلاثة تفسيرات مختلفة لكل آية مراعيا تحقيق مهارات الطلاقة الشفوية، وعشر آيات أخر للطلاقة التعبيرية، حيث يكتب ثلاثة تفسيرات مختلفة لكل آية مراعيا تحقيق مهارات الطلاقة التحريرية، وتصحح الطلاقة الشفوية بإعادة تحليل تسجيلات الطلاب، وكذلك تصحح الطلاقة

♦ ملحق (٤) بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) في صورتها النهائية.

التحريرية بتصحيح المكتوب، وذلك كله بواسطة الباحث، وآخر• ويؤخذ متوسط درجتيهما لكل طالب في الطلاقتين.

- صدقه : بعد أن تمت صياغة عبارات المقياس ووضعت درجاته، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في علم النفس التربوي، وفي الاختبارات والمقاييس وفي المناهج وطرق التدريس؛ لإبداء آرائهم حول وضوح العبارات، ودقة صياغتها، ومناسبة درجاتها، وصلاحيتها لما وضعت من أجله، فأبدى المحكمون ملحوظات طفيفة تم العمل بها، وبهذا يصبح المقياس صادقا لما وضع له.
- ثباته وزمنه : تم تجربة المقياس بشقيه الشفوي والتحريري استطلاعيا على اثنى عشر طالبا (ستة من التعليم العام، وستة من التعليم الأساسي) بمعاونة أحد الباحثين♣ ، ولحساب ثباته تم استخدام معادلة سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية فكان معامل الارتباط ٠,٧٦ بالنسبة للشفوي و٠,٨٦ بالنسبة للتحريري بالنسبة لطلاب التعليم العام، و٠,٧٤ بالنسبة للشفوي، و ٠,٨٢ بالنسبة للتحريري لطلاب التعليم الأساسي، وكل هذه المعاملات عالية، وتدل على نسبة ثبات مرتفعة لهذا المقياس، كما أسفرت هذه التجربة عند تحديد زمن المقياس حيث كان قد تم تسجيل أدائهم الشفوي لإعادة الاستماع إليه وحساب متوسط الزمن الذي استغرقوه والذي كان (٤٠) دقيقة بواقع (٤) دقائق لكل آية ، وكذلك حساب الزمن المستغرق للطلاقة التحريرية والذي كان (٧٠) دقيقة بواقع (٧) دقائق لكل آية ، بالإضافة إلى (٥) دقائق للتعليمات لكل منهما، وبهذا يصبح المقياس جاهزا للتطبيق الميداني* (ملحق ٥).

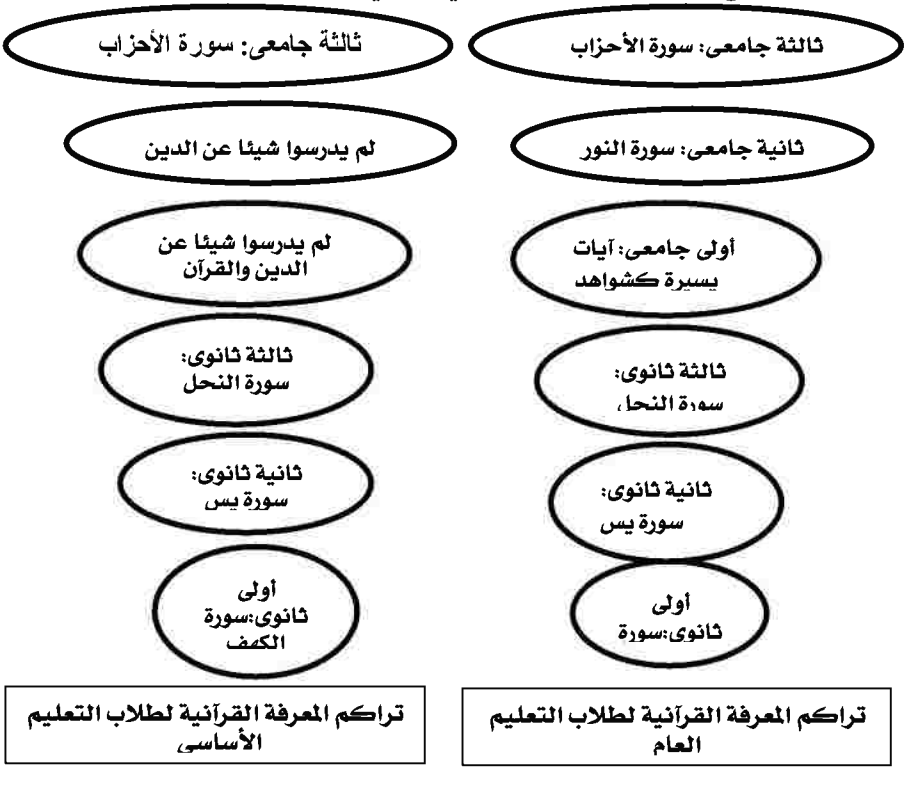
٦- إعداد برنامج الثروة اللغوية القرآنية :

- فلسفة البرنامج : انبثق البرنامج من فلسفة إسلامية بوجوبية العودة إلى القرآن الكريم عودة شمولية حماسية علمية بهدف جعله نورا لظلمات الحياة التي يتخبط فيها الناس حاليا، وعلاج لمشكلاتهم وأمراضهم التي عمت وطمت؛ لعلنا نضع أقدامنا على طريق الهداية الأصح والأرشد " ذلك الكتاب لا ريب فيه هدى للمتقين " (البقرة: الآية ٢)، " إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين " (الإسراء: من الآية ٩)، عودة من احتياجات فعلية وضرورية لهؤلاء الطلاب المعلمين؛ كي يتسلحوا بخير سلاح لهم في الميدان التعليمي ويتزودوا بخير زاد في الميدان الحياتي، عودة كي يسود القرآن الكريم الحياة التعليمية، فيبدأ كل درس بالقرآن ويتخلله القرآن وينتهي بالقرآن وكذلك من فلسفة اعتبار التراكمية المعرفية من الأسس الضرورية لتجويد المستويات التعليمية للمعلمين والمتعلمين، وخاصة فيما يتعلق بخير تعليم (القرآن الكريم)، لما لذلك من أثر عظيم في حياتهم التعليمية والعملية.
- أهدافه :
  - ✓ أن يتعرف الطلاب المعلمون كماً وافرا من المعلومات القرآنية.

• الباحث / ميمي نشأت مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بتربية قنا.
♣ الباحث / عمر صاحب الأمير في مرحلة الدكتوراه في طرق تدريس اللغة العربية.
* ملحق (٥) مقياس الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) في صورته النهائية.

- ✓ أن يتأثر الطلاب المعلمون بمعاني القرآن فيتفاعلوا معها عقليا ووجدانيا.
- ✓ أن يتقن الطلاب المعلمون مهارات التلاوة عامة ومهارات القراءة التفسيرية (الصوتية والتصويرية) خاصة.
- ✓ أن يتحلوا بسلوك القرآن قولا وفعلا ودعوة.

◄◄ محتواه : تم وضع محتواه في ضوء القائمتين السابقتين، ونتائج تطبيق أدوات القياس التي شخصت مستوى التراكم المعرفي القرآني في مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية؛ حتى يتم علاج ضعفه في دروس البرنامج، وذلك على أساس من تراكم المعرفة القرآنية من بداية المرحلة الثانوية وحتى نهاية العام الثالث من المرحلة الجامعية، وجاء في ثلاث وحدات مكونة من سبعة عشر درسا، ورتبت فيها السور القرآنية بطريقة تراكمية كما درست، بداية من الصف الأول الثانوي وحتى نهاية السنة الثالثة من المرحلة الجامعية، مأخوذة آياتها من سور : الكهف . يس . النحل . الأحزاب . النور، ويوضح ذلك الشكل التراكمي التالي:



شكل (١) تراكم المعرفة القرآنية لدى طلاب التعليم العام والأساسي (مجموعة البحث)خلال المرحلتين الثانوية والجامعية.

أما محتويات هذه الوحدات فهي على النحو التالي :

- الوحدة الأولى ستة دروس من سور : الكهف . يس . النحل (ما تم دراسته في المرحلة الثانوية).
- الوحدة الثانية ستة دروس : من سورتي: الأحزاب . النور (ما تم دراسته في المرحلة الجامعية).
- الوحدة الثالثة خمسة دروس من السور الخمسة كلها حسب ترتيبها التراكمي المذكور في السنوات الدراسية، وذلك بعد تحليل محتوى السورة لاستخراج المفردات التي تبدوا أكثر صعوبة؛ لتناولها بالتفسير كلفظة مفردة، وكلفظة في سياق الآية التي ذكرت بها، وقد عرضت بعض هذه الكلمات على الطلاب، فتبين عدم معرفتهم بها، كما وافق عليها بعض الأساتذة المتخصصين في الدراسات الإسلامية وطرق تدريس اللغة العربية بعد عرضها عليهم بصفة مبدئية.

وقد اشتمل كل درس من دروس الوحدات الثلاث على أهداف سلوكية ومحتوى قرآني، ووسائل صوتية الكترونية، وإجراءات وتدريبات وفق مهارات القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية، ثم تقييم وأنشطة منزلية، فردية وجماعية، متعددة ومتنوعة وفق متطلبات كل درس وأهدافه.

- أساليب تدريسه : أسلوب المحاضرة النظرية المطورة، وأسلوب التعلم الذاتي والفريق المتعاون ، والطريقة الاستقرائية لاستنباط القاعدة والتطبيق عليها مع الالتزام بخطوات السير في دروس التفسير ومنها:

- ✓ البدء بمحاضرة عامة عن متغيرات البحث وشرح أهميتها وآثارها على الطلاب المعلمين وتأثيرها في تلاميذهم.
- ✓ وضع المتعلم في أجواء إيمانية تناسب الموضوع، في تأدب مع كتاب الله وتخشع.
- ✓ التمهيد بتلاوات قرآنية جميلة، وأسباب النزول إن وجدت، أو حديث عام حول موضوع الآيات.
- ✓ عرض المفردات الصعبة وتناولها وفق مهارات القراءة التفسيرية في محاورها المختلفة وبترتيبها الوارد في قائمة المهارات.
- ✓ التدريب على مهارات الطلاقة الشفوية والتحريرية بعد تفسير هذه الآيات وذلك بالتحدث عن شروح مختلفة للآية في دقيقة، وكذلك كتابة شروح مختلفة للآية في دقيقة، وذلك في جميع الآيات.
- ✓ ثم التقييم النهائي على كل ما سبق من خطوات.
- ✓ يستغرق كل درس ثلاث ساعات لكثرة الإجراءات، وللتمكن من المهارات.

هذا فيما يتعلق بدروس الوحدتين الأولى والثانية، أما دروس الوحدة الثالثة والخاصة بجانب مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) فتمت كما يلي:

- ✓ التمهيد لها وشرح معانيها الإجمالية والتفصيلية.
- ✓ التدريب الصوتي عليها. بقراءة نموذجية من الباحث ، ثم شرح لكيفية أداء هذه القراءة (أسلوب البيان العملي)، ثم تدريب الطلاب عليها فرادى وجماعات.
- ✓ التقييم الذاتي للوقوف على مدى إتقانهم لهذه المهارات.
- ✓ التكليفات المنزلية الفردية والجماعية.

- تقويمه : اعتماد التقويم البنائي التنموي المرحلي؛ ليناسب التراكمية في اكتساب المعلومات والمهارات والخبرات وتراكمها، في تقويم شفوي وتحريري بالأسئلة المباشرة والتسميع والحفظ وتقييم الأفران والتقييم الجماعي وباستخدام أساليب التقييم في معمل الصوتيات، حيث يسجل الطالب قراءته ويعيد الاستماع إليها، ليكتشف أخطاءه وكيف كان أداؤه حتى يحسنه في المرحلة التالية.
- تحكيمه : تم عرضه على بعض أعضاء هيئة التدريس في كليات الآداب والتربية بقنا، والدراسات الإسلامية بالأزهر من المتخصصين في الدراسات الإسلامية، وطرق تدريسها، وقد أبدوا بعض الملحوظات التي تم الأخذ بها ليصبح البرنامج هي صورته النهائية♦ (ملحق ٦).

وبإعداد هذا البرنامج يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث.

- **الجزء الثاني : التجربة الميدانية للبحث :**
- **أولا : اختيار مجموعة البحث :**

تم اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية بقنا وبيانهم كالتالي:

- في العام الدراسي ٢٠١٢- ٢٠١٣ : (٣٠) طالبا تعليم عام، (٤٠) طالبا تعليم أساسي.
- في العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤ : (٢٠) طالبا تعليم عام، (١٠) عشرة طلاب تعليم أساسي♦ .

وذلك بعد استبعاد غير المنتظمين في الحضور أو الذين حضروا جزءا من البرنامج أو اختبارا فقط، وغير الجادين.

- **ثانيا : تطبيق أدوات البحث :**

مع بداية الأسبوع الثالث من بداية كل عام من هذين العامين الدراسيين المذكورين، وبعد انتظام جميع الطلاب في الدراسة، تم تطبيق أدوات القياس الثلاث على الترتيب التالي:

- اختبار مهارات القراءة التفسيرية.
- بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية).
- مقياس الطلاقة التعبيرية بشقيه الشفوي والتحريري، وذلك على كل من طلاب التعليم العام، ثم على طلاب التعليم الأساسي، بواقع أداة في كلٍ يوم وبتوضيح للتعليمات ومراقبة مباشرة من الباحث وبعض المدرسين المساعدين ثم صححت هذه الأدوات، ورصدت الدرجات لتحديد مستوى التراكم المعرفي القرآني في كل ما يتعلق بمهارات القراءة التفسيرية، وبمهارات الطلاقة التعبيرية، وتحديد المستوى القبلي في مهارات التلاوة التفسيرية (الصوتية التصويرية) تمهيدا لقياسها بعديا، بعد تجربة الوحدة الخاصة بها.

♦ ملحق (٦) برنامج الثروة اللغوية القرآنية في صورته النهائية.

♦ عدد الطلاب قليل حيث هذه ما تسمى بسنة الفراغ.

- **ثالثا : تجريب الوحدة الثالثة من وحدات البرنامج :**

وهي الوحدة الخاصة بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) وعدد دروسها خمسة دروس وزعت على خمسة أسابيع بداية من الأسبوع الرابع من بداية كل عام دراسي، ثم أضيف أسبوع سادس للتدريب على جميع المهارات في آن واحد، وقد قام الباحث بتنفيذ جميع الدروس مستثمرا مهاراته التلاوية في تقديم نموذج للطلاب يبث فيهم الحماس لمحاكاته؛ وصلا للمستوى الفائق الذي هو بتلاوة كتاب الله لائق.

- **رابعا : التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة :**

قبيل نهاية الفصل الدراسي الأول في كلا العامين المذكورين تم تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) بمساعدة أحد المدرسين المساعدين السابقي الذكر، وذلك لرصد النتائج ومقارنتها بالتطبيق القبلي، والوقوف على فاعلية هذه الوحدة الثالثة في تنمية هذه المهارات .

ملحوظات أثناء تطبيق أدوات القياس والوحدة السابقة :

- في كل عام أبدى الطلاب أسفهم الشديد على ما فاتهم من تعلم القرآن وأنهم على وشك التخرج، وطالبوا أن يبدأ التركيز على القرآن الكريم من بداية العام الجامعي الأول بالنسبة لهم.
- أنهم طوال السنوات الثلاث الماضية وخلال المرحلة الثانوية لم يشجعهم أحد قط على الاطلاع على تفاسير القرآن المختلفة، والمقارنة بينها والأخذ بالجيد منها، وليتهم نُبهوا لذلك من وقت سابق لاستثمروا كل هذا الوقت في هذا العلم النافع، فقد ضاعت أوقات كثيرة منهم بغير فائدة.
- فوجئ الطلاب بهذه المهارات المتنوعة في القراءة التفسيرية وفي الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية، بل فوجئوا بهذه المصطلحات فلم يسبق لهم أن سمعوا عنها.
- أعجب الطلاب كثيرا بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) وكيف أنها تجعلهم في حضور وتركيز شديدين لمتابعة معاني القرآن سواء كانوا قارئين أو مستمعين، ولما لها من أثر ووقع في نفوسهم عظيم.
- أيقن الطلاب أن كثيرا من الأئمة في الصلوات والخطباء في الجمع والمعلمين في المدارس بل وفي الجامعات، وهم أنفسهم، كانوا يقرءون القرآن قراءة عادية كأداء واجب؛ ولذلك كان تأثيرها قليلا وأحيانا لا تأثير لها؛ لشرود العقل وجنوح الفؤاد.
- تألم طلاب التعليم الأساسي أنهم خلال عامين دراسيين كاملين لهم في الكلية، وهما العام الأول والعام الثاني ولم يدرسوا أي شيء يتعلق بالدين وبالتالي عن القرآن الكريم، وتمنوا لو يدرسون مادة دراسات إسلامية وقرآنية من العام الدراسي الأول.
- تأسف كثير من الطلاب أنهم لم يتقنوا هذه المهارات، ولم يصلوا فيها إلى مستوى منشود؛ لأنهم لم يتعودا عليها وتمنوا لو امتد تدريس هذه الوحدة لمدة عام أو عامين حتى يأخذوا فرصة أكبر في التدريب.

- أوجدت هذه القراءة أثرا إيجابيا لديهم في عزمهم على تعود هذه القراءة وإتقانها من الآن فصاعدا.
- البنات كن أكثر حياء وخجلا أثناء التلاوة أمام باقي زملائهن في التلاوة بعامة، وفي إتيان هذه المهارات خاصة.
- أقر كثير من الطلاب وخاصة الطالبات أنه بدلا من أن تتراكم لديهم المعرفة القرآنية والخبرات التلاوية تراكم لديهم الحياء والخوف من المواجهة، وتعود هجر القرآن تلاوة وتدبرا وتفسيرا وحفظا، وقالوا نخشى أن يكون قد انطبق علينا قول الله على لسان نبينا " وقال الرسول يارب إن قومي اتخذوا هذا القرآن مهجورا " (الفرقان : الآية ٣٠) وتمنوا لو تراكم القرآن بكل علومه في صدروهم حتى ولو لم يتراكم غيره، لكانوا أسعد حالا وأصلح بالا وأحسن أعمالا.

- **رابعا : نتائج البحث وتفسيرها :**

تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني من أسئلة البحث بإعداد قائمتين: الأولى خاصة بمهارات القراءة التفسيرية، والثانية خاصة بمهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية)، وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه " ما مستوى مهارات القراءة التفسيرية لدى هؤلاء الطلاب في ضوء تراكم المعرفة القرآنية"؟ تم التحقق من صحة الفرض الأول المرتبط به ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في اختبار مهارات القراءة التفسيرية في العامين ٢٠١٢- ٢٠١٣ و ٢٠١٣- ٢٠١٤ عند كل من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي" ، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS لإيجاد متوسطات الفروق بين درجات الطلاب ودلالتها الإحصائية ونسبها في اختبار مهارات القراءة التفسيرية في العامين المذكورين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول (٢) : قيمة " ت" للدلالة على الفرق بين متوسطات درجات الطلاب ونسبها في اختبار مهارات القراءة التفسيرية في العامين ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و ٢٠١٣ – ٢٠١٤

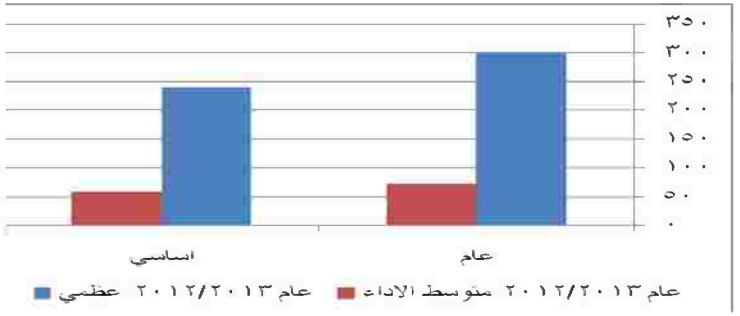
الشعبة	العام الدراسي	العدد	النهاية العظمى	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة "ت"
عام	٢٠١٢-٢٠١٣	٣٠	٣٠٠	٧٢,٨٥	١٥,٩٣	٢٤,٢٨٪	٠,٧٩
	٢٠١٣-٢٠١٤	٢٠		٦٥,٧٣	٢٠,١٢	٢١,٩١٪	
أساسي	٢٠١٢-٢٠١٣	٤٠	٢٤٠	٥٣,٥٧	١٧,٤٧	٢٢,٣٢٪	٠,٣٦
	٢٠١٣-٢٠١٤	١٠		٥٠,٧١	١٨,٩٢	٢١,١٢٪	

يتضح من الجدول السابق :

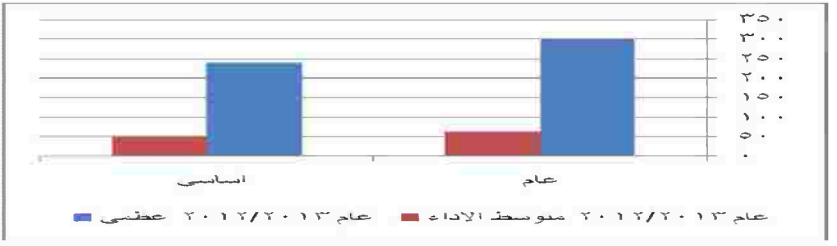
- انخفاض متوسط درجات الطلاب في اختبار القراءة التفسيرية في العامين الدراسيين المتتاليين وعند كل من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي لأقل من الربع، حيث كانت أعلى نسبة لهذه المتوسطات هي ٢٤,٢٨٪ ويعني هذا وجود ضعف واضح في تراكم المعرفة بهذه المهارات التفسيرية.
- إن قيمة "ت" المحسوبة بين عامي التعليم العام ٠,٧٩ ، وبين عامي التعليم الأساسي ٠,٣٦ هما أصغر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية "٤٨"

ومستوى دلالة ٠,٠١ حيث تساوي ٢,٦٩ (حجاج غانم ٢٠٠٨ : ٦٠٣)، مما يعني عدم وجود فرق دال إحصائيا بين درجات الطلاب في مستوى التراكم المعرفي لمهارات القراءة التفسيرية، وكذلك انخفاض النسبة المئوية لهذا المستوى ويرجع ذلك إلى:

- ✓ ضعف مهارات القراءة التفسيرية،عند كل من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي في عاميين متتاليين.
- ✓ أن المعرفة القرآنية بمهارات القراءة التفسيرية لم تتراكم بالمستوى المطلوب في أذهان الطلاب نتيجة أن التعليم لا يهدف إلى تحقيق ذلك وإنما يهدف لتحصيل هدف معرفي لحظي ووقتي امتحاني، ينتهي بانتهاء الغرض منه ولذلك لم يهتم الطلاب بتراكم المعارف والالتفات إلى ما سبق دراسته.
- ✓ لم تقدم المعارف للطلاب بشكل تكاملي تسلسلي بل معظمها يقدم كحلقات منفصلة بعضها عن بعض.
- ✓ لا فرق كبير بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي في هذه المهارات، رغم الفارق الكبير في المراحل التي سيدرس فيها كل منهم، ويرجع هذا للخلفيات المعرفية المتشابهة جدا لدى الطلاب في ضعفها، كذلك تشابه المحتويات الجامعية لكليهما، وربما توحدها في بعض المقررات، وهذا الضعف في مستوى تراكم المعرفة فيما يتعلق بمهارات القراءة التفسيرية يوضحه الشكلان التاليان:



شكل (٢) : مستوى تراكم المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي في عام ٢٠١٢- ٢٠١٣ .



شكل (٣) : مستوى تراكم المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي في عام ٢٠١٣ – ٢٠١٤

يتضح من الشكلين السابقين صغر العمود الممثل لمتوسط الأداء بالنسبة للعمود الممثل للنهاية العظمى للاختبار، حيث هو أقل من الربع سواء عند طلاب التعليم العام أو طلاب التعليم الأساسي، مما يظهر الضعف الواضح والتشابه الكبير فيه لدى هؤلاء الطلاب، وفي عامين متتاليين فيما يتعلق بتراكم المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية، الأمر الذي يكشف ضعف أساليب ومحتوى التعليم الديني والقرآني واللغوي وتلاشي آثاره مما يعني عدم جني ثماره.

ولكن هل هذا الضعف في تراكم المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية في النتيجة الإجمالية لها أم في محاور هذه القراءة كلٍ على حدة؟ يبين ذلك الجدول التالي:

جدول (٣) نسب متوسطات درجات الطلاب وترتيبها في كل محور على حدة من محاور اختبار مهارات القراءة التفسيرية في عام ٢٠١٣- ٢٠١٤ تعليم عام ن = ٢٠ ، تعليم أساسي ن =١٠

البيان	النهاية العظمى		المتوسط		النسبة المئوية		ترتيب المحور	
الشعبة المحاور	عام	أساسي	عام	أساسي	عام	أساسي	عام	أساسي
التفسير اللغوي	١٥٠	١٢٠	٣٠,١٠	٢٥,٠٧	٢٠,٠٦٪	٢٠,٨٩٪	الرابع	الرابع
التفسير الشرعي	٣٠	٣٠	٩,٢٣	٥,٥٢	٣٠,٧٦٪	٢٣٪	الأول	الثالث
التفسير البياني	٣٠	٣٠	٧	٤,٤٠	٢٣,٣٣٪	١٨,٣٣٪	الخامس	الخامس
التفسير الدلالي	٣٠	٣٠	٤,١	٣,٠٨	١٣,٦٦٪	١٢,٨٣٪	السادس	السادس
العصري الواقعي	٣٠	٣٠	٧,٧٠	٦,٣٣	٢٥,٦٦٪	٢٦,٣٧٪	الثاني	الأول
التربوي السلوكي	٣٠	٣٠	٧,٦٠	٦,٣١	٢٥,٣٣٪	٢٦,٢٩٪	الثالث	الثاني

يتضح من الجدول السابق أن الضعف في تراكم المعرفة بمهارات القراءة التفسيرية موجود في جميع المحاور بلا استثناء، وعند كل من طلاب المجموعتين: التعليم العام والتعليم الأساسي، وفي عامين دراسيَّين متتاليين حيث:

- جاء التفسير اللغوي عند كلتيهما بنسبة ٢٠,٠٦٪ ، ٢٠,٨٩٪ بمعدل خمس المستوى، رغم أنهما متخصصتان في اللغة العربية مما يظهر ضعف الحصيلة اللغوية، وهشاشة البناء اللغوي المعرفي بوجه عام لديهما ومجيئه في المركز الرابع عند كلتا المجموعتين يكشف تساويهما في المستوى، وهذا ليس منطقيا حيث الأصل أن طلاب التعليم العام أقوى وأعمق علما باللغة، لأنهم سيدرسون في المرحلتين الإعدادية والثانوية.
- جاء التفسير الشرعي عند طلاب التعليم العام بنسبة ٣٠,٧٦٪ ، ورغم أنه في المركز الأول بالنسبة لهم إلا أنه أقل من ثلث المستوى، مع أنهم درسوا مواد شرعية خلال السنوات الثلاث، مما يوضح أنها لم تقدم لهم بشكل تسلسلي يضمن تراكمها لديهم، وبقاءها في ذاكرتهم، وعند طلاب التعليم الأساسي

جاء بنسبة ٢٣٪ أقل من ربع المستوى وفي المركز الثالث بالنسبة لهم، وقد يرجع ذلك إلى أنهم لم يدرسوا علوما شرعية خلال العامين الأول والثاني لالتحاقهم بالكلية، فلم يبدءوا دراسة هذه العلوم إلا في السنة الثالثة.

- جاء التفسير البياني عند طلاب التعليم العام بنسبة ٢٣,٣٣٪ أقل من ربع المستوى رغم دراستهم سنويا للبلاغة، مما يوضح أنهم يدرسون دراسة نظرية فقط لا دراسة تطبيقية، ولأنها ليست تطبيقية فلن تتراكم وإنما ستتآكل في أسرع وقت، أما طلاب التعليم الأساسي فجاء عندهم بنسبة ١٨,٣٣٪ وهي نسبة ضعيفة جدا؛ وذلك لدراستهم للبلاغة على استحياء من خلال مقرر عام للغة العربية، أما دراستهم لها في المرحلة الثانوية فقد تبخرت تماما، ولكن الأغرب أن يأتي في المركز الخامس عند كلتا المجموعتين مما يبين وجود خلل في تقديم المعارف البلاغية للطلاب فهم في المستوى سواءٌ، من درس كثيرا ومن درس قليلا.
- جاء التفسير الدلالي عند كلتا المجموعتين بنسبة متدنية جدا ١٣,٦٦٪ ١٢,٨٣٪ وفي المركز الأخير عند كلتا المجموعتين، ويكشف هذا أن الطلاب ما تعودوا على استخراج واستنباط الدلالات الخفية وغير الظاهرة للألفاظ وهذه مهارة تفسيرية متميزة، كما تكشف أمرا أخطر وهو ندرة التدبر في معاني كتاب الله، وبالتالي فالطلاب لا يعرفون إلا المعنى الظاهر والمكتوب أمامهم، وبهذا فأنّي لهم أن يعرفوا إعجاز كتابهم، فيزدادوا له قربا، ويمتلئوا به حبا.
- جاء التفسير العصري الواقعي عند كلتا المجموعتين بنسبة ٢٥,٦٦٪ ، ٢٦,٣٧٪ أي بمعدل ربع المستوى تقريبا، وفي المركزين الثاني والأول، وإن كان ضعيفا إلا أنه يكشف إحساس الطلاب بواقعهم المعاصر ومشكلاته، وأنهم يتمنون أن يجدوا من يأخذ بيدهم نحو دراسة واقعهم وحل مشكلاته في ضوء معرفتهم بقرآنهم وتفاسيره.
- جاء التفسير التربوي السلوكي عند كلتا المجموعتين بنسبة ٢٥,٣٣٪،٢٦,٢٩٪ أي حوالي ربع المستوى وفي المركزين الثالث والثاني، وإن كان ضعيفا إلا أنه ينبئ عن وجود الاستعداد للعمل في إطار الدين وبهديه، وأنهم لو وجدوا العلم اللازم؛ لأصبح العمل عندهم يأخذ الديمومية وعلى أسس مشروعة، وبهذا تصلح الأقوال والأفعال، فانظر كيف سيكون ما لذلك من مردودية إيجابية مجتمعية.

