



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد الحادي والستون.. مايو ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

الوظيفة	الاسم	م
رئيس هيئة التحرير	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	١
نائب رئيس التحرير	أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا)	٢
مدير التحرير	د/ هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	٣
عضو	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسىمي (جامعة بنى سويف)	٤
عضو	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	٥
عضو (مراجعة لغوية)	أ.د/ منى سالم زعزع (جامعة بنها)	٦
عضو (مراجعة لغوية)	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	٧
عضو (مراجعة عامة)	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	٨
عضو (مشرفا تقنيا)	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	٩
سكرتيرة التحرير	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	١٠

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

الجامعة	الكلية	الاسم	م
حلوان	التربية	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	١
وهران بالجزائر	التربية	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركى	٢
المنصورة	رياض الأطفال	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	٣
حلوان	التربية الموسيقية	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	٤
عين شمس	التربية	أ.د/ حسن سيد شحاتة	٥
الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض	التربية	أ.د/ محمد بن خالد الخالدي	٦
حلوان	التربية الفنية	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	٧
الملك عبد العزيز بجدة	التربية	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	٨
البحرين	التربية	أ.د/ خليل يوسف الخليلى	٩
الإسكندرية	تربية رياضية بنين	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	١٠
الكويت	التربية	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	١١
اليرموك الأردن	التربية	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	١٢
حلوان	تربية رياضية بنات	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	١٣
عين شمس	التربية	أ.د/ على السيد الشخيري	١٤
أم القرى مكة المكرمة	التربية	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	١٥
أسيوط	التربية	أ.د/ عمر سيد خليل ضي	١٦
بغداد العراق	التربية	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	١٧
دمشق سوريا	التربية	أ.د/ محمد الشيبخ حمود	١٨
حلوان	تربية رياضية بنين	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	١٩
الإسكندرية	التربية	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	٢٠
حلوان	الأدب	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	٢١
ذمار اليمن	التربية	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودى	٢٢

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	<i>Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland</i>	أ.د/ ألان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين ، كاتتاب بولندا	
2.	<i>Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).</i>	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	<i>Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media, Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY</i>	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	<i>Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education .Nanyang Technological University. Singapore</i>	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانجيانج التكنولوجية ، سنغافورة	
5.	<i>Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.</i>	أ.د/ فاتوس سليمان ، كلية التربية جامعة قبرص الدولية ، شمال قبرص	
6.	<i>Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).</i>	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	<i>Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).</i>	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	<i>Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.</i>	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية ، بجامعة مليورن .	
9.	<i>Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)</i>	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع ، جامعة شيفيلد هالم ، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	<i>Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).</i>	أ.د / لورانس شيرلي ، جامعة توسون ، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	<i>Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore</i>	أ.د / لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية ، جامعة نانايانج التكنولوجية ، سنغافورة .	
12.	<i>Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany</i>	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	<i>Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)</i>	أ.د/ ماريلا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة ، إسبانيا	
14.	<i>Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)</i>	أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية ، جامعة تورنتو ، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	<i>Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)</i>	أ.د/ باتريك سكوت ، جامعة نيو ميكسيكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	<i>Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).</i>	أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية ، جامعة ستانفورد ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	<i>Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).</i>	أ.د/ روزماري تالاب ، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	<i>Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA</i>	أ.د/ روزهان محمد إدريس ، كلية التعليم المفتوح ، جامعة سانز ماليزيا ، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد الصرماي	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن محمد سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ آمال عبد السميع مليجي باظن	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوى على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابوالوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ.د/ زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ.د/ سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ.د/ سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ.د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سميرة عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحى أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ.د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ.د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبد الله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد السيد أحمد عسكر	الآداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د/ عبد المسيح سمعان عبد المسيح	مهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د/ عبد المنعم محمد حسين حسانين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د/ عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د/ عبدالجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ.د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د/ عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ.د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السمیع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ هادية ديمتري يوسف بغدادى	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)

٦٤	أ.د/ فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض اطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)
٦٥	أ. د / لوسيل بروسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٦	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٧	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٨	أ.د/ محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٩	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨١	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨٢	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض اطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٣	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٤	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمهوري	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٥	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس الطفل)
٨٦	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٧	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٨	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٩	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض اطفال
٩٠	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض اطفال (علم نفس طفولة)
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦١) :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	برمجة تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري و أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات .. إعداد : د/ ماهر محمد صالح زفقور .	١٥ - ٧٨
(٢)	تقويم محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية للمهارات الحياتية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية .. إعداد : د/ عبدالله بن حلفان العايش .	٧٩ - ١١٠
(٣)	فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى .. إعداد: د/ نبيل السيد محمد حسن.	١١١ - ١٧٦
(٤)	فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرقية واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي .. إعداد : د/ وائل احمد راضى سعيد .	١٧٧ - ٢١٦
(٥)	أثر منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) " .. إعداد : د / عالية محمد الخياط .	٢١٧ - ٢٥٦
(٦)	دراسة جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بالمؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالاكنتاب والضغط النفسية .. إعداد : د/ أحمد بن موسى حنتول .	٢٥٧ - ٢٨٦
(٧)	دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد .. إعداد : أ/ وفاء بنت سعد السيف .	٢٨٧ - ٣٥٦
(٨)	أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .. إعداد : د/ منى سيد حموده ، د/ وسيمة عمر ذكى .	٣٥٧ - ٣٨٤
(٩)	تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية .. إعداد : د/ هالة فوزي محمد عيد .	٣٨٥ - ٤٢٦
(١٠)	منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي (دراسة تحليلية) .. إعداد : د/ حسان عبدالله حسان.	٤٢٧ - ٤٨٥

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

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.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ 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 ومؤتمرات 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 الإنسانية 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 أعداد المجلة .
- ◀ 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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀ 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 .
- ◀ 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 .
- ◀ 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 مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

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 : ٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry2121@yahoo.com

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

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

وفي هذا العدد عشرة بحوث: أولها بعنوان : " برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري و أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات " .. إعداد : د/ ماهر محمد صالح زنقور .

وثانيها بعنوان : " تقويم محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية للمهارات الحياتية بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الاسلامية " .. إعداد : د/ عبدالله بن حلفان العايش .

وثالثها بعنوان : "فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى " .. إعداد : د/ نبيل السيد محمد حسن.

ورابعها بعنوان : " فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي " .. إعداد : د/ وائل احمد راضى سعيد.

وخامسها بعنوان : " أثر منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) " .. إعداد : د / عالية محمد الخياط .

وسادسها بعنوان : " دراسة جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بالمؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالاكنتاب والضغط النفسية " .. إعداد : د/ أحمد بن موسى حنتول .

وسابعها بعنوان : "دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد " .. إعداد : آ / وفاء بنت سعد السيف .

وثامنها بعنوان : " أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم " .. إعداد : د/ منى سيد حموده ، د/ وسيمه عمر ذكي .

وتاسعها بعنوان : " تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالملكة العربية السعودية " .. إعداد : د/ هالة فوزي محمد عيد.

وعاشرها بعنوان : " منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي "دراسة تحليلية"
" .. إعداد : د/ حسان عبدالله حسان.

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 بأيّة 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

البحث الأول:

”برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري و أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ”

المصادر :

د/ ماهر محمد صالح زنقور

أستاذ مساعد تعليم الرياضيات

كلية التربية بالوادي الجديد جامعة أسيوط

” برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ”

د/ ماهر محمد صالح زنقور

• مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلى دراسة أثر برمجية تلميح بصري تفاعلية على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري، التنبؤ البصري، الإطلاق البصري، المرونة البصرية]، وكفاءة أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات، وقد تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية عددها (١١) تلميذاً، (معهد الأمل لذوي الإعاقة السمعية بالطائف)، ولتحقيق هدف البحث، فقد تم بناء وإنتاج برمجية تلميح بصري في ضوء نمطي (اللون والحركة) في وحدة العمليات على الكسور العشرية، واختبار مهارات التفكير التوليدي البصري، واختبار أداء مهام البحث البصري . وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي، تعزي للتدريس في ضوء برمجية التلميح البصري، وذلك في كل مهارات التفكير التوليدي البصري، ومهام البحث البصري، ويوصي البحث بتوفير بعض البرمجيات التفاعلية في مقررات الرياضيات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة . سمعية، وبصرية، وإعاقة فكرية . بالمرحلة المختلفة، خاصة مع وجود تقنيات الحاسوب، ومحاولة الدمج بين مجهودات كليات التربية، ومديرية التربية والتعليم بالمناطق المختلفة، في الاستعانة بمصممي مثل هذه البرمجيات المتخصصة في تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة، وتطوير أساليب التعليم التعلم بصورة كاملة من قبل القائمين على الرياضيات، من خلال تصميمات تعليمية إلكترونية، وغير الإلكترونية من خلال مسابقات بين المعلمين على المستويين المحلي، والإقليمي. دورات وورش عمل عن الأساليب الحديثة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. دورة مرشد نفسي وتربوي لمعلم الرياضيات. إنتاج برمجيات في الرياضيات لكل المراحل التعليمية، ولفئات الخاصة بالتعاون مع مصممين محترفين وبمساعدة معلم الرياضيات. المقررات وتعديل بعض مفرداتها لتخدم هذه الفئات الخاصة. الدخول إلى ثورة التقنية الحقيقية بحيث تتم معالجة جميع إجراءات العمل التدريسي للعاديين، والمعاقين في الرياضيات إلكترونياً.

The Effect of Interactive Software based on Visual Cues on Developing Visual Generative Thinking Skills and the Performance of Visual Search Tasks of Primary Stage Hearing Impaired Students in Mathematics

Abstract :

The present study aimed at investigating the effect of using interactive software based on visual cues on developing visual creative thinking skills and the efficiency of visual search tasks of primary stage hearing impaired students in mathematics. Eleven students from Al-Amal Institute for hearing impaired students in Al Taif participated in the experiment. To meet the objective of the study, the researcher designed the following tools: (1) interactive software based on visual cues with fixed pattern (color and motion) in decimals unit, (2) test of visual creative thinking skills and (3)

Performance test of visual search tasks. According to the results, there were statistically significant differences between the pre-post applications in favor of the post application. The difference is due to the use of the visual cues interactive software in both visual creative thinking skills and visual search tasks. The study concluded with the following recommendations: First, providing some interactive software for mathematics courses for students with varied special needs, audio- visual or intellectual, in all educational stages, especially with the advancement in the field of computer technology. Second, Colleges of Education and school districts, in different geographical areas, should cooperate in providing a highly qualified training to in-service mathematics teachers with the help of specialized designers of such interactive software. Third, developing the mathematics learning and teaching methods through the use of electronic and non-electronic designs. This could be achieved through regional and national competitions among teachers, workshops on modern techniques in handling the special needs students and, finally, modifying the courses of mathematics to serve those students through the best use of the outcomes of the technological revolution in all teaching procedures for normal and special needs students.

• المقدمة :

تُعد الرياضيات من المكونات الرئيسة للمنهج الدراسي، لما لها من أهمية في خدمة الفرد، والمجتمع، حيث تسهم في تنمية تفكيره وقدرته على التميز والإبداع، على ذلك يرى (محمد الصلاحيات، ٢٠١٢، ٣٦٤) (❖) أنها تؤسس النمو العقلي للتلاميذ بشكل عام، وللمعاق سمعياً بشكل خاص في المرحلة الابتدائية؛ حيث تزوده بالمفاهيم، والمبادئ الرياضية التي تساعد على زيادة قدراته واستعداداته للمراحل الدراسية التالية .

عليه فإن التلاميذ المعاقين سمعياً كونهم من أفراد المجتمع، فإن تربيتهم وتنشئتهم لمواكبة الحياة وتطوراتها تتطلب منهم أن يكونوا مثقفين رياضياً، بصورة تتناسب مع مواجهة بعض المشكلات وحلها والتغلب عليها، أي أنه إذا كانت أهداف تدريس الرياضيات للتلاميذ العاديين هي تزويدهم وإعدادهم بخبرات تساعد على الحياة؛ فهي بالنسبة للمعاقين سمعياً تسعى لإمدادهم بأساس رياضي سليم، وأساليب تفكير تجعلهم يؤدون دوراً في الحياة وليس عبئاً عليها .

وتؤكد (راندا عبد العليم، ٢٠٠٨، ٣١) أن مواكبة التدفق المعلوماتي المتسارع لا تقتصر على مجرد جمع المعلومات المتاحة؛ وإنما تتطلب بالضرورة معالجة هذه المعلومات بطرق تتضمن توظيفها في تحقيق أهداف محددة، عليه فقد ظهرت الحاجة الملحة إلى تنمية مهارات تفكير تمكن الفرد المعاق من التعامل مع

(*) اسم المؤلف، السنة، الصفحة أو الصفحات.

المعلومات، والأفكار بشكل إيجابي، ولا يقتصر على مجرد جمعها فقط، وإنما يمتد إلى استخدامها في توليد المزيد من الأفكار، والمعلومات التي يتم توظيفها في أداء المهام، وحل المشكلات في المواقف المختلفة .

ويعاني المعاق سمعياً من فقداناً في حاسة السمع بدرجات مختلفة: تبدأ من الضعف البسيط إلى فقدان الكامل (الصم) ، وهذا يؤثر بشكل مباشر على نموهم العقلي، والاجتماعي؛ ويترتب على ذلك صعوبات في التحصيل الدراسي، التي تعتمد على الفهم القرائي الذي يبدو متدنياً لديهم ، حيث أكدت دراسات محمد ثابت ، (٢٠٠٧) (أمانى الحسيني ، ٢٠١٢) أنه باستقراء معظم دراسات المعاقين سمعياً تبين مدى تدني قدراتهم القرائية بالنسبة للعاديين ، الأمر الذي يجعل مشكلة تعلمهم غاية في الصعوبة، بالإضافة إلى ضعف الرصيد اللغوي، وقلة الخبرات السابقة التي يستخدمونها في تفسير وتعلم المفاهيم، لذا يجب مراعاة قدرات المعاقين سمعياً وخصائصهم عند اختيار الموضوعات الرياضية الخاصة بهم، بالإضافة لاختيار طريقة، وأسلوب التدريس، والوسائل المعينة المناسبة لهم .

• الإحساس بمشكلة البحث :

تشير دراسة قامت بها كلية جالديت (College Gallaudt) لتحديد المستوى الأكاديمي الذي يبلغه المعاقون سمعياً ، ممن هم في سن العشرين؛ أنه كان في مستوى الصف الرابع الابتدائي بالنسبة للعاديين ، وباستقراء بعض الدراسات (محمد الصلاحيات ، ٢٠١٢) (أمانى الحسيني، ٢٠١٢) التي درست هذه الفئة خلص الباحث إلى:

- « هناك ضعف واضح لدى المعاقين سمعياً في اكتساب المفاهيم، والمهارات الرياضية .
- « يُظهر المعاقون سمعياً تدنياً واضحاً في القدرة على حل المشكلات ، فعند مقارنة قدراتهم بالعاديين في المقارنة والعد، أظهروا استجابات بطيئة مقارنة بالتلاميذ العاديين .
- « طبيعة المهام التي يكلف بها المعاق سمعياً ، والعوامل النفسية التي نضجه فيها لها دور في قدراته وإمكاناته. (Gary, 2013) (Pagliaro (Ronald & et al., 2013) & Kritzer , 2013) .

وفي ظل ما يتميز به العصر الحالي من تطور متسارع في نظم المعلومات، بشكل يعتمد إلى حد كبير على الوسائط البصرية، كأدوات لتبادل وتناول المعلومات ، ظهر الإدراك البصري الذي يعتبر منفذ لمعالجة المعلومات بصرياً للمعاق سمعياً ، حيث يقوم الفرد المعاق بتفسير بعض المعلومات، والأفكار المثلثة بصرياً، واستخدامها كأساس لتوليد المزيد من المعلومات، والأفكار فيما يسمى بالتفكير التوليدي البصري Visual Generative Thinking .

وتوضح دراسة (Christopher & et al., 2013) أن التفكير التوليدي البصري، واللفظي لدى فئة المعاق سمعياً تبدو أقل بكثير من العاديين ، إلا أنه عند

استخدام المعينات البصرية كمدخل للتدريس، وكأساس في معالجة المعلومات المقدمة لهم، حدث تحسن ملحوظ في جانب التفكير التوليدي البصري، مما يجعلنا نضع أيدينا على أحد أفضل أساليب المعالجة المعلوماتية لفئة المعاق سمعياً وهي المدخل البصري .

ويوضح (Costa & Kallick, 2009) أن هناك تكاملاً مباشراً بين عاديتين من عادات العقل هما: [جمع البيانات من خلال الحواس Gathering Data Through all Senses، والابتكار والتخيل Creating-Imagining] وبين تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري، مما يعطيه أهمية خاصة، ويجعله مطلباً لمواجهة هذا الكم من المعلومات البصرية، وأحد الطرق التي قد نسلوها للارتقاء بمستوى المعاق سمعياً في الرياضيات .