ويجمل كل ما سبق في أن مستوى مهارات القراءة التفسيرية ضعيف بوجه عام لدى الطلاب (مجموعة البحث)، كما أن هذا الضعف في جميع محاور هذه القراءة، وهذا نتيجة طبيعية لقلة التراكم المعرفي بالثروة اللغوية القرآنية، وبتحديد هذا المستوى يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث وثبت صحة فرضه بعدم بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التعليم العام وبين طلاب التعليم الأساسي على مدار عامين متتاليين، مما يؤكد ضعف تراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية لدى هؤلاء الطلاب في سنوات مختلفة والذي نتج عنه ضعف في مهارات القراءة التفسرية لديهم.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه "ما مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) لهؤلاء الطلاب في ضوء تراكم هذه المعرفة " ثم التحقق من صحة الفرض الثاني المرتبط به ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) في العامين ٢٠١٢- ٢٠١٣ ،و ٢٠١٣ – ٢٠١٤ عند كل من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي"، لذلك تم إيجاد متوسطات الفروق بين الدرجات ودلالتها الإحصائية ونسبها في مقياس الطلاقة التعبيرية بشقيه الشفوي والتحريري في العامين المذكورين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) : قيمة "ت" للدلالة على الفرق بين متوسطات درجات الطلاب ونسبها في مقياس الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) في العامين ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، ٢٠١٣ - ٢٠١٤

الشعبة	العام الدراسي	العدد	النهاية العظمى	نوع الطلاقة	المتوسط	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	قيمة"ت" بين الشفوية والتحريرية	قيمة"ت" بين العامين الدراسيين
عام	٢٠١٢- ٢٠١٣	٣٠	٢٤٠	شفوية	٣٤,٧٨	٪١٤,٥٣	٥,٥١	٣١,٤٢	♦ ٠,٥٧ ، ♣ ٠,٥٦
				تحريرية	٤٦,١٠	٪١٩,٢١	٧,٢٥		
	٢٠١٣- ٢٠١٤	٢٠		شفوية	٣٦,١٠	٪١٥,٠٤	٥,٢٥	٣٦,٧٥	
				تحريرية	٤٧,٧٥	٪١٩,٩٠	٦,٨٧		
أساسي	٢٠١٢- ٢٠١٣	٤٠	٢٤٠	شفوية	٣٢,٥٥	٪١٣,٥٦	٤,٥٥	٢٤,٨١	♦ ٠,١٧ ، ♣ ٠,٢٩
				تحريرية	٤٣,٧٠	٪١٨,٢١	٥,٧٣		
	٢٠١٣- ٢٠١٤	١٠		شفوية	٢٩	٪١٢,٠٨	٣,٢٧	٢٠,٥١	
				تحريرية	٤٠,٨٠	٪١٧	٥,٨٢		

يتضح من الجدول السابق :

- انخفاض متوسطات الدرجات بشكل ملحوظ سواء في الطلاقة الشفوية أو الطلاقة التحريرية وعند كل من طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي وفي العامين الدراسيين المتتاليين، حيث كانت أعلى نسبة ١٩,٩٠ ٪ في الطلاقة التحريرية لدى طلاب التعليم العام، وهي أقل من خمس المستوى، وبلغ التدني مداه في الطلاقة الشفوية لدى طلاب التعليم الأساسي حيث كانت ١٢,٠٨٪، إلا أن النسب في الطلاقة التحريرية أعلى منها في الشفوية عند جميع الطلاب هذا ما تؤكده قيمة "ت" بينهما.
- فيلاحظ في الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة كفارق إحصائي بين الطلاقة الشفوية والطلاقة التعبيرية تراوحت بين ٢٠,٥١، ٣٦,٧٥ وهي أعلى من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١ حيث تساوى ٢,٦٩، مما

♦ ٠,٥٧ قيمة "ت" في الشفوية بين عامي ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و٢٠١٣- ٢٠١٤ تعليم عام
٠,١٧ قيمة "ت " في الشفوية بين عامي٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و٢٠١٣- ٢٠١٤ تعليم أساسي.
♣ ٠,٥٦ قيمة "ت" في التحريرية بين عامي ٢٠١٢- ٢٠١٣ ،و ٢٠١٣- ٢٠١٤ تعليم عام
٠,٢٩ قيمة "ت" في التحريرية بين عامي ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و٢٠١٣- ٢٠١٤تعليم أساسي.

يعني أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطلاب مجموعة البحث (عام – وأساسي) وفي العامين الدراسيين المتتاليين، لصالح الطلاقة التحريرية.

- وقد جاءت النسبة في مستوى الطلاقة التحريرية أعلى من الشفوية نظرا لتعود الطلاب على الاختبارات التحريرية فقط، وانعدام الاختبارات الشفوية كما أن التحريرية ضعيفة أيضا لأنهم اعتمدوا على الاختبارات المحفوظة معلوماتها سلفا، أما الذي يحتاج إلى توليد للأفكار والمعاني والألفاظ فلم يعتادوه حتى في التحريري، وهذا ما تؤكده قيمة "ت" بوجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاقتين : الشفوية والتحريرية.
- مما يدل على أن المستوى إن كان منخفضا في الطلاقة التحريرية فهو أشد انخفاضا في الطلاقة الشفوية، وهذا الضعف ليس في عام واحد بل في العامين المتتاليين وعند جميع الطلاب، حيث قيمة "ت" المحسوبة بين الشفوية والشفوية في العامين في التعليم العام ٠,٥٧ ، وهي غير دالة، وفي التعليم الأساسي٠,١٧ وهي غير دالة أيضا، وكذلك قيمة "ت" بين التحريرية والتحريرية في العامين في التعليم العام ٠,٥٦، وكذلك في التعليم الأساسي قيمة "ت" في العامين ٠,٢٩ وكلتا القيمتين غير دالتين، ويعني هذا أن الضعف موجود في الطلاقتين وفي العامين وفي المجموعتين، وهذا ناتج عن الضعف في تراكم المعرفة القرآنية التي جعلت معين الكتابة عند الطلاب ناضبا، ولسان حديث الطلاقة عندهم يابسا، والذي يؤكد هذا أن الضعف في الطلاقتين ليس في إجماليهما فقط بل في تفاصيلهما، أي في جميع محاورهما، والجدول التالي يوضح هذا.

جدول (٥) : نسب متوسطات درجات الطلاب وترتيبها في كل محور على حدة من محاور مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية في عام ٢٠١٣ – ٢٠١٤. ن = ٢٠ تعليم عام ، ن = ١٠ تعليم أساسي.

المحاور	نوعها	النهاية العظمى	المتوسط		النسبة		ترتيب المحور	
			عام	أساسي	عام	أساسي	عام	أساسي
صحة لغوية	شفوية	٦٠	٧,٨	٨,٣	٪١٣	٪١٤,٥	الثالث	الثالث
	تحريرية		١١,٥	١٢,٢	٪١٩,٧	٪٢١,٦٧	الثاني	الأول
معاني قرآن	شفوية	٨٠	١٢,٢٥	١١,٢	٪١٥,٣١	٪١٤,٦٣	الثاني	الثاني
	تحريرية		١٤,٢٥	١٣,٥	٪١٧,٨١	٪١٦,٨٧	الثالث	الثالث
طلاقة	شفوية	٦٠	٦,٥٥	٣,١	٪١٠,٩٢	٪٦,١٧	الرابع	الرابع
	تحريرية		٩,٢	٦,٩	٪١٥,٣٤	٪١٢,٦٧	الرابع	الرابع
تعبير	شفوية	٤٠	٩,٥	٦,٤	٪٢٣,٧٥	٪١٧	الأول	الأول
	تحريرية		١٢,٨	٨,٢	٣٢	٪٢٠,٥	الأول	الثاني

يتضح من الجدول السابق أن الضعف في مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية موجود في كل محور على حدة من محاور هذه المهارات، وهذا ناتج عن هشاشة تراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية المتعلقة بها، وهذا الضعف عند جميع طلاب المجموعة بدرجة متفاوتة جدا، وهو أشد حدة في الشفوية عنه في التحريرية، ويدلل على ذلك النسب التالية:

- محور الصحة اللغوية . جاء في الشفوية بنسبة ١٣٪ عام ، ١٤,٥٪ أساسي وهما نسبتان متقاربتان، وفي ترتيب واحد هو "الثالث"، وقد ارتفعا في التحريري حيث جاءا بنسبة ١٩,٧٪ عام، وفي الترتيب الأول، ٢١,٦٧٪ أساسي وفي الترتيب الأول أيضا، وهذا يبين تقارب المستوى بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي، وكون طلاب التعليم الأساسي أكثر صحة من طلاب التعليم العام في التحريرية يرجع لأن طلاب التعليم الأساسي يدرسون مقرر تدريبات لغوية، ولا يدرسه طلاب التعليم العام مما يدل على العشوائية في تشريع، كما يظهر قصور هذا المقرر في أنه يركز على الجوانب التحريرية فقط.
- جاء محور معاني القرآن في الشفوية بنسبة ١٥,٣١٪ عام ، ١٤,٦٣٪ أساسي، وفي الترتيب الثاني عند كلتا المجموعتين، مما يعني تساويهما في الضعف الشفوي، وفي التحريرية بنسبة ١٧,٨١٪ عام ، ١٦,٨٧٪ أساسي وفي ترتيب واحد "الثالث" فهما متقاربتان نسبة ومتساويان تماما ترتيبا، مما يكشف عدم استفادة طلاب التعليم العام كثيرا مما درسوه في العلوم الشرعية، فقد تساوي معهم طلاب التعليم الأساسي، اعتمادا قليلا على تراكم معرفة وبعض ثقافة، الأمر الذي يتطلب تطوير مقرر الدراسات الدينية وكل ما يتعلق بالقرآن، وربطه بالجانب التعبيري للطلاب، سواء كان شفويا أو تحريريا.
- وجاء محور الطلاقة في الشفوية بنسبة ١٠,٩٢٪ عام، ٦,١٧٪ أساسي وهما نسبتان متدنيتان جدا، كما جاء في المركز الرابع والأخير عند كلتا المجموعتين، مما يكشف التدني الواضح في مستوى الطلاب ، وإن كان طلاب التعليم العام أحسن حالا قليلا، كما جاء في التحريرية بنسبة ١٥,٣٤٪ عام ١٢,٦٧٪ أساسي، وهما نسبتان ضعيفتان جدا، وكذلك في الترتيب الأخير مما يبين أن جانب الطلاقة سواء كان شفويا أو تحريريا في حاجة إلى علاج سريع، نظرا لافتقاره إلى العناية اللازمة به أو عدمها، وأنه لا تدريب يتم أبدا على الطلاقة التعبيرية بشقيها.
- وجاء محور التعبير في الشفوية بنسبة ٢٣,٧٥٪ عام، ١٧٪ أساسي، وفي الترتيب الأول عند كلتا المجموعتين ، ويرجع ذلك لما درسه الطلاب في حصص التعبير الشفوي والتحريري، ومع ذلك فنسبته قليلة لم تصل إلى الربع، مما يدل على ضعف التراكم المعرفي القرآني الذي يمد الطلاب بمداد التعبير وأدواته.

ويجمل كل ما سبق في أن مستوى مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) ضعيف بوجه عام لدى الطلاب (مجموعة البحث)، كما أنه ضعيف في جميع محاور هذه الطلاقة وفي كل محور على حدة، وهذا الضعف نتيجة هشاشة التراكم المعرفي بالثروة اللغوية القرآنية، وبتحديد هذا المستوى تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، وصحة الفرض الثاني المرتبط به بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي وعلى مدار عامين متتاليين، مما يؤكد الضعف الواضح في

تراكم المعرفة بالثروة اللغوية القرآنية، والذي نتج عنه هذا التدني في مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية بوجه عام بل وفي كل محور على حده:

أما السؤال الخامس من أسئلة البحث فقد تمت الإجابة عنه بإعداد البرنامج وفق إجراءات علمية ملحق (٦)

وللإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث ونصه " ما فاعلية هذا البرنامج في تنمية مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) اللازمة لهؤلاء الطلاب"، تم التحقق من صحة الفرض الثالث ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) ، ولذلك تم إيجاد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب ودلالتها الإحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لهذه البطاقة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦) : قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية)

الشعبة	العام	العدد	النهاية العظمى	المتوسط القبلي	الانحراف المعياري	المتوسط البعدي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" بين المتوسطين	قيمة"ت" بين العامين
عام	٢٠١٢-١٣	٣٠	٥٠	١٣,٢٠	٥,١٧	٢٨,٩	٩,٤٢	♦١٤,٩٢	♣٠,٦٦
	٢٠١٣-١٤	٢٠		١٤,٠٥	٥,٤٣	٢٦,٣٥	٩,٣٧	١٣,٠٤	
أساسي	٢٠١٢-١٣	٤٠		١٣,٤٠	٣,٦٦	٢٨,٤٠	٦,٦٨	٢٠,٢١	٠,٣٢
	٢٠١٣-١٤	١٠		١٣	٤,٢١	٢٦,٩٠	٤,٨٤	١٠,٦٤	

يتضح من الجدول السابق:

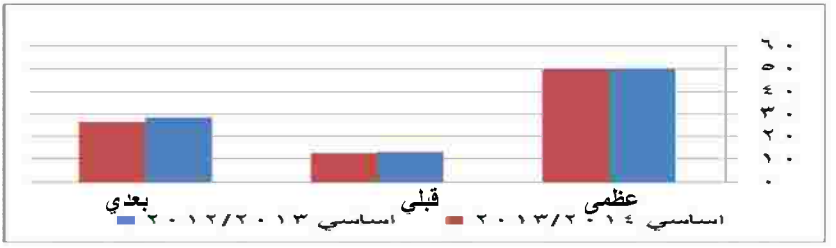
- ارتفاع المتوسط البعدي عن المتوسط القبلي بحوالي الضعف عند كلتا المجموعتين وفي العامين المتتاليين، مما يدل على أن تحسنا قد حدث في مستوى الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية، ولكن هل هذا التحسن دال إحصائيا؟
- يتضح أيضا أن قيم "ت" المحسوبة كلها أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية ٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١ حيث تساوي ٢,٦٩ ، وهذا تأكيد لهذا التحسن الذي يرجع إلى .

- ✓ جاذبية هذا النوع من المهارات في تلاوة القرآن الكريم وحلاوته وطلاوته.
- ✓ حداثته بالنسبة لهم وشعورهم بأنه جديد فريد.
- ✓ تأثرهم بتلاوة الباحث وتفسير المعاني وإيضاحها من خلال القراءة.
- ✓ حرصهم على التزود بهذا النوع من المهارات لما له من كفايات تدريسية أدائية متميزة تضاف لزادهم التفسيري.
- ✓ زيادة التدريبات الفردية والجماعية التي تلقاها الطلاب وتنوعها وإثارتها حيث صاحبها استخدام لوسائل التقنية في معمل الصوتيات وعلى الكمبيوتر.

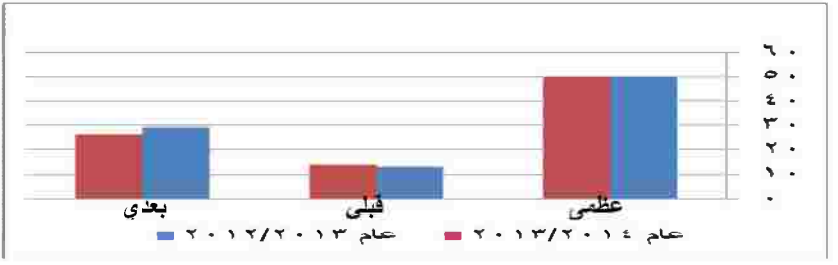
♦ دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١.
♣ غير دالة عند أي مستوى.

ولكن هل هناك فرق في تحسن هذه المهارات بين الطلاب في العامين المتتاليين؟

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بين العامين الدراسيين ٢٠١٢- ٢٠١٣، ٢٠١٣- ٢٠١٤ لدى طلاب التعليم العام هي ٠,٦٦ وهي أصغر بكثير من قيمتها الجدولية عند درجة حرية ٠,٤٨ ومستوى دلالة ٠,٠١ حيث تساوي ٢,٦٩، وكذلك بين العامين الدراسيين لدى طلاب التعليم الأساسي هي ٠,٣٢ وهي أصغر أيضا بكثير من قيمة "ت" الجدولية، ويعني هذا عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يرجع لتراكمية المعرفة بهذه المهارات خلال السنوات السابقة، لا عند طلاب التعليم العام، ولا عند طلاب التعليم الأساسي، ويؤكد عدم وجود هذا الفرق الشكلان التاليان.



شكل (٤) : الفرق بين أداء الطلاب تعليم عام في بطاقة الملاحظة (قبلي . وبعدي) في عامي ٢٠١٢ – ٢٠١٣، ٢٠١٣ - ٢٠١٤



شكل (٥) : الفرق بين متوسط أداء الطلاب (تعليم أساسي) في بطاقة الملاحظة (قبلي وبعدي) في عامي ٢٠١٢- ٢٠١٣، ٢٠١٣- ٢٠١٤

يتضح من الشكلين السابقين تساوي المستوى تقريبا في متوسط الأداءين القبلي والبعدي على مدار عاميين متتاليين، سواء عند طلاب التعليم العام أو طلاب التعليم الأساسي، مما يؤكد تساوي التراكمية المعرفية لديهم بمهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية، وهذا التساوي يعد ضعيفا، أما الأداء البعدي فقد تحسن كثيرا بنسبة تصل إلى الضعف، ولكنه بدرجة متساوية عند مجموعتين مختلفتين في عامين متتاليين، وهذا يوضح بشكل ملحوظ أثر وحدة البرنامج في سرعة تحسين هذا المستوى والوصول به إلى المقصد المأمول.

ولكن هذا التحسن في الأداء البعدي على المستوى العام لدى مجموعة البحث خلال عاميين في مهارات القراءة الصوتية التصويرية. هل حدث في كل محور على حدة من محاور هذه البطاقة؟ يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٧) : نسب متوسطات درجات الطلاب وترتيبها في كل محور على حدة من محاور بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية عام ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، و ٢٠١٣- ٢٠١٤ ، ن= ٢٠ تعليم عام ، ن= ١٠ تعليم أساسي

المحاور	نوع التطبيق	النهاية العظمى	المتوسط		النسبة		ترتيب المحاور	
			عام	أساسي	عام	أساسي	عام	أساسي
الجهرية الأساسية	قبلي	٨	٣,٩	٢,٩	٤٧,٥٪	٣٦,٢٥٪	الأول	الأول
	بعدي		٦,٠٥	٦	٧٥,٦٢٪	٧٥٪	الأول	الأول
التجويدية	قبلي	١٠	٣,٤٥	٣,٦	٣٤,٥٪	٣٥٪	الثاني	الثاني
	بعدي		٦,٧	٧,١	٦٧٪	٧١٪	الثاني	الثاني
التصويرية	قبلي	٣٢	٦,٧	٦,٧	٢٠,٩٤٪	٢٠,٩٪	الثالث	الثالث
	بعدي		١٣,٦	١٣,٨	٤٢,٥٪	٤٣,١٢٪	الثالث	الثالث

يتضح من الجدول السابق أن محور " الجهرية الأساسية " جاء في التطبيق القبلي بنسبة ٤٧,٥٪ عام، ٣٦,٢٥٪ أساسي، وفي المركز الأول في كلتا المجموعتين ويرجع هذا إلى أن تراكم المهارات في القراءة الجهرية مقبول، وإن كان لا يليق بمستوى طالب الجامعة، وتحسن هذا المستوى كثيرا في التطبيق البعدي ليصل إلى نسبة ٧٥٪ وحقق المركز الأول أيضا في كلتا المجموعتين، ورغم هذا فهو ليس مرضيا لأن هذه المهارات أساسية، فالأصل أن الطالب في المرحلة الجامعية يتقنها بنسبة ١٠٠٪، وكون الترتيب الأول لم يتغير في القبلي وفي البعدي سواء عند طلاب التعليم العام أو الأساسي يعني أن مستوى التراكم ثابت عند كلتا المجموعتين، ولهذا فتعديل هذا المستوى في مرحلة متأخرة ليس سهلا.

وجاء محور " المهارات التجويدية " في التطبيق القبلي بنسبة ٣٤,٥٪ عام، ٣٥٪ أساسي، وفي المركز الثاني في كلتا المجموعتين، مما يدل على توحد مستواهما التراكمي المعرفي في بعض مهارات التجويد، وبنسبة الثلث فقط، وفي التطبيق البعدي تحسن بعض الشيء ليصل إلى ٦٧٪ عام، ٧١٪ أساسي، وفي المركز الثاني أيضا في كلتا المجموعتين، وقد تحسن طلاب الأساسي أكثر من العام نظرا لقلة العدد، مما أتاح فرصة أكبر للتدريب الفردي، وإمكانية المتابعة لكل طالب على حدة.

وجاء محور " الصوتية التصويرية" في التطبيق القبلي بنسبة ٢٠,٩٤٪ عام ٢٠,٩ ٪ أساسي، وفي المركز الثالث والأخير عند المجموعتين، وهو مستوى ضعيف جدا حيث وصل إلى خمس الدرجة تقريبا، ويدل هذا على توحد المستوى التراكمي في هذا الأمر، وفي التطبيق البعدي جاء بنسبة ٤٢,٥٪ عام، ٤٣,١٢٪ أساسي بتحسن واضح يصل إلى الضعف ولكن في المركز الثالث والأخير عند المجموعتين ولكنه لم يصل حتى إلى نصف الدرجة، وهذا يعني أنه مازال ضعيفا، وهذا الضعف يرجع إلى أن كل مهارة على حدة من هذه المهارات كانت تمثل صعوبة بالنسبة للطلاب وخاصة البنات، حيث كن يتحرجن كثيرا من أداء هذه المهارات؛ لعدم تعودهن عليها بل لعدم سماعهن بها أصلا ، أما نسبة التحسن التي حدثت فترجع إلى ما قام به الباحث من بث الحمية الإسلامية والغيرة الإيمانية والمحبة القرآنية في نفوس طلاب اللغة العربية نحو هذه المهارات الصوتية التصويرية، والتي هي في حياتنا العصرية أصبحت من الأمور الضرورية وكذلك لتوجيههم نحو التعلم الجماعي أثناء اللقاءات وبعد اللقاءات؛ حتى يأخذ بعضهم بيد بعض نحو التحسن المنشود إرضاء للخالق المعبود، ورغم هذا

حل حققت مستوى مرضيا بتحقيق الفاعلية المرجوة، يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (٨) : مستوى فاعلية أداء الطلاب في بطاقة ملاحظة مهارات القراءة التفسيرية الصوتية التصويرية في العامين ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، ٢٠١٣- ٢٠١٤، وفق معادلة بلاك ♦ . النهاية العظمى للبطاقة = ٥٠ درجة.

الشعبة	عام				أساسي			
العام	٢٠١٢ - ٢٠١٣		٢٠١٣ - ٢٠١٤		٢٠١٢ - ٢٠١٣		٢٠١٣ - ٢٠١٤	
نوع التطبيق	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المتوسط	١٣,٢	٢٨,٩	١٤,٠٥	٢٦,٣٥	١٣,٤٠	٢٨,٤٠	١٣	٢٦,٩٠
قيمة معادلة بلاك	٠,٧٣		٦٤,٠٥		٧٠,٩		٦٥,٠٣	

يتضح مما سبق تقارب مستوى الفاعلية عند كلتا المجموعتين وفي العامين المتتاليين، مما يدل على تساوي الطلاب في تراكم المعرفة القرآنية فيما يتعلق بتلاوة القرآن الكريم، وبما أن بلاك حدد أن مستوى الفاعلية لا يقل عن ١,٢ فيعني هذا أن البرنامج وفي وحدته الثالثة تحديدا، لم يحقق الفاعلية المرجوة وذلك للأسباب التالية:

- بعض الطلاب ضعيف حتى في مهارات القراءة الجهرية الأساسية.
- كثير من الطلاب لم يتعرض لأحكام التجويد لا من قريب ولا من بعيد.
- درس بعض الطلاب سابقا الأحكام دراسة نظرية ولم يدربوا جيدا عليها.
- المهارات التفسيرية الصوتية التصويرية هي جديدة تماما بالنسبة لجميع الطلاب.
- هذه المهارات في حاجة إلى شخصية تتمتع بالجرأة الأدبية ولا مجال فيها لا لحياء ولا لخوف، وكثير من الطلاب يعاني هذا، وخاصة أن معظم أفراد مجموعة البحث سواء في التعليم العام أو الأساسي من الطالبات وهن كثيرات الحياء والخجل بطبعهن، وهذه المهارات تصعب تماما عليهن.
- قِصَر وقت التدريب حيث إن التدريب استمر شهرين فقط، وهذه فترة غير كافية للتمكن من هذه المهارات، فقد تبين أنها في حاجة إلى تدريب قد يصل إلى عام كامل.
- ضيق وقت الطلاب بكثرة المحاضرات أثر على تركيز الطلاب.
- تأخر التدريب على هذه المهارات حيث يأتي في العام الجامعي الأخير، وأن التعليم في الكبر كالكتابة على الماء عند البعض، وأن هذا التدريب كان ينبغي أن يبدأ مع بداية المرحلة الجامعية.
- عدم وجود هذه المهارات في الشارع والإعلام حيث لا يستخدمها إلا نذر يسير من القراء المشاهير، فهي أشبه بالفصحى العالية وسط مجتمع يعج بالعامية في كل مكان.
- عدم تناول هذه المهارات لا من قريب ولا من بعيد في مناهج التعليم، ولا حتى في حِلَق تعليم أحكام تجويد القرآن في المساجد وغيرها.

♦ معادلة بلاك = (ص − س) / (ص − س) + (م − س) / م — يحيى هندام (١٩٨٤ : ١٨٤)

ورغم وجود تحسن في أداء الطلاب في هذه المهارات، وتحسن ذي دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والبعدي في مهارات القراءة التفسيرية الصوتية والتصويرية حيث ثبت عدم صحة الفرض الثالث من فروض البحث، إلا أن هذا التحسن ليس ذا فاعلية منشودة، وبإثبات عدم تحقق فاعلية البرنامج في تنمية هذه المهارات يكون قد تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث.

وللإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث ونصه " ما العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية وبين متوسطات درجاتهم في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية)" تم التحقق من صحة الفرض الرابع المرتبط به من أسئلة البحث، ونصه " لا توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب في مهارات القراءة التفسيرية ودرجاتهم في مهارات الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية)"، والعلاقة بين هذه المتغيرات يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩) : العلاقة الارتباطية ودلالتها الإحصائية بين متغيرات البحث لدى طلاب التعليم العام في العام الدراسي ٢٠١٣- ٢٠١٤

المتغيرات	قراءة تفسيرية	طلاقة شفوية	طلاقة تحريرية	مستوى الدلالة
قراءة تفسيرية	-	٠.٩٠٣**	٠.٨٢**	**دالة عند مستوى ٠.٠١ *دالة عند مستوى ٠.٠٥
طلاقة شفوية	٠.٩٠٣**	-	٠.٦٤*	
طلاقة تحريرية	٠.٨٢**	٠.٦٤*	-	

يتضح من الجدول السابق :

- أن معامل الارتباط قوي جدا بين القراءة التفسيرية وبين الطلاقة التعبيرية الشفوية حيث اقترب من الواحد الصحيح ٠.٩٠٣، ويعني هذا أن الضعف في مهارات القراءة التفسيرية أسفر عنه ضعف أشد في الطلاقة التعبيرية الشفوية، وهذا يظهر أهمية هذه المهارات في توفير سبل التحدث الطلق لدى الطالب المعلم، كما أن افتقار المعلم إليها يجعله في طلاقته التعبيرية الشفوية أفقر وأضعف، كما أن معامل الارتباط قوي بين مهارات القراءة التفسيرية وبين الطلاقة التعبيرية التحريرية إلا أنه لم يصل لدرجة الارتباط مع الطلاقة الشفوية، ويرجع ذلك لأن الطالب في التعبير التحريري قد يأخذ فرصة أكبر للتفكير ولتذكر معلومات أخرى غير مصادر القراءة التفسيرية يجد فيها مادة كتابية جيدة لينطلق معبرا بقلمه عن مضامين ومقاصد القرآن الكريم.
- أن معامل الارتباط بين الطلاقتين الشفوية والتحريرية وإن كان موجودا إلا أنه ليس عاليا أو قويا حيث بلغ ٠.٦٤ فقط، ويدل هذا على أن الطالب قد ينطلق في التعبير التحريري لتعوده على الكتابة حيث كل امتحاناته منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الجامعية هي تعبيرات كتابية، أما الانطلاقة الشفوية فقد يعتريها الخجل ويحجبها الحياء، وخاصة عند النساء، ومع هذا فقد وجد الارتباط بين الطلاقتين الشفوية والتحريرية إلا أنه ليس عاليا، وعموما الارتباط موجود بين جميع متغيرات البحث بعضها ببعض لدى طلاب التعليم العام، ولكن هل يوجد هذا الارتباط نفسه لدى طلاب التعليم الأساسي؟ يوضح ذلك الجدول التالي:

جدول (١٠) العلاقة الارتباطية ودلالتها الإحصائية بين متغيرات البحث لدى طلاب التعليم الأساسي في العام الدراسي ٢٠١٣ – ٢٠١٤

المتغيرات	قراءة تفسيرية	طلاقة شفوية	طلاقة تحريرية	مستوى الدلالة
قراءة تفسيرية	-	❖❖٠,٩٢	❖٠,٧٦	❖❖دالة عند مستوى ٠,٠١
طلاقة شفوية	❖❖٠,٩٢	-	❖٠,٦١	❖دالة عند مستوى ٠,٠٥
طلاقة تحريرية	❖٠,٧٦	❖٠,٦١	-	

يتضح من الجدول السابق :

- وجود معامل ارتباط قوي بين مهارات القراءة التفسيرية وبين مهارات الطلاقة الشفوية اقترب من الواحد الصحيح ٠,٩٢، وهذا يؤكد نتيجة طلاب التعليم العام، وأن مستوى التراكم المعرفي القرآني وما يترتب عليه من مهارات هو ثابت بضعفه في جميع السنوات، ولا فرق في هذا بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الأساسي.
- وجود معامل ارتباط بين مهارات القراءة التفسيرية ومهارات الطلاقة التعبيرية إلا أنه ليس عاليا ٠,٧٦ وهو تأكيد أيضا لنتيجة طلاب التعليم العام.
- وجود معامل ارتباط بين الطلاقتين الشفوية والتحريرية إلا أنه متوسط فقد بلغ ٠,٦١ فقط وهذا يؤكد أن الإنسان قد يكون كاتبا بارعا سريعا وجيد في كتابته، ولكنه ضعيف وبطيء في حديثه وفي الموضوع نفسه، وهذا كأحمد شوقي الذي كان أميرا في كتابة الشعر وسرعته، ولا يستطيع إلقاء ما يكتب، ووجود الارتباط بين متغيرات البحث لدى طلاب التعليم العام، وطلاب التعليم الأساسي يؤكد العلاقة بين متغير البحث المستقل (برنامج الثروة اللغوية القرآنية) وبين متغيري البحث التابعين، وأن القوة في هذا يعقبها قوة في هذين، والضعف يتبعه ضعف، وبإثبات هذه العلاقة الارتباطية، يكون قد تمت الإجابة عن السؤال السابع والأخير من أسئلة البحث، وتبين عدم صحة الفرض المرتبط به وهو الفرض الرابع، ويمكن أن تلخص النتائج السابقة في النقاط التالية.