وتوضح دراسة (Gary, 2013) أن قدرة المعاق سمعياً في حل المشكلات الرياضية البسيطة تبدو ضعيفة للغاية، إلا أنه أثبت أنه بزيادة انتباهه البصري تتزايد خطياً قدرته على البحث عن هدف بصري، مثل اللون، أو الشكل، أو الحجم وقدرته على تناول المعلومات وتجهيزها، سواء بترتيب خطي تسلسلي (بحث بصري متسلسل) ؛ بحيث يتم التعامل معها متعاقبة على التوالي من خلال زمن محدد، أو تقدم للفرد بصورة آنية في وقت محدد (بحث متوازي)، على أن يتصف أداة بالدقة، والسرعة فيما يسمى بكفاءة أداء مهام البحث البصري.

ومهام البحث البصري يتم فيها البحث عن مثير، أو هدف بصري من بين مجموعة من المشتتات البصرية الأخرى، وأبسط صورة له يطلب فيها من الفئة، أو العينة المستهدفة أن تبحث عن هدف محدد مميز بين مجموعة مشتتات محيطية به، مثل أن يكون اللون فقط هو الذي يحدد المثير الهدف، ويبدو وكأنه يقفز إلى المبحوث (الطالب المعاق سمعياً) دون الحاجة لجهد أو مزيد من الانتباه، أو أن يزيد الانتباه؛ لأن هناك مشتتات تشترك مع المثير الهدف في بعض الخصائص البصرية الأساسية (اللون، الاتجاه)، وفي الرياضيات قد يتم استبدال هذه الأهداف (المثيرات) بأهداف (مثيرات) مرتبطة بالأعداد، أو الكسور العشرية والاعتيادية، كما في هذا البحث مع الاعتماد أيضاً على اللون، والحجم، أو الاتجاه للمثير، والبحث البصري مرتفع الكفاءة، يكون فيه منحنى دالة (زمن رد الفعل × حجم المثيرات) يقترب من الصفر، وهو بمثابة علاقة دالة على تجهيز المعلومات ما قبل الانتباهي (Woodman & et al, 2011, 219-221) ويوضح (Woodman) أن كفاءة البحث البصري تتزايد بزيادة التشابه بين المشتتات والمشتتات الأخرى، فكلما كانت المشتتات متجانسة زادت كفاءة البحث البصري .

وعليه فإن بعض نظريات الانتباه تفترض أن كفاءة أداء مهام البحث البصري تسبب تغييراً محدوداً في المعلومات الموجودة في الذاكرة العاملة البصرية وهي نوع من الذاكرة العاملة مسئول عن تخزين المعلومات البصرية وتجهيزها في

نفس الوقت ، ونهتم هنا بإحدى مكوناتها، وهي اللوحة البصرية وهي المسئولة عن الاحتفاظ وتجهيز مؤقتين للمعلومات البصرية، والمكانية وهي بمثابة رابطة بين المعلومات البصرية، والمعلومات المكانية وهي أساس التصور البصري ، وكفاءة أداء مهام البحث البصري تعتمد عليها بصورة كلي (Baddeley, 2008)، حيث أن العلاقة بينهما تتم كما يلي :

- « يجب تخزين جميع المثيرات (الأهداف البصرية)، وكذلك المشتتات حولها أولاً في الذاكرة العاملة البصرية (بشكل مؤقت) .
- « يتم تخزين صورة ذهنية للمثير (الهدف - المفردة المطلوبة) في الذاكرة العاملة البصرية؛ مما يؤدي إلى تنشيط الأهداف وتثبيت المشتتات .
- « يحدث تحديد ما إذا كانت المثيرات المعروضة ذات صلة بمهمة البحث البصري ، ومتى تم استشعار وجود المثير الهدف، يتم نقله مباشرة إلى الذاكرة العاملة البصرية ، حيث يستخدم في عمل سلوك للاستجابة الإيجابية .
- « عبء Load الذاكرة العاملة البصرية، وكفاءة مهمة البحث البصري لهما دور في ضبط الانتباه الانتقائي البصري [الذي يبدو في حالة تحسن لدى المعاق سمعياً ، كما أثبتت بعض الدراسات] .

والبحث هنا لن يهتم إلا بأحد مكونات الذاكرة العاملة ،وهو " مكون التخزين البصري "،وهو مخزن مؤقت للمعلومات ومسئول عن تخزين معلومات بشأن اللون، والشكل البصريين ، ومرتبطة بالنظام البصري للفرد، وكلما زادت سعة هذا المكون زادت القدرة على الانتباه، والتعرف، والفهم للمعلومات، وحل المشكلات، وتطور القدرة العددية، وكذلك كفاءة أداء مهام البحث البصري (محمود علي؛ السيد كامل، ٢٠٠٨).

وعلى أساس فرضية التعويض (❖) والتي تعتمد على المعالجات البصرية، ومن خلالها قد تنمي مهام البحث البصري، ومهارات التفكير التوليدي البصري لدى المعاق سمعياً في الرياضيات؛ بما يزيد من أدائه وقدراته الرياضية في مواقف التعلم المختلفة، ويصبح له دوراً فاعلاً في الحياة وهو الهدف الأسمى من تعليمه .

• مشكلة البحث :

قام الباحث بالاستعانة بالدراسات السابقة في مجال المعاقين سمعياً بتصميم بطاقة ملاحظة تدور حول [التأخر الدراسي، الاعتماد البصري دون القرائي ، وبعض الخصائص السلوكية للمعاقين سمعياً] ، وتطبيق البطاقة على عينة من فئة المعاقين سمعياً ، خرج الباحث بأن : نسبة كبيرة لا تقل عن ٧٠٪ من

(*)فرضية التعويض : حدوث تغيرات تعويضية في المعالجة البصرية لدى المعاقين سمعياً بسبب حرمانهم من حاسة السمع ؛ إضافة إلى ما أفادت به الدراسات السابقة من تميز الإدراك البصري لدى المعاقين سمعياً مقارنة بسليمي السمع بما يؤيد فرضية التعويض حيث يرى هذا الفريق أنه نتيجة لمحاولات المعاق سمعياً خلال حياته اليومية التكيف مع وجود الإعاقة فإنه يضطر إلى بذل مجهود مضاعف أو تطوير قدرات الحواس الأخرى لتقوم بما كان يفترض أن تقوم به حاسة السمع (المفقودة لديه) ، الأمر الذي ينتج عنه زيادة القدرات البصرية لديه(محمد ثابت ، ٢٠٠٧) .

عينة البحث الاستطلاعية لديهم ضعف في القدرة على التفريق بين المفاهيم المتشابهة (المنازل العشرية . جزء من عشرة . جزء من مئة . لا يستطيع حل المشكلات الرياضية اللفظية البسيطة والمعقدة منها . عدم القدرة على استخدام الأعداد، والكسور العشرية في المواقف الرياضية المختلفة . بما لا يمكنه من الاستنتاج الرياضي البسيط، وعمل تبريرات وبراهين بسيطة)، (كما أن الاعتماد البصري دون القرائي واضح حيث: يلجأ المعاق سمعياً إلى الصور، والمعلومات الممثلة بصرياً . ويتذكر البيانات الممثلة بصرياً بسهولة ويسترجعها)، كما أنه سريع في نسيان بعض المفاهيم، والتعميمات عند طلب المعلم استرجاعها أو تذكرها .

وتوضح دراسة (Yael & et al.,2010) أن الأطفال ذوي الإعاقة السمعية متأخرون دراسياً بصفة عامة وخاصة في الرياضيات وكشفت نتائج الدراسة أن السبب المباشر هو فقدان ذوي الإعاقة السمعية خبرات متعلقة بالمفاهيم والعلاقات الرياضية البصرية في فصول الدراسة نتيجة اعتمادها على لغة الإشارة وحدها أحياناً ، وهو ما أكدت عليه دراسة (Ellen&Claudia,2011) حيث حددت بعض الصعوبات في عمليات الجمع والطرح لدى المعاقين سمعياً مقارنة بالعاديين وأرجعت المشكلة أيضاً في كفاءة معالجة المعلومات المقدمة وفي طريقة عرض المفهوم أو العدد نفسه باستخدام الأسلوب التقليدي ، أما عند عمل معالجة من خلال إعادة صياغة عملية عرض المفهوم بالاستعانة بالمعينات البصرية القائمة على التقنية حدث تحسن مباشر في بعض العمليات الرياضية لهم .

وتشير دراسة (Gary,2013) أن الأطفال المعاقين سمعياً يظهرون تدنياً واضحاً في معظم القدرات الرياضية، فعند مقارنة أدائهم في مهمتي (مقارنة وترتيب بعض الأعداد والكسور) أظهروا بطأ ملحوظ ؛ إلا أن (Gary) حدد أن طبيعة المعالجة للمعلومات المقدمة والعوامل النفسية التي تحيط بفئة المعاقين (أسلوب الدمج المتبع في المدارس)، هما سبب هذا التدني في المستوى ، وأنه عند استخدام بعض المعالجات للمعلومات بالطريقة البصرية التفاعلية التي تثير الانتباه البصري، ولاحظ الباحث تغير في مستوى المعاقين عند التدريب على بعض المقارنات، وتمكن بعضهم من تحديد البيانات والأفكار الممثلة بصرياً ، ووضع البدائل لهذه الأفكار وهي من جوانب التفكير التوليدي البصري الذي يسعى البحث الحالي لتنميته للمعاق سمعياً في الرياضيات .

وفي دراسة (Ronald & et al.,2013) قام بعمل استطلاع رأي (١٣٠) معلماً للطلاب الصم، والمعاقين سمعياً من الصفوف (٦ - ١٢)، أكدت على أن هذه الفئة تفتقر إلى القدرة على تعيين المفهوم، أو العلاقة الرياضية، وكذلك عدم القدرة على قراءة أو فهم العلاقات حتى البسيطة منها ، وظهر أيضاً من خلال استقراء الدراسات السابقة (Almeida& et al.,2010) (Remington& et al.,2012) في المجال أن الاعتماد على المعالجات البصرية للمعلومات من خلال

تنمية كفاءة البحث البصري للطالب المعاق سمعياً ،والذي يحسن الانتباه البصري ويساعد أيضاً في تحسين فهمهم للعلاقات، وبالتالي قدرتهم على حل المشكلات .

ويؤكد (محمد ثابت ، ٢٠٠٧) على أن حاسة البصر لدى المعاقين سمعياً تتطور من خلال مراحل النمو لتصبح أكثر تخصصاً لرصد التغيرات في المجال البصري ، وذلك من خلال نتائج دراسته التي أشارت أن المعاقين سمعياً كانوا أكثر انتباهاً من سليمي السمع للمثيرات البصرية الهامشية ، وتوصل الباحث نفسه أن ذلك كان نتيجة حدوث تغيرات تعويضية في المعالجة البصرية لدى المعاقين سمعياً بسبب حرمانهم من حاسة السمع ؛ إضافة إلى ما أفادت به الدراسات السابقة (Tharpe & et al., 2009) (Bavelier & Bosworth, 2010) (etal., 2010) من تميز الإدراك البصري لدى المعاقين سمعياً مقارنة بسليمي السمع بما يؤيد فرضية التعويض ؛ وفي ضوء نتائج بطاقة ملاحظة قام الباحث بإعدادها عن بعض خصائص فئة المعاقين سمعياً في الرياضيات والتي تضمنت أبعاد [التأخر الدراسي في الرياضيات؛ الاعتماد البصري دون الفهم القرائي ؛ خصائص سلوكية لفئة المعاق سمعياً]، وبعد مقابلة معظم معلمي فئة المعاق سمعياً في المرحلة الابتدائية(*) أشارت نتائجها بعد تحليلها أن المعاقين سمعياً يعانون فعلاً من تأخر واضح يرجع في معظمه لأسلوب التدريس المستخدم، بالإضافة لبعض النواحي التي ترجع إلى طبيعته، ونظراً لاعتماد التدفق المعلوماتي إلى حد كبير على الوسائط البصرية، كأدوات لتناول وتبادل المعلومات، وخاصة لدى المعاقين سمعياً ؛ لم يجد الباحث أفضل من تلك المبررات للاعتماد على المدخل البصري المتمثل في برمجة تلميح بصري تفاعلي في ضوء اللون، والحركة لتنمية مهارات توليد المعلومات الممثلة بصرياً أو ما نطلق عليه مهارات التفكير التوليدي البصري، وكذلك كفاءة أداء مهام البحث البصري للمعاق سمعياً في الرياضيات بمنطقة الباحة.

من خلال ما تقدم ،تحدد مشكلة البحث الحالي في: وجود ضعف وتدني واضحين لدى المعاق سمعياً ، كما أشارت دراسة (Christopher & et al., 2013) أن بعض من جوانب التفكير التوليدي البصري والتي تتمثل في تحديد المفاهيم الرياضية، واستخدام أشكالاً توضيحية أو بصرية للتواصل مع المعلومات أو لتوضيح علاقات (الابتكار في التفكير التوليدي)، وأن عملية تجهيز المعلومات التي ترتبط بتفسير المعلومات بفاعلية (الجانب الاستكشافي للتفكير التوليدي البصري) والتأليف بينها (الجانب الابتكاري للتفكير التوليدي البصري) تبدو أيضاً أقل مما يجب، وهي جزء من مهارات من التفكير التوليدي البصري، وكما تشير دراسة (Gary, 2013) أن قدرته في البحث البصري البسيط تبدو ضعيفة للغاية والتي تظهر من خلال أنشطة البحث البصري [الذي قد يتعامل مع

(*) الباحث يعمل مشرفاً على وحدة التربية الميدانية لشعبة التربية الخاصة [تخصص إعاقة سمعية ، اضطرابات نطق ، إعاقة فكرية] بكلية التربية .

المعلومات بطريقة خطية بسيطة أو متوازية - وجود مثير بصري واحد تلو الآخر أو بطريقة متزامنة آنية [بحيث يتم التعامل معها متعاقبة على التوالي من خلال زمن محدد ، أو تقدم للفرد بصورة آنية في وقت محدد على أن يتصف أداءه بالدقة والسرعة فيما يسمى بكفاءة أداء مهام البحث البصري، والذي يؤثر في حل بعض المشكلات الرياضية .

كما أن الباحث قام بتطبيق بعض أنشطة التفكير التوليدي البصري، وبعض تدريبات ومهام متنوعة للبحث البصري على عينة استطلاعية للطلاب المعاقين سمعياً ، وجاءت نتائجها بأن نسبة تزيد عن ٧٠٪ من هذه الفئة (للعينة الاستطلاعية) درجاتهم متدنية للغاية، بما يؤكد ما خرجت به نتائج الدراسات السابقة من وجود مشكلة.

ولما أشارت بعض الدراسات السابق تناولها إلى أهمية مهارات التفكير التوليدي البصري ، وكفاءة أداء مهام البحث البصري للمعاقين سمعياً في الرياضيات ؛لما لهما من دور في توليد المعلومات الممثلة بصرياً للمتعلم ولهذه الفئة تحديداً ، وتكوين معاني للمثيرات والبيانات المعروضة من خلال الاستكشاف ؛ وفي ضوء أن المدخل البصري [القائم على برمجة التلميح في البحث] كما تقدم من الدراسات السابقة ومن نتائج بطاقة الملاحظة هو السبيل الأنسب لدراسة إمكانات هذه الفئة رياضياً ؛ لذا يسعى البحث من خلال برمجة تفاعلية قائمة على التلميح البصري لدراسة أثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وكفاءة أداء مهام البحث البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين سمعياً في الرياضيات بمنطقة الباحة " .

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى :

« التعرف على أثر برمجة تعليمية تفاعلية قائمة على المدخل البصري (التلميح البصري باللون والحركة) في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لفئة المعاقين سمعياً في الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ حيث أن التفكير التوليدي البصري أصبح ضرورة للفرد المعاق سمعياً لمواجهة تحديات المستقبل، وهذا التدفق البصري المعلوماتي المتسارع ، وذلك حيث اعتماد المعاق سمعياً بصورة كاملة على الحاسة البصرية في استقبال كثير من المعلومات، والبيانات من خلال فرضية التعويض . (التي سيرد ذكرها تفصيلاً فيما بعد)

« التعرف على أثر برمجة تعليمية تفاعلية قائمة على المدخل البصري (التلميح البصري باللون والحركة) في تنمية أداء مهام البحث البصري لفئة المعاقين سمعياً في الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، حيث القدرة على البحث عن هدف بصري (اللون والشكل والحجم والانتباه البصري ،....)، والذي يعني عملية تناول المعلومات البصرية بترتيب خطي تسلسلي (بحث بصري متسلسل) ، أو تجهيز معلومات مختلفة (أكثر من

مثير :لون ، حجم ،...) تقدم للفرد بصورة آنية في وقت محدد، على أن يتصف أداؤه بالدقة والسرعة (بحث متوازي).