- **ملخص نتائج البحث** :

أثبت البحث النتائج التالية:

- ضعف مستوى الطلاب (مجموعة البحث) في مهارات القراءة التفسيرية بجميع محاورها وكذلك ضعفهم في محور المهارات الصوتية التصويرية.
- ضعف مستوى الطلاب (مجموعة البحث) في مهارة الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية.
- ليس هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية بين مستوى طلاب السنوات المتعاقبة ٢٠١٢- ٢٠١٣ ، ٢٠١٣- ٢٠١٤ سواء في التعليم العام أو التعليم الأساسي فهم في ضعف مستوى التراكم المعرفي القرآني سواء، رغم الاختلاف بينهم في المرحلة التي سيدرسون فيها.
- هذا الضعف نتيجة هشاشة تراكم المعرفة القرآنية فيما يتعلق بهذه المهارات.
- ضحالة الثروة اللغوية القرآنية لدى الطلاب كانت سببا مباشرا ورئيسا في هذا الضعف.

- لم يحقق البرنامج الفاعلية المرجوة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية)، رغم أنه أسهم في تحسين المستوى الضعيف للطلاب في هذه المهارات إلى مستوى النجاح حوالي ٥٠٪ من الدرجة النهائية.
- هناك ارتباط قوي بين الضعف أو القوة في الثروة اللغوية القرآنية، وبين الضعف أو القوة في مهارات القراءة التفسيرية وبين مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية وكذلك وجود ارتباط بين هذه المهارات بعضها ببعض.

وهذه النتائج تتفق جزئيا مع الدراسات السابقة التالية:

- فيما يتعلق بمهارات القراءة التفسيرية تتفق، نتيجة البحث مع ما توصلت إليها دراسات : مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٧)، ومحمد عطا مدني (٢٠١٠)، وأحمد السمهر (٢٠١١) ، وعبد المحسن محمد عبد الله الأزوري (٢٠١٢) وشفاء على الفقيه، وحمزة عبد الكريم حماد (٢٠١٣).
- فيما يتعلق بمهارات الطلاقة التعبيرية، تتفق مع ما توصلت إليه دراسات : هدى محمد إمام (٢٠٠٨)، ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٨)، ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١) .
- فيما يتعلق بتراكم المعرفة عامة الإسلامية والقرآنية خاصة، تتفق مع ما توصلت إليه دراسات : جوهرة عبد الله المحيلاني (٢٠٠٥)، ومصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٦)، على حميدروش (٢٠٠٦)، مؤيد عبد المحسن الفضل (٢٠٠٩).
- فيما يتعلق بضالة الثروة اللغوية القرآنية، وبرنامج إعداد معلم القرآن الكريم، تتفق مع ما توصلت إليه دراسات : خلف حسن محمد (٢٠٠١)، فايزة جميل معلم (٢٠٠٢) يوسف عبد الله العليوي (٢٠٠٤)، ومحمد محمد يونس (٢٠٠٥)، وزين محمد شحاته (٢٠٠٦)، وحيدر على نعمه (٢٠١٢).

وفي ضوء هذه النتائج يُوصي بما يلي:

- **توصيات البحث** :

١- فيما يتعلق بضعف مهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب اللغة العربية :

- التركيز في تدريس القرآن الكريم بعامة والتفسير بخاصة على محاور هذه المهارات كل محور على حدة ثم مجتمعة وذلك بداية من المرحلة الثانوية لإتقانها في المرحلة الجامعية.
- تخصيص مقرر لتفسير القرآن الكريم وفق هذه المهارات بداية من المرحلة الثانوية ويستمر في المرحلة الجامعية في تخصصات اللغة العربية.
- شرح هذه المهارات على المواقع الالكترونية الإسلامية، أو مواقع تعد لذلك وفي مطبوعات أو كتيبات ورقية، أو في ورش عملية تدريبية لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- العمل على إصدار تفسير عام وعصري للقرآن الكريم يشارك فيه العلماء في جميع التخصصات في اللغة العربية والدراسات الإسلامية والعلوم الطبيعية والطب والهندسة والاقتصاد والعلوم الاجتماعية ؛ لتحقيق قول الله عز وجل "ونزلنا عليك الكتاب تبيانا لكل شيء " (النحل: من الآية ٨٩) ، " ما فرطنا في الكتاب من شيء " (الأنعام: من الآية ٣٨).

- توفير كتب التفسير القديمة والحديثة بأسعار مدعومة، ونشرها في المدارس والجامعات والمكتبات العامة ومكتبات المساجد ومراكز الشباب، وتشجيع الطلاب على اقتنائها بشرائها بسعر مدعوم ومقسط، وكذلك تيسير استعارتها.
- وضع مقياس لمعجم الثروة اللغوية القرآنية استنادا لبرنامج البحث يكون اجتيازه شرطا للترقية لدرجة أعلى، أو النقل لمكان ما للتدريس في مرحلة أعلى، أو الإعارة؛ ليكون حافزا للمعلمين والخطباء.
- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية أثناء الخدمة لتعريفهم بأهم التفاسير القرآنية وتوجهات كل تفسير نحو البلاغة أو الفلسفة أو الفقه أو النحو وكيفية الاستفادة منه.
- زيادة الساعات المقررة لمادة الدراسات الدينية لطلاب اللغة العربية؛ لتخصص ساعة منها لتفسير القرآن الكريم تفسيرا وفق قائمة مهارات القراءة التفسيرية.
- ضرورة وجود حاشية تفسيرية في كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية في المرحلتين الثانوية والجامعية مثل التي في بعض المصاحف لتقديم تفسير ميسر لكل ما يرد في هذه الكتب من شواهد قرآنية.

٢- فيما يتعلق بالضعف في الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية :

- إيجاد برنامج إعلامي تلفازي وإذاعي يذيع نماذج لهذه الطلاقة حتي تحاكي من قبل المعلمين وغيرهم.
- تنظيم دورات تدريبية متخصصة للمعلمين والطلاب يشرف عليها المتخصصون من الجامعات ومراكز البحوث الأكاديمية والتدريبية وتركز مادتها العلمية على معاني القرآن الكريم.
- إيجاد " مشروع تخرج الطالب " وكلية التربية أسوة ببعض الكليات العلمية ويرتكز هذا المشروع على الثروة اللغوية القرآنية، والطلاقة التعبيرية في الكتابة عن القرآن الكريم، والطلاقة الشفوية في التحدث عنه، ويكون التقييم فيه تحريريا وشفهيا.
- إيجاد اختبار ترخيص مزاولة المهنة، وتجديد الترخيص بالاستمرار في العمل معلما، باجتياز اختبارات في الطلاقة التعبيرية والطلاقة الشفوية وخاصة المرتبطة بالقرآن الكريم وذلك في كل خمس سنوات.
- تطوير مقرر الدراسات القرآنية في التعليم العام والأساسي وربطه بالجانب التعبيري للطلاب شفويا وتحريريا؛ حتى يرسخ في الأذهان ويستفاد به في السلوك العام.
- تطوير التقويم النهائي في كل عام دراسي جامعي ليشمل جزءا من الطلاقة التعبيرية والشفوية التحريرية بعامة، والقرآنية بخاصة.
- إضافة فقرة الطلاقة التحريرية والشفهية في نهاية كل درس من دروس التربية الدينية في المدارس، وكذلك في مادة الدراسات الدينية.
- إضافة مقرر " مهارات لغوية " تكون الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية جزءا كبيرا منها، وقد حقق هذا المقرر نجاحا في بعض دول الخليج.

- زيادة ساعات مقرر " تدريبات لغوية " لطلاب التعليم الأساسي، وإضافته لطلاب التعليم العام لما له من أثر في تنمية هذه الطلاقة وخاصة بعد ربطها بالجانب الديني القرآني.
- تطوير تدريس التعبير بشقيه ليكون بحق تعبيرا عن رغبات التلاميذ وما يريدون مع التركيز على ربطه بالقرآن الكريم.
- تبادل الزيارات بين المعلمين وبين الطلاب المعلمين في الكليات للتباري في الطلاقة التعبيرية التحريرية والشفوية في اللغة العربية بعامة، وفي معاني القرآن الكريم بخاصة.
- تكثيف الأنشطة التربوية واللغوية والدينية بما يهيئ مجالات ومواقف طبيعية لممارسة الطلاقة التعبيرية بشقيها ممارسة عملية مستمرة أو دورية مع التركيز أكثر على الأنشطة الشفوية لضعفها الأكبر عند معظم الطلاب.

٣- فيما يتعلق بضحالة الثروة اللغوية القرآنية لدى الطلاب :

- وضع رؤية مستقبلية طموحة لتعزيز وتطوير تعليم القرآن الكريم وفق أهداف إجرائية، وآليات عملية ميدانية.
- العمل على نشر المعرفة القرآنية بكافة الوسائل والسبل داخل القاعات ولكافة المستويات الثقافية بالتنسيق مع إدارات الأزهر، ووزارت التربية والتعليم والأوقاف والإعلام وفق خطة مدروسة هدفها خدمة كتاب الله ونشر هذه المعرفة لتتحول في المجتمع إلى سلوك عملي.
- تنشيط البحوث العلمية في مجال الثروة اللغوية القرآنية لتكون أوسع انتشارا وأكثر دلالة وعمقا، فقد يكون هناك بحث خاص بكل سورة، ومعاني ودلالات ألفاظها وربطها بالواقع واتخاذ الحلول القرآنية منها لمعالجة المشكلات الحياتية، بل وتحسين سبل الحياة.
- استغلال حب الطلاب للحاسب الآلي وشبكة الإنترنت؛ لخدمة القرآن وعلومه و الثروة اللغوية القرآنية، وجعلها متاحة لجميع العالم الإسلامي وتزويده وتحديثه بأحدث البحوث والمعلومات تحت شعار " وسيظل البحث مستمرا "
- تقديم برامج توعوية متخصصة لتفسير القرآن الكريم وربطها بالواقع في التلفاز والإذاعة والصحف والمجلات.
- تشجيع الأنشطة الدينية المدرسية والجامعية اللاصفية ورفع شعار " تراكم رأس المال المعرفي القرآني "، وأن الثروة المعرفية القرآنية ثروة علمية وتربوية ومالية ونفسية واجتماعية وخلقية.
- تسهيل الفهرسة الإلكترونية لسرعة الولوج إلى المعلومات القرآنية من أيسر سبيل وأقل وقت، وكذلك الوصول إلى الدراسات القرآنية، وإيجاد المنتدى القرآني الإلكتروني في حوارات مباشرة حول القرآن وعلومه بدلا مما يسمى غرف الشات والدردشة التي تدخل في لغو القول.
- إصدار المعجم العصري لألفاظ القرآن الكريم والذي يعرض فيه المصطلحات القرآنية وفق مهارات القراءة التفسيرية التي أعدها الباحث، وتناول المفردة القرآنية من حيث المرادف والمضاد والإفراد والجمع والسياق والتفسير الشرعي والبلاغي والدلالي والعصري والسلوكي لها.

- إعداد برامج إعلامية متخصصة؛ لزيادة الثروة اللغوية القرآنية، وبناء المعرفة القرآنية وتراكمها، على أسس سليمة امتثالا وطاعة لله ولتعاليم قرآنه.
- إنشاء كلية للقرآن الكريم في صعيد مصر لتخريج معلم يتقن تلاوة القرآن ويلم بتفسيره ويستنبط أحكامه.
- إيجاد المنتدى القرآني " المصري " ثم "العربي " ثم " الإسلامي " ميدانيا وإليكترونيا ويضم فرق باحثة متعاونة من محبي القرآن الكريم؛ لبحث دلالات الألفاظ القرآنية وربطها بالعلوم الحديثة لتتحقق من خلاله العالمية الفعلية للقرآن الكريم منشرة أسراره وإعجازه ليدخل الناس بذلك في دين الله أفواجا.
- إصدار مجلة متخصصة في القرآن وعلومه فصلية أو نصف سنوية مثل مجله فصول في الأدب وغيرها وتكون في متناول الجميع لنشر المعرفة القرآنية الشاملة.
- إصدار المعجم القرآني المحوسب والوجيز ووضعه على شبكة المعلومات؛ ليطلع عليه كل مسلم، ولو كان متوسط الثقافة أو بسيطها.
- التنسيق مع مجامع اللغة العربية في القاهرة وغيرها من العواصم العربية للتوسع في إصدار المعاجم اللغوية والقرآنية التي تنفع المسلمين أجمعين.

٤- فيما يتعلق بهشاشة التراكم المعرفي القرآني :

- العمل على مراعاة التكامل الرأسي في مقررات التربية الدينية بعامة ومعاني القرآن بخاصة بداية من المرحلة الابتدائية وما بعدها؛ حتى يتحقق التراكم المعرفي القرآني الذي ييسر إتقان مهارات القراءة التفسيرية ومهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية.
- إيجاد "الاختبار التراكمي" في نهاية المرحلة الجامعية في المواد الممتدة التدريس طوال هذه المرحلة، مثل الدراسات الدينية والنحو وغيرها، فيكون هناك اختبار في كل ما سبق دراسته خلال المرحلة الجامعية؛ حتى يحتفظ الطالب بهذه المعلومات ويجدد استخدامها، وذلك لكل من طلاب التعليم العام والأساسي والمقارنة بين مستوياتهم.
- العمل على زيادة كم المحتوى المخصص لطلاب التعليم العام عن هذا الذي يخصص لطلاب التعليم الأساسي وفق خطة علمية.
- التأكيد في مقدمة كل مقرر وخاصة ما يتعلق بالقرآن الكريم على " مراجعة لما سبق دراسته " خلال العام الماضي وما قبله والعمل بذلك في الامتحانات النهائية وليشمل ذلك فصلا من المقرر، ويعمم ليشمل جميع مراحل التعليم من الابتدائي إلى الجامعي.
- التحذير والترهيب من نسيان العلوم وإهمالها وعدم مراجعتها وخاصة علوم القرآن الكريم فمن نسي القرآن وعلومه وتفسيره فكيف سيعمل به! فيكون بذلك قد فقد ركنا مهما من أركان دينه وإيمانه.
- إيجاد المنحنى التراكمي لعلوم القرآن وحفظه لكل طالب حتى يكون مؤشرا له لتحسين وضعه.
- رفع شعار " كم رصيدك من تراكم المعلومات القرآنية" لدى كل تلميذ ومعلم ومدير ومسئول والتنافس والتسابق في ذلك.

- التوسع في حلقات تحفيظ القرآن الكريم والاستمرارية في حفظه لجعل الحفظ القرآني، أساسا للتراكم المعرفي القرآني.
- إعداد المقررات الدراسية وخاصة القرآنية وفق نظام السلسلة التي يأخذ بعضها بحِلق بعض وفق خطة علمية؛ لإيجاد تكامل وتتابع المعارف القرآنية.
- تفعيل مصطلح " المعدل التراكمي" في نهاية المرحلة الجامعية ليشمل التراكم الفعلي للمعلومات والمهارات وليس الاكتفاء فقط بتراكم الدرجات.
- العمل على تنشيط الذاكرة ببرامج معدة لتنظيم المعلومات واسترجاعها بين الحين والحين؛ لما ظهر من ضعف في ذاكرة الكثيرين حتى الشباب من الطلاب.

٥- فيما يتعلق بعدم تحقيق البرنامج للفاعلية المطلوبة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) :

- التعجيل بتنمية مهارات التلاوة عامة من المرحلة الابتدائية، والتركيز عليها في المرحلة الإعدادية، وتناول هذه المهارات (الصوتية التصويرية) في وقت مبكر من المرحلة الثانوية؛ ليصلوا إلى إتقانها في المرحلة الجامعية؛ فيتسنى لهم التفاعل مع معاني القرآن والتأثر بها والتأثير بها والعمل بمضمونها.
- تفعيل دور معملي اللغة والصوتيات في الكلية وتطويرهما وتحديثهما باستمرار؛ للتدريب على هذه المهارات الشائقة والمفعّلة لآثار التلاوة، وكذلك أجهزة الحاسب الآلي عن طريق نظام (البوربوينت) للتسجيل الصوتي والمرئي للمدرب والمتدربين على هذه المهارات؛ لإعادة مشاهدتها والاستماع إليها وتدريب غيرهم عليها.
- إنشاء المعمل الرقمي حيث هو ذو حداثة تقنية وأكثر فاعلية؛ لربط تعليم القرآن الكريم بالتكنولوجيا العصرية.
- تنظيم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والتربية الإسلامية في التعليم العام والأزهري وكذلك محفظي القرآن الكريم في محافظة قنا وباقي المحافظات؛ ليتقنوا هذه المهارات ويدربوا تلاميذهم عليها، ولنشرها في المجتمع المسلم في المساجد وغيرها، لتعود للتلاوة المؤثرة بمعانيها حيويتها في حلق التعليم والتحفيظ، وفي خطب الجمعة والدروس وفي الصلاة، بدلا من التلاوات الروتينية التي تقرأ كأداء واجب فقط.
- إصدار تعميم من وزارة التربية والتعليم باستخدام هذه الطريقة في حصص التربية الدينية في جميع المراحل التعليمية؛ لفاعلية تأثيرها وكذلك نشر نماذج قرآنية منها على إسطوانات إليكترونية وإرسالها إلى المدارس، وعقد امتحانات شفوية فيها تخصص لها درجات ومكافآت للمتميزين فيها.
- تخصيص حصة أسبوعية أو أكثر للتدريب على مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية)، ويعد لها معلمو التجويد المتخصصون في ذلك والذين يمتلكون قدرات صوتية تمكنهم من جذب المتعلمين لقرآن رب العالمين.
- إجراء مسابقات تنظيمية في مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية)؛ لالتقاط المواهب الصوتية وزيادة أعداد قراء القرآن الكريم المتميزين.

٦- فيما يتعلق بقوة الارتباط بين الثروة اللغوية القرآنية والقراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية :

- إبراز العلاقة القوية بين هذه المتغيرات وتوضيحها للمعلمين وللطلاب المعلمين ليزدادوا إقبالا على تعلمها بعد اقتناعهم بأهميتها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين وللطلاب المعلمين في الكليات ومديريات التربية والتعليم للمنافسة على التفوق في هذه الثلاثية.
- التشجيع على الحفظ ورفع قيمته، ودحر الفكرة التي بدأت ترسخ في الأذهان من أن الحفظ من القدرات العقلية الدنيا وأنه أساس لجمع الثروة القرآنية والاحتفاظ بها في الذاكرة، لتكون رافدا فياضا للطلاقتين الشفوية والتحريرية.
- الربط بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري في حصص التعبير وجعل المنافسة في الطلاقة التعبيرية مهارة أساسية يومية ليس في حصة التعبير فقط، بل في جميع حصص اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- تدعيم مقررات النحو والبلاغة وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية والمفاهيم الدينية لطلاب الطفولة بجرعات كافية من القرآن الكريم، والتوسع في شرح معانيها ومراميها، وليس الاقتصار على الشاهد التي فيها.
- تزويد الطلاب في المدارس والجامعات بمعاجم عصرية لتفسير ألفاظ القرآن الكريم أسوة بالمعجم الوجيز في اللغة العربية لتساعدهم على التفسير والطلاقة في التعبير.

- **مقترحات البحث :**

استكمالا لموضوع البحث ينبغي إجراء البحوث التالية:

- الثروة اللغوية القرآنية لدى طلاب التعليم العام وطلاب الأزهر: دراسة تقويمية مقارنة.
- تراكم المعرفة القرآنية لدى معلمي اللغة العربية وآثارها على إتقانهم مهارات التحدث والكتابة.
- فاعلية استخدام مداخل تدريسية جديدة في تنمية مهارات القراءة التفسيرية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة والأزهرية.
- مصفوفة الموضوعات والسور القرآنية وتوزيعها على صفوف المرحل التعليمية: دراسة تحليلية في ضوء تراكم المعرفة.
- أثر دراسة عدة تفاسير قرآنية في تنمية مهارات الطلاقة الدعوية لدى معلمي اللغة العربية بعامة والخطباء منهم بخاصة.
- أثر القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) في تنمية مهارات الإلقاء والقراءة الجهرية النموذجية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- تجريب برنامج في الثروة اللغوية القرآنية لإتقان مهارات القراءة التفسيرية لدى معملي اللغة العربية وأثره في تنمية هذه المهارات لدى تلاميذهم.
- فاعلية استراتيجية الفريق المتعاون في إعداد أعضاء هيئة التدريس الجامعيين للمعجم العصري لألفاظ القرآن الكريم وفق مهارات القراءة التفسيرية.

- أثر تراكم الثروة اللغوية القرآنية في إتقان مهارات القراءة الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.
- برنامج في الثروة اللغوية بعامة وأثره على الطلاقة التعبيرية لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية.

- **القيمة التربوية والتطبيقية للبحث** :

فيما ستثمر عنه تنمية مهارات القراءة التفسيرية:

- سيقدم البحث للميدان التعليمي بمعلميه وطلابه الوحدة الثالثة المتعلقة بمهارات القراءة التفسيرية (الصوتية التصويرية) هي النموذج الإجرائي لكيفية التلاوة المؤثرة والمتطلبة في هذا العصر الذي انشغل الناس فيه عن الاستماع للقرآن الكريم؛ لتسود هذه التلاوة بين المعلمين والمتعلمين بل والمسلمين أجمعين.
- سيتعود الطلاب القراءة الناقدة وهم ينقبون في بطون التفاسير فيميزون بين الجيد والأقل جودة والأجود، وبين الصحيح والضعيف والروايات الصحيحات وبين الإسرائيليات، وفي هذا خير عميم عليهم في التعليم، وفي جميع شئون الدنيا والدين.
- تنمية قدرات الطلاب على التفسير والتحليل وحسن الاستفادة من مقررات القراءة التحليلية والنصوص الأدبية وغيرها، وتفسير الأحداث الجارية بمنظار العاقل الأريب والقرآني النجيب.
- نمو مهارات القراءة التفسيرية سيجعل الطلاب يربطون واقعهم بالقرآن الكريم ويبحثون فيه عن حلول موضوعية لمشكلاتهم وصراعاتهم، بدلا من أن يبحثوا عن حلول لها في علوم غربية أو شرقية.
- القراءة التفسيرية ستجلي الإعجاز البياني والعلمي للقرآن في نظر الطلاب وتجعلهم يقرءونه قراءة عصرية، وأنه كتاب عصري لا تراثي، يصلح لكل زمان ومكان وفي جميع الأحوال.
- إتقان مهارات القراءة التفسيرية (الصوتية والتصويرية) سيجعل الطلاب يحسنون فهم معاني القرآن فيجسدونها ويصورونها للناس، وبالتالي يؤثرون به تأثيرا قويا فيجذبون الناس حوله، ويحببونهم في الاستماع إليه، بدلا من السماع العادي الروتيني لمجرد الصلاة أو ما شابه.
- كلما زاد العلم بتفسير القرآن زاد العمل به، وإن لم يكن بقدر زيادة العلم فكثير من الناس الآن يفعلون أفعالا تخالف تعاليم القرآن، والسبب الأول أنهم يجهلونها، فعلم كثير بتفسير القرآن يتبعه عمل سليم، اقتداء بالنبي عليه الصلاة والتسليم الذي كان قرآنا يمشي على الأرض.

فيما ستثمر عنه تنمية مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية والتحريرية:

- إن نمو مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية لدى الطلاب المعلمين يغرس فيهم الثقة في النفس والجرأة الأدبية، وبالتالي القدرة على الدعوة إلى الله، بما تعلم من تفسير قرآن، في طلاقة وحسن بيان، يؤثر فيمن سيسمعه، فيمتع الوجدان ويقنع الأذهان.

- إن نمو مهارات الطلاقة التعبيرية الشفوية سيحقق علاج اللحن في القول والذي ساد بين المتحدثين، فلم يسلم منه مثقف ولا عادي، ولا متخصص ولا غير متخصص وبهذا تعود اللغة العربية الفصحى سليقة عادية في كل الأحاديث الرسمية وغير الرسمية.
- إن نمو الطلاقة التعبيرية التحريرية سيجعل المعلم ينهج نهج التأليف والكتابة والإنتاج الأدبي، فيتمرس بالكتابة، ويصبح منتجا لغويا لا مستهلكا فقط، متأثرا في كتاباته بما اكتسب من ثروة قرآنية لغوية ولمسات بيانية.
- إن نمو الطلاقة التعبيرية التحريرية لدى الطلاب المعلمين تحقق سلامة كتاباتهم من الأخطاء اللغوية، وهذا سينعكس على تلاميذهم، وينتقلون وتلاميذهم من مرتبة صحة الكتابة اللغوية إلى جودتها.

فيما سيثمر عنه نمو الثروة اللغوية القرآنية :

- إن حب القرآن وحب المعرفة به في نفوس الطلاب المعلمين، يجعلهم يغرسونها في قلوب تلاميذهم ليحبوا التلاميذ القرآن وعلومه منذ الصغر، وبالتالي ينشأ جيل قرآني يتعلم القرآن تعلما تعبديا لا تعلما تقليديا كغيره من المواد الدراسية.
- استثمار أوقات فراغ الطلاب بأن يتجهوا بشغف نحو تعلم ما سيشعرون بنقصهم فيه من معاني القرآن وتعاليمه والبحث في كنوز تفاسيره بدلا من ضياع الأوقات في لهو ولعب.
- اجتماعنا حول مأدبة قرآننا تلاوة وفهما وحفظا وتدبرا وعملا يبلغ بنا - بإذن الله - من العز والمجد والسؤدد ما بلغه أسلافنا، ويزداد حفظة كتاب الله أو من يحفظون كثيرا منه، حيث إن غالبية المعلمين والمثقفين لا يحفظون شيئا منه إلا جزء عم للصلاة به.
- لأن أسلوب القرآن أرقى وأعلى فاكتسابه واقتباسه سينعكس على لغة المعلمين رقيا في شرحهم وتهذبا في تخاطبهم مع طلابهم وتعاملهم مع غيرهم.

فيما سيثمر عنه تراكم المعرفة القرآنية :

- إن تخرج طالب الجامعة على مستوى عال من الثروة اللغوية القرآنية التراكمية ومهارات عليا في القراءة التفسيرية والطلاقة التعبيرية يعيد الثقة في خريجي الجامعة ويغيّر نظرة المجتمع إليهم، بأنهم دون المستوى المطلوب.
- إن تخرج الطالب المعلم بهذا المستوى القرآني المرتفع سيحل كثيرا من المشكلات المتراكمة التربوية والتعليمية في الميدان التعليمي من سوء سلوك كثير من التلاميذ، وضعفهم العلمي في اللغة العربية والتربية الإسلامية.
- إن ازدياد الثروة اللغوية القرآنية لدى الطالب يعني تراكمها لديه فيزداد رصيده اللغوي بوجه عام، مما ينعكس إيجابا على مهاراته اللغوية لديه : التحدث والكتابة والاستماع والقراءة.
- إن تسليط الأضواء على تراكم المعرفة القرآنية سيجعل كل مسلم يراجع هذه التراكمية لديه، وخاصة المعلمين وكذلك مراجعة التراكمية اللغوية

بوجه عام بل وكل معلم سيحاول تقييم نفسه في تراكمية المعرفة لديه في تخصصه وفي ذلك مردود على نموهم المهني عظيم.

- إن تراكم المعرفة القرآنية لدى الطالب بشكل صحيح يوجد جيلا محافظا على تراثه الديني واللغوي، وينفتح على تطورات ومستحدثات العالم وقد تحصن بمناعته القرآنية، التي لا تجعله ينساق مع هذه المستجدات، ودائما يأخذ منها ما يوافق ما عنده من معتقدات، بل ويؤثر فيها فارضا حضارته على سائر الحضارات.

- **رؤى مستقبلية للباحث بخصوص هذا البحث بوجه عام** :

إضافة لتوصيات البحث ومقترحاته وقيمته التربوية يمكن إضافة بعض الرؤى المستقبلية التي تتعلق بهذا البحث ومنها:

- اشتراط حفظ جزء من القرآن الكريم ومعرفة تفسيره للالتحاق بقسم اللغة العربية في أية كلية وأن يلتزم الطالب خلال فترة الدراسة بحفظ جزء والعلم بتفسيره سنويا وأن يمنح الخريج حافظ القرآن أو معظمه أولوية وأسبقية في التعيين في الوظائف الحكومية.
- التوسع في إيجاد مدارس تحفيظ القرآن الكريم في مصر كما هو الحال في السعودية حتى تعود لمصر ريادتها القرآنية علما وحفظا وتفسيرا.
- جعل القرآن الكريم مستوىً رفيعا في الثانوية العامة ومن يحفظه بتفسيره تضاف له عشر درجات كاملة لمجموعه.
- افتتاح كل محاضرة بآية قرآنية مناسبة لموضوعها وختامها كذلك من محاضري اللغة العربية وطرق تدريسها وذلك في جميع محاضراتهم حتى يتقن الأساتذة الحفظ، ويكونوا قدوة لطلابهم في افتتاح أعمالهم وختامها بالقرآن الكريم وتوجيه بقية الأساتذة في باقي التخصصات لذلك.
- تنظيم اختبار الطلاقة التعبيرية (الشفوية والتحريرية) ليكون أحد معايير ترقية المعلمين.
- فتح قسم خاص بتدريس التربية الإسلامية ليكون خريجه متخصصا في تدريس الدين عامة والقرآن خاصة، وهذا أسوة بدول أخرى كالمملكة العربية السعودية التي يوجد في كلياتها التربوية شعب ثلاث : اللغة العربية الدراسات القرآنية، الدراسات الإسلامية؛ وذلك حتى لا تكون حصص الدين حصصا هامشية يثقل بها جدول معلم اللغة العربية.
- اعتبار نشر المعرفة القرآنية حفظا وفهما وتفسيرا مشروعا نهضويا ووطنيا وإسلاميا يقع على عاتق كل مسلم بعامة ومعلم اللغة العربية بخاصة يقوم به كل معلم في نطاق أولاده ثم مع تلاميذ مدرسته ثم في مجتمعه، وأن المعلم سيسأل عن إنجازاته في هذا الصدد ويكون ضمن بنود تقييمه.
- رفع شعار تراكم المعرفة القرآنية واللغوية لا يقل شأنا عن تراكم المعارف التكنولوجية والهندسية والطبية وغيرها بل إن تراكم القرآن وعلومه في نفوسنا بخير سيمسنا ويمس مجتمعنا.
- ديمومة البحث في علوم القرآن بإنشاء وحدة بحوث القرآن الكريم وتكون في كل مدرسة وفي كل كلية تبحث في الإعجاز العلمي واللغوي والبلاغي والطبي للقرآن الكريم ورصد مكافآت للقائمين عليها ولأقيم البحوث فيها.

- إيجاد نظام التيفول القرآني لتعويد الطلاب على حسن الاستماع ودقته للقرآن منذ الصغر وأن يكون أحد معايير التوظيف في التعليم بعامة والأزهر بخاصة.
- التوصية لقنوات القرآن الكريم الفضائية التي تبث تلاوة مستمرة اليوم كله أن تنوع بثها بتقديم تفسير لكل ما يتلى واستخلاص لأسرار بلاغته وإعجازه وعلاقته بالواقع المعاصر وما يستنبط منه كما تفعل إذاعة القرآن الكريم.

• المراجع :

- القرآن الكريم .
- إبراهيم السامرائي (١٩٩٤): في شرف العربية، سلسة كتاب الأمة (٤٢)، قطر، وزرة الأوقاف الإسلامية.
- إبراهيم محمد الشافعي (١٩٨٤): التربية الإسلامية وطرق تدريسها، الطبعة الثانية، الكويت، مكتبة الفلاح.
- إبراهيم عطا (٢٠٠٥): المرجع في تدريس اللغة العربية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- أبو عاصم عبد العزيز عبد الفتاح (١٤٠٤هـ): التجويد الميسر، الطبعة السادسة، المدينة المنورة، مكتبة الدار.
- (١٩٨٣): قواعد التجويد، الطبعة الخامسة، المدينة المنورة، مكتبة الدار.
- أحمد البلك (١٩٩٢): أشهر من قرأ القرآن في العصر الحديث، سلسلة اقرأ (٥٧٦) القاهرة، دار المعارف.
- أحمد السمهر (٢٠١١): نموذج مقترح لتحديد مهارات التلاوة والتجويد وتوزيعها على مراحل التعليم العام والمهني في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، ص ص ٦٢٤- ٦٢٨.
- أحمد حسين اللقاني، على الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرفة، القاهرة عالم الكتب.
- أحمد عائل فقيهي (٢٠١١): الجامعة وتكريس قيم المعرفة، على الرابط :

http://www.sauress.com/alwakad/1006347 آخر زيارة : ١٠ / ٧ / ٢٠١٢

- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦): الحصيلة اللغوية، مجلة عالم المعرفة، العدد ٢١٢، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- أحمد محيي الدين الكيلاني (١٩٩٦): مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في الأردن لمهارات التدريس اللازمة لهم وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٠١، مارس، ص ص ١٣- ٣٧.
- إسعاد السبع، وأحمد حسان، وسماح عبد الوهاب (٢٠١٠): تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد ٥ ، ص ص ٩٦- ١٣٠.
- أكرم محمد الرقب (٢٠٠٩): " فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التلاوة لدى طلاب الصف الحادي عشر"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.
- السيد خضر (٢٠٠٣): اللغة العربية ومشكلاتها وسبل النهوض بها، المنصورة، دار الوفاء.
- السيد محمد أبو هاشم، سوسن إبراهيم أبو العلا (٢٠٠٩):" الخصائص الإحصائية لتوزيع معدلات الأداء الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود"، دراسة تحليلية تقويمية، مركز بحوث الدراسات الجامعية للبنات، جامعة الملك سعود.
- الفيروز آبادي (١٤٠٦هـ): بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، تحقيق محمد على النجار، الطبعة الثانية، القاهرة، لجنة إحياء التراث الإسلامي.

- المثنى عبد الفتاح (٢٠١١): القراءة التفسيرية، على الرابط:
http://vb.tafsir.net/tafsir29287/ آخر زيارة : ١٦ / ٧ / ٢٠١٢
- ثناء عبد المنعم رجب (٢٠٠٨): أثر استراتيجية مقترحة في التفكير البصري على تنمية الخيال الأدبي والتعبير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٣٢، الجزء الثاني، أبريل، ص ص ١٣٣- ١٩٢.
- جلال الدين السيوطي (١٣٤٣هـ): الإتقان في علوم القرآن، الجزء الثاني، الطبعة الثانية القاهرة، المطبعة الأزهرية.
- جوهرة عبد الله المحيلاني (٢٠٠٥): المفاهيم الدينية للمرحلة الثانوية العامة ضمن مصفوفة المدى والتتابع للمفاهيم الدينية اللازمة للتعليم العام في دولة الكويت (دراسة تحليلية) مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٤٧، ص ص ١٩ – ٦٥.
- حجاج غانم (٢٠٠٨): الإحصاء التربوي، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن عبد النبي عبد الجواد (٢٠١٢): بغية الطالبين في تجويد كلام رب العالمين، القاهرة، قطاع المعاهد الأزهرية.
- حسن شحاته (١٩٩٢): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- زينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسين سليمان قورة (٢٠٠١): دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، الطبعة الخامسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- حنان محمد الطويرقي (٢٠١١): بناء برنامج لتدريب معلمات القرآن الكريم في أثناء الخدمة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (تصور مقترح)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٧، فبراير، ص ص ٢٣١ – ٢٧٣.
- حيدر على نعمة (٢٠١٢): ظاهرة الاشتقاق وأثرها في إثراء الدلالة اللغوية المعجمية للمفردة القرآنية، مجلة الأستاذ، العدد ٢٠١، كلية الآداب، الجامعة العراقية، ص ص ١٥٩- ١٨٤.
- خالد عبد الكريم اللاحم (٢٠٠٩): حفظ القرآن وصناعة الإنسان، القاهرة، دار الصدّيق.
- خلف حسن محمد (٢٠٠١): أثر تنمية مهارات استخدام المعجم الوجيز على التحصيل اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي الأول، المجلد الأول، جمعية القراءة والمعرفة، يوليو، ص ص ١- ٣٧.
- راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة (٢٠٠٩): فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها الأردن، إربد، عالم الكتاب الحديث.
- رضوان منيسي عبد الله جاب الله (٢٠١٢): بناء الثروة اللغوية، على الرابط:
www.kau.edu.sa/Files/.../62539%20بناء%20الثروة%20اللغوية%202.ppt
آخر زيارة ٢٤ / ٧ / ٢٠١٢
- زين محمد شحاته (٢٠٠٦): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي القرآن الكريم، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٥٧، أغسطس، ص ص ١٢٣- ١٧٣.
- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨): القياس النفسي، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- سيد محمد سيد سنجي (٢٠٠٨): آثار المفاهيم والسلوكيات الدينية في علاقات الطلاب بربهم ومع من حولهم، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجزء الثاني، العدد ١٣١ ص ص ١٠٥ – ١٧٦.
- شعبان أبو السعود إسماعيل (٢٠١٠): رياض الصالحين في الخطب المنبرية، الجزء الثاني،القاهرة، مكتبة الصفا.

- شفاء على الفقيه، حمزة عبد الكريم حماد (٢٠١٣): التعليم بالاكتشاف الموجه في تدريس أحكام التلاوة والتجويد، المؤتمر الدولي لتطوير الدراسات القرآنية، كرسي القرآن الكريم وعلومه، جامعة الملك سعود ، ص ص ٦ – ٦٤.
- شوقي السيد الشريفي (٢٠٠٠): معجم مصطلحات العلوم التربوية، الرياض، مكتبة العبيكان.
- طه على حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي (٢٠٠٩): اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية، عَمان، إربد.
- عابد توفيق الهاشمي (١٩٨٣): طرق تدريس التربية الإسلامية، الطبعة السابعة، بيروت مؤسسة الرسالة.
- عايدة فؤاد النبلاوي (٢٠٠٧): الأسرة العربية في عصر مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي الدولي الأول، المجلد الثاني، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس ديسمبر، ص ص ١٥٧ – ١٨٢.
- عبد الرءوف السيد (٢٠٠٥): القراءة عالم من المستويات والدلالات والمتخيلات والدارعيات والجماليات والثنائيات والنفاذ إلى جوهر الأشياء حيث الجدل الإيجابي المنجب بين القارئ والكاتب في القراءة والنص المقروء، المؤتمر العلمي الخامس، المجلد الثاني، جمعية القراءة والمعرفة، ص ص ٢٦٧- ٢٨١.
- عبد الرحمن بن مبارك الفرج (١٩٩٦): أساليب وطرق تدريس مواد التربية الإسلامية الطبعة الثانية، الرياض، مكتبة دار الحميضي.
- عبد الرحمن عبد الهاشمي، أحمد إبراهيم صومان، محمد إبراهيم الخطيب، فايزة محمد فخري، بكر سميح المواجدة (٢٠١٠):استراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الإسلامية،عَمان، دار عالم الثقافة.
- عبد الرحمن صالح عبد الله (١٩٩٦): المرجع في تدريس علوم الشريعة، الرياض، دار الفيصل الثقافية.
- عبد الرحمن على الهاشمي، فائزة محمد العزاوي (٢٠٠٧): دراسات في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، عَمان، مؤسسة الوراق.
- عبد السلام الأدنداني (٢٠٠٥): أقرب الوسائل والأساليب لحفظ آيات الكتاب، القاهرة، أبو بكر الصديق للنشر.
- عبد المحسن سالم العقيلي (٢٠٠٥): نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٤٩، نوفمبر، ص ص ٧٩- ١٤٦.
- عبد المحسن محمد عبد الله الأزيري (٢٠٠٢): دور التربية الإسلامية في تطبيق صفات المؤمنين والتحذير من صفات المنافقين كما وردت في سورة التوبة، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٤، العدد ١، الجزء الثالث، جامعة أم القرى، ص ص
- على أحمد مدكور (٢٠٠٥): معلم المستقبل، القاهرة، دار الفكر العربي.
- (٢٠٠٦): تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- على بن عثمان المارديني (٢٠٠٢): بهجة الأريب في بيان ما في كتاب الله العزيز من الغريب، تحقيق مرزوق على إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- على حميدوش (٢٠١٢): دور المعرفة في تطور الأداء للمرفق العمومي في ظل العولمة، المؤتمر العلمي الدولي الأول، كلية إدارة الأعمال، جامعة الجنان، طرابلس، لبنان ص ص ١ – ١٥.
- على عبد العظيم سلام (١٩٩٩): مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ٦٠.
- على عبد العظيم سلام (٢٠٠٦): معايير تضمين الثقافة العربية الإسلامية في مناهج اللغة العربية وتقويم مناهج الثانوية العامة في ضوئها، المؤتمر العلمي الثالث، كلية التربية بأسوان بالاشتراك مع مديرية التربية والتعليم، مارس، ص ص ٢٢١- ٣٠٢.

- عودة عودة عبد الله (٢٠٠٨) التراث التفسيري للقرآن بين الأصالة والمعاصرة، بحث ديني، كلية أصول الدين، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
- فائزة جميل معلم (٢٠٠٢): أثر حفظ القرآن الكريم على تنمية مهارات الاستقبال اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد ١٤، العدد ١، الجزء الثالث، يناير، جامعة أم القرى.
- فتحي على يونس، محمود كامل الناقة، على أحمد مدكور (١٩٨١): أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، القاهرة، دار الثقافة.
- فتحي على يونس، محمود عبده أحمد، مصطفى عبد الله إبراهيم (١٩٩٩): التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.
- فؤاد البهي السيد (١٩٧٨): على النفس الإحصائي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- فهد بن عبد الرحمن الرومي (٢٠٠١): دراسات في علوم القرآن الكريم، الطبعة العاشرة،الرياض، مكتبة الرشد.
- ماهر شعبان عبد الباري (٢٠١١): فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات الطلاقة القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ١١٧، الجزء الأول،ص ص ١٤١ – ١٨٤.
- مجمع اللغة العربية (١٩٧٢): المعجم الوسيط، دار المعارف.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٩): المعجم الوجيز، وزارة التربية والتعليم.
- محسن بن ناصر السالمي، سليمان بن على الشبيلي (٢٠٠٦): تقييم مقرر التفسير في برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية في كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٥٦ ، يوليو ، ص ص ١٣- ٣٧ .
- محمد إبراهيم الخطيب (٢٠٠٩): مناهج اللغة العربية، عَمان، مكتبة الوراق.
- محمد إبراهيم الزكوي (٢٠١٠) التعليم المنتج والنموذج المتوازن للبناء المعرفي، الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، كلية التربية، جامعة الملك سعود، إبريل.
- محمد أمين المفتي (١٩٩١): سلوك التدريس، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.
- محمد السيد الزعبلاوي (١٩٩٩): طرق تدريس القرآن الكريم، الطبعة الثانية، الرياض مكتبة التوبة.
- محمد بن عبد الله الهبدان (٢٠٠١): موقف السلف والخلف من القرآن الكريم، الرياض دار الوطن للنشر.
- محمد حسن المرسي (٢٠٠٤): المعنى: مفهومه وطبيعته وتطبيقاته في تدريس اللغة العربية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٣٩، نوفمبر، ص ص ١٩٥ – ٢١٣.
- محمد مجاهد نور الدين (١٩٩٧): طرق تدريس القرآن الكريم، أبها ، دار هجر للتوزيع والنشر.
- محمد صالح بن على جان (١٤١٨هـ): المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس، الطائف دار الطرفين.
- محمد صالح سمك (١٩٩٨): فن التدريس للتربية الدينية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محمد عطا مدني (٢٠١٠): استخدام أساليب تكنولوجيا التعليم في التربية القرآنية وأثر ذلك في تعليم الفئات المستهدفة، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد الثالث .
- محمد متولي الشعراوي (٢٠١٠): معجزة القرآن، القاهرة، وزارة التربية والتعليم.

- محمد محمد يونس (٢٠٠٥): معايير جودة أداء معلم اللغة العربية بالتعليم العام، المؤتمر الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية جامعة بني سويف، يناير، ص ص ٢٤١ – ٢٧١.
- محمود المصري (٢٠٠٢): الأسباب المعينة على حفظ القرآن الكريم، القاهرة، مؤسسة قرطبة.
- محمود عبده أحمد فرج (٢٠٠٨) ماذا يقرأ الشباب في الدين ولمن يقرءون، المؤتمر العلمي الثامن، جمعية القراءة والمعرفة، يوليو، ص ص ١٧٩ - ٢١٧ .
- محمود كامل الناقة (٢٠٠٤): التخطيط لتطوير التعليم الجامعي في نموذج الإطار العام لتطوير مناهج التعليم، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، ديسمبر، ص ص ٥٣٩ – ٥٥١.
- مصطفى رسلان (٢٠٠٥): تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الثقافة.
- مصطفى مراد (٢٠١٢): كيف تحفظ القرآن، الطبعة الثانية، القاهرة، دار الفجر للتراث.
- مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٦): الوسطية مدخل لبناء مناهج التربية الإسلامية بالتعليم العام لمواجهة الفكر المتطرف (إطار مقترح)، المؤتمر العلمي الثامن عشر، المجلد ٢، جمعية المناهج وطرق التدريس ، يوليو، ص ص ٧٢٥ – ٨٢٥.
- مصطفى عبد الله طنطاوي (٢٠٠٧): فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي الصوتي بأحكام التلاوة لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي السابع، جمعية القراءة والمعرفة، يوليو، ص ص ١٣٣ – ٢٤٠.
- مصطفى عدنان محمد (٢٠٠٧): اللغة العربية في عصر العولمة بين الواقع والمسئولية المؤتمر العلمي الدولي الأول،المجلد الثاني، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس، ص ص ٨٩- ١١٤.
- مناع القطان (١٩٨٨): مباحث في علوم القرآن، الرياض، دار المريخ.
- مؤيد عبد المحسن الفضل (٢٠٠٩): تطوير المنتج على أساس تراكم المعرفة الداخلي والخارجي، دراسة تحليلية في ظل البيئة التنافسية للسوق العراقية، مجلة الإدارة والاقتصاد، كلية العلوم والإدارة المالية، جامعة بغداد، العدد ٦٤ ، ص ص ٤٥ – ٦٨.
- هدى محمد إمام (٢٠٠٥): اتجاهات البحوث التربوية في تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتوجهات المستقبلية دراسة تقويمية، المؤتمر العلمي السابع عشر، المجلد ٢، جمعية المناهج وطرق التدريس، يوليو، ص ص ٦٨١ – ٧٨٣.
- (٢٠٠٨): فاعلية برمجية تدريبية في تنمية بعض مهارات قدرة الصحة اللغوية للطلاب المعلمين وأثر ذلك على أدائهم اللغوي، المؤتمر العلمي العشرون، المجلد ٣، جمعية المناهج وطرق التدريس، يوليو ، ص ص ٩٨٩ – ١١٢٦.
- يحيى حامد هندام (١٩٨٤): مسارات تفكير الكبار في الرياضيات، القاهرة، دار النهضة العربية.

- **المراجع الأجنبية** :

- Corburn, J. (2002). Environmental Justice, Local Knowledge, and Risk: The Discourse of a Community-Based Cumulative

Exposure Assessment, Environmental Management, April, 29 (4), 451-466.

- Criasia, R. Lees, A. Mongelli, M. Shin, Y. Stokes-Huby, Y. Vitale, D. (2009): Non-linear POGIL for Developing Cumulative Skills and Multidisciplinary Chemical Concepts for Non-science and Chemistry Majors، Chemistry Education in the ICT Age, pp 185-195
- Jincho, N. Mazuka, R. (2011): Individual Differences in Sentence Processing: Effects of Verbal Working Memory and Cumulative Linguistic Knowledge, Processing and Producing Head-final Structures Studies in Theoretical Psycholinguistics, 38, 49-65.
- Monique, D. Brian, J. Gary, D. Joseph, C. Kevin, C. Kelly, M. Isaac, W. Kathlene, H. William, B. David, L. (2006): Development of a New Approach to Cumulative Effects Assessment: A Northern River Ecosystem Example, Environmental Monitoring and Assessment, February, 113, (1-3),87-115.
- Swarup, S. Lakkaraju, K. Ray, S. Gasser, L (2006): Symbol Grounding Through Cumulative Learning, Symbol Grounding and Beyond Lecture Notes in Computer Science, 4211, 180-191.
- Yew, E. Chng, E. Schmidt, H. (2011): Is learning in problem-based learning cumulative? Advances in Health Sciences Education, 16 (4), 449-464.

البحث السادس :

" مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين "

إعـــداد :

د/ يمنى أحمد عتوم
أستاذ مساعد بكلية التربية للبنات
بالجبيل جامعة الدمام

د/ حسين محمد عتوم
وزارة التربيـــــة والتعليـــــم
المملكة الأردنية الهاشمية

" مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين "

د/ يمنى أحمد عتوم د/ حسين محمد عتوم

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة الكشف عن مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتقصي مدى توظيفها في اتخاذ وتحسين القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانه لجمع البيانات وتوزيعها على عينة عشوائية، بلغ عدد أفرادها (١١٨) ممثلة من القادة الأكاديميين. وقد توصلت الدراسة للنتائج إلى أن مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة في مجالي المعرفة الضمنية والصريحة. وأن العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية: (الثقافة التنظيمية وسياسة الجامعة) جاءت متوسطة. وأن درجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار جاءت بدرجة متوسطة في مجالي فعالية القرار وتوظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار.أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالذاكرة التنظيمية وتفعيلها في عملية اتخاذ القرار ومشاركة العاملين في عملية صنع القرار والإفادة من البيانات والإحصاءات والتقارير والوثائق والسجلات والأرشيف عند اتخاذ القرار باعتبار، قرار مؤسساتيا لا قرار فرديا والعمل على تخزين المعرفة وتوثيق السياق المعرفي وزيادة القدرة على اتخاذ القرار واسترجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي. الكلمات المفتاحية: الذاكرة التنظيمية، اتخاذ القرار، الجامعات الأردنية الرسمية، القادة الأكاديميين.

" Perceived Interest in Building and Employing Organizational Memory in Improving the Administrative Decision Making Process at Public Universities in Jordan as Perceived by Academic Leaders"

Abstract

This study aimed at investigating the perceived interest of Academic leaders at Jordanian universities to build the organizational memory and to employ it in taking and improving decision-making.to achieve the objective of the study, was administered a questionnaire. The total number of sample academic leaders (118) individuals. The Study revealed these results: The interest to build organizational memory was med whether regarding both the explicit and implicit knowledge. The factors affecting the build organizational memory (organizational culture and the policy of the university) was mid. Degree of employment organizational memory to improve the decision-making was mid in the areas of effective and employs organizational memory in decision-making.The study recommended a formidable effort in employing the build organizational memory in the decision-making and to take advantage of data and statistics, reports, documents, records and archives when making a decision so that decisions become enlightened and the process becomes institutional rather than individual decision. Also storing knowledge and documentation of context knowledge, increase the capacity for decision-making, and ability to retrieve information based on the organizational context and representation in the context of knowledge.Key Words: Organizational Memory, Decision-Making, Jordanian Public Universities, Academic Leaders .

• **المقدمة وخلفية الدراسة** :

ظهرت في العقدين الماضيين مجموعة من المفاهيم الجديدة في مجال الإدارة مثل التعلم التنظيمي (organizational Learning) والمنظمة المتعلمة (Learning Organization)، وامتدادا لذلك ومع بداية التسعينيات من القرن الماضي، بدأ اهتمام الشركات والمنظمات يتزايد بالمعرفة وكيفية الحصول عليها والتعامل معها وتطبيقها والاستفادة منها، ذلك أن المعرفة هي التي أصبحت تعطي المنظمات ميزة تنافسية. وفي هذا السياق ظهر مفهوم إدارة المعرفة (Knowledge Management) التي تعنى بكيفية اكتساب المعرفة وتخزينها واستعادتها وتوظيفها. وقد جاء ذلك جنبا إلى جنب مع رواج مفاهيم أخرى ذات صلة مثل مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة. ورغم أن الاهتمام بالمعرفة قديم قدم الإنسان إلا أن ما دفع بتلك المفاهيم لتستحوذ على اهتمام الشركات وعلماء الإدارة هو ثورة المعلومات والاتصالات التي سهلت الاحتفاظ بالمعرفة واستعادتها واستدعائها عند الضرورة لتساعد في أداء العمليات الإدارية وفي مقدمتها اتخاذ القرارات (عطاري، ٢٠٠٨، ص ٦٦).

أهم ما يميز التعلم التنظيمي هو تحويل التعلم الفردي إلى تعلم جماعي أو مؤسسي وذلك بألا تبقى المعرفة والمعلومات التي يكتسبها الفرد مقتصرة عليه بل تأخذ طريقها إلى زملائه والمنظمة ككل. أما الملمح الثاني الذي يميز التعلم التنظيمي فهو أنه تعلم مستمر لا يتوقف. والتعلم التنظيمي هو أيضا تعلم مرتبط بحاجات المنظمة والتحديات التي تواجهها وهو يهدف إلى تمكين المنظمة من التكيف والبقاء وأحيانا ولادتها من جديد. والتعلم التنظيمي هو الأساس الذي تقوم عليه المنظمة المتعلمة التي يعمل كل من فيها معا لتحسين أدائها، ويبدي جميع من فيها الاستعداد للتعلم المستمر والتغيير وتصحيح المسار وتوسيع طاقة التفكير فتتولد عن ذلك معرفة جديدة بشكل مستمر وذي صلة بالمنظمة (عطاري وعيسان، ٢٠٠٧، ص ١٠٧).

ونظراً لما لتلك المعرفة ذات الصلة بالمنظمة من أهمية، ونتيجة الإحساس بفقدان الكثير منها خاصة المعرفة الضمنية غير المكتوبة، والتأثير السلبي لتلك الخسارة ظهرت أهمية إدارة المعرفة التي تعنى بتوليد المعرفة ونقدها وتخزينها وتوظيفها واستدعائها عند الحاجة، فإذا كانت المعرفة مهمة للمنظمات لتحافظ على تنافسيتها فإن خسارة المعرفة وفقدانها وضياعها تفقد المنظمات هذه الميزة. وقد حذر الباحثون من خسارة أو فقدان الذاكرة التنظيمية التي تصل في أسوأ حالاتها إلى ما يعرف بـ "الزهايمر التنظيمي" (Alzheimer-like Organizational Amnesia). وقد يكون سبب تلك الخسارة والفقدان والضياع تغير العاملين وانتقالهم (خاصة إذا كان الانتقال لمنظمات منافسة) وعدم الحرص على التوثيق أو فوضى التوثيق وعدم توفر تكنولوجيا حديثة أو عدم توفر أشخاص عاملين يتقنون تكنولوجيا المعلومات أو إلى وجود ثقافة تنظيمية غير موائمة إلى ما هنالك من عوامل تؤدي إلى فقدان المعرفة التنظيمية. من هنا بلور العلماء مفهوم الذاكرة التنظيمية (Organizational Memory) التي تشمل جميع أنواع المعرفة ذات العلاقة بالمنظمة سواء أكانت معرفة صريحة (Explicit) كتلك التي في القرارات والتعميمات أم ضمنية (Implicit) كتلك

التي تتمثل في القيم والأعراف والثقافة التنظيمية، والتي يمكن استدعاؤها لتوظيفها في العمليات التنظيمية مثل اتخاذ القرار (البغدادي والعبادي،٢٠١٠ ص ٢١٤ - ٢٢٠). وبذلك فإذا كانت إدارة المعرفة تهتم بتوليد المعرفة واستعمالها فإن الذاكرة التنظيمية تحافظ على هذه المعرفة.

فالذاكرة التنظيمية بذلك هي مفهوم يقع ضمن معيار مفاهيمي أوسع هو إدارة المعرفة ذات الصلة بالتعلم التنظيمي. هناك ضرورة لجمع الذاكرة الجماعية للمنظمة وتخزينها ومن ثم توفيرها في حالة الحاجة إلى استخدامها لجميع الأشخاص العاملين في المنظمة من أجل استخدامها بشكل فاعل. يتم تخزين هذه الذاكرة في الأنظمة الخاصة بالمنظمة (قواعد البيانات، الأرشيف الورقي أو موارد أخرى) أو يتم تخزينها في عقول العاملين إما بشكل فردي أو جماعي. وبذلك فإن أهم موارد الذاكرة التنظيمية هم الأشخاص العاملون في المنظمة والوثائق المتوفرة فيها. ويتأثر بناء الذاكرة التنظيمية بالبنى التنظيمية والعلاقات الرسمية وغير الرسمية السائدة في المنظمة وبالإجراءات والثقافة السائدين فيها. ويتكون محتوى الذاكرة التنظيمية من أنواع مختلفة من المعرفة. وبشكل أساسي هناك المعرفة الصريحة التي يمكن تخزينها في الكتب والوثائق والنظريات وقواعد البيانات، وهناك المعرفة غير الصريحة (الضمنية) الممثلة في الحكمة والمعرفة التنظيمية التي يملكها أفراد المنظمة؛ أي أن التجسيد المادي للذاكرة التنظيمية يتمثل في الوثائق وقواعد البيانات وما شابه، بينما التجسيد غير المادي للذاكرة التنظيمية يعتمد على خبرات العاملين في المنظمة.