«التوصل إلى طبيعة العلاقة الارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية ، المرونة البصرية] ودرجاتهم في اختبار أداء مهام البحث البصري في الرياضيات المدرسية ؛ بما يساعد في إثراء مقرر الرياضيات بالأنشطة والتدريبات الممثلة بصريا في ضوء طبيعة هذه العلاقة، حيث أن لكل مهارة منها دورها الفعال في رؤية أبعاد التمثيل البصري وتوليد المعلومات بشكل يضمن توظيف القدرة البصرية للمعاق سمعيا لإعادة بناء معلوماته الرياضياتية من خلال المدخل البصري .

• أسئلة البحث :

ويمكن تحديد أسئلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما أثر برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ؟، ومنه يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

« ما أثر برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ؟ .

« ما أثر برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري في أداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ؟ .

« ما العلاقة بين مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ؟ .

• فرضيات البحث :

يحاول البحث اختبار صحة الفرضيات التالية :

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي . البعدي) لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية ، المرونة البصرية] .

« لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي . البعدي) لاختبار أداء مهام البحث البصري .

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية ، المرونة البصرية] ، ودرجاتهم في اختبار أداء مهام البحث البصري في الرياضيات .

• أهمية البحث :

- تتمثل أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد في :
- « مساعدة معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية من خلال تقديم مقرر رياضيات في ضوء المدخل البصري لفئة المعاقين سمعياً ؛ عبر برمجية تعليمية تفاعلية قائمة على التلميح البصري متضمنة أنشطة، وتدريبات تعتمد على الحاسة البصرية، بما يساعد في متابعة نمو بعض المفاهيم الرياضية وبعض المهارات للتفكير التوليدي البصري ، وكذلك إلقاء الضوء على مدى كفاءة البحث عن المعلومات المثلثة بصريا لفئة ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات .
 - « مساعدة ذوي الإعاقة السمعية في هذه المرحلة وفي ضوء التطور التقني : من خلال استغلال الحاسة البصرية لهم والتي تعتبر مدخل أساسي مهم في مواجهة التدفق المعلوماتي المتسارع ؛ حيث حاجة هذه الفئة مثل هذه النوعية من الأنماط التعليمية ، وخاصة فيما يتعلق بمعالجتهم للمعلومات الرياضية والبيانات المثلثة بصريا بغرض توليد بدائل لمواقف ومشكلات رياضية موجودة أو جديدة ، ومعرفة ما يفيدهم من أنماط التلميح البصري (اللون، الحركة، الحجم، التظليل ،) لتحسين كفاءتهم في البحث البصري عن البيانات الرياضية (الأهداف المطلوبة) ، مما يدعم التواصل والتفاعل بين الطلاب بعضهم البعض مع إعدادهم للاستفادة في الوصول لمستوى جيد في التعامل مع الأنشطة، والمهام الرياضية، وكذلك مواقف الحياة العامة التي قد تتطلب هذه المهارات .
 - « مساهمته للاتجاهات الحديثة: المرتبطة بالثورة التقنية في تعليم الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة التي تدعو إلى استخدام برمجيات تفاعلية حاسوبية تباعد بالتعلم عن الجمود الفكري، والخروج عن العادات النمطية الروتينية، بما قد يساعد هذه الفئة (ذوي الإعاقة السمعية) في التعامل مع بعض مسائل ومشكلات الرياضيات ، والتي تتجه في هذا البحث نحو تصميم وبناء المقررات الالكترونية بناءً على أسس، ومعايير التصميم التعليمي القائم على التلميح البصري .

• حدود البحث :

- اقتصر البحث على :
- « فئة التلاميذ المعاقين سمعياً في الرياضيات من المرحلة الابتدائية (ممن هم في مستوى الصف السادس الابتدائي ببعض مدارس منطقة الطائف التعليمية [التي تحتوي على وحدة التربية الخاصة لذوي الإعاقة السمعية (معهد الأمل لذوي الإعاقة السمعية)] .
 - « [وحدة " العمليات على الكسور"] . الواردة بكتاب الوزارة للمرحلة الابتدائية (الصف السادس) . الفصل الدراسي الأول . للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)؛ وعن سبب اختيار هذه الوحدة؛ سيرد تفسير لذلك في الجزء التجريبي من البحث
 - « قياس بعض مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية ، المرونة البصرية] وأداء مهام البحث البصري في

الرياضيات ، في ضوء المدخل البصري اعتمادا على أن فئة المعاق سمعيا تسعى في ضوء فرضية التعويض إلى استغلال الحاسة البصرية في الرياضيات ، كما أن هذه المهارات تناسب هذه الفئة في هذه المرحلة كما أشارت لذلك بعض الدراسات السابقة .

• تحديد مصطلحات البحث :

• برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري :

هي "قالب تصميم تعليمي يتضمن معلومات ومثيرات (حركة ؛ لون؛ إحاطة ؛ تظليل ،) مرتبطة بمحتوى التعلم يتم تصميمها خصيصا بهدف مساعدة المتعلم في انتقاء وتنظيم وربط وتكامل المعلومات في الذاكرة العاملة من خلال المعالجة البصرية لها ويهدف تسهيل الوصول للمعلومات الأساسية وذات الصلة بموضوع التعلم".

• التفكير التوليدي البصري للمعاق سمعيا :

هو " قيام المعاق سمعيا بتحديد البيانات والأفكار المثلة بصريا ، ووضع البدائل للأفكار أو البيانات ذات الصلة بالبيانات التي سبق تحديدها، مع توليد أكبر عدد من البدائل المتنوعة المثلة بصريا (تمثيل بصري لمعلومات وأفكار) ، وذلك في ما يتعلق بمشكلة أو بموقف مثير ناتج عن متغير أو متغيرات بصرية جديدة".

• مهام البحث البصري :

هي " عملية يقوم فيها الفرد المختبر، أو المفحوص بالبحث عن هدف (مثير بصري واحد ضمن مجموعة مثيرات أخرى) في بطاقة عرض بصري واحدة محددة بعدد من المشتتات (المثيرات الأخرى) " ، ويصدر المفحوص (داخل الاختبار) استجابة واحدة كدليل على وجود الهدف المطلوب ؛ وتقاس كفاءة المهمة بزمان رد الفعل RT ، والدقة أو صحة الاستجابة ، وكلما قل زمن الاستجابة هذا دليل على ارتفاع كفاءة مهمة البحث البصري .

• التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية :

هم " الذين أصيبت حاسة السمع لديهم بفقدان جزئي يتراوح بين (٣٠ . ٧٠ ديسبل) ويمكنهم الاستفادة من بقايا حاسة السمع لديهم في تعلم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية المناسبة أو بدونها ويحتاجون أيضا إلى برامج تقنية ووسائل اتصال تعتمد على المثيرات البصرية حتى يمكنهم التغلب على نقص الإعاقة السمعية "

• خطوات البحث وإجراءاته :

سار البحث وفقا للخطوات التالية:

« لإجراء الدراسة النظرية الخاصة بالبحث ، وللتعرف على طرق إعداد البرمجية التعليمية التفاعلية في ضوء التلميح البصري، وبناء اختبار في مهارات التفكير التوليدي البصري ومهام أداء البحث البصري للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ، تم الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات التي تناولت تصميم البرمجيات التعليمية في ضوء التلميح

- البصري؛ والدراسات التي تناولت : فئة ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ، التفكير التوليدي البصري ، مهام البحث البصري .
- « اختيار وحدة : " العمليات على الكسور العشرية " المقررة على تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتحليل محتواها لتصميم الأنشطة والمهام اللازمة لتدريسها ثم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين تم الاستفادة من آرائهم في إعداد (البرمجية في ضوء التلميح البصري لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات) ، وتم التأكد من صدق وثبات التحليل .
- « إعداد برمجية التلميح البصري في الرياضيات للتلاميذ المعاقين سمعياً ، ممن هم في مستوى الصف السادس الابتدائي كما يلي :
- ✓ تحديد الأهداف العامة للبرمجية .
 - ✓ تحديد الأهداف الإجرائية للدروس المقدمة من خلالها إلكترونياً .
 - ✓ تحديد المحتوى العلمي المحقق للأهداف .
 - ✓ تصميم الشكل العام لها من واجهات التفاعل انتهاء بإنتاجها .
 - ✓ ضبط البرمجية التعليمية من خلال عرضها مع بطاقة صلاحية لها ؛ وتحكيمها من قبل المختصين في المجال .
 - ✓ وضع البرمجية في مرحلة تجريب للتأكد من ضمانتها في الاستخدام مع عينة البحث .
- « إعداد أدوات البحث وتشمل :
- ✓ اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات .
 - ✓ اختبار مهام البحث البصري لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات .
- وعرضهما على المحكمين ، والتعديل في ضوء آرائهم ، ثم التأكد من صدقهما وثباتهما عن طريق تطبيقهما على مجموعة (غير مجموعة التجربة) لحساب معاملات الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي للأبعاد (التفكير التوليدي البصري) والمفردات (مهام البحث البصري) .
- « التصميم التجريبي للبحث وشمل :
- ✓ اختيار مجموعة التجربة : وهي مجموعة تجريبية واحدة [وذلك لصعوبة الحصول على مجموعتين من ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات في هذه المرحلة العمرية ؛ وصلت عينة البحث إلى (١١) تلميذاً]
 - ✓ تطبيق أدوات البحث على المجموعة التجريبية تطبيقاً قبلياً .
 - ✓ حساب نتائج تطبيق أدوات البحث إحصائياً (التطبيق القبلي) .
 - ✓ تدريس برمجية التلميح البصري : للمجموعة التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/٢٠١٥ م .
 - ✓ تطبيق أدوات البحث على المجموعة التجريبية تطبيقاً بعدياً .
 - ✓ رصد النتائج ، ومعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها في ضوء الخلفية النظرية ، والدراسات السابقة .

✓ تقديم بعض التوصيات، والمقترحات في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث.

• الإطار النظري للبحث :

"برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري وأثرها في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات".

يهدف الباحث من استعراض هذا الإطار النظري التوصل إلى دراسة أثر برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري أداء مهام البحث البصري لذوي الإعاقة السمعية البسيطة، ومن ثم اشتمل الإطار النظري على " التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات "؛ " البيئة الالكترونية لذوي الإعاقة السمعية "؛ التلميح البصري الالكتروني لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات؛ التفكير التوليدي البصري؛ أداء مهام البحث البصري " والتي قد يسهم التدريس من خلال برمجية التلميح البصري في تنميتها.

• أولاً: التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية في الرياضيات :

يواجه المعاقون سمعياً صعوبات كبيرة في عملية الفهم القرائي؛ ويترتب على ذلك صعوبات في التحصيل الدراسي في جميع المواد الدراسية التي تعتمد على الفهم القرائي، وهذا القصور في الفهم القرائي قد تنتج عنه آثار سلبية كبيرة، حيث من الممكن أن يؤدي إلى إعاقة النمو المعرفي، ونمو القدرات العقلية الأخرى بشكل عام (محمد ثابت، ٢٠٠٧، ٥٤١)، هذا وتشير بعض الدراسات (محمد ثابت، ٢٠٠٢) (Schunk, 2010) إلى أن القدرات القرائية والمعرفية للمعاقين سمعياً تبدو متدنية عند مقارنتها بسليمي السمع؛ كما أن بعض الدراسات (Gary, 2013) (Ronald & et al., 2013) (Pagliaro & Kritzer, 2013) تؤكد على أن القدرات الرياضياتية وخاصة فيما يتعلق بحل المشكلات تبدو متدنية للطلاب ذوي الإعاقة السمعية عن العاديين؛ فذوي الإعاقة يظهرون بطلاً ملحوظ في الاستجابات عن العاديين فيما يتعلق بمهارات المقارنة والعد في الرياضيات.

• ماهية الإعاقة السمعية :

وباستعراض بعض الدراسات (سامي عبد الحميد، ٢٠٠٤، ٣٧) (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥، ١٣٧) (سعيد عبد العزيز، ٢٠٠٥، ١٧٤) (هالة فخري، ٢٠١٠، ٤١) (ميرفت محمود على، ٢٠١١، ٢٢٨) (محمد الصلاحيات، ٢٠١٢، ٣٦٧) (محمد أبو زيد، ٢٠١٢، ١٥) خلص الباحث إلى أن مفهوم الإعاقة السمعية :

- « هو مصطلح عام يغطي مدى معين من فقدان السمع Hearing loss، يتراوح بين الصمم Serve الذي يعوق عملية الكلام، والفقدان الخفيف Mild الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم اللغة والكلام.
- « يعني أيضاً العجز عن الفهم الصحيح للمعلومات اللغوية من خلال السمع مع أو بدون استخدام المعينات السمعية
- « مفهوم وظيفي ويعني : انحراف في السمع يحد من القدرة على التواصل السمعي اللفظي.

« مفهوم تربوي ويعني: تلك الإعاقة التي تؤثر على أداء الفرد التربوي .
 « تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنان معا، وتحول بينه وبين التعلم بصورته الكاملة ، وقد يكون القصور جزئيا أو كليا .
 « مصطلح عام يدل على نقص السمع بغض النظر عن شدته الذي يتراوح مده بين فقدان السمع الخفيف وحتى فقدان التام للسمع ؛ بما يشير إلى أن هناك فئتين : الصم ، والمعاقين سمعيا .

« التلاميذ الصم : هم الذين أصيبت حاسة السمع لديهم بفقدان سمعي يصل إلى (٧٠ ديسبل) بأكثر ، بحيث لا يمكنهم الاعتماد على حاسة السمع في تعلم الكلام ويحتاجون إلى تقنيات وبرامج تأهيلية ووسائل اتصال خاصة تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم الخاصة .

« التلاميذ المعاقون سمعيا : هم الذين أصيبت حاسة السمع لديهم بفقدان سمعي يتراوح بين (٣٠-٧٠ ديسبل) ويمكنهم الاستفادة من بقايا حاسة السمع لديهم في تعلم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية المناسبة أو بدونها ويحتاجون أيضا إلى برامج تقنية ووسائل اتصال تعتمد على المثبرات البصرية وأحيانا سمعية متقدمة ، حتى يمكنهم التغلب على نقص الإعاقة السمعية .

• أسباب الإعاقة السمعية :

قد تتعدد أسباب الإعاقة السمعية ، وذلك لأسباب من بينها طبيعة بعض العوامل (وراثية - مكتسبة) زمن حدوث الإصابة (قبل - أثناء - بعد الميلاد) ، وموضع الإصابة في الأذن (الخارجية - الوسطى - الداخلية) :

• أسباب وراثية عائلية :

« خطأ في تركيب الجينات أو الكروموزومات (على عبد الدايم ، ٢٠٠٢ ، ٩) .
 « انتقال بعض الصفات الحيوية أو الحالات المرضية من الوالدين إلى أبنائهم عن طريق الوراثة مثل ضعف العصب السمعي (عبد المطلب القريطي ، ٢٠٠٥ ، ١٤٨) .

• أسباب مكتسبة (عوامل غير وراثية) :

« أثناء الحمل: إصابة الأم بالحصبية الألمانية وغيرها من الحميات أثناء الحمل .
 « بعد الولادة: الإصابة ببعض الأمراض مثل الصفرة والحمى الشوكية مما يؤدي إلى تلف العصب السمعي للطفل .

• أسباب ترجع لإصابات الأذن (أحلام العقباوى ، ٢٠١٠ ، ٢٧) :

« إصابة طبلية الأذن بثقب وحدوث نزيف فيه نتيجة آلة حادة أو إصابة مباشرة .
 « التهابات الأذن الحادة أو المزمنة سواء الارتشاح خلف الطبلية أو الالتهاب الصديدي من الأسباب الهامة في الإصابة بفقدان السمع أو الصمم التام .

• خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية :

للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية خصائص هامة حيث أن فقدان حاسة من الحواس بصورة جزئية أو كاملة من شأنه يجعله معرضا للاضطرابات لغوية وتعليمية ويجعل باقي الخصائص في حاجة إلى دراسة جيدة :

• الخصائص الاجتماعية والانفعالية:

« المعاق سمعياً أقل نضجاً من الناحية الاجتماعية (محمد أبو زيد، ٢٠١٢، ١٧).

« ظهور أعراض لبعض السلوكيات مثل القلق، والخجل، والانطوائية، والعدوان والتمركز حول الذات والنشاط الزائد (محمد حلمي، ٢٠٠٧، ٢٣).

« يعاني من نواحي انفعالية عالية نتيجة فقد القدرة على التعبير عن المشاعر والأحاسيس والانفعالات مثل الفرد العادي (قحطان الظاهر، ٢٠٠٥، ١٣٤).

« أقل من العاديين في التوافق العام والتوافق المدرسي ويرجع ذلك إلى ضعف النمو اللغوي لديهم (نبيه إسماعيل، ٢٠٠٦، ٢٢).

وعلى كل فهذه الخصائص تختلف من فرد لآخر باختلاف درجة صعوبته السمعية، وألسن الذي حدثت فيه الصعوبة وطبيعة الرعاية الاجتماعية والأسرية التي توافرت له؛ إلا أن الدمج الاجتماعي قد يوفر بعض الأمان النفسي والاجتماعي للفرد المعاق ويجعله في الغالب أقل عرضه للانفعالات والضغوط.