لهذا فإن الذاكرة التنظيمية تلعب دوراً مهماً في كل منظمة حيث أن الذاكرة متطلب ضروري من أجل الانجاز العاجل للأهداف التنظيمية ولتطبيق الخطط الإستراتيجية الخاصة للمنظمة (Rowlinson & Booth & Clark & Delahaye & Procter, 2010, pp 70 - 71). يقول (Girard, 2009, p 106): إنه يمكن تقسيم الذاكرة التنظيمية إلى بيانات ومعلومات ومعارف. فالبيانات هي اللبنة الرئيسية في الذاكرة، تُعرف على أنها مجموعة من الحقائق الموضوعية الواضحة حول الأحداث المختلفة ويتم تجسيدها في السياق التنظيمي على شكل سجلات للتبادلات بين أفراد المنظمة أو بين أفراد المنظمات والمنظمات أو الأشخاص الخارجيين. وتتحول البيانات بالمعالجة إلى معلومات ومن المعلومات يمكن توليد معرفة جديدة. ويشير (Hatami & Galliers & Huang, 2003, " Exploring the Impacts of Knowledge, (Re) Use and Organizational Memory on the Effectiveness of Strategic Decisions: A longitudinal Case Study". http://www.computer.org): إلى أن مفهوم الذاكرة التنظيمية يرتبط أساسا بكيفية جمع وتخزين الخبرات السابقة لإمكانية الوصول إليها. إن هذا المفهوم يرتبط أيضاً بالمهارات وكيفية أداء الوظائف والمهام التنظيمية المختلفة، وهذا مهم جدا إذا أرادت المنظمات الاستفادة من الخبرات السابقة من أجل التأثير على الفاعلية التنظيمية الحالية. وفي الواقع فإن التفاعل بين الأبعاد التنظيمية المختلفة (التقنية، والاجتماعية، والانفعالية

والمعرفية، والعمليات التنظيمية، والاستراتيجيات) مفيد جداً من أجل الوصول إلى مستوى جيد من الفاعلية التنظيمية.

والذاكرة التنظيمية مصدر يمكن استخدامه من أجل تحسين عملية اتخاذ القرارات التنظيمية. وبهذا الصدد يشير (Walsh & Ungson, 1991, p 67) إلى أن الذاكرة التنظيمية هي المعلومات المخزنة التي يتم استدعاؤها من أجل اتخاذ القرارات الحالية. يقول (Morrison, 1997, " Organizational Memory Information systems: Characteristics and Development Strategies". http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.jsp?) إن الذاكرة التنظيمية هي عبارة عن وسيلة من أجل الدمج بين المعرفة التنظيمية وتوفير المعلومات السابقة من أجل المساعدة في اتخاذ القرارات الحالية، ويذكر (Huber, 1999, "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures". http://users.business.uconn.edu): أن الذاكرة التنظيمية قادرة على دعم عمليات التواصل بين أفراد المنظمة الواحدة وبالتالي اتخاذ القرارات.

إن الاستفادة من المعرفة التنظيمية في عملية اتخاذ القرارات الفاعلة يتطلب اللجوء إلى منهجية تكاملية وتفاعلية حيث يمكن استخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة من أجل إيجاد تكاملية بين عملية اتخاذ القرار وبين الخبرات التنظيمية السابقة، وأن أنظمة الذاكرة التنظيمية يمكن أن تكون مفيدة بشكل خاص حيث أنها تمكن العاملين في المنظمة من استخدام الخبرات التنظيمية السابقة من أجل اتخاذ القرارات التنظيمية الحالية (Johnson, 2009, " Justification and Use of Information- Technology for Organizational Learning and Memory". http://www.westga.edu). ومما تجدر الإشارة إليه أن مفهوم الذاكرة التنظيمية قد تطور من المفهوم الاجتماعي الإنساني الذي يعنى بالمعرفة الموجودة في الرؤوس والعقول والقيم والأعراف والثقافة المؤسسية إلى المنظور التقني الذي يعنى بالمعرفة المخزنة في الحواسيب والملفات، وقد أشار إلى هذا (Schein, 1996, P 13) الذي يرى أن الذاكرة التنظيمية تتخطى المعلومات والخبرات والمهارات والوثائق الرسمية والتقارير والإرشادات التي تمثل المعرفة الظاهرة إلى القيم والأعراف والثقافة التنظيمية بوصفها معرفة ضمنية يمكن استخدامها في صنع القرارات.

في السياق العربي والأردني لم يعثر الباحثان على أية دراسة بحثية عربية حول الذاكرة التنظيمية ودورها في اتخاذ وصنع القرار خاصة في ميدان التعليم وبشكل أخص التعليم العالي، رغم اهتمام الباحثين العرب في السنوات الأخيرة بإدارة المعرفة واقتصاد المعرفة ذلك الاهتمام الذي تمثل بعدد من الرسائل الجامعية والكتب والدراسات البحثية. وهذا ما دفع الباحثان للقيام بهذه الدراسة. وقد اختار الباحثان الجامعات ميدانا لدراسته لأن الجامعات منظمات مولدة ومستهلكة للمعرفة بكثافة. أي أنها منظمات معرفة فهي تعتمد على المعرفة في تخطيط وتنفيذ أنشطتها الجوهرية وتشكل المعرفة جزءا جوهريا من توليفة منتجاتها وخدماتها المقدمة للمستفيدين. كما تتصف بتركيزها على

أنشطة توليد المعرفة، واستقطاب المعرفة، ونقل وتوزيع المعرفة وتوظيف المعرفة من أجل تحقيق أهدافها الإستراتيجية. غير أن المشكلة التي تواجه عملية تحول الجامعات إلى منظمات معرفية مفيدة لمجتمعاتها هو غياب الرؤية الإستراتيجية للأدوار الجديدة التي تمارسها الجامعة باعتبارها منظمة معرفة وليس مجرد مؤسسة تعليمية تقليدية لإعداد كوادر متخصصة (الأحمد، المشار إليه في أبو جزر، 2005، ص ٤٢).

وتأسيساً على ما سبق، ومن خلال استعراض الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، تمكن الباحثان من الحصول على بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم ترتيبها وفق التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى (Casey & Olivera, 2011) دراسة بعنوان: الانعكاسات حول الذاكرة التنظيمية والنسيان التنظيمي. هدفت الدراسة توضيح العلاقة بين الذاكرة التنظيمية والنسيان التنظيمي، وتحديد المناطق التنظيمية التي تحتاج للتطوير من أجل تحسين الفهم حول هذين البنائين (الذاكرة التنظيمية والنسيان التنظيمي). أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة التنظيمية تلعب دورا مركزيا في نظريات التعلم التنظيمي والنسيان. غير أننا مازلنا نعرف القليل عن كيفية أن المعرفة تصبح جزءا لا يتجزأ من الذاكرة التنظيمية أو الأسباب والعمليات التي من خلالها تضعف الذاكرة التنظيمية، وأن هناك ضرورة لفهم الطبيعة الديناميكية للذاكرة التنظيمية والنسيان، وفهم العمليات التي يستخدمها الأفراد في الاحتفاظ بالمعارف المختلفة، وعدم الاهتمام بالخبرات التنظيمية أو تذكر المعارف التنظيمية.

وأجرى (Rowlinson, et al, 2010) دراسة بعنوان: التذكر الاجتماعي والذاكرة التنظيمية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى صدق وبيان النماذج المقدمة في دراسات الذاكرة التنظيمية. تم استخدام المنهجية الناقدة القائمة على مراجعة الدراسات السابقة الخاصة في مفهوم الذاكرة التنظيمية. وتشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن دراسات الذاكرة التنظيمية محددة بالجانب الإداري والتنظيمي المرتبط باستخدام الذاكرة التنظيمية في مجال إدارة المعرفة. وإن النماذج السائدة في دراسات الذاكرة التنظيمية هي: أن الذاكرة التنظيمية عبارة عن وعاء للتخزين. لكن تم رفض هذا النموذج من قبل علماء النفس لأنه يتجاهل الخبرة الذاتية الإنسانية أي عملية التذكر، وخاصة الذاكرة الحديثة لدى الإنسان، وفشل نماذج دراسات الذاكرة التنظيمية بالأخذ بعين الاعتبار السياقات الاجتماعية والتاريخية المحددة لبناء الذاكرة التنظيمية، واستخدام الفردية المنهجية السائدة في دراسات الذاكرة التنظيمية وهذا يجعل من الصعب الانخراط مع الدراسات السابقة التاريخية والاجتماعية خاصة دراسات الذاكرة التنظيمية. ومن هنا جاءت الدعوة إلى استخدام منهجية بنائية اجتماعية نحو الذاكرة الجماعية، باعتبارها شكلا من أشكال الذاكرة التنظيمية.

وأجرى (Ozdemir, 2010) دراسة بعنوان: فقدان الذاكرة التنظيمية ومشاريع التعلم الالكتروني. هدفت الدارسة للكشف عن سبب تكرار المؤسسات لإعادة نفس الأخطاء التي تحدث في محاولات وزارة التربية والتعليم في تركيا تطبيق التعلم الالكتروني. تكونت عينة الدراسة من جميع العاملين في السلطات التربوية التركية في وزارة التربية والتعليم: (الأكاديميين والموظفين والاستشاريين والعاملين). استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على المقابلة المباشرة في عملية جمع البيانات، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن وزارة التربية والتعليم في تركيا لم تكن قادرة على تنظيم النشر أو إعادة استخدام المعارف والخبرات المكتسبة من خلال دورة حياة خبرات مشاريع التعلم الالكتروني في هذه الوزارة، وبالتالي عدم القدرة على إيجاد ذاكرة تنظيمية.

أجرت (Marina & Isabell, 2010) دراسة بعنوان: كيف تتذكر المؤسسات؟ تأثير الهيكل التنظيمي على الذاكرة التنظيمية، هدفت الدراسة التعرف على كيفية تأثير العوامل التنظيمية على بقاء المعرفة وتخزينها داخل المؤسسات وتأثير الهيكل التنظيمي على الذاكرة التنظيمية، حيث درست تأثير التخصصات لأبعاد الهيكل التنظيمي على الذاكرة التنظيمية، واعتمدت هذه الدراسة على بيانات من (١٢٢) مستجيب من أقسام الجامعة وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عوامل الهيكل التنظيمي؛ التخصص والعمليات التنظيمية: (التدوين والمعلومات الشخصية والاتصالات الالكترونية) لها تأثير على الذاكرة التنظيمية، والى أن تدوين المعلومات كاملة له علاقة بالذاكرة التنظيمية والاتصالات الالكترونية، والى أن عمليات تدوين المعرفة والاتصالات الالكترونية تؤدي إلى تشكيل الذاكرة التنظيمية لما لهذه العوامل من ارتباط فريد من نوعه مع عوامل الهيكل التنظيمي.

وقام (العمري، ٢٠١٠) بدراسة بعنوان: دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية. هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى بيان دور تكنولوجيا المعلومات في بناء الذاكرة التنظيمية واستخدام الذكاء التنظيمي وتميز المؤسسات الأمنية التي تمتلكها وتحسين حل المشكلات التنظيمية، وكانت عينة الدراسة (المؤسسات الأمنية) في المملكة الأردنية الهاشمية. وقد وصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن بناء الذاكرة التنظيمية وإدامتها يحتاج إلى توفير البنى التحتية الأساسية من تكنولوجيا المعلومات الضرورية للمؤسسات الأمنية. وأن تعمل المؤسسات الأمنية على توفير البنى التحتية اللازمة للذاكرة التنظيمية من ثقافة تنظيمية واتصالات فاعلة، وتواجه عملية بناء نظم الذاكرة التنظيمية تحديات كبيرة تقع في ثقافة المؤسسة وصعوبة اكتساب وتوثيق المعرفة الضمنية وجعل المعرفة الضمنية معرفة واضحة وحفظ الوثائق بدون حفظ السياق وتحديات تواجه إدارة المعرفة وتحديات تعود إلى عمال المعرفة وتحديات ممارسة تطوير النظام، وأن هناك العديد من تكنولوجيات إدارة المعرفة الداعمة لنظم إدارة المعرفة ومنها الذكاء الصناعي ونظم دعم القرار والنظم الخبيرة ونظم التفكير، وتحقيق المؤسسة الأمنية عددا من المزايا بوجود الذاكرة التنظيمية منها تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة فيها وتوثيق السياق المعرفي الأمني.

وفي دراسة بعنوان: "كفاية نظم المعلومات وأثرها في الذاكرة التنظيمية"، قام بها (الزعبي، 2009) بهدف التعرف إلى كفاية نظم المعلومات وأثرها في الذاكرة التنظيمية فضلاً عن تحديد مستوى توافر كفاية نظم المعلومات والذاكرة التنظيمية، ولتحقيق ذلك، طورت استبانه وزعت على عينة من شركات التأمين الأردنية المدرجة في بورصة عمان قوامها (٥) شركات تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة وقد تم توزيع (٩٦) استبانه على المديرين، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة: أن هناك مستويات جيدة لمدى توافر أبعاد كفاية نظم المعلومات، ومستويات متوسطة لتوافر أبعاد الذاكرة التنظيمية. وإن أكثر أبعاد كفاية نظم المعلومات تأثيراً في الذاكرة التنظيمية هي ملائمة محتوى معلومات النظام ودقتها، وعنصر الوقت في تقديم المعلومات، وتكامل المعلومات والحفاظ على سريتها، ومدى توثيق النظام، والدعم والتدريب المقدمان للمستفيد لاستخدام النظام.

وفي دراسة أجراها (Chen, Pin-Han & Yuan Mang-Shu. 2008) بعنوان: أثر رواية القصص في بناء الذاكرة التنظيمية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية رواية القصص داخل المؤسسة للكشف عن أثر رواية القصص على بناء الذاكرة التنظيمية ودور القيم الموجودة في المؤسسة في رواية القصص أو عدم روايتها وتخزين وتبادل المعلومات أو المعرفة عن طريق تبادل المعارف. وحسب الدراسة فالذاكرة التنظيمية هي واحدة من الأصول غير الملموسة للمؤسسة حيث تخزن الخبرات والمعارف السابقة، وتدعم إستراتيجية المؤسسة، وتحسن فعالية المؤسسة. فمن المهم إنشاء وتطوير الذاكرة التنظيمية. ويمكن تخزين الثقافة التنظيمية من خلال رواية القصص، وأنها هي واحدة من أدوات الاحتفاظ بالذاكرة التنظيمية. لهذا السبب لا يمكننا تجاهل تأثير رواية القصص على الذاكرة التنظيمية. إلى جانب ذلك، الجامعات مهمة في عصر الاقتصاد القائم على المعرفة بسبب تأثير الذاكرة التنظيمية على التفكير والسلوك، ومواقف الأعضاء، ففكر الجامعات وروحها، وثقافتها يمكن نقله عن طريق رواية القصص.

استخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة حيث تم إجراء مقابلات مع جميع الأكاديميين العاملين في جامعة (Shih Hsin) في تايون. أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية رواية القصص من خلال رواية القصص والاتصال العاطفي بين أعضاء المنظمة يعمل على تنظيم وتحديد الذاكرة التنظيمية. رواية القصص يمكن أن تساعد على تخزين الثقافة التنظيمية ونقل الخبرة والمعرفة وتحسين حيازتها والاحتفاظ بها والحفاظ على عملية إدارة الذاكرة التنظيمية. ويمكن نقل قيم التنظيم وفعاليته من خلال روح رواية القصص. وفي الوقت نفسه، فأنه أمر إيجابي للموظفين.

وأجرى (Weinberger & Frank, 2004) دراسة بعنوان: المعرفة الضمنية: ربط الأشخاص بالذاكرة التنظيمية، بهدف اقتراح نموذج للذاكرة التنظيمية

يعتمد لغة موحدة في التعامل مع الحالات التي تستدعي عمل الذاكرة، وقد أفادت الدراسة بان هناك عددا من الذاكرات التنظيمية التي تشكل الذاكرة الهيكلية (Structural Memory) (SM) والتي تتكون من الذاكرة التنظيمية والذاكرة الشخصية، مشيرة إلى ثلاثة تحديات تواجه بناء هيكل الذاكرة تركزت في: (شفافية المعرفة الضمنية وتعريف أنواع المعرفة وتركيب دورة حياة المعرفة الشخصية).

وهدفت دراسة (Conklin, 2001) بعنوان: تصميم الذاكرة التنظيمية، إلى التعرف على المعيقات التكنولوجية والثقافية التي تحول دون اكتساب المعرفة وجعلها معرفة واضحة، إذ تستخدم برمجيات المجموعات والبريد الالكتروني وغيرها. ولكن هذه البرمجيات وحدها قد تخفق في إيجاد ذاكرة تنظيمية سهلة الوصول، لأن بناء الذاكرة التنظيمية بحاجة إلى جهد توثيق إضافي واضح المنفعة بحيث يوصل إلى المعرفة المقصودة في سياقها التنظيمي، وقد حددت أربعة معيقات هي: صعوبة انتزاع المعرفة الضمنية وفقدان الوثائق للسياق التنظيمي ووثاقة الصلة وحجم المعلومات ومخاطر مقاضاة الشركة (أو النسيان التنظيمي). وقد توصلت الدراسة إلى تصميم نظام عرض للمعرفة يتغلب على المعيقات التي تحول دون اكتساب المعرفة الشكلية أثناء الاجتماعات وذلك بالتركيز على مدخل تحسين الاتصالات التي تقود إلى الفهم المشترك باستخدام مادة الانترنت وبرمجيات النص لاكتساب المعرفة من التفكير والتعلم من المشاريع المعقدة والكبيرة وتعزيز الذاكرة المتحصلة من فرق العمل وذاكرة المشروع، ويتكون نظام العرض من ثلاثة مكونات أساسية: الفوز بالمعرفة (Capture) وتنظيمها بشكل هيكلي (Structure) وأخيرا عرض المعرفة (Display) للمجموعة على شكل فضاء تشاركي معرفي يكتسب ويتعلم من السياق التفاعلي للمجموعة، كما تضمنت الدراسة جانبا أخرا أوضح الباحث من خلاله الخطوات اللازمة نحو بناء الذاكرة التنظيمية مقارنة بذاكرة الحاسوب وذاكرة البشر، خرجت بعرض أهم التقنيات الشائعة لانتزاع المعرفة الضمنية متمثله بأنظمة العرض ونظام المحادثات الإبداعية.

أجرت (Seetharman & Paul, 1999) دراسة بعنوان: "الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرارات الجماعية: استخدام النزاعات الجماعية البنائية"، بهدف الكشف عن أثر استخدام الذاكرة التنظيمية المحتفظ بها في الحاسوب على اتخاذ القرارات التنظيمية، استخدمت الدراسة منهجية الدراسة الناقدة حيث تم مراجعة الأدبيات السابقة التي بحثت في أثر الذاكرة التنظيمية على عملية اتخاذ القرارات التنظيمية بشكل عام. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذاكرة التنظيمية هي من العوامل المؤثرة في عملية اتخاذ القرار التنظيمي وأن مشاركة الذاكرة التنظيمية بين أعضاء المنظمة الواحدة يؤدي إلى تحسين القرار التنظيمي.

وهدفت دراسة (Walsh & Ungson , 1991) بعنوان: "الذاكرة التنظيمية". إلى إيجاد نقلة نوعية في مفهوم الذاكرة التنظيمية ومكوناتها، إذ انتقدت الفهم الذي استند إلى منطلقات صناعية في بناء مكوناتها والذي كان سائدا، وتحولت

بها إلى المفهوم الذي يشرك المكون العقلي البشري ولا تكاد الدراسات التي بحثت في موضوع الذاكرة أن تتجاهل دور هذه الدراسة الرائدة، إذ أنها لفتت الانتباه إلى دور الأشخاص في تركيب هيكل الذاكرة التنظيمية كونهم أحد أهم مكوناتها، فضلا عن إنها جاءت بمفهوم الأرشيف الخارجي الذي تضمن الزبون بوصفه أحد مصادر المعرفة التي تغذي ذاكرة المنظمة. وحددت هذه الدراسة مخازن الذاكرة بستة مخازن هي: (الأشخاص والثقافة التنظيمية والتحولات والهيكل التنظيمي وبيئة المنظمة)، ويتركز وجود هذه المخازن داخل المنظمة فضلا عن المكون السادس الأرشيف الخارجي.

- **مشكلة الدراسة** :

بعد أن أصبحت المعرفة عاملاً حاسماً في توفير القدرة التنافسية للجامعات ظهرت أهمية إدارة المعرفة وبناء الذاكرة التنظيمية في الجامعات لتسهم في اتخاذ القرارات وبما أن الجامعات هي بطبيعتها منظمات تولد وتستهلك المعرفة بكثافة يصبح الاهتمام بإدارة المعرفة في الجامعات وبناء ذاكرتها التنظيمية أمراً ملحا، ومن الملاحظ أن الاهتمام الفعلي في الجامعات ببناء الذاكرة التنظيمية قليلا وأغلب القرارات في الجامعات تأخذ وقت طويل وتسويف مستمر نتيجة غياب ذاكرة تنظيمية مخزنة فيها المعلومات التي يحتاجونها في اتخاذ وتحسين القرارات، في هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتقصي مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية في الجامعات الأردنية والعوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية ومدى توظيفها في صنع القرارات.

- **أسئلة الدراسة** :

ستسعى هذه الدراسة للإجابة على :

- ما مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟
- ما العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية؟
- ما درجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟

- **هدف الدراسة** :

من أجل الإحاطة بأبعاد مشكلة الدراسة فإن الدراسة سعت إلى بلوغ الأهداف الآتية: الهدف الرئيس هو دراسة مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية، وينبثق عنه الأهداف الآتية: الكشف عن مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية، وبيان العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها فالدراسات تشير إلى دور الذاكرة التنظيمية في نجاح المنظمات. كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما يمكن أن تضيفه إلى المعرفة النظرية الحالية بتقديمها بيانات من مؤسسات لم تبحث فيها الذاكرة التنظيمية، وعلى الصعيد العملي يمكن أن تكون نتائج

الدراسة مفيدة لأصحاب القرار في الجامعات عن طريق تفعيل الرجوع إلى الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرارات الإدارية حتى ترقى الجامعات إلى مستوى أفضل. كما تأتي أهمية هذا البحث من كون الإهتمام بالذاكرة التنظيمية وتوظيفها في اتخاذ القرارات في الجامعات جديدا نظريا وتطبيقيا خاصة في الأردن والعالم العربي.

- **التعريفات والإجرائية** :

- الذاكرة التنظيمية: المعلومات المخزنة داخل المؤسسة والتي يمكن استحضارها في صنع واتخاذ القرارات، وغالبا ما تكون موجودة في عقول الأفراد، أو مترسخة في ثقافة المؤسسة من معان داخلية ونماذج ذهنية وخبرات وتبصر وبديهة وشعور حسي بوصفها معرفة ضمنية، وليس فقط مجموعة من الوثائق والتقارير والإرشادات والحقائق والتعبيرات والرسومات والتصورات والخبرات والتجارب المحفوظة في الكتب، أو أية وسيلة أخرى سواء أكانت مطبوعة أم الكترونية. وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة خاصة لهذا الغرض.
- بناء الذاكرة التنظيمية: عملية المحافظة على المعارف التنظيمية المخزنة في أوعية مادية كالوثائق أو الراسخة في ثقافة المنظمة المتمثلة بالقيم والأعراف وتنظيمها بحيث يمكن استدعاؤها وتوظيفها في صنع القرار. وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة خاصة لهذا الغرض.
- كفاءة الذاكرة: تحقيق أهداف الذاكرة التنظيمية من خلال قدرتها على استرجاع المعلومات بالوقت المطلوب وبتكلفة معقولة وتحويل المعلومات الضمنية إلى معلومات صريحة ومعالجة المشكلات الفنية. وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة خاصة لهذا الغرض.
- أمن الذاكرة: المحافظة على البيانات والمعلومات المخزنة في الذاكرة التنظيمية من خلال حماية السجلات وتوفر نسخ احتياطية عند الحاجة. وتقاس في هذه الدراسة من خلال أداة خاصة لهذا الغرض.
- القادة الأكاديميين: يقصد بهم عمداء ونواب العمداء ورؤساء الأقسام الأكاديميون في الجامعات الأردنية.
- تحسين اتخاذ القرار: توظيف الذاكرة التنظيمية من خلال استدعائها والاسترشاد بها واستخدامها بفاعلية في اتخاذ القرار.
- الجامعة: هي جامعة تخضع لقانون التعليم العالي والبحث العلمي وقانون الجامعات الرسمية، أو مؤسسة للتعليم العالي وتمنح الدرجة الأولى (بكالوريوس) على الأقل.

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين وذلك للعام الدراسي ٢٠١٢ /٢٠١٣. واقتصرت عينة هذه الدراسة على عدد من الجامعات الرسمية الممثلة للجامعات الرسمية (جامعة اليرموك والجامعة الأردنية وجامعة مؤتة) في الأردن.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية (الأردنية، اليرموك، مؤتة) للعام الجامعي 2013/2012 والتي شملت على (٤٣) عميدا و(٨٦) نائبا للعميد و(١٩٥) رئيسا للقسم، والبالغ عددهم (٣٢٤) بين عميد ونائب عميد ورئيس قسم.

- **عينة الدراسة** :

تم أخذ عينة عشوائية متناسبة تألفت من (١١٨) قائداً أكاديمياً من مجتمع الدراسة، موزعين على ثلاث جامعات رسمية: (الأردنية واليرموك ومؤتة).

- **أداة الدراسة** :

تم إعداد استبانه تكونت من (٧٠) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة والعوامل المؤثرة في الذاكرة وتحسين اتخاذ القرار). ويوضح الجدول رقم (١) عدد فقرات كل مجال.

جدول (١) : مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين

الرقم	المجال	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
١.	المعرفة الضمنية وتضم:	١ – ١٦	١٦
	أ. معرفة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف	١ – ١١	
	ب. تبادل المعرفة بين الزملاء	١٢ – ١٦	
٢.	المعرفة الصريحة وتضم:	١٧ – ٣٤	١٨
	أ. كفاءة الذاكرة	١٧ – ٢٦	
	ب. أمن الذاكرة	٢٧ – ٣٤	
٣.	العوامل المؤثرة في الذاكرة وتضم:	٣٥ – ٥٣	١٩
	أ. سياسة الجامعة	٣٥ – ٤٢	
	ب. الثقافة التنظيمية	٤٣ – ٥٣	
٤.	تحسين اتخاذ القرار ويضم:	٥٤ – ٧٠	١٧
	أ. توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار	٥٤ – ٥٩	
	ب. فعالية القرار	٦٠ – ٧٠	
المجموع			٧٠

وتحسب العلامة النهائية لكل مجال، وفقا لمجموع الإجابات لكل فقرة من الفقرات وفق سلم ليكرت المتعدد الخماسي، فكانت مستويات الإجابة: (دائما،كثيرا، أحيانا، نادرا، لا يحدث). ولغايات هذه الدراسة اعتمد الباحثان الفئات التالية: (١,٠٠ – ١,٤٩ درجة متدنية جدا، ١,٤٩ – ٢,٤٩ درجة متدنية، ٢,٥٠ – ٣,٤٩ درجة متوسطة، ٣,٥٠ – ٤,٤٩ درجة عالية، ٤,٥٠ – ٥,٠٠ درجة عالية جدا)

- **صدق أداة الدراسة** :

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمد الباحثان طريقة البناء المفاهيمي فقد تم عرض الاستبانة المكونة من (٧٠) على مجموعة من المحكمين في مجال الاختصاص، والبالغ عددهم (١٠) محكمين، ثم وضعت المؤشرات المناسبة لقياس

مدى درجة مناسبة الفقرات من حيث التركيب والصياغة اللغوية، ومدى مناسبتها لقياس مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية، ومدى انتمائها إلى مجالاتها، ومدى ملاءمتها من عدمه للمجال، وإضافة ما يرونه مناسبا أو حذفه.

- **ثبات أداة الدراسة** :

للتأكد من ثبات الأداة، تم حساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة عددها (13) حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت (0.94) واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات هذه الدراسة.

- **متغيرات الدراسة** :

تناولت هذه الدراسة المتغيرات التالية:

- المتغيرات المستقلة وتشمل: الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية.
- والمتغيرات التابعة وتشمل:
  - ✓ مدى توظيف الذاكرة التنظيمية.
  - ✓ تحسين اتخاذ القرار.

- **نتائج الدراسة** :

أسفرت هذه الدراسة عن نتائج سيتم عرضها وفقا لأسئلة الدراسة، على النحو التالي :

السؤال الأول: "ما مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية لمجال المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة كما يلي:

- **أولا : المعرفة الضمنية** :

جدول (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعرفة الضمنية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف	3.20	.62	متوسطة
2	2	تبادل المعرفة بين الزملاء	3.12	.55	متوسطة
		المعرفة الضمنية	3.17	.53	متوسطة

يبين الجدول (٢) المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.12- 3.20) حيث جاء مجال معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.20)، بينما جاء مجال تبادل المعرفة بين الزملاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.12)، وبلغ المتوسط الحسابي

للمعرفة الضمنية ككل (3.17). ويبين الجدول أن الاهتمام بالذاكرة التنظيمية جاء متوسطاً فيما يتعلق بالمعرفة الضمنية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

١- معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف :

جدول (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	يتم التعرف على خبرات ومعارف العاملين الملتحقين بالجامعة حديثا من خلال ندوات أو محاضرات وبعض الفعاليات التي تعقد لهذا الغرض.	3.54	1.04	عالية
2	4	يترك الملتحقون حديثا وشأنهم للتعرف على توقعات أدوارهم ومهامهم.	3.31	1.05	متوسطة
3	5	تستغل بعض المناسبات (الترقيات، الجوائز وما شابه) للإحاطة بما لدى العاملين من خبرة من خلال تنظيم محاضرة خاصة أو ندوة لهذا الغرض.	3.30	1.08	متوسطة
4	2	يتم التعرف على ما لدى من ينضمون للجامعة حديثا من معارف وخبرات سابقة من خلال تفريغ ذلك في ملفات وسجلات يمكن الرجوع إليها عند الحاجة.	3.25	.93	متوسطة
4	7	يُحدّث العاملون البيانات والمعلومات المتعلقة بهم دون حاجة لطلب منهم.	3.25	1.05	متوسطة
6	8	تحتفظ الإدارة بتقارير يقدمها العاملون عن الفعاليات التي يحضرونها.	3.22	.96	متوسطة
7	10	توجد لدى الإدارة بيانات عن إنجازات العاملين وإخفاقاتهم.	3.14	.96	متوسطة
8	9	تحتفي الإدارة بنجاح العاملين بنشر قصص نجاحهم وتعريف الزملاء بها.	3.12	1.05	متوسطة
9	6	يبادر العاملون الذين يحضرون (ندوات، مؤتمرات، ورش، وما شابه) إلى تقديم تقارير عن تلك الفعاليات.	3.07	1.13	متوسطة
10	11	تستطيع الجامعة استخلاص المعرفة الضمنية للعاملين من خلال (المحاورات واللقاءات والاتصالات الهاتفية والبريد الالكتروني) عند صنع القرار.	3.04	.93	متوسطة
11	3	يُزود من ينضم حديثا للجامعة بفكرة عن تاريخها ورؤيتها وتوجهاتها وتطلعاتها.	2.91	1.00	متوسطة
		معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف	3.20	.62	متوسطة

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.91-3.54)، وأنه لم تحظ سوى فقرة واحدة بمستوى عال وهي الفقرة رقم (1)، والتي تنص على "يتم التعرف على خبرات ومعارف العاملين الملتحقين بالجامعة حديثا من خلال ندوات أو محاضرات وبعض الفعاليات التي تعقد لهذا الغرض" في المرتبة الأولى وجاءت بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، بينما جاءت الفقرة رقم

(٣) ونصها "يُزود من ينضم حديثا للجامعة بفكرة عن تاريخها ورؤيتها وتوجهاتها وتطلعاتها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.91). وبلغ المتوسط الحسابي لمعرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف ككل (3.20).

٢- تبادل المعرفة بين الزملاء :

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات تبادل المعرفة بين الزملاء مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	يبدي حديثو الخبرة تواضعا واستعدادا للتعلم من زملائهم الأكثر خبرة.	3.48	1.03	متوسطة
2	16	تسهم العلاقات الاجتماعية والزمالات والصداقات في حل الكثير من مشكلات العمل وصعوباته.	3.14	.91	متوسطة
3	14	عندما يترك العاملون الجامعة يصعب على الجامعة الإفادة منهم.	3.05	.96	متوسطة
4	15	يوجد لدى العاملين شبكة معارف يتبادلون معها الخبرات والآراء.	3.04	.86	متوسطة
5	13	يحتفظ العاملون بخبراتهم ومعارفهم لأنفسهم ويحجبونها عن غيرهم.	2.87	1.01	متوسطة
		تبادل المعرفة بين الزملاء	3.12	.55	متوسطة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.87-3.48)، حيث جاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص على "يبدي حديثو الخبرة تواضعا واستعدادا للتعلم من زملائهم الأكثر خبرة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.48)، بينما جاءت الفقرة رقم (13) ونصها "يحتفظ العاملون بخبراتهم ومعارفهم لأنفسهم ويحجبونها عن غيرهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.87). وبلغ المتوسط الحسابي لتبادل المعرفة بين الزملاء ككل (3.12).

- **ثانيا : المعرفة الصريحة :**

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعرفة الصريحة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	كفاءة الذاكرة	3.17	.53	متوسطة
2	2	أمن الذاكرة	3.15	.66	متوسطة
		المعرفة الصريحة	3.16	.54	متوسطة

يبين الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.15- 3.17)، حيث جاء مجال كفاءة الذاكرة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاء مجال أمن الذاكرة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة الصريحة ككل (3.16)، ويبين

الجدول أن الاهتمام بالذاكرة التنظيمية جاء متوسطاً فيما يتعلق بالمعرفة الصريحة. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدى، حيث كانت على النحو التالي:

١- كفاءة الذاكرة :

جدول (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كفاءة الذاكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	يصعب الوصول للبيانات والمعلومات التي تم تخزينها عندما يتم استبدال موظفي جهاز السكرتاريا.	3.46	.96	متوسطة
2	25	تتيح نظم المعلومات وتخزين البيانات (البيانات والمعلومات) التي يطلبها العاملون.	3.27	.93	متوسطة
3	26	يتم الاحتفاظ ببيانات ومعلومات عن جميع ما يتعلق بالدائرة وتنسيقه في جهة معينة.	3.21	.93	متوسطة
4	24	تنظم الذاكرة المؤسسية (السجلات والملفات والوثائق) بمعرفة إدارة تكنولوجيا المعلومات.	3.15	.98	متوسطة
5	18	يتم تحديث البيانات والمعلومات ذات الصلة بعمل الإدارة أولا بأول.	3.14	.86	متوسطة
6	23	تتباطأ إدارة تكنولوجيا المعلومات في معالجة المشكلات التي تواجه جهاز الدعم الفني.	3.13	.90	متوسطة
7	22	تضيع البيانات والمعلومات نتيجة قدم أجهزة الكومبيوتر وتعرضها للعطل.	3.12	.94	متوسطة
8	20	تُنظم السجلات الورقية والإلكترونية حسب نتائج تحليل الاحتياجات.	3.09	.86	متوسطة
9	21	تُنظم جلسات لمراجعة البيانات واستخلاص معلومات ومعرفة ذات جدوى منها.	3.08	.95	متوسطة
10	19	يتم تحليل الاحتياجات المعرفية للإدارة كخطوة للبحث عن البيانات والمعلومات ذات الصلة.	3.01	.94	متوسطة
		كفاءة الذاكرة	3.17	.53	متوسطة

يبين الجدول (6) إن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.01-3.46)، حيث جاءت الفقرة رقم (17) والتي تنص على "يصعب الوصول للبيانات والمعلومات التي تم تخزينها عندما يتم استبدال موظفي جهاز السكرتاريا" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.46)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "يتم تحليل الاحتياجات المعرفية للإدارة كخطوة للبحث عن البيانات والمعلومات ذات الصلة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01). وبلغ المتوسط الحسابي لكفاءة الذاكرة ككل (3.17).

٢- أمن الذاكرة :

جدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أمن الذاكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	31	تعمل الجامعة على حماية سجلات الإدارة وهناك نسخ احتياط عند الحاجة.	3.33	1.01	متوسطة
2	27	تتوفر خرائط معدة مسبقا حددت فيها أماكن المعرفة ومستودعاتها.	3.25	1.01	متوسطة
3	34	تتسم العلاقات بالوضوح بين المشاركين بالمعرفة والمعلومات والوحدات المؤسسية.	3.18	1.08	متوسطة
4	29	يسهل اكتشاف أي تلاعب بالبيانات أو المعلومات.	3.16	.91	متوسطة
4	30	يوجد مساءلة للتقصير في تخزين البيانات والمعلومات.	3.16	.91	متوسطة
6	32	يستعان بخبراء للمساعدة في حفظ الذاكرة وأمنها.	3.10	.93	متوسطة
7	33	تحدد الجامعة الأشخاص الذين يستطيعون الاستفادة من ذاكرتها.	3.01	.97	متوسطة
8	28	تتم مراجعة إستراتيجية الأرشفة من أجل حماية الحقوق القانونية والحماية الفكرية.	2.99	.94	متوسطة
		أمن الذاكرة	3.15	.66	متوسطة

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.99- 3.33)، حيث جاءت الفقرة رقم (31) والتي تنص على "تعمل الجامعة على حماية سجلات الإدارة وهناك نسخ احتياط عند الحاجة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، بينما جاءت الفقرة رقم (28) ونصها "تتم مراجعة إستراتيجية الأرشفة من أجل حماية الحقوق القانونية والحماية الفكرية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.99). وبلغ المتوسط الحسابي لأمن الذاكرة ككل (3.15).

- **السؤال الثاني : "ما العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية ؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعوامل المؤثرة في بناء الذاكرة لمجال سياسة الجامعة والثقافة التنظيمية كما يلي:

١- سياسة الجامعة :

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.04- 3.38)، حيث جاءت الفقرة رقم (35) والتي تنص على "توجد سياسة صريحة للجامعة لتعزيز الذاكرة التنظيمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.38)، بينما جاءت الفقرة رقم (40) ونصها "تتم الاستعانة بالمتخصصين من العاملين في الجامعة لمواجهة القضايا المختلفة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.04). وبلغ المتوسط الحسابي لسياسة الجامعة ككل (3.22). ويبين الجدول أن العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية جاء متوسطا فيما يتعلق بسياسة الجامعة.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات سياسة الجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	35	توجد سياسة صريحة للجامعة لتعزيز الذاكرة التنظيمية.	3.38	.95	متوسطة
2	37	تقوم سياسة الجامعة على تدوير الوظائف والمراكز بين العاملين.	3.32	.91	متوسطة
3	42	تُوثق تجارب وخبرات المؤسسة للاستفادة من ذاكرة المؤسسة.	3.29	.93	متوسطة
4	41	تحتفظ الجامعة بعناوين العاملين البريدية والإلكترونية وأرقام هواتفهم بملفات وتحدثها باستمرار.	3.23	.92	متوسطة
5	36	ترسخ الجامعة فكرة أن البيانات والمعلومات مورد أساسي من موارد الجامعة.	3.21	.99	متوسطة
5	38	تقوم سياسة الجامعة على التدريب المستمر للعاملين للإحاطة بعمل الجامعة ولإتقان أدوارهم.	3.21	1.13	متوسطة
7	39	تتم التغطية على السلبيات وأوجه القصور وحالات الفشل.	3.05	.90	متوسطة
8	40	تتم الاستعانة بالمتخصصين من العاملين في الجامعة لمواجهة القضايا المختلفة.	3.04	.97	متوسطة
		سياسة الجامعة	3.22	.64	متوسطة

٢- الثقافة التنظيمية :

جدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الثقافة التنظيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	47	يبدو المسؤول وكأنه يحتكر الحكمة (سلطة المركز هي السائدة).	3.47	.94	متوسطة
2	46	يعمل المسؤول عندما يتسلم مركزا وكأنه يبدأ من الصفر.	3.45	1.00	متوسطة
3	43	يثمن العاملون إنجازات بعضهم.	3.42	.92	متوسطة
4	49	يعمل العاملون للتميز وتجاوز التوقعات والوصول للمستويات العالمية في الأداء وليس لمجرد الأداء العادي.	3.31	.99	متوسطة
5	50	يوجد مماحكات لفظية وميل للجدل غير المجدي بين العاملين.	3.29	.91	متوسطة
5	53	تشجع الجامعة ثقافة التعلم المستمر بين العاملين لتوليد المعرفة الجديدة بهدف الاستفادة من الخبرات الداخلية.	3.29	.93	متوسطة
7	52	يميل العاملون إلى إلقاء اللوم على بعضهم عند الفشل، بينما يتنافسون على عزو النجاح لأنفسهم.	3.24	.97	متوسطة
8	44	تتسم الصلة بين الأطر العليا والعاملين بأنها محدودة وذات طبيعة بيروقراطية.	3.21	.88	متوسطة
9	48	يشعر الأعضاء أنهم أفراد في أسرة أكثر من مجرد موظفين.	3.14	0.90	متوسطة
10	45	تناقش النجاحات كما الإخفاقات ويعتبر الخطأ فرصة للتعلم.	3.05	1.02	متوسطة
11	.51	تعمل القيادة بضرب المثل والنموذج وليس بالضغط والإكراه.	3.01	.950	متوسطة
		الثقافة التنظيمية	3.26	.50	متوسطة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.01-3.47)، حيث جاءت الفقرة رقم (47) والتي تنص على "يبدو المسؤول وكأنه يحتكر الحكمة (سلطة المركز هي السائدة)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.47)، بينما جاءت الفقرة رقم (51) ونصها "تعمل القيادة بضرب المثل والنموذج وليس بالضغط والإكراه" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.01). وبلغ المتوسط الحسابي للثقافة التنظيمية ككل (3.26). ويبين الجدول أن العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية جاء متوسطاً فيما يتعلق بالثقافة التنظيمية.

- **السؤال الثالث** :

"ما درجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية، لمجال توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار وفعالية القرار كما يلي:

١- توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار :

جدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	55	أعمل على الاتصال بمن تسلموا هذا المنصب من قبلي؛ بحثا عن بيانات ومعلومات وخبرات ذات صلة بعملي بهدف اتخاذ قرارات حكيمة.	3.38	.89	متوسطة
1	59	يتم إهمال قرارات اتخذت سابقا مع تغير المسؤول.	3.38	0.88	متوسطة
3	54	يسبق اتخاذ القرار مناقشات متعمقة تستدعى فيها الذاكرة التنظيمية.	3.36	.86	متوسطة
3	56	تستخدم الذاكرة التنظيمية لتبرير اتخاذ قرارات معينة جديدة.	3.36	.93	متوسطة
5	58	تأخذ الجامعة بعين الاعتبار خبرات الموظفين ومعارفهم السابقة عند اتخاذ القرار.	3.33	.90	متوسطة
6	57	يتم احترام القرارات المتخذة سابقا دون تقديس أو تبخيس بل تفهم في سياقها.	3.26	.92	متوسطة
		توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار	3.35	.60	

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.26-3.38)، حيث جاءت الفقرتان رقم (55 و59) ونصهما: "أعمل على الاتصال بمن تسلموا هذا المنصب من قبلي؛ بحثا عن بيانات ومعلومات وخبرات ذات صلة بعملي بهدف اتخاذ قرارات حكيمة "و"يتم إهمال قرارات اتخذت سابقا مع تغير

المسؤول" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.38)، بينما جاءت الفقرة رقم (57) ونصها "يتم احترام القرارات المتخذة سابقا دون تقديس أو تبخيس بل فهم في سياقها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.26).وبلغ المتوسط الحسابي لتوظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار ككل (3.35). ويبين الجدول أن توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار في مجال (تحسين اتخاذ القرار) لدرجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار جاء متوسطا فيما يتعلق بتوظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار.

٢-فعالية القرار :

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.25-3.74)، وأن هناك أربع فقرات في هذا الجدول جاءت بمستويات عالية، وهي الفقرة رقم (70) بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، والفقرة رقم (٦٨) بمتوسط حسابي بلغ (3.55)، والفقرة رقم (٦٥) بمتوسط حسابي بلغ (3.53)، والفقرة رقم (٦٠ بمتوسط حسابي بلغ (3.52)، بينما جاءت الفقرة رقم (61) ونصها "يعتمد القرار المتخذ على مسوغات وحيثيات موثقة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.25). وبلغ المتوسط الحسابي لفعالية القرار ككل (3.44). ويبين الجدول أن فعالية القرار في مجال (تحسين اتخاذ القرار) لدرجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار جاء متوسطا فيما يتعلق بتوظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار.

جدول (١١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات فعالية القرار مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	70	يشعر العاملون أنهم منفذون وليسوا شركاء في صناعة القرار.	3.74	.87	عالية
2	68	يلتزم الجميع بتنفيذ القرار حتى لو لم يكونوا من محبذيه.	3.55	.82	عالية
3	65	يعد القرار في نهاية المطاف هو قرار من يمسك بالمركز وليس قرارا مؤسساتيا.	3.53	.91	عالية
4	60	تتسم عملية صناعة القرار بأنها عملية متأنية متعمقة يتم قبلها موازنة جميع البدائل الممكنة واختيار أفضل الممكن.	3.52	.91	عالية
5	64	يخضع اتخاذ القرار لضغوط خارجية.	3.48	.85	متوسطة
6	69	يعمل العاملون على تجويف القرارات التي لا تعجبهم من مضامينها.	3.47	.91	متوسطة
7	62	يتسم اتخاذ القرار بالمساومة وصراع القوى وليس بالاعتبارات المهنية.	3.37	.90	متوسطة
8	67	يتم الاهتمام بالسياق قبل اتخاذ القرارات.	3.35	.85	متوسطة
9	63	يخضع اتخاذ القرار للمجاملات والإرضاءات.	3.33	.96	متوسطة
10	66	تحجب البيانات اللازمة عن المشاركين في صنع القرار لتسويق اتخاذ قرار بعينه.	3.29	1.01	متوسطة
11	61	يعتمد القرار المتخذ على مسوغات وحيثيات موثقة.	3.25	.82	متوسطة
		فعالية القرار	3.44	.56	متوسطة

- **نتائج الدراسة** :

تم مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حسب أسئلة الدراسة على النحو التالي:

أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لتقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية جاءت بدرجة متوسطة في مجالي المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة. وتراوحت في مجال المعرفة الضمنية بين (3.12- 3.20)، وكانت المرتبة الأولى لمجال معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف بمتوسط حسابي (3.20)، بينما جاء مجال تبادل المعرفة بين الزملاء بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.12). وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة الضمنية ككل (3.17). وتراوحت في مجال المعرفة الصريحة بين (3.15- 3.17)، حيث جاء مجال كفاءة الذاكرة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.17)، بينما جاء مجال أمن الذاكرة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.15)، وبلغ المتوسط الحسابي للمعرفة الصريحة ككل (3.16).

وقد يعزى ذلك في (مجال المعرفة الضمنية) إلى اهتمام متوسط من الجامعةٍ بالتعرفٍ على خبرات ومعارف العاملين الملتحقين بها، وأن الجامعة تهتم اهتماما متوسطا بتحديث البيانات والمعلومات المتعلقة بالعاملين وشبكات التعارف التي يتبادل العاملون من خلالها الخبرات والآراء والتعاون بين العاملين في الجامعة واحتفاظ العاملين بخبراتهم ومعارفهم لأنفسهم والاستفادة من العاملين عندما يتركون الجامعة، إذ أن حدود انتقال وتقاسم المعرفة يمتد إلى إطار الفريق في أبعد الأحوال، أو بين أولئك الذين هم صناع المعرفة وبالتالي فهم يحملون المعرفةٍ الجديدة معهم لتصب في قواعد المعرفة لجامعاتهم. إذ أن النهج الأكثر صوابا في بناء المنظمات المعاصرة هو (تفعيل اكتساب المعرفة الداخلية)، كما أنه النهج القادر على بناء منظمة مرنة متكيفة متعلمة، فضلا أن التوجه نحو العمل الداخلي سيرسخ محتوى الذاكرة التنظيمية، ويمنع تسرب المعرفة المكتسبة الجديدة، دون التفريط بالمصادر الخارجية للمعرفة.

ويعزى ذلك في (مجال المعرفة الصريحة) إلى صعوبة الوصول للبيانات والمعلومات التي تم تخزينها عندما يتم استبدال موظفي جهاز السكرتاريا وتخزين البيانات والمعلومات التي يطلبها العاملون والاحتفاظ بها وتحديثها أولا بأول، إذ أن التكنولوجيا هي أهم محدد لإدارة المعرفة، فالجامعات التي توظف التكنولوجيا بأفضل طريقة لبناء الذاكرة التنظيميةٍ ستكون الأحسن قدرة على البقاء والاستمرارية في ظل المنافسة الموجودة حاليا. وتستخدم تكنولوجيا المعلومات في جمع وتصنيف وإعداد وتخزين وتوصيل وإعداد البيانات بين الأجهزة والأشخاص والجامعات من خلال وسائط متعددة، وإتاحة مرونة أكثر في التعامل مع المعلومات والبيانات؛ لوجود قواعد بيانات وإمكانية تشغيلها عن

بعد وفى أي مكان، وهى متاحة للجميع وليست في حوزة أشخاص بعينهم. وعلى الجامعة الاهتمام بمساءلة المقصرين في تخزين البيانات والمعلومات وحماية سجلات الإدارة وصعوبة الوصول إلى النسخ الاحتياطية عند الحاجة والابتعاد عن الاستفادة من الخبراء في حفظ الذاكرة وأمنها وقلة مراجعة إستراتيجية الأرشفة من أجل حماية الحقوق القانونية والحماية الفكرية.

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العوامل المؤثرة في بناء الذاكرة التنظيمية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لتقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية جاءت بدرجة متوسطة وتراوحت في مجال العوامل المؤثرة في الذاكرة بين (٣.٢٢- ٣.٢٦)، حيث جاء مجال الثقافة التنظيمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٢٦)، بينما جاء مجال سياسة الجامعة في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٢)، وبلغ المتوسط الحسابي للعوامل المؤثرة في الذاكرة ككل (٣.٢٤).

يعزو الباحثان ذلك في (مجال العوامل المؤثرة في الذاكرة) إلى أن الثقافة التنظيمية محددا هاما لإدارة المعرفة، فالمعرفة ليست هي المعلومات، وأن تقاسم المعرفة ليس هو تقاسم المعلومات، فالمعرفة ليست مجرد وثائق وملفات وبرامج حاسب آلي، فهي توجد في عقول الأفراد والجماعات البشرية، وضعف تشجيع الجامعة لثقافة التعلم المستمر بين العاملين لتوليد المعرفة الجديدة وبالتالي ضعف الاستفادة من الخبرات الداخلية وعمل القيادة بضرب المثل والنموذج وليس بالضغط والإكراه، ويعنى ذلك أن العلاقات بين البشر تلعب دورا حاسما في إبداع المعرفة ونشرها والاستفادة منها في الجامعة. مثل هذه العلاقات هي وظيفة الثقافة التنظيمية التي هي في أبسط معانيها القيم والمعايير والممارسات المشتركة للبشر داخل الجامعة.

كذلك اتسام الصلة بين الأطر العليا والعاملين بأنها محدودة وإبداء المسؤول وكأنه يحتكر الحكمة (سلطة المركز هي السائدة) وعندما يتسلم مركزا وكأنه يبدأ من الصفر. وتثمين العاملين انجازات بعضهم البعض وتوفير الجهات المسؤولة فرص التعلم إمام الجميع، وابتعاد الجامعة عن تشجيع الممارسات القائمة على التأمل والحدس، دون تحسب أو خوف من الكلف التي تتحملها الجامعات إزاء ما ينتج عن تلك الممارسات من أخطاء أو خسائر.

بينما جاء (مجال سياسة الجامعة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.22)، وقد يعزى ذلك إلى أن الجامعة تعمل بشكل متوسط على إيجاد سياسة صريحة لتعزيز الذاكرة التنظيمية فمن الضروري أن تكون هناك صورة واضحة تبين كيفية عمل الجامعة، وأن العاملين في جميع المستويات لديهم تصور واضح عن طبيعة أعمالهم. وتدوير الوظائف والمراكز بين العاملين والاحتفاظ بعناوين العاملين البريدية والإلكترونية وأرقام هواتفهم بملفات وتحدثها باستمرار وقلة ترسيخ فكرة أن البيانات والمعلومات مورد أساسي من موارد الجامعة، والابتعاد عن تغطية السلبيات وأوجه القصور وحالات الفشل وعمل الجامعة على الاستفادة

من مكونات الذاكرة التنظيمية التي حققت تقدماً في استعدادها للتأثر بإدارة المعرفة والتعلم التنظيمي والثقافة التنظيمية في تعزيز عملية بناء ذاكرتها كونها أبعاد قوية أثبتت جدارتها في أن تكون مخازن ناجحة للذاكرة.

ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما درجة توظيف الذاكرة التنظيمية في تحسين اتخاذ القرار من وجهة نظر القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالإجابة عن هذا السؤال أن المتوسطات الحسابية لتقديرات القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية جاءت بدرجة متوسطة في مجال اتخاذ القرار بين (3.35- 3.44)، حيث جاء مجال فعالية القرار في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.44)، بينما جاء مجال توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وبلغ المتوسط الحسابي لاتخاذ القرار ككل (3.41).

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة في (مجال اتخاذ القرار (فعالية القرار)) إلى اتسام عملية صناعة القرار بأنها عملية غير متأنية متعمقة ولا يتم قبلها موازنة جميع البدائل الممكنة واختيار أفضل الممكن، فإن توفر المعلومات ذات العلاقة بعملية اتخاذ القرار في الذاكرة التنظيمية يمكن أن يكون حافزا لتجنب بعض المسارات التنظيمية التي تم اختبارها في السابق وكانت غير فاعلة. فالذاكرة التنظيمية تسهل عملية البحث عن المعلومات اللازمة لاتخاذ القرار واسترجاعها، كما تجنب المنظمات كلف إعادة التجارب السابقة التي مرت بها، فضلا عن أن دروس التاريخ لأي منظمة تمنحها رشدا عند اتخاذ القرارات.

بينما جاء (مجال توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرار) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.35)، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام كاف باستخدام الذاكرة التنظيمية لتبرير اتخاذ قرارات جديدة وأخذ الجامعة بعين الاعتبار خبرات الموظفين ومعارفهم السابقة عند اتخاذ القرار، والقدرة على استرجاع السياق التنظيمي الذي تمت الممارسات السابقة ضمنه وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات والعمليات واتخاذ القرارات. كما أن التغير المستمر في البناء التنظيمي، وترك الموظفين للعمل سريعا، والقدرة المتزايدة لمفهوم تكنولوجيا المعلومات قد لا يتيح الفرصة للذاكرة التنظيمية في دعم عملية اتخاذ القرار التنظيمي، فلا بدّ من زيادة القدرة على الأتمتة لمساعدة المستخدم في دعم القرار من خلال تزويده بالإرث المعرفي المتراكم المعتمد على البدائل.

- **الاستنتاجات** :

توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها:

- أن درجة الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وتوظيفها في تحسين اتخاذ القرارات الإدارية في الجامعات الأردنية الرسمية كانت بدرجة متوسطة.
- أن الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وإدامتها يحتاج إلى توفير البنى التحتية الأساسية من تكنولوجيا المعلومات والتي تتكون من الأجهزة والبرمجيات والموارد البشرية والشبكات والاتصالات.

- للاهتمام بالذاكرة التنظيمية لا بدّ من وجود ثقافة مؤسسية داعمة وهيكل تنظيمي مرن واتصالات فاعلة لتطبيق الذاكرة التنظيمية ومعرفة تشاركيه عامة.
- واجهت عملية توظيف الذاكرة التنظيمية موانع متعددة منها ثقافة المؤسسة وصعوبة اكتساب وتوثيق المعرفة الضمنية من الخبراء وصعوبة محاكاة دماغ الإنسان في عملية حل المشكلات وضعف آليات الهيكلة التي تعمل على جعل النظام المعرفي مؤسسيا.
- تكمن فاعلية الذاكرة التنظيمية في التغلب على معوقات جعل المعرفة الضمنية (غير المصرح بها) معرفة واضحة وحفظ الوثائق بدون حفظ السياق وفي كون المعرفة قد تفقد صلتها أو قيمتها عبر الوقت.

- **التوصيات** :

استنادا إلى نتائج الدراسة تم التوصل إلى التوصيات التالية:

- إعطاء اهتمام كاف بأهمية بناء الذاكرة التنظيمية في الجامعات خصوصاً أن الدراسة أظهرت توسط الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية من خلال معرفة الجامعة ما لدى العاملين من خبرات ومعارف وتبادل المعرفة بين الزملاء والقدرة على استرجاع المعلومات بالوقت المطلوب.
- توظيف الذاكرة التنظيمية في اتخاذ القرارات الإدارية من خلال البرامج والمحاضرات والندوات التوعوية بأهمية الذاكرة التنظيمية ودورها في اتخاذ القرار.
- تخزين المعرفة المنتشرة وغير المهيكلة فيها مثل القدرات الجوهرية وخبرات العاملين وتوثيق السياق المعرفي لزيادة القدرة على اتخاذ القرار وزيادة القدرة على استرجاع المعلومات المعتمدة على السياق التنظيمي وتمثيلها في السياق المعرفي بالنسبة لمصادر المعلومات فيها وخاصة ما يتعلق منها بحل المشكلات.
- أن تعمل الجامعات على توفير البنى التحتية الأساسية من تكنولوجيا المعلومات والتي تتكون من الأجهزة والبرمجيات والموارد البشرية والشبكات والاتصالات من أجل مساعدتها على الاهتمام ببناء الذاكرة التنظيمية وإدامتها.
- وجود ثقافة مؤسسية داعمة وهيكل تنظيمي مرن واتصالات فاعلة لتطبيق الذاكرة التنظيمية.
- التحول من الأساليب الإدارية التقليدية القائمة على مركزية القرار واحتكار السلطة إلى الأساليب الإدارية المعاصرة وعلى رأسها إدارة المعرفة المنبثق عنها الذاكرة التنظيمية.

- **المراجع العربية** :

- أبو جزر، أماني. (2005). ***مشروع مقترح لإدارة المعرفة في الجامعات الرسمية الأردنية.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- البغدادي، عادل، والعبادي، هاشم. (٢٠١٠). ***التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة.*** عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

- الزعبي، حسين. (٢٠٠٩). كفاية نظم المعلومات وأثرها في الذاكرة التنظيمية. ***المجلة العربية للعلوم الاقتصادية والإدارية، ٣*** (١)، ٣٤- ٣٩.
- عطاري، عارف. (٢٠٠٨). **الإدارة التربوية: مقدمات لمنظور إسلامي**. قطر: كتاب الأمة.
- عطاري، عارف وصالحة، عيسان. (٢٠٠٧). المدرسة المتعلمة: دراسة استطلاعية في مدارس عمان، محاضر مؤتمر ***إدارة وتنمية الموارد البشرية في المنظمات الحديثة، مركز الملكة رانيا للدراسات وتنمية المجتمع، جامعة اليرموك***، ٢٨- ٣٠ يونيو ٢٠٠٧، ١٠٥- ١١٩.
- العمري، غسان. (٢٠١٠). دور تكنولوجيا المعلومات وإدارة المعرفة في بناء الذاكرة التنظيمية. ***المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٢٧*** (٥٢)، ١٠٦- ١١٠.