• الخصائص الجسمية واللغوية:

« هناك فروق جسمية بين الفرد المعاق سمعياً والعادي في الجهاز السمعي أو الجهاز الحركي المسئول عن النطق والكلام (محمد عنان، ٢٠٠٥، ٩٧).

« عمليات التفكير لدى المعاق سمعياً تنمو قبل تعلم اللغة، وتنمو بشكل مستقل عن اللغة المنطوقة، حيث تتم من خلال لغة أخرى يطلق عليها اللغة المرئية (أحمد قرشم، ٢٠٠٤، ٣١).

إلا أن بعض الدراسات الحديثة (Kiboss, 2012) (Adamo & et al., 2013) ترى أن توظيف الوسائط المتعددة والفائقة ذات التقنية العالية والتي تعتمد على تنوع المثيرات البصرية والحركية قد تساعد على تنمية الجانب اللغوي والمعرفي لدى الطفل ضعيف السمع.

• الخصائص المعرفية والعقلية:

« المعاق سمعياً أكثر دقة في ملاحظاتهم للمرئيات، ووعياً بالصفات والخصائص البصرية المميزة للأشكال، وأكثر إدراكاً لمواطن التشابه والتمايز فيما بينها من حيث هيئاتها العامة وتفصيلها (محمد أبو زيد، ٢٠١٢، ١٩)، ويرجع ذلك إلى أثر "فرضية التعويض" الذي تتركه الإعاقة السمعية في زيادة القدرات البصرية لديهم.

« لديهم قدرات عقلية كاملة يمكن تنميتها باستخدام طرق وأساليب تربوية مناسبة لخصائصهم وحاجاتهم المختلفة مما يؤدي إلى زيادة القدرة التحصيلية (محمد عنان، ٢٠٠٥، ١٠١).

« تأخر نمو بعض القدرات العقلية واللغوية عن معدلها الطبيعي، وهذا التأخر لا يرجع للإعاقة السمعية بقدر ما يرجع إلى نقص الخبرات والمثيرات التي يستقبلها التلميذ ضعيف السمع ويتفاعل معها (عصام نمر، ٢٠٠٤، ٤٠).

« تشير بعض الدراسات (Kurz, 2009) (Easter brooks & Huston, 2008) إلى أنه ليست هناك فروقاً بين الطلاب المعاقين سمعياً والعاديين في حل المسائل الرياضية عندما تم عرضها في صورة مرئية Visual.

وباستقراء بعض الدراسات (ميرفت محمود ، ٢٠١١) (محمد الصلاحيات، ٢٠١٢) (Kiboss, 2012) (Spencer & Marschark, 2010) خرج الباحث بما يلي من خصائص الطلاب المعاقين سمعياً :

« بطء النمو اللغوي نتيجة قلة المثيرات الحسية وعدم مناسبة الأساليب التدريسية والأنشطة التعليمية لظروف الإعاقة السمعية .
« العجز عن تحمل المسؤولية ، وعدم الاتزان الانفعالي ، والسلوك العدواني تجاه الآخرين .

« سرعة النسيان ، وعدم القدرة على ربط الموضوعات الدراسية مع بعضها البعض .

« تأخر تحصيلهم الأكاديمي بصفة خاصة في القراءة والعلوم والحساب .

« الوحدة (يشكلون جماعات خاصة بهم) .

« تشير هذه الدراسات بأنه لا توجد فروق كبيرة بينهم وبين التلاميذ العاديين في نفس المرحلة العمرية في الذكاء .

• التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في العملية التعليمية :

التواصل هو عملية تبادل الأفكار والمعلومات، وهو عملية نشطة تشتمل على استقبال الرسائل وتفسيرها ونقلها للآخرين، ويعتبر الكلام واللغة وسائل رئيسية للتواصل، وهناك طرق أخرى يتم فيها التواصل غير اللفظي مثل الإيماءات، ووضع الجسم، والتواصل العيني، والتعبيرات الوجهية، وحركات الرأس والجسم، وهناك أبعاد لغوية موازية لها (وتشمل التغييرات في نبرة الصوت، وسرعة تقديم الرسالة والتوقف أو التردد).

• أهم أساليب التواصل مع التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية :

• التواصل الملفوظ (التدريب السمعي - قراءة الشفاه)

• التدريب السمعي : Auditory Training

ويعتبر من الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال المعاقين سمعياً والذي يركز على الاستفادة من السمع المتبقي لدى الأطفال، ولذلك فهو يعتبر نقطة مثالية للتدخل المبكر نتيجة للدور الذي يلعبه في تطوير قدرة الطفل المعاق سمعياً على التحدث بالإضافة إلى دمجهم في المدارس مع الأطفال العاديين.

ويتضمن التدريب السمعي تنمية مهارة الاستماع لدى المعاقين سمعياً بالإضافة إلى قدرتهم على التمييز بين الأصوات وذلك عن طريق:

« تنمية الوعي بالأصوات.

« تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات العامة غير الدقيقة.

« تنمية مهارة التمييز الصوتي للأصوات المتباينة الدقيقة.

• قراءة الشفاه : Oral method (محمد أبو زيد ، ٢٠١٢ ، ٢٠)

يقصد بذلك تنمية مهارة المعاق سمعياً على قراءة الشفاه وفهمها ، ويعني ذلك أن يفهم المعاق سمعياً الرموز البصرية لحركة الفم والشفاه أثناء الكلام من قبل الآخرين، ويشار إلى أن هناك طريقتين من طرق تنمية مهارة قراءة الكلام / الشفاه لدى المعاق سمعياً وهما :

- « الطريقة التحليلية : فيها يركز المعاق سمعيا على كل حركة من حركات شفّتي المتكلم ثم ينظمها
- « معا لتشكل المعنى المقصود .
- « الطريقة التركيبية : فيها يركز المعاق سمعيا على معنى الكلام أكثر من تركيزه على حركتي
- « شفّتي المتكلم لكل مقطع من مقاطع الكلام .

ومهما تكن الطريقة التي تنمي بها مهارة قراءة الكلام / الشفاه فإن نجاح الطريقة أيا كانت يعتمد اعتمادا أساسيا على مدى فهم المعاق سمعيا للمثيرات البصرية المصاحبة للكلام ، والتي تمثل المثيرات البصرية أو الدلائل البصرية النابعة من بيئة الفرد كتعبيرات الوجه ، حركة اليدين ، مدى سرعة المتحدث ومدى ألفة موضوع الحديث للمعاق سمعيا والقدرة العقلية له .

- **التواصل اليدوي :** (لغة الإشارة ، تهجئة الأصابع) : وهي مرتبطة بصورة مباشرة بالمعاق سمعيا :
- **لغة الإشارة :** Sign Language (**قحطان الظاهر ، ٢٠٠٥ ، ١٤٠-١٤٢**) هي عبارة عن رموز إيمائية تستعمل بشكل منظم وتتركب من اتحاد وتجميع بشكل اليد وحركتها مع بقية أجزاء الجسم التي تقوم بحركات معينة تماشيا مع حدة الموقف ، وتعتبر لغة الإشارة وسيلة للتواصل تعتمد اعتمادا كبيرا على الإبصار، ولغة الإشارة لغة مستقلة لها فوائدها ونظامها والذي يمكننا من تركيب جمل كاملة ، وتعتبر لغة طبيعية أو كاللغة الأم بالنسبة للمعاق سمعيا .

- **أنواع الإشارات التي يستعملها الطفل المعاق سمعيا :**
- « إشارات وصفية يدوية تلقائية : وهي التي تصف شيئا أو فكرة معينة وتساعد على توضيح
- « صفات الشيء مثل فتح الذراعين للتعبير عن الكثرة أو تضيق المسافة بين الإبهام والسبابة
- « للدلالة على الصفر أو الشيء القليل .
- « إشارة غير وصفية : ولا يستعملها إلا الصم فقط ، وهي عبارة عن إشارات لها دلالة خاصة كلغة متداولة بين الصم ، كأن يشير بإصبعه إلى أعلى للدلالة على شيء حسن أو مفضل أو العكس يعني أن الشيء رديء ، كما أن لغة الإشارة تمر بعدة مراحل :
- ✓ اللغة الإشارية البيئية .
- ✓ اللغة الإشارية المدرسية .
- ✓ اللغة الإشارية الجامعية .

- **تهجئة الأصابع :** (Finger Spelling) (Briggle, 2005, 69-70) هي إشارات حسية مرئية يدوية للحروف الهجائية بطريقة متفق عليها، ومن السهل تعلم لغة الأصابع حيث التعبير عن الأسماء أو الأفعال التي يصعب التعبير عنها بلغة الإشارة، ومع ذلك يمكن الجمع بين لغة الإشارة والأصابع معا

لتكوين جملة مفيدة ذات معنى، وتتميز لغة الأصابع بوجود نظامين منها الأول وهو: نظام اليد الواحدة والمستعمل في أمريكا حيث كل حرف له شكله المعين باليد الواحدة؛ أما الثاني فهو: النظام المستخدم فيه اليدين الاثنتين بحيث يتشكل الحرف من وضع اليدين بطريقة معينة لتدل على ذلك الحرف (Briggle, 2005, 69)، وبما أن شكل اليد يعبر عن الحرف فإن تهجئة الأصابع تعتبر وسيلة يدوية تعبر عن اللغة المكتوبة وتنوب عنها، وعلى ذلك يجب أن نذكر أن أبجدية الأصابع ليس لها تركيب جملي معين أو تشكيل دلالات أو أصوات وإنما هي تعتمد نفس التركيب الكتابي للغة التي تنوب عنها.

• التواصل الكلي: Total Communication Method

تعني هذه الإستراتيجية استخدام كل أساليب التواصل التي تمكن الشخص ضعيف السمع أو المعاق سمعياً من التواصل مع الآخرين، وهي تدمج الكلام والإشارات والتهجئة بالأصابع والتدريب السمعي (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٥٤)، وجدير بالذكر أن استخدام الطريقة الكلية المرئية Visual Total Communication والتي تعتمد على الاستفادة من كل الأساليب المختلفة؛ من الممكن لها أن تنمي القدرات اللغوية وما يتصل بها من قدرات أخرى مرتبطة بالتعلم البصري مما يؤدي إلى ثقة المعاق سمعياً بنفسه مع تنوع أشكال الاتصال والتواصل مع الآخرين.

• إمكانية تطبيق عملية دمج التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية مع العاديين في العملية التعليمية : بالرغم من كثرة المفاهيم التي تناولت مفهوم الدمج إلا أنها تختلف بدرجة أو بأخرى حسب السياق العلمي الذي يقصده من يتبنى فكرة الدمج نفسها، وفي كل الأحوال عملية الدمج باتت قريبة إلى حد كبير؛ فكما تشير (راندا مصطفى، ٢٠٠٧، ٤٩٥) أنه يتيح الفرصة للتلاميذ المعاقين سمعياً من إدراك بعض الخبرات ولو اليسيرة التي قد تفوتهم، إلا أن هذا الموضوع بحاجة لدراسات مستفيضة تخص أيضاً مقرراتهم ومعلميهم وأمور كثيرة لن تظهر إلا من خلال دينامية العملية التعليمية نفسها.

وكما تشير (نور عبد الحافظ، ٢٠٠٨، ١١٣) إلى أن الدمج "هو عملية يتم فيها تعليم الأطفال المعاقين سمعياً مع أقرانهم العاديين جنباً إلى جنب سواء في فصول عادية أو فصول ملحقة، وإشباع حاجاتهم فيها عن طريق توفير ما يلزم لتحقيق التفاعل الاجتماعي والمشاركة في الأنشطة التربوية مع أقرانهم العاديين، وهو المراد الأساسي من عملية الدمج ذاتها.

وباستقراء بعض الدراسات (محمد النوبي، ٢٠٠٥، ١٣٧) (محمد أبو زيد، ٢٠١٢، ٢٥) يمكن تقسيم فكرة أو عملية دمج المعاقين سمعياً مع العاديين إلى ثلاثة أنواع هي :

« الدمج الكلي : وهو دمج ذوي الصمم الجزئي (ضعاف السمع) وهم من لديهم بقايا سمعية، أو من يستخدمون المعينات السمعية في الصف العادي مع ضرورة الاهتمام بهم.

« الدمج الجزئي : وهو دمج ذوي الصمم الكلي ممن ليس لهم بقايا سمعية ، وذلك في صف خاص داخل المدرسة العادية لتلقي التعلم على يد متخصصين في هذا المجال ومع هذه الفئة تحديدا .

« الدمج المكاني : وهو عبارة عن فصول ملحقة بالمدارس العادية يتم فيها تعلم الطفل الأصم في فصل خاص ملحق بالمدرسة ، ويقضي وقته المدرسي كله داخل هذا الفصل ، وقد يحدث احتكاك بينه وبين الطفل العادي أثناء الرحلات وممارسة بعض الأنشطة بغرض التفاعل الاجتماعي .

وبالطبع هناك ثلاثة اتجاهات حول عملية الدمج ما بين مؤيد ومعارض ومحيد :

« بالنسبة للفئة المعارضة:هم يرون أن مراكز التعلم الخاصة هي المكان الطبيعي لتعلم المعاق سمعيا ، وأن برامج الدمج برمتها ما زالت غير مستقرة ، مثل مناهج التعليم ونظام الامتحانات مثلا التي لا تناسب إمكانيات وقدرات المعاقين سمعيا إذا ما تمت أثناء عملية الدمج .

« على النقيض نجد الفئة المؤيدة : ينظرون إلى الإيجابيات من تعديل بعض السلوكيات كالعزلة والانطواء ، وكذلك على سرعة تقبلهم على أنهم جزء من المجتمع فيما بعد .

« أما الفئة المحايدة : فهم يقفون على حدود فاصلة بين الفئتين حيث تستخدم المعادلة المحايدة وهي :الحالات الخاصة لتلقي الرعاية في مراكز متخصصة، والحالات المتوسطة والبسيطة [ضعاف السمع . من لديهم بقايا سمع] يمكن أن تدمج مع العاديين .

• ثانياً : البيئة الإلكترونية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات :

إذا كانت بيئة التعلم الإلكتروني مهمة بالنسبة للعاديين فهي ذات أهمية قصوى للمعاقين سمعيا نظرا لما تختص به هذه الفئة من فقدان القدرة على السمع ، مما يؤكد ضرورة توظيف بقية الحواس الأخرى لديهم بطريقة لا يترتب عليها نقص في تعلمهم نظرا لفقدان هذه الحاسة الهامة .

وبيئات التعلم الإلكتروني الحالية لا يقتصر دورها فقط على عرض المقرر التعليمي بكل مثيراته البصرية اللفظية وغير اللفظية ، ولكن تعد وعاء لكثير من مصادر المعلومات الأخرى الغنية بعدد من المثيرات البصرية التفاعلية [الفيديو الإشاري ، البرامج التعليمية ، الصور والرسوم المتحركة والثابتة بكل أنواعها وأشكالها ،....] (أحمد المضيان ؛ محمد عبد المقصود، ٢٠١١ ، ١٣) .

حيث تلعب هذه المصادر دورا كبيرا وأساسيا في ترجمة المحتوى اللفظي من معلومات وحقائق قد يعجز المعلم في تفسيرها بالطريقة التقليدية وهذا يتيح للمعاقين سمعيا فرص الاستفادة من البيئات الإلكترونية بطريقة فردية تسمح لهم بمزيد من التأمل والتفكير .

وبذلك أصبحت بيئات التعلم الإلكتروني ضرورة حتمية لتعليم المعاقين سمعيا من خلالها ، في ضوء ما يلي :

- « توافر البنيتين التقنية والاتصالية لاستخدامها في مدارس الصم ومراكز رعائتهم . (Clymer & Mekee, 2007, 104) .
- « إتاحة مورد للغة الإشارة في شكل فيديو هات ترجمة اشارية سريعة التحميل ، أو إشارات بالصور المتحركة Semantroid ، أو ترجمة آلية من نص مكتوب إلى لغة إشارة مباشرة. (Kennaway, 2007, 34) .
- « توافر الثقافة المعلوماتية لدى المعاق سمعيا حيث المحتوى المتاح إلكترونيا ذو التصميم الجيد؛ والجاذبية البصرية والانتباه إلى التفاصيل التقنية، حيث أصبح للصم مصادر معلومات ثقافية على شبكة الويب خاصة بهم .
- وتذكر (فتيحة بطيخ ، ٢٠٠٥) أنه إذا كان تدريس الرياضيات للتلاميذ المعاقين سمعيا يسعى إلى إمدادهم بأساس رياضي علمي أو تطبيقي وبأساليب تفكير مناسبة تساعدهم على جعلهم مواطنين صالحين؛ فإن ذلك يتطلب أن تكون أهداف تدريس الرياضيات لهم مرتبطة بالنواحي الحياتية والمهنية بالإضافة إلى تكاملها مع المواد الدراسية الأخرى، ويتحقق ذلك بوجود منهاج رياضيات مناسب .
- وباستقراء بعض الدراسات (عبد الله عطار ، ٢٠٠٥ ، ٣٧٠ - ٣٧١) (Jonathan, 285, 2006) (Bueno, 2007, 271) خرج الباحث بأن بيئات التعلم الإلكتروني للمعاقين سمعيا في الرياضيات قد تساعد في بناء منهج مناسب للرياضيات لهم حيث :
- « تسعى إلى تقديم الخبرات، والمواقف، والمثيرات التعليمية بعد ملاءمتها للطلاب المعاقين سمعيا وفقا لاحتياجاتهم، والتي لا يستطيع المعلم توفيرها في الفصول العادية .
- « دعم التفاعل والتشاركية بين الطالب المعاق سمعيا والمعلم من خلال أدوات الاتصال، وعدم الاقتصار على المعلم كمصدر مباشر لكل معارف الطالب، وتنمية القدرات العقلية وإتاحة الفرصة للتفكير المرن بشكل ملحوظ (أحمد المضيان ؛ محمد عبد المقصود ، ٢٠١١ ، ١٤) .
- « دعم التعلم البصري للمعاق سمعيا من خلال التفاعل مع البيئة الإلكترونية باستخدام الروابط الرسومية في تصميم واجهات التفاعل (Fajardo, 2006, 455) .
- « توفر الإثارة بما يدفع التلاميذ للتفكير والمشاركة الفاعلة (Jean, 2005, 16) .
- « مساعدة المعاق بالتدرب على الوصول إلى المعلومات بنفسه حيث توفير أكثر من مصدر للحصول على المعرفة ، خاصة عند ربط المحتوى التفاعلي بشبكة الويب (هالة فخري ، ٢٠١٠) .
- « تزويد المتعلم المعاق سمعيا بإجراءات واضحة بصرية في الرياضيات لتعلم حل مسألة أو موقف بصري [بيانات ومعلومات ممثلة بصريا] خطوة تلو الأخرى .
- « تنمية نواحي الخيال البصري وخاصة فيما يتعلق بدراسة الأشكال ثنائية وثلاثية الأبعاد لأول مرة من خلال التكامل بين الصور وحركاتها .

« دعم التكامل بين منهج الرياضيات للمعاق سمعيا والحياة العملية من خلال عرض بعض الأنشطة والمشكلات من واقع الطالب المعاق نفسه بصورة جديدة (محمد أبو زيد ، ٢٠١٢ ، ٣٠) .

« دعم عدة أبعاد هامة في حياة المعاق سمعيا منها : الاتصال [مرئي، بصري في مجالات عدة]، فهم المادة التعليمية [أحيانا بدون الحاجة إلى معلم في البرمجيات المتقدمة]، الإبداع الفني [حيث اللون والحركة والاتصال البصري قد يدعم بعض النواحي الفنية للمعاق سمعيا]، تعلم المهنة [وذلك ضمن بعض التطبيقات الحياتية للصم خارج دائرة المحتوى التعليمي]، التسلية [برامج تعليمية مبرمجة خصيصا لهم] (Bueno,2007,271-272) .

وفي إشارة إلى بعض الدراسات التي استخدمت المدخل التقني في ضوء برمجيات تعليمية لتدريس الرياضيات للمعاقين سمعيا نجد دراسة (Kiboss,2012) والتي درست فاعلية برنامج إلكتروني لتحسين التحصيل للمعاقين سمعيا للمهارات الهندسية الأساسية وتصورهم لبيئة التعلم الهندسي وذلك لعينة من (٦٦) معاق سمعيا في أربع مدارس للتربية الخاصة في منطقة فالي بكينيا ، بينما هدف (حسن أحمد حسن ، ٢٠٠٦) إلى معرفة أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل الرياضيات لدى ضعاف السمع وذلك لعينة من (٢٥) طالبا وطالبة في الصف الأول الأساسي بالأردن وجاءت نتائجها إلى فاعلية البرمجية التعليمية في تحسين تحصيل الطلاب ضعاف السمع .

أما (Bull,2005) فقد استخدم برمجية تفاعلية في تحسين القدرة على بعض المشكلات الحسابية لدى مجموعة من الأطفال الصم بإحدى مقاطعات ولاية نيوجرسي الأمريكية ، في حين هدفت دراسة (Adamo&et al.,2013) إلى تقديم إدارة حاسوبية تفاعلية لزيادة المهارات الحسابية للتلاميذ الصم حيث تم استخدام برامج حاسوبية لاستخدام الإشارات من أجل تعلم المصطلحات الحسابية ، واستخدام برنامج ماكروميديا : حيث تعلم النشاطات من الانترنت إذ يعد هذا الأسلوب جديد من نوعه بكونه تفاعلي ويعتمد على الإشارات والحركة [ويعتبر هذا البرنامج من المحاولات الأولى التي تهدف إلى استخدام ثلاث حركات تفاعلية من أجل زيادة القدرة الحسابية للطلاب المعاقين سمعيا .

وجاءت دراسات أخرى مثل دراسة (زينب عطيفي ، ٢٠٠٣) والتي أكدت على فاعلية استخدام برنامج كمبيوتر لتدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية المهارات الهندسية لدى عينة مكونة من (٤٤) طالبا من طلاب الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا بمحافظة أسيوط .

وفي ضوء فكرة الاستثارة البيئية المبكرة في تنظيم وظائف الحواس المختلفة لدى الفرد المعاق سمعيا وجد (Tharpe& et al.,2009) أن تفاعل وتواؤم مدخلات الحواس المختلفة يعتبر جزء مهم من عملية النمو الطبيعية ، وكمحصلة لذلك فإن وجود خلل في إحدى حواس الفرد من المتوقع أن يؤدي إلى إحداث خلل في نظام أو وظائف الحواس الأخرى؛ وفي واقع الأمر هناك فرضيتان

متعارضتان حول وجود خلل في إحدى الحواس وتأثيره على الحواس الأخرى ،
الفرضية الأولى هي " فرضية النقص " (The deficiency hypothesis) وتنص
على أن وجود خلل في إحدى الحواس سيترتب عليه نقص في وظائف الحواس
الأخرى ، وذلك بسبب أن الحواس المختلفة تعتمد على بعضها البعض في أداء
وظائفها بالشكل المطلوب وهناك من يؤيد هذه الفرضية مثل (Quittner& et al.,
(Proksch & Bavelier,2008), 2004) .

أما الفرضية الأخرى أو الثانية هي "فرضية التعويض" (The compensation hypothesis) والتي تنص على أن وجود خلل في إحدى الحواس من شأنه يؤدي
إلى زيادة في قدرات الحواس الأخرى لتعويض النقص الحاصل في الأداء نتيجة
تعطل هذه الحاسة وهناك من يؤيد هذه الفرضية مثل (Tharpe & et al.,
(Bosworth, 2010)(Bavelier & et al.,2010) (2009) .

وحيث أن (محمد ثابت ،٢٠٠٧) يؤكد على أن حاسة البصر لدى المعاقين
سمعيًا تتطور من خلال مراحل النمو لتصبح أكثر تخصصًا لرصد التغيرات في
المجال البصري ، وذلك من خلال نتائج دراسته التي أشارت أن المعاقين سمعيًا
كانوا أكثر انتباهًا من سليمي السمع للمثيرات البصرية الهامشية ، وتوصل
الباحث نفسه أن ذلك كان نتيجة حدوث تغيرات تعويضية في المعالجة البصرية
لدى المعاقين سمعيًا بسبب حرمانهم من حاسة السمع؛ إضافة إلى ما أفادت به
الدراسات السابقة من تميز الإدراك البصري لدى المعاقين سمعيًا مقارنة
بسليمي السمع بما يؤيد فرضية التعويض حيث يرى هذا الفريق أنه نتيجة
لمحاولات المعاق سمعيًا خلال حياته اليومية التكيف مع وجود الإعاقة فإنه
يضطر إلى بذل مجهود مضاعف أو تطوير قدرات الحواس الأخرى لتقوم بما
كان يفترض أن تقوم به حاسة السمع (المفقودة لديه) ، الأمر الذي ينتج عنه
زيادة القدرات البصرية لديه .

وفي الرياضيات فقد أكدت العديد من الدراسات (مديحة حسن،٢٠٠٤) (Easterbrooks & Huston, (Mann, 2007) (Easterbrooks&et al.,2009)
(2008) على ضرورة الاتجاه بصورة مكثفة نحو المدخل البصري الذي يرتبط
بالمعلومات البصرية لذوي الإعاقة السمعية وخاصة في الرياضيات ، وذلك
لاتساع المجال البصري الذي يجعلهم يعتمدون على المعلومات البصرية بشكل
ملحوظ في الاتصال والتعلم ، وظهرت العديد من المشرعات العالمية التي اهتمت
بتوفير بيئة تعلم بصرية عند تعليم الرياضيات للصم وضعاف السمع ومن
أشهرها:

- ❖ مشروع نانس ومورينو (Nunes&Moreno,2002): الذي أوصى بضرورة إعداد برامج تدخل مبكرة لتحسين مستوى التحصيل والانجاز لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة ، واعتمد المشروع على المدخل البصري في تقديم المفاهيم والمسائل اللفظية ، وأثبت أن الأطفال الصم وضعاف السمع أكثر قدرة من العاديين في معالجة المعلومات البصرية.
- ❖ مشروع نانس وآخرون (Nunes & et al.,2004) : الذي جاء مكملاً لمشروعه السابق حيث قام بإعداد برنامج للتدخل المبكر لتلاميذ الصم وضعاف السمع

معتمداً على استخدام مهاراتهم البصرية في تنمية قدرتهم على حل المسائل العددية ، وكذلك في تنمية قدرتهم على تمثيل العدد تمثيلاً بصرياً .
 « مشروع كيللي وآخرون (Kelly & et al., 2006) : انصب هذا المشروع على التمثيل البصري في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية وخاصة اللفظية منها لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع مستخدماً ثلاثة أنماط للتمثيل البصري (النمط البصري ، العلاقات ، النمط اللابصري) في حل المشكلات اللفظية .

وبذلك وفي ضوء ما سبق يمكن الاعتماد على التوجه نحو المعلومات البصرية لتدريس الرياضيات للمعاقين سمعياً وضعاف السمع من خلال برمجة التلميح البصري التفاعلي المعتمد على فرضية التعويض السابق ذكرها .

• **ثالثاً : التلميح البصري الإلكتروني للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات :**
 التلميح البصري المعتمد على البرمجيات التعليمية ذات الوسائط الفائقة يعتبر من المثيرات المترابطة والمتكاملة الفعالة سواء كانت مكتوبة أو مصورة أو متحركة التي تجذب انتباه المتعلم ، وحسب نظرية تجميع المثيرات (Cues Summation Theory) (الشحات عثمان ، ٢٠٠٩) أنه كلما زاد عدد المثيرات البصرية شريطة أن تكون مترابطة يتحسن معها التعلم .

• **مفهوم التلميح البصري Visual Cues :**
 ويشير (إيهاب محمد ، ٢٠٠٥) أن التلميحات البصرية " هي مثيرات ثانوية ظاهرة أو خفية ليست جزءاً من المحتوى التعليمي ويتم إضافتها للعرض لتساعد المتعلم في القيام ببعض العمليات المعرفية المختلفة مثل تركيز الانتباه إلى موضوع رئيسي كالمقارنة ، الربط ، التفسير ، التخيل ، التوقع بهدف إحداث الاستجابة الصحيحة .

وباستقراء بعض الدراسات (الشحات عثمان ، ٢٠٠٩) (سعود الأكلبي ، ٢٠١٣) (Jin & Boling, 2010) (Lin, 2011) (Koutsoklenis , & Papadopoulos, 2011b) (Lin & Atkinson, 2011)

خرج الباحث بما يلي عن برمجيات التلميح البصري :
 « هي نمط إثرائي يجمع بين مثيرات متعددة (حركة ، لون ، إحاطة ، تظليل ، سرد صوتي ، ...) بغرض جذب انتباه المتعلم نحو غرض أساسي في العملية التعليمية .

« معينات بصرية وسمعية مصممة خصيصاً لتركيز انتباه المتعلم بصورة مرتبطة تماماً بما يدرسه .

« التلميحات البصرية Cueing تهدف إلى تقليل الوقت الذي يستغرقه المتعلم في البحث عن المعلومات ، وزيادة قدرته على الاحتفاظ بالتعلم .

« تيسر الربط بين كافة المعلومات المقدمة من خلال تسريع الوصول للمعلومات الرئيسية في موضوع التعلم وكذلك إمكانية الاحتفاظ بهذه المعلومات لفترة زمنية أطول في الذاكرة العاملة .

« يساعد التلميح البصري في انتقاء وتنظيم المعلومات ذات الصلة بالموضوع المتناول عبر تعريفهم بالمعلومات ذات الصلة بموضوع التعلم ، والذي بدوره يقلل من المعلومات الدخيلة وغير المرتبطة بالموضوع والتي قد تُفرض على الذاكرة العاملة معالجتها معرفيا دون الحاجة إليها .

« كما أنه يساعد في تقليل معدل الجهد المبذول من خلال : استبدال النصوص المكتوبة بأخرى بصرية فيما يسمى تأثير أشكال المثيرات [Modality Effect] ، وإضافة روابط بين عناصر الصور والنصوص الدراسية المقدمة للطلاب .

« هناك تفاعل وثيق بين استخدام التلميحات Cueing (بصرية وسمعية) وبين نظرية الحمل المعرفي (❖) عبر مساهمتها في تقليل معدلات الحمل المعرفي المتداخل [تزايد كمية المعلومات المعروضة والتي قد لا ترتبط بموضوع التعلم بما يزيد عن الحد الطبيعي وفوق مستوى وقدرات الطالب] .

« يجب الإشارة إلى أن أي نمط للتلميح البصري غير مرتبط بموضوع التعلم الذي يتعلمه الطلاب يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى الحمل المعرفي .

ويعرف (سعود الأكلي، ٢٠١٣، ١٠) برمجية التلميح البصري بأنها " عبارة عن دروس تعليمية في صورة موجهة تعمل على تركيز انتباه المتعلم إلى أجزاء مهمة في المحتوى التعليمي وبالتالي تؤدي لمزيد من الفهم والاستيعاب المطلوب وصولاً للاستجابة الصحيحة ، وهذه الموجهات في شكل حركات وأسهم وألوان " .

ويخرج الباحث بمفهوم برمجية التلميح البصري Visual Cues المستخدمة في البحث بأنها " قالب تصميم تعليمي يتضمن معلومات ومثيرات (حركة ، لون ، إحاطة ، تظليل ،) مرتبطة بمحتوى التعلم يتم تصميمها خصيصاً بهدف مساعدة المتعلم في انتقاء وتنظيم وربط وتكامل المعلومات في الذاكرة العاملة من خلال المعالجة البصرية لها ويهدف تسهيل الوصول للمعلومات الأساسية وذات الصلة بموضوع التعلم " .

• وظائف التلميح البصري :

بالاطلاع على بعض الأدبيات وجدت مجموعة من التصنيفات المختلفة للتلميح البصري :

« صنف (Koutsoklenis & Papadopoulos, 2011a) وظائف التلميحات البصرية إلى : الإبهار Decoration : التمثيل Representation : التنظيم Organization : التفسير Interpretation : التحويل Transformation .

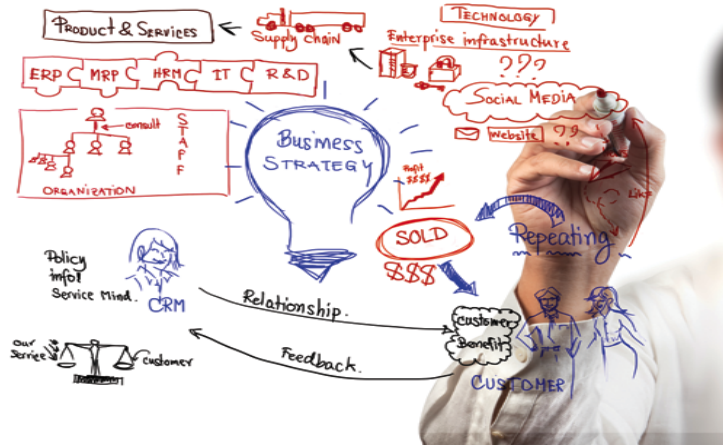
« بينما (La Grow, 2010) فقد صنفها إلى : وظائف الانتباه Attentive : وظائف الوجدان Affective : وظائف المعرفة Cognitive : وظائف التعويض Compensatory .

(*) نظرية الحمل المعرفي : تعني تزايد كمية المعلومات المعروضة عن الحد الطبيعي وفوق مستوى الطالب واستيعابه نتيجة التراكم المعرفي الذي يصاحب المواد المستخدمة في التعلم بما يعرقل قدرة المتعلم على الاستيعاب فتعتبر حملاً معرفياً يؤدي إلى آثار عكسية في عملية التعلم .

« أما (Clark & Lyons, 2004) فقد صنفها في إطار ثلاثة أبعاد رئيسة داعمة للتعليم : البعد النفسي ويشمل [دعم جذب الانتباه وتركيز التعلم ، تنشيط وبناء المعرفة السابقة] ؛ البعد المعرفي ويشمل [تقليل معدلات الحمل المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة ، مساعدة المتعلم في بناء نماذج وصور عقلية ، ودعم القدرة على نقل أثر التعلم] ؛ البعد الوجداني ويشمل [دعم الدافعية ورغبة المتعلم في المشاركة على نحو فعال في التعلم] .

• أنماط التلميحات البصرية بالبرمجية التعليمية التفاعلية :

تُجمع الكثير من الدراسات على نمطين رئيسين للتلميحات شائعة الاستخدام في البرمجيات التعليمية هما : التلميحات السمعية Audible Cues : ويمكن أن يأتي في صورة لفظية : قراءة المتحدث لأحد النصوص (مقطع صوتي) ؛ والتلميحات البصرية Visual Cues : وتعتمد على استخدام الألوان والصور والأسهم ، وضع خطوط أو علامات بارزة (LaGrow, 2010) .



Visual Cues التلميح البصري (Combs; Wendy; Zimmer, 2013)

ونستخدم غالباً في البرمجيات التعليمية أنماط مثل : الخطوط Lines ؛ التظليل Shading ؛ التباين Contrast ؛ الحركة Motion ؛ التأثير البصري Optical Effect ؛ الوضع في إطار Bording ؛ العرض البصري المتعدد Multiple Exposure ؛ كثافة المثير البصري Stimulus Intensity ؛ وهكذا

• مبادئ تصميم التلميحات البصرية :

يقوم التلميح البصري على مجموعة مبادئ هي :

« مبدأ تأثير أشكال المثيرات Modality Effect : ويعني أن المواقف التي يتم فيها تقديم الصور البصرية والنصوص المسموعة تعد بالضرورة أكثر فعالية مقارنة بالنص المكتوب فقط الذي يتحرك أمام المتعلم (Segers & et al., 2008) ، وعليه فإنه عند الربط بين تطبيق تأثير أشكال المثيرات وبين تقليل مقدار الجهد المبذول في التعلم ؛ سوف يدرك القارئ مباشرة أن هذا المبدأ يقوم

على فرضية أساسية مفادها أن المتعلم يعالج المعلومات المقدمة إليه من البيئة الخارجية عبر الاستعانة بنظامين منفصلين للمعالجة المعرفية هما : المعالجة البصرية ، والمعالجة السمعية وفي حالة ارتفاع مستويات التفاعلية بين المعالجتين المنفصلتين يتم تقديمهما بصورة منفصلة ؛ إحداهما تلو الأخرى مثلاً فعند ذلك يؤدي إلى حمل معرفي زائد Cognitive Overload (Chung,2008)، لكن إذا قدمت عبر مزج الأشكال التوضيحية بالسرد القصصي (مزج المعالجتين معاً) فإن ذلك يؤدي إلى تقليل معدل الحمل المعرفي من خلال أن هناك معالجتين تتم بطريقة متزامنة وبذلك تتمكن الذاكرة العاملة من توسيع نطاق قدرتها على المعالجة والاستفادة من كلتا أداتي معالجة المعلومات وبالتالي زيادة بقاء ونقل أثر التعلم . (Mayer,2009) 208

« مبدأ الارتباط المنطقي Coherence Principle : الربط بين الكلمات والرموز المكتوبة والتلميح البصري من منظور دلالي وتفسيري .
« مبدأ التقارب المكاني والزمني Spatial-Temporal Contiguity Principle : مراعاة المسافات والمدة الزمنية لتتابع سير المثيرات أثناء عرض المحتوى التعليمي (Crooks & et al. , 2012)

وعن التلميح البصري في مجال الرياضيات فقد جاءت بعض الدراسات منها دراسة (سعود الأكلي ، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر نمط التلميحات البصرية بالبرمجيات التعليمية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وكانت عينته (١٥) تلميذاً بالمرحلة الابتدائية بمدرسة شديق التابعة لمنطقة بيشة التعليمية وجاءت النتائج لتشير إلى فاعلية التلميح البصري في تحسين مستوى تحصيل التلاميذ ، وأوصت الدراسة بضرورة تصميم محتوى تعليمي في الرياضيات قائم على نمط التلميح البصري لكل فئات الطلاب وفي كل المراحل التعليمية .

ودراسة (Crooks & et al.,2012) والتي هدفت إلى تناول تأثير أشكال المثيرات والتلميحات البصرية المستخدمة من خلال برمجية تلميح تفاعلية في القدرة على تذكر المعلومات ، الربط والمزاوجة العقلية ، والفهم والاستيعاب ، والتذكر المكاني للأشياء ، وتقليل معدلات الحمل المعرفي في الرياضيات ، وكانت عينته (١٣٥) طالباً جامعياً بجامعة تكساس التقنية بالولايات المتحدة خلال النصف الأول من العام الدراسي (٢٠١١ - ٢٠١٢ م)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وجاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت نمط التلميحات البصرية من خلال برمجية في كل المتغيرات السابق ذكرها .

أما دراسة (Lin,2011) والتي هدفت إلى تناول التعلم بالوسائط المتعددة في ضوء التلميح البصري وأثره على الحمل المعرفي والدافعية الداخلية للتعلم، ومناسبة حركة العينين لمواقف التعلم، وكانت عينته (١٢٦) طالباً من

جامعة أريزونا الأمريكية تم تقسيمهم إلى مجموعتين أيضا إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وكشفت النتائج عن فعالية التلميحات البصرية بصورة إيجابية واضحة على المجموعة التجريبية في الحمل المعرفي والدافعية الداخلية للتعلم، ومناسبة حركة العينين لمواقف التعلم لطلاب المجموعة التجريبية في مقرر علوم الحاسب ، وأوصت بضرورة تعميم استخدام نمط التلميح البصري في بيئات التعلم بالوسائط المتعددة.

بينما دراسة (Lin & Atkinson, 2011) والتي تناولت فاعلية استخدام التلميحات البصرية والصور في تيسير بناء المعرفة، وبقاء أثر التعلم، وتقليل معدلات الحمل المعرفي الزائد لدى الطلاب) في وحدة قائمة على الحاسب تتناول الرياضيات التطبيقية) لطلاب إحدى جامعات جنوب غرب الولايات المتحدة ، وكان عينيته (١١٢) طالبا جامعيًا على أربع مجموعات في ضوء تأثير متغيري: (١) صيغ وقوالب العروض التقديمية البصرية (المتحركة في مقابل الثابتة) ، (٢) الاستعانة بالتلميحات البصرية (استخدام في مقابل عدم استخدام التلميحات البصرية) ، وكشفت النتائج عن فاعلية استخدام التلميح البصري واستخدام القوالب المتحركة في العروض التقديمية في تيسير بناء المعرفة، وبقاء أثر التعلم، وتقليل معدلات الحمل المعرفي الزائد لدى الطلاب ، وأوصت الدراسة باستخدام التلميح بصورة كاملة في مقررات مراحل التعليم المختلفة لما لها من تأثيري على تحسين مخرجات التعلم .

ودراسة (الشحات عتمان ، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التلميح البصري في برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط لتعليم الهندسة في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلم الهندسة ، وجاءت نتائج الدراسة في صالح المجموعة التجريبية التي استخدمت برمجية التلميح البصري .

أما دراسة (أسامة هنداي ؛ وصبري الجيزاوي ، ٢٠٠٨) والتي هدفت لدراسة أثر التلميح البصري في برمجية متعددة الوسائط في تنمية مهارات قراءة الخرائط لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي ، وجاءت نتائج الدراسة أيضا في صالح المجموعة التجريبية التي استخدمت برمجية التلميح البصري .

• تعقيب على الدراسات السابقة في هذا المحور :

جمع البحث الحالي بين وجهات نظر متعددة:

« منها ما يرى ضرورة استخدام الوسائط المتعددة والمعتمدة على التلميح البصري في كل مقررات العلوم والرياضيات والجغرافيا مثل دراسة (Crooks & et al., 2012) والتي هدفت إلى تناول تأثير أشكال المثيرات والتلميحات البصرية المستخدمة من خلال برمجية تلميح تفاعلية في القدرة على تذكر المعلومات ، الربط والمزاوجة العقلية ، الفهم والاستيعاب ، والتذكر المكاني للأشياء في الرياضيات ، ودراسة (الشحات عتمان ، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية التلميح البصري في برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط

لتعليم الهندسة في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وتنمية اتجاهاتهم نحو تعلمها ، بدراسة (أسامة هنداوي ؛ وصبري الجيزاوي ، ٢٠٠٨) والتي درست أثر التلميح البصري في برمجة متعددة الوسائط في تنمية مهارات قراءة الخرائط لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي .

كما أنمن هذه الدراسات ما يرى ضرورة استخدام المدخل التقني لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات مثل دراسة (Adamo& et al.,2013) التي قدمت إدارة حاسوبية تفاعلية لزيادة المهارات الحسابية للتلاميذ الصم، ودراسة (Kiboss,2012) التي درست فاعلية برنامج إلكتروني لتحسين التحصيل للمعاقين سمعيا للمهارات الهندسية الأساسية وتصورهم لبيئة التعلم الهندسي، ودراسة (حسن أحمد حسن ، ٢٠٠٦) والتي سعت إلى معرفة أثر استخدام برمجة تعليمية في تحصيل الرياضيات لدى ضعاف السمع ، ودراسة (Bull,2005) فقد استخدمت برمجة تفاعلية في تحسين القدرة على حل المشكلات الحسابية لدى مجموعة من الأطفال الصم بإحدى مقاطعات ولاية نيوجرسي الأمريكية، ودراسة (زينب عطيفي ، ٢٠٠٣) والتي أكدت على فاعلية استخدام برنامج كمبيوتر لتدريس الرياضيات على تحصيل وتنمية المهارات الهندسية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي المعاقين سمعيا بمحاظنة أسويط .

ما نلاحظه على هذه الدراسات أنها تناولت بصورة مباشرة تأثير التلميح البصري بأنماطه على مجموعة تجريبية في مقابل مجموعة ضابطة لم تستخدم الوسيط التعليمي وذلك بالنسبة للطلاب العاديين سواء في المرحلة الابتدائية (سعود الأكلي ، ٢٠١٣) أو للجامعيين (Crooks& et. al., 2012) (Lin,2011) (Lin & Atkinson, 2011)، وبالنسبة للطلاب الصم اقتضت جميعها على استخدام مدخل تقني كمبيوتر في صورة دروس لمقرر الإلكتروني مباشر، أما البحث الحالي فيحاول البحث عن تأثير برمجة وسائط متعددة تفاعلية في ضوء التلميحات البصرية على عينة من ذوي الإعاقة السمعية في مقرر الرياضيات تحديداً، وكذلك مع متغيرات تعتمد بصورة مباشرة على هذا التلميح مثل مهام البحث البصري ومهارات التفكير التوليدي البصري لفئة المعاق سمعيا في الرياضيات .

• رابعا : التفكير التوليدي البصري للمعاقين سمعيا : Visual Generative Thinking for : Hearing Impairment Students

نظرا لاعتماد التدفق المعلوماتي إلى حد كبير على الوسائط البصرية كأدوات لتبادل وتناول المعلومات بما يمكن أن نصفه بالتدفق المعلوماتي ، فإنه تظهر ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير التوليدي البصري Visual Generative Thinking التي تُعد الفرد المعاق سمعيا لمواجهة تحديات المستقبل وهذا التدفق المعلوماتي المتسارع ، وذلك حيث اعتماده بصورة كاملة على الحاسة البصرية في استقبال كثير من المعلومات والبيانات من خلال فرضية التعويض التي اشرنا إليها سابقا ؛ وهذه المواجهة تتم في اتجاهين متوازيين :

اكتساب المعلومات . وتكوين / ابتكار المعرفة ؛ حيث تدريب الفرد على تحويل المعلومة لمعرفة والمعرفة لخبرة فيما يسمى " التوالد المستمر للمعرفة "

ويرى الباحث أن التفكير التوليدي البصري يمثل تكاملاً بين نمطين للتفكير هما : التفكير التوليدي ، والتفكير البصري .

ويعد التفكير التوليدي نمطاً من أنماط التفكير يجمع بين الاستكشاف والابتكار، وباستقراء بعض الأدبيات (فتحي الزيات ، ٢٠١١ ، ٣٥٦) (نايفة قطامي ، ٢٠١١ ، ٩١) (راندا عبد العليم ، ٢٠٠٨ ، ٤٤) خرج البحث بأن التفكير التوليدي له جانبين :

• جانب الاستكشاف ويتضمن :

« وضع الفرضيات Hypothesizing : حيث وضع استنتاجات مبدئية من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة .

« التنبؤ في ضوء المعطيات Predicting/Extrapolating : قراءة البيانات المتوافرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من الواقع ، وإعادة استخدامها في مواقف جديدة برؤية جديدة .

• جانب الابتكار ويتضمن :

« الطلاقة Fluency : القدرة على توليد أكبر عدد من البدائل والمتراقات أو الأفكار عند الاستجابة لمثير ما ، وقد تكون هنا طلاقة أشكال أو طلاقة فكرية ، ولا يوجد مجال للطلاقة اللفظية .

« المرونة Flexibility : القدرة على توليد أفكار متنوعة أو حلول جديدة ليست روتينية ، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله استجابة لتغير المثير أو الموقف التعليمي ، وقد يعبر عنها بالتححرر من الجمود أو إعادة تفسير بيانات معينة أو المرونة التلقائية .

ويخلص الباحث من ذلك أن التفكير التوليدي هو قيام الفرد بتوليد وإنتاج معلومات سواء كانت استدلالات تتم في ضوء معطيات محددة (الجانب الاستكشافي للتفكير التوليدي) ، أو بدائل ابتكارية جاءت كاستجابة لموقف أو مشكلة أو مثير (الجانب الابتكاري للتفكير التوليدي) .

أما التفكير البصري فهو نمط من أنماط التفكير يعتمد على التصور والحاسة البصرية Visualization : ويعني تكوين ومعالجة الصور العقلية ، وهو أداة مفيدة وضرورية لمن يعتمدون على حاسة البصر لفهم بعض المفردات المجردة (MeLoughlin&KarKowski, 2010) .

ويمكن تحديد العلاقة التفاعلية بين التفكير التوليدي والتفكير البصري، حيث :

« تمثل المعلومات البصرية Visual Information جزءاً كبيراً من المعلومات التي يصل الفرد من خلالها إلى استدلالات (الاستكشاف في التفكير التوليدي) .

« أما التمثيلات البصرية Visual Representation تلعب دورا في التأليف بين المعلومات Synthesising ، أو تحديد المفاهيم Concepts Identification ، فأحيانا نستخدم أشكالا توضيحية أو بصرية لتوصيل معلومات أو تمثيل بيانات معينة أو لتوضيح علاقات (الابتكار في التفكير التوليدي).

وفي ضوء هذه العلاقة بين التفكير التوليدي والتفكير البصري، يعرف البحث الحالي التفكير التوليدي البصري للمعاق سمعيا بأنه " قيام المعاق سمعيا بتحديد البيانات والأفكار الممثلة بصريا، ووضع البدائل للأفكار أو البيانات ذات الصلة بالبيانات التي سبق تحديدها، مع توليد أكبر عدد من البدائل المتنوعة الممثلة بصريا (تمثيل بصري لمعلومات وأفكار)، وذلك في ما يتعلق بمشكلة أو بموقف مثير ناتج عن متغير أو متغيرات بصرية جديدة " .

وتحدد مهارات التفكير التوليدي البصري للمعاق سمعيا في :

• **مهارات توليدية بصرية استكشافية ، وتتضمن :**

« الاستنتاج البصري Visual Inferring : حيث قيام المعاق سمعيا بتحديد/ استنتاج معلومات ممثلة بصريا من خلال الصورة أو المثير المعروض .

« التنبؤ البصري Visual Predicting : حيث قيام المعاق سمعيا بوضع بدائل فيما يتعلق بمعلومات أو أفكار ذات صلة بالمعلومات السابق تحديدها .

• **مهارات توليدية بصرية ابتكارية ، وتتضمن :**

« الطلاقة البصرية Visual Fluency : وتعني قيام المعاق سمعيا بتوليد أكبر عدد من البدائل الممثلة بصريا (تمثيلات بصرية للأفكار والمعلومات) لموقف مثير أو مشكلة ناتجة من متغير أو متغيرات بصرية جديدة ، ذات صلة بالموقف أو الصور المعروضة فيه .

« المرونة البصرية Visual Flexibility : وتعني قيام المعاق سمعيا بالتوصل لبدائل متنوعة ومختلفة ممثلة بصريا (تمثيلات بصرية للأفكار والمعلومات) لموقف مثير أو مشكلة ناتجة من متغير أو متغيرات بصرية جديدة ، ذات صلة بالموقف أو الصور المعروضة فيه .

وقد أكدت بعض الدراسات (مديحه حسن ، ٢٠٠٤) (أماني الحسيني ، ٢٠١٢) ضمنا على أهمية التفكير التوليدي البصري من خلال تأكيدها على أهمية التصور البصري في تنمية التفكير للمعاق سمعيا في الرياضيات .

كما أكدت نتائج بعض الأبحاث التي درست معالجة المعلومات داخل المخ البشري أن المعالجة تتم بصريا ، لذا ظهر مصطلح المخ البصري The Visual Brain في إشارة إلى أن المخ البشري يميل نحو التصور البصري في معالجة المعلومات (Hyerle, 2010, 48)، ويشير (مارزانو وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ٤٩ - ٥١) أن تفسير المعلومات بفاعلية (الجانب الاستكشافي للتفكير التوليدي البصري) والتأليف بينها (الجانب الابتكاري للتفكير التوليدي البصري) من أهم معايير تجهيز المعلومات .

في ضوء نتائج بعض الدراسات (Bosworth, 2010) (Bavelier & et.al, 2010) والتي أكدت على زيادة قدرات الانتباه والإدراك البصري للمعاق سمعياً في ضوء فرضية التعويض، ولما كان المعاقون سمعياً يضطرون لاستخدام المعلومات البصرية - المساحية في عملية التواصل من خلال استخدام التلميح البصري في الرياضيات (سعود الأكلبي، ٢٠١٣)؛ فإن دراسة كل من (دين ر.ستبزر، ٢٠٠٤، ١٣٥) (إيفال. عيسى، ٢٠٠٤، ٢٦٩) تؤكد على ضرورة توفير الخبرات والأنشطة التي تعمل على تحسين كفاءة المخ في تفسير المعلومات الرياضية التي تحملها العين إليه بما يدعم الإدراك البصري، مع مراعاة ألا يقتصر الأمر على تنمية الحدة البصرية، وإنما على تشجيع المعاق سمعياً على تكوين معاني للمثيرات (المفاهيم والعلاقات) والبيانات المعروضة من خلال الاستكشاف والتي تمثل جزء كبير من التفكير التوليدي البصري؛ أي أن المعاق سمعياً في حاجة ماسة لتنمية مهارات هذا النمط من التفكير.

- **متطلبات تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري للمعاقين سمعياً في الرياضيات :**
- « توفير مهام تشجع المعاق سمعياً على التصور والتخيل البصري، بما يستثير الاستدلالات والاستجابات الابتكارية لديه .
- « مراعاة تصميم واختيار وسيط بصري يحفز المعاق سمعياً في الرياضيات نحو معالجة المعلومات البصرية، والتي هي مدخله الرئيسي لاستيعاب المفاهيم وبناء بعض العلاقات والأفكار.
- « التخطيط لمهام تعاونية تعمل على استثارة وتوليد المعلومات بشكل جماعي على الأقل في البداية حتى يتدرب المعاقون سمعياً .
- « التنوع والتدرج في هذه المهام، واستخدام كل وسائل الاستثارة للأفكار بما يتناسب مع طبيعة كل مهمة
- « تدريب المعاق سمعياً على توليد المعلومات في اتجاهين : توليد معلومات من خلال تفسير معلومات ممثلة بصرياً (تفسير بيانات معروضة . وضع بدائل لها) Decoding، وتوليد معلومات من خلال التمثيل البصري لأفكاره (وضع رؤية بصرية خاصة به) Coding .

أما الدراسات التي تناولت التفكير التوليدي البصري لفئة المعاقين سمعياً لم تأت صراحة وإنما تناولت بعض المهارات التي قد تشترك مع التفكير التوليدي البصري، فجاءت دراسة (مديحه حسن، ٢٠٠٤) والتي قدمت برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية مهارات التفكير البصري للتلميذ الأصم في المرحلة الابتدائية وأشارت إلى ارتفاع معدل التحصيل وكذلك كانت الأنشطة جاذبة للانتباه الطفل المعاق سمعياً، بينما أكدت دراسة (سيد عبد الرحيم، ٢٠٠٤) على فعالية برنامج كمبيوتر في تنمية التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري لدى التلاميذ الصم بالصف الأول الإعدادي ببعض مدارس الأمل بمحافظة المنيا، في حين استخدم (سامي عبد الحميد، ٢٠٠٤) برنامج كمبيوتر في تنمية بعض مهارات التفكير الابتكاري لدى المعاقين سمعياً، بينما هدفت دراسة (ميرفت محمود، ٢٠١١) إلى تنمية بعض المهارات الحياتية لبعض المواقف الحياتية

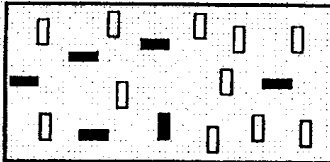
اللازمة للصمم وضعاف السمع والمرتبطة بمادة الرياضيات] واستخدمت فيها المدخل البصري المكاني لتنمية هذه المهارات لعينة من (١١) تلميذا من ذوي الإعاقة السمعية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الإسماعيلية، واستخدمت دراسة (محمد أبو زيد ، ٢٠١٢) برنامج مقترح لتنمية الإبداع في الرياضيات لدى المعاقين سمعيا في المرحلة الابتدائية، وفي مجال العلوم الأقرب للرياضيات استخدمت (أمانى ربيع الحسيني ، ٢٠١٢) خرائط التفكير المتشعبة لتنمية بعض مهارات التفكير البصري [إدراك التماثل ، الاختلاف ، التعميم والمطابقة] لدى المعاقين سمعيا في العلوم بالمرحلة الابتدائية .

وحددت دراسة (Ellen&Claudia,2011) بعض الصعوبات النسبية في عمليات الجمع والطرح لدى المعاقين سمعيا ، واتضح من الدراسة المسحية التي قام بها الباحث أن المشكلة كانت في طريقة عمل عرض عن المفهوم أو العدد نفسه للطالب المعاق سمعيا في الرياضيات، لكن مع تجربة البحث وإعادة صياغة المسألة أو المهمة بصورة تم فيها الاستعانة بالمعينات البصرية وعمل عرض تصويري للصمم والمعاقين عن المفهوم أو التعميم جاءت النتائج أفضل خاصة في بعض أبعاد التفكير الرياضي، وكذلك الاتجاه نحو توليد وإنتاج معلومات سواء كانت استدلالات تتم في ضوء معطيات محددة، أو بدائل ابتكارية جاءت كاستجابة للموقف أو المشكلة المعاد صياغتها والتي تعتبر من جوانب التفكير التوليدي البصري .

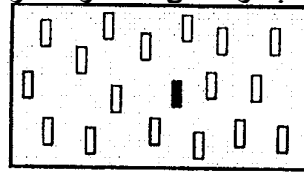
وفي ضوء المتطلبات السابق عرضها، وما أشارت إليه الدراسات التي سبق وأشار إليها البحث أن تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لفئة المعاق سمعيا في الرياضيات باتت ضرورة حيث الحاجة إلى التعامل مع البيانات والأفكار الممثلة بصريا ، رأي الباحث أن الحاجة إلى تنميتها باتت ضرورة للمعاق سمعيا حيث يقوم بالاعتماد عليها في استكشاف وتفسير بعض البيانات المعروضة إضافة إلى توليد المزيد من المعلومات الجديدة مع إمكانية توظيفها في أداء بعض المهام والمواقف الرياضية التي قد يتعرض لها .

• خامسا : مهام البحث البصري : Visual Search Tasks :

مهام البحث البصري يتم فيها البحث عن مثير أو هدف بصري من بين مجموعة من المشتتات البصرية الأخرى ، وأبسط صورة له يطلب فيها من الفئة أو العينة المستهدفة أن تبحث عن هدف محدد مثل خط رأسي أسود (الهدف/ المثير) بين مجموعة من الخطوط الرأسية الأخرى بيضاء اللون (المشتتات) .



شكل (٢) بحث بصري معقد



شكل (١) بحث بصري بسيط

ويوضح شكل (١) مثال على البحث البصري البسيط؛ حيث العثور على خاصية بصرية واحدة (خط أسود بين خطوط بيضاء رأسية) ، وهنا يكون اللون فقط هو الذي يحدد المثير الهدف ، ويبدو وكأنه يقفز إلى المفحوص (الطالب المعاق سمعيا) دون الحاجة لجهد أو مزيد من الانتباه .

أما شكل (٢) فهي مهمة البحث البصري المركب؛ حيث يحاول المعاق العثور على مجموعة من الخواص البصرية وهي هنا (خط أسود رأسي بين خطوط سوداء أفقية وخطوط بيضاء رأسية) ، وهنا لا بد أن يزيد الانتباه لأن هناك مشتتات تشترك مع المثير الهدف في بعض الخصائص البصرية الأساسية (اللون ، الاتجاه) ، وفي الرياضيات قد يتم استبدال هذه الأهداف (المثيرات) بأهداف (مثيرات) مرتبطة بالأعداد أو الكسور العشرية والاعتيادية كما في هذا البحث مع الاعتماد أيضا على اللون والحجم أو الاتجاه للمثير .

• ماهية البحث البصري :

عرف (Vecera & Luck, 2002, 269-270) البحث البصري بأنه العملية التي تستخدم للبحث عن الهدف البصري مثل اللون والشكل والحجم والانتباه البصري ، بينما يرى (نبيل فضل ، ٢٠٠٥ ، ٤٦١) أنه " عملية تناول المعلومات بترتيب خطي تسلسلي (بحث بصري متسلسل) ؛ بحيث يتم التعامل معها متعاقبة على التوالي من خلال زمن محدد ، وهنا لا يمكن الاطلاع عليها في آن واحد " ، أما (هالة الشريف ، ٢٠٠٧ ، ١٣) فعرفته بأنه " الطريقة التي يقوم فيها الفرد بتجهيز معلومات مختلفة (أكثر من مثير : لون ، حجم ، ...) تقدم للفرد بصورة آنية في وقت محدد على أن يتصف أداءه بالدقة والسرعة (بحث متوازي) " .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن الإشارة إلى أن عملية التحكم في البحث البصري عندما يكون البحث غير مجدي أو غير فعال تتم من خلال:

« البحث المتسلسل (التسلسلي) : حيث نتحكم في الانتباه بطريقة متوالية (على التوالي) والذي يتحول من مثير بصري إلى آخر تالي له حتى يتم العثور على المثير أو الهدف .

« البحث المتوازي : حيث يتوزع الانتباه على جميع المثيرات في آن واحد ؛ مع خفض مقدار الانتباه لكل مفردة عند البحث بين عدد كبير من المثيرات في نفس الوقت (بصورة متوازية . متوازنة) .

• أنواع البحث البصري :

« البحث البصري البسيط : وهم نوع من البحث يتميز فيه الهدف عن المشتتات بواسطة خاصية بصرية واحدة مثل اللون أو الحجم أو الشكل [مثل البحث عن مفردة كسر عشري أحمر اللون وسط مشتتات " كسور عشرية حمراء اللون] ؛ عليه يقفز الهدف الأحمر خارج بطاقة العرض البصري ويستدعي الانتباه دون أدنى تأثير من جانب المشتتات .

« البحث البصري المركب : وهو نوع من البحث عن أهداف يتم تحديدها بواسطة توليفات من الخصائص البصرية [مثل البحث عن جزء من عشرة

الملونة باللون الأحمر لأحد الكسور العشرية وسط منازل أخرى مثل جزء من عشرة باللون الأخضر وجزء من مائة باللون الأحمر]. (Remington& et al., 2012

ويتم هنا تحديد الهدف بواسطة توليفة أو تركيبة من خاصيتي اللون والمكان (المنزلة) ، حيث يستحيل تحديد الهدف في غياب إحدهما .

• مهام البحث البصري :

تعرف بأنها تلك المهام التي يبحث فيها المفحوص عن هدف واحد في بطاقة عرض تحتوي على عدد من المشتتات ، ويطلق على العدد الكلي للمفردات في بطاقة العرض البصري مصطلح (حجم المثيرات) ، ويشير (Wolfe,2008,4-19) بأن تشتمل نصف بطاقات العرض البصري على المثير المستهدف بينما النصف الآخر من البطاقات لا يشتمل على المثير المستهدف ، وهنا يكون المتغير المستقل هو عدد المفردات البصرية داخل بطاقة العرض البصري، ويصدر المفحوصون استجابة واحدة كدليل على وجود الهدف واستجابة أخرى كدليل على غياب الهدف المثير ، وهناك اثنتين من المقاييس التابعة يتم قياسها هنا وهي زمن رد الفعل RT ، والدقة .

والبحث البصري مرتفع الكفاءة ؛ يكون فيه منحنى دالة (زمن رد الفعل × حجم المثيرات) يقترب من الصفر، وهو بمثابة علاقة دالة على تجهيز المعلومات ما قبل الانتباهي (Woodman & et al.,2011,219-221) ويوضح (Woodman) أن كفاءة البحث البصري تتزايد بزيادة التشابه بين المشتتات والمشتتات الأخرى ، فكلما كانت المشتتات متجانسة زادت كفاءة البحث البصري .

ويوضح (Wolfe,2012) أن صفات المثير في مهام البحث البصري قد تندرج بين أن تكون خصائص بصرية أو غير بصرية (اللون، الحجم، الحركة، الانحناء، الإزاحة المكانية، السطوع الضوئي، التقاطع البصري، الموضع المكاني، الشكل والمنظور، النهايات الطرفية، الخصائص الهندسية، والإزاحة البصرية.....) .

وحيث أن زمن رد الفعل يتزايد خطياً بزيادة عدد المثيرات في بطاقات البحث البصري (التي تحتوي على الهدف بين مجموعة مشتتات بصرية)، كما أن دراسة (Christopher& et al.,2013) تشير أن معالجة المعلومات البصرية للمعاق سمعياً وقدرته على التفكير التوليدي البصري تعتمد بصورة كبيرة على الانتباه البصري والذي يعتمد على سرعة الاستجابة [نمو كفاءة أداء البحث البصري] ورد فعل المعاق سمعياً ؛ وعليه فإن هناك حاجة إلى تنمية كفاءة البحث البصري للمعاق سمعياً ، وذلك من خلال ما يلي :

- « تنمو المهارات البصرية للمعاقين سمعياً في معالجة المعلومات المعروضة عليهم بزيادة كفاءة أداء مهام البحث البصري (سرعة /دقة الاستجابة) .
- « بتزايد كفاءة أداء مهام البحث البصري للمعاق سمعياً يرتفع مستوى التمثيل البصري للمفاهيم والعلاقات في الرياضيات والتي تبدو مؤشراً للقدرات الرياضية في حل المشكلات (Gary&et al.,2014) .

« تتزايد سعة الذاكرة العاملة البصرية خطياً بزيادة كفاءة أداء مهام البحث البصري (أسماء صباح :آخرون، ٢٠٠٨) ،وبزيادة سعة الذاكرة العاملة [التي تحتوي على مخازن قصيرة الأمد وعمليات تنفيذية تعمل على محتويات تلك المخازن بهدف تخصيص موارد انتباهية والتنسيق بين المعلومات التي تم الاحتفاظ بها مؤقتاً وربطها بالذاكرة طويلة الأمد (شكل المفهوم بصرياً ثم علاقات وعمليات مرتبطة به) (Woodman & et al.,2011) (Woodman & Luck, 2004) تزيد معها مساحة الانتباه الانتقائي البصري والذي يستفاد منه في زيادة التفاعلية في المعالجة البصرية للمعلومات والتي هي السبيل الأمثل للمعاق سمعياً للتواصل وتنمية المفاهيم وسرعة إدراك العلاقات والخصائص للعمليات الرياضية .

ويخرج الباحث بتعريف لمهام البحث البصري بأنها " عملية يقوم فيها الفرد المختبر أو المفحوص بالبحث عن هدف (مثير بصري واحد ضمن مجموعة مثيرات أخرى) في بطاقة عرض بصري واحدة محددة بعدد من المشتتات (المثيرات الأخرى) " ، ويصدر المفحوص (داخل الاختبار) استجابة واحدة كدليل على وجود الهدف المطلوب ؛ وتقاس كفاءة المهمة بزمن رد الفعل RT ، والدقة أو صحة الاستجابة ، وكلما قل زمن الاستجابة هذا دليل على ارتفاع كفاءة مهمة البحث البصري ."

وعن بعض الدراسات في مجال البحث البصري للمعاقين سمعياً جاءت دراسة (Philippe & et al., 2011) لتوضح مدى التحسن في كفاءة البحث البصري لعينة من المعاقين سمعياً من خلال بعض الأنشطة ذات الطبيعة البصرية والتي تحتاج إلى معالجة بصرية للمعلومات واعتمدت هذه الدراسة على فرضية التعويض فيما يسمى بالمعالجة المحيطية والاعتماد على تحسن حاسة البصر لتعزيز تعلم المعاق واعتبر فيليب وزملاؤه (Philippe & et al., 2011) أن هذا شرطاً لأحداث تغيراً في الوظائف البصرية للفرد المعاق سمعياً .

وفي دراسة (Ronald & et al.,2013) والتي أكدت على أن مهارة ودقة مهام البحث البصري لدى الطلاب المعاقين سمعياً تحتاج إلى إعادة تقييم ، وأشارت الدراسة إلى أن عينة من معلمي الطلاب المعاقين سمعياً والصم والتي تضمنت حوالي (١٣٠) معلماً أكدت على أن هذه الفئة تفتقر إلى القدرة على تعيين المفهوم أو العلاقة الرياضية وكذلك عدم القدرة على قراءة أو فهم العلاقات حتى البسيطة منها ، وأكدت الدراسة من خلال استقراء الدراسات السابقة في المجال أن الاعتماد على المعالجات البصرية للمعلومات والذي يحسن الانتباه البصري يساعد أيضاً في تنمية كفاءة مهام البحث البصري للطلاب المعاق سمعياً .

وقد استخدمت دراسة (Gary&et al.,2014) برنامج قائم على مهام البحث البصري المتسلسل باستخدام التمثيل البصري المكاني في حل المشكلات الرياضية وكانت عينة البحث (١٤٩) طالباً من ذوي الإعاقة السمعية في مختلف المراحل

التعليمية ، وأشارت نتائج الدراسة أن أنشطة مهام البحث البصري والتي اعتمدت على المثل البصري والمكاني للصم حسنت وساعدت في تنمية قدرة الطلاب الصم في حل المشكلات الرياضية البسيطة التي تعترضهم فيما يفتح مجالاً جيداً نحو الحاجة إلى تنمية كفاءة البحث البصري للمعاقين سمعياً .

• الإطار التجريبي :

للتحقق من صحة فرضيات البحث ، اتبع الباحث الإجراءات التالية :

• أولاً : اختيار المحتوى العلمي :

تم اختيار وحدة : " العمليات على الكسور " من مقرر رياضيات المرحلة الابتدائية (الصف السادس) ، الفصل الدراسي الأول (٢٠١٤/٢٠١٥ م) . ١٤٣٦ هـ؛ [وحدة " العمليات على الكسور "] . الواردة بكتاب الوزارة للمرحلة الابتدائية (الصف السادس) . الفصل الدراسي الأول . للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥ م) ؛ وعن سبب اختيار هذه الوحدة :

« تحتوي الوحدة على مجموعة من المفاهيم والعمليات على الكسور بصورة بسيطة والتي تتناسب مع طبيعة مهارات التفكير التوليدي البصري مثل إمكانية تحديد/استنتاج معلومات ممثلة بصرياً من خلال الصورة أو المثير المروض (كسر عشري مميز بلون) [الاستنتاج البصري] ، ووضع معلومات بديلة (صور متعددة تكافئ الكسر)، أو أفكار متعددة بأكبر كمية ذات صلة بالمعلومات السابق عرضها [الطلاقة البصرية] ، مع إمكانية تنويع بعض من بدائل الحلول (أكثر من صورة للحل ، وأكثر من شكل لنفس العلاقة بين الكسور) [المرونة البصرية] .

« تحتوي الوحدة على مجموعة من المفاهيم والعمليات التي تتناسب مع طبيعة أداء مهام البحث البصري لدى المعاق سمعياً حيث يبحث فيها المفحوص عن هدف واحد في بطاقة عرض تحتوي على عدد من المشتتات ، ويطلق على العدد الكلي للمفردات في بطاقة العرض البصري مصطلح (حجم المثيرات) ، والكسور هنا والعمليات عليها تبدو سهلة في إمكانية عرضها على بطاقات العرض البصري، والبحث البصري مرتفع الكفاءة ؛ يكون فيه منحنى دالة (زمن رد الفعل × حجم المثيرات) يقترب من الصفر ، والعمليات والأنشطة هنا بسيطة قد لا تحتاج إلا إلى زمن بسيط حيث أشارت بعض الدراسات أن كفاءة البحث البصري تتزايد بزيادة التشابه بين المشتتات والمشتتات الأخرى [ويمكن السيطرة على ذلك في العمليات على الكسور؛ كما يظهر من البرمجية] ، فكلما كانت المشتتات متجانسة زادت كفاءة البحث البصري .

« هذه الوحدة هي أقرب الوحدات التي تجمع معظم العمليات على الكسور العشرية ، مع إمكانية تحويلها إلى برمجية تلميح بصري تناسب المعاقين سمعياً ، كما أن زمن تدريس الوحدة مناسب بما يتيح فرصة كاملة للتدرب من خلال الأنشطة والتمثيلات البصرية للمفاهيم والعمليات الموجودة بها على أداء مهام البحث البصري، ومهارات التفكير التوليدي البصري التي اختارها البحث .

• **ثانياً : تصميم مواد المعالجة التجريبية [برمجية التلميح البصري باللون والحركة] :**
يهدف هذه البحث إلى التعرف على أثر برمجية تفاعلية قائمة على التلميح البصري في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري و أداء مهام البحث البصري لدى طلاب المرحلة الابتدائية ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات ، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار محتوى تعليمي ومعالجته برمجياً، حيث قام الباحث باختيار وحدة العمليات على الكسور من مقرر الصف السادس الابتدائي، وتم معالجتها برمجياً من خلال إنتاج برمجية وسائط فائقة قائمة على المدخل البصري من خلال التلميح باللون والحركة ، واختير اللون الأحمر ليتم التلميح به في تلوين الكلمات والأرقام أثناء العرض بالتزامن مع الحركة والتعليق الصوتي ولغة الإشارة ، وكان اختيار عدد التلميحات المستخدمة في تصميم البرمجية بناء على نتائج دراسة (أسامة هنداوي؛ صبري الجيزاوي ، ٢٠٠٨) (سعود الأكلبي ، ٢٠١٣) حيث أشارت إلى تفوق البرمجيات التي تعتمد على نمطين من التلميحات البصرية : كما أن اختيار نمط التلميح جاء بعد دراسة مستفيضة لأنماط التلميح المناسبة لهذه الفئة ، ووفقاً للطبيعة المجردة للمحتوى الرياضي، وقد تم إنتاج البرمجية بعدد من الخطوات وفق نموذج التصميم الذي اختاره الباحث بعد الإطلاع على الكثير من نماذج تصميم التعلم الإلكتروني لعدد من الباحثين ، والمصممين وقد وقع اختيار الباحث على نموذج (محمد عطية خميس ٢٠٠٣) للتصميم التعليمي، ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل رئيسة ، حيث يمكن تطبيقه على درس واحد أو على وحدة دراسية ، وفيما يلي الإجراءات التي تم إتباعها في بناء البرمجية:

• **مرحلة التحليل :**

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات: تحليل المشكلة وتقدير الحاجات ، تحليل المهمات التعليمية وخصائص المتعلمين وسلوكهم والموارد والقيود، ثم اتخاذ القرار النهائي بشأن الحل : بحكم عمل الباحث في الميدان التربوي ومعرفته من خلال الدراسات التجريبية والأدبيات بحاجات طلاب الإعاقة السمعية في الرياضيات إلى تنمية بعض مهاراتهم في تمثيل واستيعاب الأفكار والمعلومات الرياضية ليتمكنوا من مواجهة هذا التدفق المعلوماتي ، وأنهم في حاجة لتنمية كفاءتهم على البحث البصري لتتوسع قدراتهم على حل المشكلات (كما أشارت لذلك بعض الدراسات)، ومن خلال نتائج استنابه دراسة الحالة السلوكية والنفسية والتعليمية للمعاق سمعياً في الرياضيات ، وأنهم لا يمكنهم من خلال المقررات الموجودة مواجهة هذا التراكم المعلوماتي ، واستناداً على فرضية التعويض واستخدام حاسة البصر: وأن بعض الدراسات أشارت إلى تفوق المدخل البصري لهذه الفئة تحديداً ، وأنهم يميلون في تعلمهم للمدخل البصري ؛ في ضوء ذلك تم اتخاذ القرار باستخدام التلميحات البصرية (اللون والحركة) في تصميم مقرر إلكتروني تعليمي رياضي لفئة المعاق سمعياً في الرياضيات .

• **مرحلة التصميم :**

تهدف إلى وضع شروط ومواصفات مصادر التعلم وعملياته وتشمل الأهداف والمحتوى والأساليب والمواد واستراتيجيات التعليم والتعلم والتفاعلات التعليمية ونمط التعليم وأساليبه واختيار المصادر ووصفها ثم إنتاجها محلياً:

- « تم اختيار وحدة العمليات على الكسور بكاملها من مقرر الرياضيات للصف السادس الابتدائي لأسباب تم تحديدها ؛ لتكون المحتوى التعليمي لبرمجية المراد تصميمها ، وحددت الأهداف السلوكية للوحدة التعليمية .
- « قام الباحث بإعداد أداتي البحث (اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري . واختبار أداء مهام البحث البصري) .
- « تم وضع تصور لتصميم وإنتاج البرمجية التعليمية (تلميح بصري باللون والحركة) ؛ بهدف الوقوف على أثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء مهام البحث البصري للمعاق سمعيا في الرياضيات في المرحلة الابتدائية .
- « وتعتمد البرمجية في تدريسها على أسلوب التعلم الفردي أو الجماعي مع المعلم حيث يمكن الاستعانة به في التدريس والتشرح للطلاب .
- « بناء على هذه التصورات تم البدء في إعداد السيناريو من قبل الباحث ، وبعد الانتهاء من إعداده تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في مجال تكنولوجيا التعليم وطرق تدريس الرياضيات ومجال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ومن ثم الوصول للصورة النهائية للسيناريو التنفيذي
- **الدرس الأول : تمثيل الكسور العشرية :**

جدول (١) : جزء من سيناريو البرمجية

رقم الشاشة	النص	الصوت		وصف الإطار	الصورة
		مؤثرات	تعليق		
١	الأهداف : سوف نستطيع في نهاية هذا الدرس أن : نمثل الكسور العشرية بالصيغ اللفظية والقياسية .	لغة الإشارة	يتم التعليق على الأهداف صوتيا	يظهر العنوان ثم الأهداف بالتتابع هدفا وبتأثير انتقالي مناسب	نشاط : طرق تمثيل الكسر العشري ١.٧٥
٢	نشاط تبين النماذج التالية بعض طرق تمثيل الكسر الكشري ١.٧٥	لغة الإشارة	يتم التعليق النصوص صوتيا	يظهر العنوان ثم يظهر الكسر العشري ١.٧٥ بخط كبير في الوسط حيث يظهر بحركة من اليسار لليمين	
	جدول المنازل العشرية			ثم يظهر بعده جدول المنازل العشرية من اليمين لليسار ، ويدون أن تتم تعبئته بالأرقام ، ثم تظهر الأرقام بتتابع ويتم تحريكها في أعلى وفي أسفل الجدول في نفس الوقت ، حيث تظهر باللون الأحمر في الجدول وفي أعلاه	

١٠٠٠	١٠٠	١٠	١	٠.١	٠.٠١	٠.٠٠١
الألاف	المئات	العشرات	الأحاد	الأعشار	الأجزاء من مئة	الأجزاء من الألف
٠	٠	٠	١	٠.٧	٥	٠

• **مرحلة التطوير :**

وتتضمن تحويل الشروط والمواصفات التعليمية على منتوجات تعليمية كاملة وجاهزة للاستخدام ، وتشمل إعداد السيناريوهات والتخطيط للإنتاج ، ثم الإنتاج الفعلي والإخراج النهائي :

- ◀ بعد تحكيم السيناريو وإجازته ، تم إنتاج وتصميم البرمجية كما يلي :
- ✓ الاستعانة بمصمم رسومي لعمل لقطات الحركة المتضمنة في الدروس باستخدام برنامج Adobe Flash لرسم اللقطات وتحريكها .
- ✓ إخراج الملفات في صورة ملفات SWF .
- ✓ تصميم الواجهة الرسومية باستخدام برنامج Adobe Photoshop .
- ✓ تسجيل الصوت عن طريق معلق صوتي وتسجيل الصوت وتقطيعه من خلال Sound Forge .
- ✓ وتجميع البرمجية وتركيب الواجهة الرسومية وبرمجة أزرار التحكم وتركيب ملفات الصوت ، وتنفيذ التدريبات باستخدام برنامج Webt Express .
- ✓ وتم إخراج البرمجية في صورة ملف تنفيذي EXE حتى يمكن تشغيلها على أي جهاز حاسب .
- ✓ وقد تضمنت البرمجية أسئلة تقويمية في نهاية كل درس مصحوبة بالتغذية المرتجة .
- ✓ كما أنه يمكن التنقل بين موضوعات البرمجية بسهولة ويسر عن طريق زر " الشاشة الرئيسية " الموجود أسفل كل الشاشات ، كما أنه يقود إلى شاشة تحتوي على جميع دروس الوحدة .

- ◀ وقد عرضت البرمجية بعد الانتهاء منها على مجموعة من المحكمين (أساتذة طرق تدريس الرياضيات وتكنولوجيا التعليم) للتأكد من صلاحيتها ومناسبتها للتطبيق ، وقد تم إجازتها مع تنفيذ بعض الملاحظات عليها ، ومن ثم تجربتها على عينة من مجتمع الدراسة للتعرف على سلبيات وصعوبات تطبيقها، ومحاولة تلافيها قبل التطبيق على عينة البحث الرئيسية .
- ◀ وقد تم التقيد بضوابط ومبادئ تصميم التلميح البصرية في بيئات التعلم بالوسائط (التي تم الإشارة إليها في محور التلميح البصري للمعاق سمعياً) .
- ✓ كما أن التلميح كان في المواضيع المهمة (هدف التعلم)، ولم يكن لمجرد الاستخدام فقط .
- ✓ وروعي تزامن الصوت مع النصوص والتلميح البصري (باللون والحركة) على أن يستخدم لون واحد فقط عند التلميح باللون حتى لا تتسبب كثرة الألوان في عمل تشتت لانتباه المتعلم وبالتالي مزيداً من الحمل المعرفي وعدم قدرة سعة الذاكرة البصرية على استيعاب هذا الكم من المشتتات .

• مرحلة التقويم :

- وتتم من خلال تطبيق (البرمجية) على عينات كبيرة ، وجمع البيانات ومعالجتها وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها ، وتحديد مواطن الضعف والقوة ، والقيام بالتعديلات والمراجعات المطلوبة ، واتخاذ القرار بشأن الاستخدام أو المراجعة وتسجيل حقوق الملكية .
- ◀ وقد تم تطبيق البرمجية التعليمية على عينة البحث (فئة المعاقين سمعياً في الرياضيات) لمدة شهر .

« وكان التقويم البنائي يتم من خلال إجابات التلاميذ على الأسئلة الموضوعية التفاعلية المصممة في نهاية كل درس من الدروس التي تم تطبيقها عليهم .

« وكان هناك تجاوبا من التلاميذ بما يهيئ باتخاذ القرار باستخدامها فيما بعد مع هذه الفئة .

• **مرحلة النشر والاستخدام والمتابعة :**

وذلك بالإعلان عن المنتج (برمجية التلميح البصري لفئة المعاق سمعيا في الرياضيات) وتبنيها وتوظيفها للاستخدام بتوسع مع هذه الفئة ومتابعته ودعمه والسعي نحو تقبل أفكار أخرى بشأن تطويره للتأكيد على استمراره .

• **ثالثاً : إعداد أدوات البحث :**

• **اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات :** [إعداد الباحث] :

يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري؛ التنبؤ البصري؛ الطلاقة البصرية؛ المرونة البصرية] لدى عينة من المعاقين سمعيا في الرياضيات من طلاب المرحلة الابتدائية ، وفيما يلي مصفوفة مبدئية توضح بنود الاختبار (❖)

جدول (٢) : مواصفات اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري وتوزيع الأسئلة عليه

المهارة	رقم السؤال - عدد المفردات	الدرجة
الاستنتاج البصري	٣،٢،١ (٥ مفردات)	٥ درجات
التنبؤ البصري	٦،٥،٤ (٦ مفردات)	٦ درجات
الطلاقة البصرية	٩،٨،٧ (٩ مفردات)	١٦ درجة
المرونة البصرية	١١،١٠ (٤ مفردات)	٤ درجات
المجموع	(١١) سؤال ، (٢٤) مفردة .	٣١ درجة

وجاءت جميع مفردات الاختبار في شكل أسئلة أكمل مكان النقط والفراغات ؛ من خلال سلسلة بصرية متصلة ،تظهر أمام التلميذ المعاق سمعيا ؛ التلميح فيها موجود سواء باللون أو الحجم على أساس استخدام الحاسة البصرية والاعتماد عليها دون الإفراط في القراءة الرياضية ، وذلك اعتمادا على نتائج الدراسات السابقة والاستبانة التي تم تطبيقها عليهم أثناء تحديد مشكلة البحث ومن آراء معلمي الرياضيات لهذه الفئة أيضا .

• **التحقق من الشروط السيكمترية للاختبار :**

• **الصدق :**

« صدق المحكمين : تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (طرق تدريس الرياضيات) لإبداء الرأي في مدى صلاحية بنود الاختبار ومفرداته ، وقد تم التعديل بناء على آرائهم