- **المراجع الاجنبية** :

- Casey, A., & Olivera, F. (2011). Reflections on Organizational Memory and Forgetting. ***Journal of Management Inquir, 20*** (3), 305-310. Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Chen, Pin-Han., & Yuan, Mang-Shu. (2008). A Study of Influence of Storytelling toward **Organizational Memory.** ***Journal of Educational Media & Library Sciences, 45*** **(4), 479-482.** Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Conklin, Jeff. (2001). ***Designing Organizational Memory: Preserving Intellectual Assets in Knowledge Economy***. Cog Nexus Institute, Retrieved September 20, 2011, from http://cognexus.org/dom.
- Girard, John. (2009). ***Building Organizational Memories: Will you Know what you Knew?.*** Hershey: New York.
- Hatami, A., Galliers. R., & Huang, J. (2003). ***Exploring the Impacts of Knowledge, (Re) Use and Organizational Memory on the Effectiveness of Strategic Decisions: A longitudinal Case Study***. Retrieved October 20, 2011, from http://www.computer.org
- Huber, G. P. (1999). Organization Learning: The Contributing Processes and The Literatures. ***Organization Science, (2)*** 1, 88-115. Retrieved September 20, 2011,from **http://users.business.uconn.edu**
- Johnson, J. (2009). ***Justification and Use of Information-Technology for Organizational Learning and Memory.*** Retrieved September 20, 2011, from http://www.westga.edu

- Marina, F., Isabell, W. (2010). How Do Organizations Remember? The Influence of Organizational Structure on Organizational Memory. ***Organization Studies, 31*** (4), 381-407. Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Morrison, J. (1997). Organizational Memory Information systems: Characteristics and Development Strategies. ***System Sciences, 1997, Proceedings of the Thirtieth Hawaii International Conference, 7-10 Jan 1997, 300 – 309***. **IEEE** Digital Library, Conference Publications**.** Retrieved January 3, 2011, from http://ieeexplore.ieee.org/xpl/login.j
- Ozdemir, Selcuk. (2010). To Err Is Human, but to Persist Is Diabolical": Loss of **Organizational Memory** and E-Learning Projects. ***Computers & Education*****,** ***55*** (7), 101-108. Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Rowlinson, M., Booth, C., Clark, P., Delahaye, A., & Procter, S. (2010). Social Remembering and Organizational Memory. ***Organization Studies, 31*** (1) 69-87. Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Seetharaman, Priya., & Paul, Souren. (1999). ***Organizational Memory in Group Decision Making: Use of Constructive Group Conflict.*** Retrieved September 20, 2011, from http://sdaw.info.
- Schein, E. H. (1996). Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning**.** ***Sloan, Management Review, (38)*** 1, 9–20. Retrieved September 20, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Walsh, J., & Ungson, G. (1991). Organizational Memory. ***Academy of Management Journal, 16*** (1), 57-91. Retrieved January 3, 2011, from EBSCOhost Master file database.
- Weinberger, H., & Frank, A. J. (2004). **Evaluating Organizational Memory: A Three–layer Model**. Retrieved September 20, 2011 from http://biu.academia.edu.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع :

" تصوّر مقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب (دراسة ميدانية في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية) "

إعـــداد :

د/ حسني عوض

استاذ مشارك الإرشاد النفسي والتربوي

جامعة القدس المفتوحة

" تصوّر مقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب (دراسة ميدانية في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية) "

د/ حسني عوض

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة التوصل إلى تصوّر مقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب ،وتحديد أثر كل من متغيرات المؤهل العلمي ، الرتبة العلمية ، التخصص وسنوات الخبرة في الإشراف على التدريب الميداني على مدى موافقة المبحوثين على المقترحات التي مثلت عناصر للتصوّر المقترح ، ومن ثم طرح الباحث التصور المقترح الذي تضمن الأهداف والأهمية والعناصر الأساسية. وقد اختار الباحث عينة قصدية بلغ قوامها (٢٩) من أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقررات التدريب الميداني ،ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث أداة تمثلت في استبانة تقيس مدى موافقة المبحوثين على الفقرات التي مثلت عناصر أساسية للتصوّر المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني ، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على الفقرات التي مثلت عناصر للتصوّر المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب على بعدي الدراسة (٨١.١٪)، أي بدرجة مرتفعة جدا ،وقد وجدت فروق جوهرية في درجة موافقة المبحوثين على الفقرات التي مثلت عناصر أساسية للتصوّر المقترح تبعا لمتغير الرتبة العلمية بين أستاذ مشارك ومدرس ومحاضر لصالح أستاذ مشارك ، فيما لم تكن هناك فروق جوهرية تبعا لمتغيرات سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص ، وفي ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحث بعدد من التوصيات من أهمها: تبني التصور المقترح وتطبيقه مرحليا على مقررين من مقررات التدريب الميداني لاستخلاص العبر والنتائج من التجربة قبل التعميم على المقررات كافة ،وإعداد برامج تدريبية موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقررات التدريب الميداني لتطوير خبراتهم وتدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريب الميداني والتصميم الإلكتروني لها باستخدام نظام إدارة التعلم، وإجراء المزيد البحوث العلمية التطبيقية والتجريبية حول توظيف التكنولوجيا في التدريب بشكل عام والتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بوجه خاص.

الكلمات المفتاحية: التدريب الميداني ، الأخصائي الاجتماعي ، التعليم المفتوح ، جودة الأداء.

- **مشكلة الدراسة وخلفيتها** :

- **مقدمة** :

يشهد عصرنا الحالي انفجارا معرفياً لا مثيل له من قبل ، ونتج عن ذلك تغيير في المفاهيم والحقائق والنظريات التي تتعلق بالتعليم والتدريب واكتساب المهارات حتى أصبحت البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة للدارسين تختلف شكلا ومضمونا عما كانت عليه من قبل ، وقد أدت التطورات التقنية إلى أن يقوم التربويون باتخاذ خطوات عملية في العديد من بلدان العالم لإعادة التفكير في دور وواجبات المعلم والمتعلم وأصبح مبدأ التعلم والتدريب مدى الحياة من المتطلبات الأساسية لتطوير التعليم بجميع مراحله،وراح الاعتماد على أسلوب التعليم والتدريب المفتوح يحقق نتائج جيدة على المستوى العالمي وبرز أثره

الإيجابي في عمليات التطوير المختلفة بالإضافة إلى دعمه للنظام التربوي ورفعه لكفاءته وتيسير الوصول إلى مصادر المعرفة والمعلومات. ولقد انتشر التعليم المفتوح بأنماطه المختلفة في كثير من الدول وشاع بين أفراد المجتمع على مختلف فئاته وأصبح الناس يقبلون على هذا النوع من التعلم.

لقد حدثت تغيرات جذرية إلى حد ما في دور كل من المعلم والمتعلم حيث أصبح لزاما علي المعلم توظيف تكنولوجيا التعليم لتحسين العملية التعليمية وتنمية قدراته على تقييم المواقف التعليمية باستخدام الوسائل المتاحة والممكنة التي تمكن المتعلم من اكتساب الخبرات اللازمة والتي تؤهله لمعايشة متطلبات العصر الحديث .(الحنيطي،٢٠٠٤)

ولمواجهة هذه التغيرات اهتمت الدول المتقدمة بالتطورات التكنولوجية في هذا الميدان ، وتطورت أساليب التعليم والتدريب من الأساليب التقليدية إلى أساليب أكثر تقدما واستثمرت معطيات تكنولوجيا التعليم والمعلومات كالتدريب عن بعد والتعليم المبرمج علي اختلاف أساليبه والتعليم بالكمبيوتر والتعليم المصغر وغيرها من الأساليب التي تعتمد علي التغذية الراجعة

وتعد الطرق وأساليب التدريب والتعليم التي تتبع في تعليم المهارات السلوكية والحركية في كثير من المؤسسات التعليمية والتربوية سواء كانت مدارس أو جامعات من الأنماط التي تعتمد على المعلم في العملية التعليمية والتي تتم من خلال الإلقاء وإعطاء النموذج للمهارات وكذلك أيضا عملية التقويم ، وهذا يعني إن المعلم يجب أن يكون ملما بدقائق الأمور في العملية التعليمية ويسعى إلى توصيلها لكل متعلم ، ولكن كثيرا ما يواجه مشاكل من أهمها الفروق الفردية بين المتعلمين ، ومن هنا كان لابد من وجود وسائط تعليمية وتقنيات حديثة تيسر من عملية التدريب والتعلم وتتيح للمعلم فرصا أكبر لتتم علمية التعليم والتدريب بالطريقة الصحيحة والشاملة لجميع جوانب العلمية التعليمية . (الخضيري،٢٠٠٤).

وقد تطلب هذا النوع من التدريب بناء نظام تدريبي جديد يقوم على أساس من المعرفة الذاتية لكل متدرب في جميع مجالات نموه العقلي والانفعالي والحركي ليحدد له أهدافا مرحلية مناسبة تنبع من احتياجاته التدريبية وتحقق مطالبه الذاتية.

وها هو التعليم المفتوح يسهم في تطوير العملية التربوية في مجال العلوم الاجتماعية التي توليها الدول جل اهتمامها لرفع المستوى التعليمي والمهني للأخصائيين الاجتماعيين ، عن طريق الاهتمام بهم وإعدادهم وإعادة تأهيلهم لأن الأخصائي الناجح في كثير من الأحيان يعوض ما قد يظهر من نقص من عناصر العملية التعليمية من خلال التدريب الفعال ،وحتى يتمكن الأخصائي الاجتماعي من أداء مهامه الرئيسة المنوطة به والقيام بالممارسة المهنية الفعلية في ميادين الخدمة الاجتماعية المختلفة ، فإن عليه أن يمتلك عددا من المهارات الاجتماعية والسلوكية وإتقانها ، ولعل الاهتمام بالمهارات وتنميتها عند الاخصائيين من الاتجاهات الحديثة في التأهيل والتدريب، حيث تعتمد هذه

الاتجاهات على تحليل عملية التدريب إلى مجموعة من المهارات إذا أتقنها الأخصائي يمكن أن يصبح أخصائيا ناجحا" .

ويلعب التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية دورا" حيويا" في إعداد وتأهيل الطالب الأخصائي ، فهو يوفر له فرص ممارسة ما تم دراسته في المساقات الأكاديمية والمهنية والثقافية، ويمكن القول أن التدريب الميداني هو مقياس نجاح الجامعة وكلية التنمية الاجتماعية والأسرية في إعداد وتأهيل طلبتها لكي يصبحوا أخصائيين ناجحين قادرين على ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية.

والحقيقة أن أهمية التدريب الميداني تنبع من إيمان المشتغلين بتعليم الخدمة الاجتماعية بأن التدريب الميداني هو في الحقيقة البوتقة التي يفترض أن تنصهر فيها كل ما حصله الطالب من معارف في كل المقررات الدراسية النظرية في تفاعلها مع خبرات الطالب الحياتية في أسرته ومجتمعه ، في إطار ما تتيحه مؤسسات التدريب من خبرات للعمل مع الناس ، وهم يتوقعون أن يتم من خلال العملية التدريبية التكامل ليس فقط بين هذه المواد النظرية وبعضها البعض ، ولكنهم يتوقعون أيضا أن يحدث التكامل في شخصية الطالب ككل إذ يمتص هذه المعارف والقيم ويتمثل بها بحيث تصبح جزءا لا يتجزأ من كيانه المهني: من تفكيره ومشاعره وقيمه واتجاهاته وسلوكه المهني والشخصي (الحربي، ٢٠١٠).

كما أن للتدريب الميداني أهمية خاصة لكل من المهنة والمشرفين والطلاب والمجتمع ، فالتدريب هو النصف المكمل لتعلم الخدمة الاجتماعية. فمن خلال التدريب نستطيع أن نخرّج طلابا مؤهلين تأهيلا سليما يملكون الخبرة والمهارة وقادرين على ممارسة المهنة بكل كفاءة وفاعلية. أما عن أهمية التدريب بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على التدريب الميداني فتتمثل في ما توفره هذه العملية من فرص جيدة للاتصال بالعالم الخارجي (الواقع) والتعرف على طبيعة المشكلات الموجودة في المجتمع ، والمعوقات التي تواجه عملية الممارسة. وفيما يتعلق بمشرفي المؤسسات فإن التدريب الميداني يساهم في تواصلهم وتعاونهم مع كليات وأقسام الخدمة الاجتماعية بالجامعات ، واستفادتهم أو اكتسابهم لكل ما هو جديد في مجال التخصص ، والاستفادة من جهود الطلاب في إنجاز بعض الأعمال والمهام. كما يتيح التدريب الميداني لطلاب الخدمة الاجتماعية فرصا لاكتساب المهارات والخبرات العملية الحقيقية من الميدان ، وتحويل المعارف النظرية إلى مهارات يمكن من خلالها حل مشكلات المنتفعين والمجتمع بما يتفق مع ثقافاتهم وقيمهم. وأخيرا فإن التدريب يسهم في خدمة المجتمع من خلال دراسة المشكلات التي يواجهها دراسة علمية وتقديم الحلول المناسبة لها.

ويرى الباحث أن نظام التعليم المفتوح الذي تنتهجه جامعة القدس المفتوحة بمقرراته ومناهجه الدراسية في تخصص الخدمة الاجتماعية يعتبر جيدا من ناحية اكساب الطالب للمعارف النظرية في ميدان الخدمة الاجتماعية لا بل تتفوق في هذا المجال على نظيراتها في الجامعات المقيمة ،ولكن يبقى التساؤل

قائما ومشروعا حول نظام التعليم المفتوح ومدى قدرته على إكساب الطلبة للمهارات الشخصية والاجتماعية والسلوكية التي تمكنهم من ممارسة المهنة بعد التخرج وضمان الجودة في أدائهم ،فمن خلال الواقع الملاحظ وخبرة الباحث في الإشراف على مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية لأكثر من عشر سنوات واشتراكه في مشروع تطوير مقررات التدريب الميداني في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية والذي اتاح له الاطلاع على تجارب العديد من الدول العربية في ميدان التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية ، يعتقد الباحث وعلى الرغم من القفزة النوعية التي خطتها كلية التنمية الاجتماعية والأسرية في تطوير التدريب الميداني إلا انه لا يزال يحتاج إلى مزيد من الجهد والتطوير لسد الثغرة ما بين الإمكانات المتاحة وساعات التدريب التي يستطيع أن يوفرها نظام التعليم في الجامعات التقليدية وما بين امكانات نظام التعليم المفتوح ،فنظام التعليم في الجامعة المقيمة يتيح للطالب فرص التدريب لساعات أطول بكثير مما يتيحه نظام التعليم المفتوح وفرص أفضل في الاتصال والتواصل مع عضو هيئة التدريس ومع الأخصائي الاجتماعي المشرف على التدريب في المؤسسة إضافة الى توفر ميسر مختص في التدريب الميداني يعمل جنبا إلى جنب مع عضو هيئة التدريس المشرف على التدريب الميداني ، فمن خلال اطلاع الباحث على تجارب العديد من الجامعات العربية والمحلية فقد تراوح عدد ساعات التدريب الميداني ما بين ٢٠٠- ٨٠٠ ساعة تدريب لكل مقرر من مقررات التدريب الميداني.

كما يرى الباحث من خلال الواقع الملاحظ أن بعضا من المشرفين على عملية التدريب الميداني خاصة في المؤسسات الاجتماعية ،إضافة إلى الطلاب المتدربين لا يعطون لهذه العملية نصيبها من الاهتمام والتركيز ،بل أن البعض منهم ينظر إلى مادة التدريب الميداني كما لو أنها مادة مفروضة عليهم بحيث يمكن استغلالها في تغيير الروتين التعليمي ، والتحرر من عناء المواد النظرية التي تتطلب التحضير والقراءة والمناقشة والاختبار.

واستنادا لما تقدم يرى الباحث أن سد هذه الثغرات في التدريب الميداني في ظل نظام التعليم المفتوح يكمن في التوظيف الأمثل للتكنولوجيا في التدريب الميداني واستخدام الأساليب والاتجاهات الحديثة في التدريب، فالإستراتيجية العامة في الاتجاهات الحديثة في التدريب تركز على المهارات وتغيير اتجاهات المتدربين ومن الممكن تعديل أو تغيير أو إضافة بعض الأهداف إلى الأهداف الأساسية للتدريب ، ويتم تقييم نتائج التدريب بطرق ووسائل متعددة قابلة للقياس الكمي والنوعي ، وتكون فلسفه التدريب فيها مرتكزة على تحسين الأداء والمهارات وتغيير الاتجاهات ، ويكون المدرب في هذا الاتجاه مولد معلومات يشاركه فيها المتدرب.

وعليه فإن هذه الدراسة تأتي كمحاولة لوضع تصور مقترح يضمن الجودة لأداء الطلبة المتدربين في ظل نظام التعليم المفتوح باستخدام استراتيجيات

وأساليب حديثة في التدريب وتوظيف واعي ومدروس للتكنولوجيا الحديثة في عملية التدريب.

- **مشكلة البحث** :

يحتل إعداد الأخصائي الاجتماعي نظريا وعمليا مكان الصدارة من اهتمامات المشتغلين بمهنة الخدمة الاجتماعية بهدف توطين الخدمة الاجتماعية وزيادة الاعتراف بها في المجتمع الفلسطيني ، ولما كانت الممارسة المهنية تتبلور من خلال التلاحم والتفاعل بين المعرفة والفهم والمبادئ والقيم والأهداف والمنهج أثناء التدريب الميداني ، فإن نقلها للطلبة يتطلب عملية مستمرة من الإشراف على تدريبهم في المؤسسات الاجتماعية في مجالات الخدمة الاجتماعية وذلك لإكسابهم القدرة على تطبيق المعارف والمبادئ والقيم المهنية التي تم استيعابها في الدراسة الأكاديمية في المواقف المختلفة مع المنتفعين لاكتساب المهارات المهنية بطريقة علمية وعملية منظمة.

ولقد أشارت نتائج العديد من الدراسات الميدانية أن هناك تفاوتاً بين الجانبين النظري والتطبيقي في إعداد طلاب الخدمة الاجتماعية منها دراسة (عبد الحميد ، ٢٠٠٣) ودراسة (الخمشي ، ٢٠٠٥) كما أشارت نتيجة دراسة الطياش إلى أن هناك صعوبات تحد من فاعلية التدريب الميداني ،منها ما يتعلق بالإشراف الأكاديمي ،ومنها ما يتعلق بمشرفين التدريب في المؤسسات الاجتماعية ، إضافة إلى صعوبات تتعلق بالطلاب أنفسهم (مداح، ١٩٩٨: ١٠).

ويعتقد الباحث أن تطوير أساليب التدريب في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب وتوظيف التكنولوجيا الحديثة والتعليم الإلكتروني تعتبر عوامل مهمة لتطوير التدريب الميداني وتجويد مخرجاته خاصة في نظام التعليم المفتوح الذي يرتكز بصورة أساسية على فلسفة التعلم الذاتي والوسائط المتعددة.

وبناء على ما تقدم ذكره فأن مشكلة هذه الدراسة تتحدد بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما رأي المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) بالمقترحات التي تمثل في مجملها عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني؟
- ما الاتجاهات المعاصرة للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية في بعض دول العالم المتقدمة؟
- ما اهمية استخدام التدريب الإلكتروني وتقنيات التدريب الحديثة في التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية.

- **أهمية الدراسة** :

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية تبرز قيمتها التربوية كما يلي :

- **أولا : الأهمية النظرية للدراسة** :

يمكن تلخيص الأهمية النظرية لهذه الدراسة بالنقاط الآتية:

- تزايد الاهتمام بالتدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية باعتباره من بين أهم عمليات ومخرجات وإعداد الأخصائي الاجتماعي في كليات الخدمة الاجتماعية على مستوى العالم.
- تتناول هذه الدراسة اساليب جديدة في التدريب توظف فيها التكنولوجيا والتدريب الإلكتروني من خلال البر مجيات مفتوحة المصدر لتطوير عملية التدريب الميداني وإحداث نقلة نوعية فيها.
- تأتي الدراسة الحالية كاستجابة لتوجه معظم الدول والجامعات حاليا وخاصة تلك التي تطبق نظام التعليم المفتوح للإفادة القصوى من تقنيات المعلومات والاتصالات سواء كان ذلك في مجال التعليم أو التدريب.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات عديد من المؤتمرات وورش العمل والدراسات في حقل الخدمة الاجتماعية بضرورة تبني صيغ جديدة للتدريب الميداني والاهتمام بالتطوير المستمر في هذا المجال.

- **ثانيا : الأهمية التطبيقية للدراسة** :

تتلخص الأهمية التطبيقية للدراسة بالنقاط الآتية:

- تقدم الدراسة للمعنيين بالتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية في فلسطين والعالم العربي تصورا مقترحا متكاملا عن إجراءات ومتطلبات تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريب وتوظيف تقنيات التدريب والتعليم في التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية.
- تساعد الدراسة في التغلب على بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التدريب الميداني التقليدي في الخدمة الاجتماعية.

- **أهداف الدراسة** :

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية :

- التعرف إلى التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب.
- معرفة الاتجاهات المعاصرة للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية في بعض دول العالم المتقدمة.
- التعرف إلى دور كل من متغيرات (سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي ، التخصص ، الرتبة العلمية) في اختلاف آراء المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) بالمقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني.
- الوقوف على أهمية استخدام التدريب الإلكتروني وتقنيات التدريب الحديثة في التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية.

- **فرضيات الدراسة** :

سعت الدراسة لاختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير المؤهل العلمي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف على مقررات التدريب الميداني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص.

- **حدود الدراسة** :

سوف تلتزم الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

- أولا : الحدود الموضوعية : وتتمثل في التركيز على موضوع التدريب الميداني لتخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح من خلال طرح تصور مقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب.
- ثانيا :الحدود البشرية: وتتمثل في التركيز على أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقررات التدريب الميداني في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية لاستطلاع آرائهم في التصور المقترح.
- ثالثا: الحدود المكانية: وتتمثل في المجال المكاني الذي سيتم فيه تطبيق الدراسة الميدانية وهو كافة فروع جامعة القدس المفتوحة في الضفة وقطاع غزة.
- رابعا: الحدود الزمانية: يتحدد زمن إجراء هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني في العام الدراسي ٢٠١٢\٢٠١٣ في الفصل الدراسي الثاني.

- **مصطلحات الدراسة** :

- التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية : "العملية التي تتم من خلالها الممارسة الميدانية وتستخدم فيها أسس متعددة مستهدفة مساعدة الطالب على استيعاب المعارف وتزويده بالخبرات الميدانية وإكسابه المهارات الفنية بما

يؤدي إلى نموه المهني عن طريق ربط النظرية بالتطبيق في مؤسسات وبأشراف مهني".(نيازي : ٢٠٠٠).

- تخصص الخدمة الاجتماعية: التخصص الجامعي الذي يهدف إعداد أخصائي اجتماعي على مستوى عالٍ من المهنية، قادر على تطبيق مهارات التعامل مع انساق الخدمة الاجتماعيةً والتأثير فيها لإحداث التغيير المرغوب للنهوض بالمجتمع وأفراده ، إجراء وتطبيق البحوث العلمية الاجتماعية لدراسة الظواهر الاجتماعية والسلوك الإنساني ووضع الخطط المناسبة للتدخل المهني واختبارها ونشرها وتوظيفها في العلاج والوقايةٍ من المشكلاتٍ الاجتماعية. ويهدف هذا التخصص إلى إعداد الدارسين إعداداً نظريا وعمليا بما يكسبهم مهارات العمل في مجالات الخدمة الاجتماعية .(http://www. qou. edu/arabic/index.jsp?pageId=37)
- التعليم المفتوح:تعليم جماهيري متاح لجميع الناس ويتسم بالمرونة من حيث شروط القبول به وطريقة التدريس ، والزمان والمكان والمدى تبعا لاحتياجات وظروف الدارسين(شواشرة،٢٠٠٦).
- جودة الأداء في التعليم المفتوح: يرى العديد من الباحثين أن التعريف الأنسب لها يكمن في التركيز على أهداف البرنامج ومدى تحقيقها وملاءمة المخرجات للأهداف (of purpose fitness) ومدى تحقيقها لمعايير الجودة المعتمدة. ودخل مصطلح توكيد الجودة quality assurance في العديد من أدبيات التعلم المفتوح والذي يقصد به تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة ومراقبة الجودة على مستوى وظائف مؤسسة التعلم المفتوح ككل.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **منهجية الدراسة** :

في ضوء طبيعة الدارسة والبيانات المراد الحصول عليها استخدم الباحث المنهجٍ الوصفيٍ التحليلِي الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا ،بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم لعلاقات هذه الظاهرة ،إضافة إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع المدروس (أبو علام، ١٩٩٨).

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية المشرفين على مقررات التدريب الميداني في كافة فروع الجامعة والبالغ عددهم (٤٤) عضو هيئة التدريس في العام الدراسي ٢٠١٢ - ٢٠١٣. حسب كلية التنمية الاجتماعية والأسرية. وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (٢٩) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية المشرفين على مقررات التدريب الميدٍاني في تخصص الخدمة الاجتماعية ،وقد شكلت العينة ما نسبته (٦٦٪) تقريبا من المجتمع الأصلي ، وقد قام الباحث بتصميم الاستبانة الكترونيا باستخدام (google plus) ومن ثم

تعميم الرابط على أعضاء هيئة التدريس في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية المشرفين على مقررات التدريب الميداني من خلال البريد الإلكتروني ،وبعد إتمام عملية جمع البيانات وصلت حصيلة الجمع (٣٠) استبانة، ولم يستطع الباحث تطبيق الدراسة على كامل مجتمع الدراسة بسبب عدم استجابة عدد من المبحوثين لتصبح عينة الدراسة التي تم إجراء التحليل الإحصائي عليها (٢٩) استبانة حيث تم استبعاد استبانة واحدة بسبب عدم قيامٍ المبحوث بتعبئة كافة البيانات ،والجدول (١) يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة:

جدول رقم (١) : توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة (ن=٢٩)

المتغيرات المستقلة	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية (٪)
التخصص	خدمة اجتماعية	١٦	٥٥,٢
	علم اجتماع	٩	٣١,٠
	سلوك ودماغ	١	٣,٤
	ارشاد نفسي	٣	١٠,٣
	المجموع	٢٩	٪١٠٠
المؤهل العلمي	ماجستير	١٩	٦٥,٥
	دكتوراه	١٠	٣٤,٥
	المجموع	٢٩	٪١٠٠
سنوات الخبرة في الإرشاد	٥ سنوات فأقل	١٢	٤١,٤
	من ٦-٩ سنة	١٠	٣٤,٥
	١٠ سنوات فأكثر	٧	٢٤,١
	المجموع	٢٩	٪١٠٠
الرتبة العلمية	استاذ مشارك	٢	٦,٩
	استاذ مساعد	٧	٢٤,١
	محاضر	٨	٢٧,٦
	مدرس	١٢	٤١,٤
	المجموع	٢٩	٪١٠٠

- **أدوات الدراسة** :
- **أولا : الاستبانة** :

بعد إطلاع الباحث على عدد من الدراسات السابقة والأدوات المستخدمة فيها ومنها دراسة الخمشي وآخرون (٢٠٠٥) ودراسة عبد السلام (٢٠١١) قام بتطوير استبانة خاصة من أجل التعّرف إلى آراء المبحوثين في التصوّر المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب ، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من جزأين: الأول تضمن بيانات أولية عن المفحوصين تمثلت في التخصص ،المؤهل العلمي،الرتبة العلمية،سنوات الخبرة. أما الثاني فقد تكون من الفقرات التي تقيس آراء المبحوثين في التصوّر المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة

الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب ، وقد تكونت الأداة في صورتها النهائية من (٣١) فقرة، وقد تم تصميم الاستبانة على أساس مقياس ليكرت خماسي الأبعاد وقد بنيت الفقرات بالاتجاه الايجابي وأعطيت الأوزان كما هو آت :موافق بشدة :خمس درجات ، موافق : أربعة درجات محايد : ثلاث درجات ،غير موافق : درجتين غير موافق بشدة : درجة واحدة حيث تعبر الدرجة الكبيرة عن ارتفاع في درجة موافقة المبحوثين على عناصر التصور المقترح بينما تعبر الدرجة المنخفضة عن انخفاض في درجة موافقة المبحوثين على عناصر التصور المقترح وبذلك تكون أعلى درجة في المقياس (١٥٥)، وتكون أقل درجة(٣١) .

- **الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة** :

- **صدق الأداة** :

استخدم الباحث صدق المحكمين أو ما يعرف بالصدق الظاهري وذلك بعرض المقياس على (٦) محكمين من ذوى الاختصاص بهدف التحقق من مناسبة المقياس لما أعد من أجله وسلامة صياغة الفقرات وانتماء كل منها للمجال الذي وضعت فيه، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس (٨٠٪)، وهو ما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق مقبول (عودة، ١٩٩٨ ص ٣٨٣).

- **ثبات الأداة** :

قام الباحث باحتساب ثبات الأداة باستخدام ثبات التجانس الداخلي(Consistency): وهذا النوع من الثبات يشير إلى قوة الارتباط بين الفقرات في أداة الدراسة ، ومن أجل تقدير معامل التجانس استخدم الباحث طريقة (ألفا كرونباخ) (Cronbach Alpha). والجدول (٢) يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على أبعاد المقياس المختلفة:

جدول رقم (٢): يبين نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على أبعاد الدراسة

أبعاد الأداة	قيمة معامل الثبات
استخدام نظام إدارة التعلم(المودل) في مقررات التدريب الميداني	٠,٩٥
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	٠,٩٦
درجة الثبات الكلية	٠,٩٧

يتضح من الجدول (٢) أن درجة الثبات لمحاور المقياس المختلفة تراوح بين (٠,٩٥ – ٠,٩٦) بينما بلغت قيمة معامل ألفا للثبات الكلي (٠,٩٧) وهي مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة ويمكن الوثوق بها.

- **ثانيا : التصور المقترح** :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ومنها دراسة(عبد السلام ،٢٠١١) ودراسة (اديب،٢٠٠٩) قام الباحث ببناء التصور المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب وقد تضمن التصور المقترح مجموعة من

العناصر ،وهي : مقدمة ،الأهداف ،المحتوى ، وقد تم عرض التصور المقترح على عدد من المختصين في الخدمة الاجتماعية حيث قام الباحث بإجراء التعديلات على التصور المقترح في ضوء ملاحظات المحكمين.

- **متغيرات الدراسة** :

تحتوي الدراسة الحالية على متغير تابع هو التصور المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب ، وتضم المتغيرات المستقلة الآتية : (التخصص ،سنوات الخبرة ، الرتبة العلمية ،المؤهل العلمي) .

- **إجراءات الدراسة** :

بعد التأكد من ثبات الأداة وصدقها ،قام الباحث بالإجراءات التالية:

- تأهيل الأداة بصورتها النهائية.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية المشرفين على مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية.

- **المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :

من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية النسب المئوية والانحرافات المعيارية.
- اختبار التوزيع الطبيعي (1-Sample K-S)
- اختبار " كروسكال – واليس Kruskal Wallis ".
- معادلة كرونباخ الفا لقياس الثبات.
- اختبار مان وتني لعينتين مستقلتين.

- **نتائج الدراسة** :

إجابة السؤال الأول : ما التصور المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب ؟

- **مقدمة** :

يلعب التدريب الميداني دورا "حيويا" في إعداد وتأهيل الأخصائي الاجتماعي، فهو يوفر له فرص ممارسة ما تم دراسته في المساقات الأكاديمية والمهنية والثقافية، ويمكن القول أن التدريب الميداني يعد مقياس نجاح الجامعة وكلية التنمية الاجتماعية والأسرية في إعداد وتأهيل طلبتها لكي يصبحوا مؤهلين لممارسة الخدمة الاجتماعية في ميادينها المختلفة .

ويرى الباحث أن أية دراسة اجتماعية نظرية ،لن يكون لها قيمة حقيقة في إعداد الأخصائي الاجتماعية ما لم يصاحبها التدريب العلمي لممارسة الخدمة الاجتماعية بمهاراتها المتنوعة لضمان الجودة في أدائهم. كما يتطلب أن تكون برامج التدريب الميداني موائمة لفلسفة التعليم المفتوح التي تنتهجها جامعة

القدس المفتوحة وموظفة للتكنولوجيا الحديثة والاتصالات المتطورة إضافة لبرامج وأساليب تدريب عصرية وحديثه تكسبه الخبرات اللازمة التي تمكنه من ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية ،فالتدريب الميداني يعمل على سد الفجوة بين النظرية والتطبيق (إسماعيل وإبراهيم،٢٠٠٧،ص٩). ويشير أحد المتخصصين إلى أن التدريب الميداني يتيح الفرصة للطالب تعرف أخلاق المهنة وتحسن أدائه وتنمية قدراته وتعرف سلوك الطلبة والبيئة الاجتماعية. (الفرا و جامل ١٩٩٩،ص١٨- ١٩).

- **أهداف التصور المقترح** :

يهدف التصور المقترح إلى تحقيق الآتي :

- معرفة الاتجاهات المعاصرة للتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية وكيفية توظيفها عمليا في التدريب الميداني بما يتواءم مع فلسفة التعليم المفتوح والتعلم الذاتي.
- إنشاء مقررات الكترونية باستخدام نظام إدارة التعلم (Moodle) لمقررات التدريب الميداني الأربعة في تخصص الخدمة الاجتماعية.
- ممارسة وتوظيف الاتجاهات الحديثة في التدريب باستخدام التكنولوجيا وعبر نظام إدارة التعلم(Moodle).
- إنشاء مكتبة الكترونية على موقع كل مقرر باستخدام نظام إدارة التعلم(Moodle) تحتوي على كافة مدخلات ومخرجات العملية التدريبية.
- الإشراف التدريبي الالكتروني من خلال تضمين مواقع المقررات الإلكترونية للتدريب الميداني نظاما فعالا للإشراف على التدريب الميداني.

- **العناصر الرئيسة للتصور المقترح** :

- تصميم مقررات الكترونية باستخدام نظام إدارة التعلم (Moodle) لمقررات التدريب الميداني الأربعة في تخصص الخدمة الاجتماعية بحيث يتاح استخدامها من قبل كافة عناصر العملية التدريبية في تخصص الخدمة الاجتماعية وهم(عضو هيئة التدريس المشرف على التدريب الميداني، الطالب الأخصائي المشرف على التدريب في المؤسسة).
- إنشاء مكتبة الكترونية على موقع كل مقرر من خلال نظام إدارة التعلم تحتوي على كافة مدخلات ومخرجات العملية التدريبية (التقارير ،الأنشطة والفعاليات ، أساليب التدريب الحديثة والمبتكرة التي تم استخدامها وحققت نجاحا وتميزا للاستفادة منها) .
- اعتماد مبدأ التدريب والتقييم الذاتي في العملية التدريبية من خلال استخدام الوسائط المتعددة وتقنيات التدريب الإلكترونية الحديثة والاختبارات التدريبية وإدارتها من خلال الموديل.
- تحميل الخطط الإجرائية والأدلة الخاصة بالتدريب الميداني والمواد الإثرائية النصية والفيديوية على موقع المقررات.
- الإشراف التدريبي الالكتروني من خلال تضمين مواقع المقررات الإلكترونية للتدريب الميداني نظاما فعالا للإشراف على التدريب الميداني يتيح لعضو هيئة التدريس المشرف على التدريب في الجامعة والأخصائي الاجتماعي المشرف على التدريب في المؤسسة متابعة العملية التدريبية والحصول على

التغذية الراجعة واستخراج البيانات وكتابة التقارير وإنشاء ملف الكتروني لكل طالب متدرب لتخزين المعلومات الخاصة به وما قام به من مهام وأنشطه ومشروعات تدريبية وما حصل عليه من نتائج تقويم بحيث ينتقل هذا الملف مع الطالب مع انتقاله من مقرر إلى مقرر ذات مستوى أعلى من مقررات التدريب الميداني حتى يصل إلى مقرر تدريب ميداني(٤).

- تنظيم المحتوي التدريبي لمقررات التدريب الميداني وفق الأسس العلمية والاتجاهات الحديثة في التدريب وذلك باحتواء كل جزء من المادة التدريبية وخطوات التدخل المهني على ارشادات وشرح تفصيلي واف مع امكانية تعديل المادة التدريبية وفقا للتطورات المهنية في مجال الخدمة الاجتماعية.
- استخدام تقنيات وأساليب التدريب الحديثة مثل:

✓ استخدام الفيديو الرسومات والجرافيك في العلمية التدريبية وتضميها في المحتوى الإلكتروني للمقررات التدريب الميداني.

✓ استخدام أسلوب تمثيل الأدوار مع إعادة تقييم أدوار المتدربين باستخدام الفيديو:
ويعتمد هذا الأسلوب على قيام المشرف والمتدربين بتمثيل مواقف معينة ودراستها وتحليلها وتقييم أداء المتدربين من خلال إعادة عرض الموقف التمثيلي باستخدام الفيديو والوصول إلى توصيات أو اقتراحات بشأن التعامل معها.

✓ استخدام أسلوب حلقات النقاش غير المتزامنة عبر الموديل :ويعتمد على المناقشة وتبادل الأفكار والآراء حول الحالات الدراسية تحت قيادة وتوجيه المشرف.

✓ استخدام العروض الايضاحية للمواقف التدريبية من خلال برامج الفيديو والفلاش والبوربوينت والفوتوشوف وفق فلسفة التدريب الذاتي.

✓ أسلوب المؤتمرات التدريبية: وتتلخص في قيام المتدرب بعرض خطوات تدخله المنهي مع الحالات باستخدام العرض التقديمي أمام المشرف والمتدربين وأخصائيين من المؤسسة التي يتدرب فيها الطالب ،ومن ثم إدارة حوار ومناقشة مواقف التدخل من خلال تبادل المعلومات والآراء.

✓ اسلوب مجموعة المناقشة : هذا الأسلوب تم تحويره من أسلوب العصف الذهني ويهدف إلى توليد نقاشات تقود إلى أفكار جديدة وحلول على أساس نقاشات مجموعات صغيرة. ومجموعات المناقشة تضم في العادة من(٥- ٦) أشخاص، وقد يطلب من المجموعة إنتاج أفكار حول موضوع محدد أو حالة دراسية باختيار شخص منها ليقوم بعرض نتائج عملها على الآخرين.

✓ اسلوب الدراما الاجتماعية: الدراما الاجتماعية هي أحد الأساليب ذات الأهمية الكبيرة في التدريب في مجال **الخدمة الاجتماعية** ، إلا أن هذا الأسلوب يحتاج إلى الكثير من العمل والإعداد المسبق.

✓ أسلوب القصة غير الكاملة : يقوم المدرب بسرد قصة غير مكتملة تمثل حالة دراسية وتترك المتدربين يتصورون الحل ، وهي من الأساليب المحببة في التدريب ، وترسخ المفاهيم والأفكار بشكل قوي في أذهان المتدرب وتقوي ملكة الابتكار والخيال لديه، إلا أنها تتطلب إعدادا جيدا وإلا صار هناك لبس وعدم فهم للمغزى الحقيقي منها.

- **خطوات ومراحل تنفيذ التصور المقترح** :

- التنسيق ما بين كلية التنمية الاجتماعية ومركز لتعليم المفتوح وأخذ الموافقة الرسمية للبدء بتنفيذ التصور المقترح.
- إعداد حقيبة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقررات التدريب الميداني تهدف إلى إكسابهم المهارات اللازمة لإدارة عملية التدريب الميداني عبر نظام إدارة التعلم (moodle) من الناحيتين الفنية والمهنية.
- إنشاء مواقع لمقررين من مقررات التدريب الميداني الأربعة باستخدام نظام إدارة التعلم كمرحلة تجريبية للمشروع بإشراف عدد من أعضاء هيئة التدريس الذين يتم اختيارهم في المرحلة الأولى من التفيذ.
- استخدام تقنيات وأساليب التدريب الحديثة التي تمت الإشارة إليها تحت بند عناصر التصور المقترح وإعادة تصميمها إلكترونيا حسب نظريات التصميم التعليمي.

- **نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها** :

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة ،وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من صحة فرضياتها ، ومن أجل التأكد من اعتدالية التوزيع لبيانات العينة بهدف تحديد الطرق الإحصائية التي سيتم استخدامها لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف- سمرنوف (1- Sample K-S).

ويوضح جدول رقم (٣) نتائج اختبار كولمجروف- سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لان معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا حيث يتبين أن قيمة مستوى المعنوية لكل من بعدي الدراسة اقل من ٠,٠٥ ($sig > 0.05$) وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات اللامعلمية .

جدول رقم (٣) : اختبار التوزيع الطبيعي(1-Sample K-S)

الأبعاد	قيمة الاختبار Z	مستوى المعنوية
استخدام نظام إدارة التعلم(المودل) في مقررات التدريب الميداني	٠,٩١٠	٠,٠٠
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	٠,٧٥١	٠,٠٠

وقد تم اعتماد مفتاح تصحيح للتعرف على نتائج الدراسة وذلك كما هو وارد في الجدول (٤) :

جدول رقم (٤) : النسب المئوية ودرجة موافقة المبحوثين على التصور المقترح لضمان الجودة لأداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني في تخصص الخدمة الاجتماعية بنظام التعليم المفتوح في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريب

النسبة المئوية	درجة الموافقة
أقل من ٥٠٪	منخفض جدا
من ٥٠-٥٩,٩ ٪	منخفض
من ٦٠-٦٩,٩ ٪	متوسط
من٧٠-٧٩,٩٪	مرتفعة
٨٠٪ فأكثر	مرتفعة جدا

- **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني** :

ما درجة موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني ؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الموافقة ونتائج الجدول (٥) تبين ذلك:

جدول رقم (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية التقديرية لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني مرتبة تنازليا حسب درجة موافقة المبحوثين

الترتيب	الأبعاد	النسبة المئوية	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	درجة الموافقة
١	استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	٨٣,٣٥	٠,٧٣٦٤٩	٤,١٦٧٨	مرتفعة جدا
٢	استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني	٧٨,٩٦	٠,٨١٦٨٨	٣,٩٤٨٣	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٨١,١٦	٠,٩٦٩٧٠	٤,٠٥٨٠	مرتفعة جدا

يتضح من خلال الجدول (٥) ما يلي :

- أن الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني كانت مرتفعة جدا حيث بلغت النسبة المئوية الكلية لمتوسط استجابات المفحوصين على جميع الفقرات لجميع المجالات (٨١,١٪).
- أن ترتيب المجالات تبعا لدرجة موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح جاءت على النحو التالي:
- المرتبة الأولى : استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب.
- المرتبة الثانية : استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني.

ويرى الباحث أن حصول بعد استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب على درجة موافقة عالية جدا من قبل أفراد عينة الدراسة يؤكد ضرورة تطوير أساليب التدريب المستخدمة حاليا وإدراج أساليب حديثة تتواءم مع فلسفة التعليم المفتوح فقد أجمع الممارسين المهنيين بان التدريب الميداني هو الوسيلة الأكثر فاعلية والأقوى تأثيرا في صقل وتنمية الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي وهو شريان الإجادة في كل عمل ميداني، فبالتدريب نصل إلى الإتقان ونصل إلى مراتب الجودة المبتغاة. وهذا ما اتفق مع العديد من نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت ضرورة التطوير المستمر للتدريب الميداني لما له من أهمية في تنشئة وتطبيع الطلبة على مهام ووظيفة المهنة وإكسابهم الخبرات والقيم والمهارات المهنية التي يستطيعون من خلالها أن يوظفوا ما اكتسبوه في المقررات النظرية في الميدان وربطها بالواقع العملي لمؤسسات الرعاية الاجتماعية في المجتمع.

أما الدرجة الكلية لبعد استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني ، فقد كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات (٧٨,٩٪) وهذه النسبة تدل على إمكانية استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني ، وهذا ما اتفق مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة (الخمشي وآخرون ،٢٠٠٤) التي أشارت إلى ارتفاع امكانية استخدام تكنولوجيا المعلومات في التدريب الميداني.

أما الدرجة الكلية لمدى لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني فقد كانت مرتفعة جدا ،حيث بلغت قيمة متوسط النسبة المئوية لاستجابات المبحوثين على جميع الفقرات (٨١,١٪). ويرى الباحث بأن هذه النتيجة المرتفعة تعود إلى أن بيئة نظام إدارة التعلم(Moodle) واستخدام أساليب تدريب حديثة تسهم في توفير بيئة تدريبية غنية ،ومتعددة المصادر، وتشجع على التواصل بين أطراف عملية التدريب الميداني خاصة بين عضو هيئة التدريس والأخصائي المشرف على التدريب في المؤسسة ، وتسهم في نمذجة التدريب وتقديمة في صورة معيارية ، وبالتالي إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنية متسلحين بأحدث مهارات العصر.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

ومن أجل الإجابة عن السؤال استخدم اختبار مان وتني لمجموعتين مستقلتين (Mann-Whitney) ونتائج الجدول رقم (٦) تبين ذلك:

جدول رقم (٦) : نتائج اختبار مان وتني لمجموعتين مستقلتين (Mann-Whitney) لمدى موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي / المجالات	ماجستير (ن= ١٩)		دكتوراه (ن= ١٠)		قيمة (ى)	مستوى الدلالة المحسوب
	معدل الرتب	مجموع الرتب	معدل الرتب	مجموع الرتب		
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	١٢,٩٥	٢٤٦,٠٠	١٨,٩٠	١٨٩,٠٠	٥٦,٠٠٠	٠,٠٧٣
استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني	١٣,٢١	٢٥١,٠٠	١٨,٤٠	١٨٤,٠٠	٦١,٠٠٠	٠,١١٨
الدرجة الكلية	١٣,٠٣	٢٤٧,٥٠	١٨,٧٥	١٨٧,٥٠	٥٧,٥٠٠	٠,٠٨٥

◆ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠٥$) ◆◆ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq ٠,٠١$)

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية تبعا لمتغير المؤهل العلمي على التوالي(٠,٠٧، ٠,١١، ٠,٠٨، ٠,٠٠) وجميع هذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أي أننا نقبل الفرضية الصفرية على هذه المجالات وعلى الدرجة الكلية. وقد فسر الباحث هذه النتيجة بان جميع أعضاء هيئة التدريس وعلى اختلاف مؤهلاهم العلمية مؤيدين لاستخدام أساليب التدريب الحديثة وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التدريبية ،وهذا يعني موافقتهم على التصور المقترح.وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت اليها دراسة (الخمشي، وآخرون).

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص.

من أجل الإجابة عن السؤال استخدم الباحث تحليل التباين من الدرجة الأولى " كروسكال - واليس Kruskal Wallis " ويوضح جدول رقم (٧) نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٧) : نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مدى موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	معدل الرتب	قيمة كاي٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	خدمة اجتماعية	١٦	١٢,٣٨	٥,٨٠٣	٣	٠,١٢٢
	علم اجتماع	٩	١٦,٠٦			
	سلوك ودماغ	١	١٨,٠٠			
	ارشاد نفسي	٣	٢٤,٨٣			
استخدام نظام إدارة التعلم(المودل) في مقررات التدريب الميداني	خدمة اجتماعية	١٦	١٣,١٢	٥,٥٣١	٣	٠,١٣٧
	علم اجتماع	٩	١٤,٧٢			
	سلوك ودماغ	١	١٥,٥٠			
	ارشاد نفسي	٣	٢٥,٦٧			
الدرجة الكلية	خدمة اجتماعية	١٦	١٢,٤٤	٦,٢٨٣	٣	٠,٠٩٩
	علم اجتماع	٩	١٥,٦١			
	سلوك ودماغ	١	١٩,٠٠			
	ارشاد نفسي	٣	٢٥,٥٠			

♦ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ♦♦ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص قد بلغت على التوالي (٠,١٢، ٠,١٣، ٠,٠٩) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع المشرفين على مقررات التدريب الميداني قد اصبحوا متخصصين في هذا المجال ، فالإطلاع على جدول رقم (٢) نجد أن (١٦) من أصل (٢٩) من المبحوثين الذين مثلوا عينة الدراسة متخصصين في الخدمة الاجتماعية، والباقي متخصصين في الارشاد وعلم الاجتماع وعلم النفس وغالبيتهم خضعوا لدورات موسعة في الخدمة الاجتماعية كدورة تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس في كلية التنمية الاجتماعية والأسرية واستمرت لثلاث سنوات متتالية.

- **النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف على مقررات التدريب الميداني.

من أجل الإجابة عن السؤال استخدم الباحث تحليل التباين من الدرجة الأولى " كروسكال - واليس Kruskal Wallis " ويوضح جدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٨) : نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مدى موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الإشراف على مقررات التدريب الميداني

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	معدل الرتب	قيمة كاي٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	أقل من ٥ سنوات	١٢	١٦,٨٨	٣,٤٩٤	٢	٠,١٧٤
	من٥ -١٠	١٠	١٠,٩٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	٧	١٧,٥٧			
استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني	أقل من ٥ سنوات	١٢	١٦,٧١	١,١٩٧	٢	٠,٥٥٠
	من ٥-١٠	١٠	١٢,٧٥			
	أكثر من ١٠ سنوات	٧	١٥,٢٩			
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	١٢	١٧,٥٤	٣,٩٣٠	٢	٠,١٤٠
	من ٥-١٠	١٠	١٠,٧٠			
	أكثر من ١٠ سنوات	٧	١٦,٧٩			

❖ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ❖❖ دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير التخصص قد بلغت على التوالي (٠,١٧، ٠,٥٥، ٠,١٧) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) أي أننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير سنوات الخبرة. وتدل هذه النتيجة بان جميع أعضاء هيئة التدريس وباختلاف عدد سنوات خبرتهم في الإشراف على مقررات التدريب الميداني موافقين على التصور المقترح والذي يؤكد على ضرورة تطوير وتحديث أساليب التدريب المستخدمة حاليا وأهمية استخدام وتوظيف التقنية الحديثة في العلمية التدريبية.

- **النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في المتوسطات الحسابية لموافقة المبحوثين (المشرفين على مقررات التدريب الميداني) على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

من أجل الإجابة عن السؤال استخدم الباحث تحليل التباين من الدرجة الأولى " كروسكال - واليس Kruskal Wallis " ويوضح جدول رقم (٩) نتائج هذا التحليل:

جدول رقم (٩) : نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) لدلالة الفروق في مدى موافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير الرتبة العلمية.

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	معدل الرتب	قيمة كاي٢	درجات الحرية	مستوى الدلالة
استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب	استاذ مشارك	٢	٢٦,٧٥	٦,٤٣٠	٣	٠,٠٩٢
	استاذ مساعد	٧	١٧,٤٣			
	محاضر	٨	١٥,١٩			
	مدرس	١٢	١١,٥٠			
استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني	استاذ مشارك	٢	٢٧,٥٠	٧,٧٥٠	٣	٠,٠٥١*
	استاذ مساعد	٧	١٧,٨٦			
	محاضر	٨	١٥,٣١			
	مدرس	١٢	١١,٠٤			
الدرجة الكلية	استاذ مشارك	٢	٢٧,٧٥	٧,٠٧٥	٣	٠,٠٧٠
	استاذ مساعد	٧	١٧,٧١			
	محاضر	٨	١٤,٤٤			
	مدرس	١٢	٢٥,٥٠			

* دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ** دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب قد بلغت على مجال استخدام الاتجاهات والأساليب الحديثة في التدريب وعلى الدرجة الكلية لموافقة المبحوثين على المقترحات التي تمثل عناصر التصور المقترح لضمان الجودة في أداء الطلبة في مقررات التدريب الميداني تبعا لمتغير الرتبة العلمية قد بلغت على التوالي (٠,٠٩، ٠,٠٧) وهذه القيم أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ويعني ذلك قبول الفرضية على هذا المجال وعلى الدرجة الكلية ، أما بالنسبة لمجال استخدام نظام إدارة التعلم(الموديل) في مقررات التدريب الميداني فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة المحسوب (٠,٠٥) وهذه القيمة تساوي من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ويعني ذلك رفض الفرضية على هذا المجال بمعنى وجود فروق جوهرية، وقد كانت الفروق بين أستاذ مشارك ومدرس لصالح أستاذ مشارك وبين استاذ مشارك ومحاضر لصالح استاذ مشارك.

في ضوء نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- تبني التصور المقترح وتطبيقه مرحلياً على مقررين من مقررات التدريب الميداني لاستخلاص العبر والنتائج من التجربة قبل التعميم على المقررات كافة.
- إعداد برامج تدريبية موجهة إلى أعضاء هيئة التدريس المشرفين على مقررات التدريب الميداني لتطوير خبراتهم وتدريبهم على استخدام الأساليب الحديثة في التدريب الميداني والتصميم الإلكتروني لها باستخدام نظام إدارة التعلم .
- انتقاء أعضاء هيئة تدريس ممن لديهم خبره طويلة في مجال التدريب الميداني والتصميم التعليم وتعيينهم كنسقين لمقررات التدريب الميداني.
- اعتماد سياسات ومعايير جودة لكافة عناصر العمل المهني والإدارى لمقررات الميداني المقترحة باستخدام نظام إدارة التعلم والالتزام بها والمتابعة الدورية والتأكد من جودة الالتزام بها.
- إجراء المزيد البحوث العلمية التطبيقية والتجريبية حول توظيف التكنولوجيا في التدريب بشكل عام والتدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية بوجه خاص.

- **المراجع والمصادر** :

- **ابراهيم شوقي عبد المجيد**: (٢٠٠٣) مشكلات الإعداد المهني،بحث نشر بمجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة الإمارات المتحدة،مجلد (١٩)،إبريل عدد (١)
- **أبو علام، رجاء محمود** :مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط1 ، دار النشر للجامعات، القاهرة(1998).
- **اسماعيل، محمد** (٢٠١٠) تصورة مقترح لضمان الجودة في اداء الطلبة المعلمين في مقرر التربية العملية بنظام التعليم المفتوح ، مجلة الفتح ،سوريا نيسان ٢٠١٠.

- **الحربي،مها**: (٢٠١٠) تصور مقترح لتفعيل دور التدريب الميداني في الاعداد المهني لطلبه الدراسات العليا- دراسة مطبقه على طلبه جامعه الامام شعبه الخدمه الاجتماعيه دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الأمام، المملكة العربية السعودية.
- **الحنيطي**، عبد الرحيم (٢٠٠٤) معايير الجودة والنوعية في التعليم المفتوح والتعلم عن بعد ، سلسة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح ، الاصدار رقم (١)، عمان ، الأردن.
- **الحيالي، وليد** : (٢٠٠٩) استراتيجيات تحديث وتفعيل التدريب في المؤسسات التعليمية اطروحة دكتوراة غير منشورة ، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.
- **الخطيب، عبد الرحمن**: (٢٠١١) الخدمة الاجتماعية كممارسة مهنية في المؤسسات التعليمية، دار وائل للنشر، عمان الأردن.
- **الخمشي وأخرون**:(٢٠٠٥) أساليب تطوير التدريب الميداني لتحقيق أهداف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، كلية الخدمة الاجتماعية للبنات بالرياض.
- سوس عثمان عبد اللطيف وآخرون:(١٩٩٢) التدريب العلمي في الخدمة الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة.
- **ظلال يوسف حسن مداح**: (١٩٩٨) مدى اكتساب طالبات الخدمة الاجتماعية لمهارات الممارسة المهنية من التدريب الميداني الميداني ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض كلية الخدمة الاجتماعية.
- **عبد السلام ، عماد**: (٢٠١١) الدليل التدريبي لمشرفي التدريب الميداني ، الفرقة الثانية كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.
- **عبد الفتاح عثمان،علي الدين السيد محمد**: (١٩٩٢)نحو نموذج عربي للتدريب الميداني في تعليم الخدمة الاجتماعية، بحث منشور في المؤتمر العلمي،نحو نظرة واقعية للممارسة العلمية في الخدمة الاجتماعية، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالاسكندرية بالتعاون مع هيئة فورد للتنمية.
- **عبد الكريم درويش(٢٠٠٥)** التدريب من منظور علمي وعملي ،المجلة العربية للتدريب،م١،ع٢٢، الرياض المركز العربي للدراسات الأمنية.
- **عبد المجيد بن سعود،(٢٠١٢)** التنمية المهنية للمعلم والاتجاهات المعاصرة، ورقة علمية مقدمة في المؤتمر العلمي حول المعلم وتحديات العصر، جامعة قاريونس، ليبيا.
- **عبدالله سعد الرشود**: (١٩٩٨) التدريب الميداني في الخدمة الاجتماعية الواقع الحالي واتجاهات تطوير، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول للخدمة الاجتماعية ،الرياض، كلية الخدمة الاجتماعية.
- **علي الدين السيد**: (١٩٩٤).دراسة تقويمية للتدريب الميداني بمدرسة الخدمة الاجتماعية بالقاهرة في مؤسسات الخدمة الاجتماعية الأولية في مجال الخدمات الفرديه ،رسالة ماجستير غير منشور، ، المعهد العالي للخدمة الاجتماعية بالقاهرة ،
- **محمد، عامر**: (٢٠٠٧) تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. مجلة العلوم الإنسانية، مجلد ٢، عدد٣.
- **نورة بنت عبدالله بن عبد الرحمى الطياش**:(١٩٩٨) دراسة تقويمية لدور التريب الميداني في إكساب الطالبات القيم والمهارات المهنية للخدمة الاجتماعية ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض، كلية الخدمه الاجتماعية.

- **المصادر الأجنبية** :

- Barry Willis(1994)، Distance Education Strategies and Tools , Educational Technolog publications , Englewood Cliffs,New,p94.
- Bath. Chen, Y. W. (2003) : "Distance education as a method of promoting the professional development of taiwanese junior high school mathematics teachers in using technology (China)".
- Daniel John(1995), The Mega Universities and Knowledge Mega, Dean H. Hepworth : Dierct social work practice , Chicago , The Dorsey prss , 1986. .
- Ed.D., University of Illinois at Urbana-Champaign,2003. Coffman, Teresa. (2004): "Online professional development: Gassaway, S. D., & Gregory , C. (2005) : Designing multimedia web .
- Hovermill, J. A. (2003) :"Technology supported inquiry learning in mathematics and statistics with fathom's Professional Development Project, University of Colorado At Boulder" Ph.,D., 2003, (DAI-64-06A,P2416)
- Maria O,Neil Mcmhon : The general method of social work practic e , London , Allyn& Baccon , 1996. sites . Indianapolis, IN : Hayden Book.
- Transferring skills learned to the classroom", Capella University,2004, (DAI-A65103,P.859,Sep2004)

- **المواقع الإلكترونية** :

- http://field-training.ucoz.com/
- http://www.fao.org/wairdocs/af196a/af196a05.htm
- http://www.4pal.net/vb/showthread.php?t=56031
- http://aisha-alasfour.com/wp/?page_id=810
- http://www.sw.helwan.edu.eg/socialar/index.php?option=com_content&view=article&id=254&Itemid=350
- http://wikitaibah.wikispaces.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%AF%D8%B1%D9%8A%D8%A8+%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%AF%D8%A7%D9%86%D9%8A
- http://damasuniv.edu.sy/faculties/edu/student-guide/open-learning/2013-07-15-08-01-20
- https://uqu.edu.sa/page/ar/93195083 .

❋❋❋❋❋❋❋

((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .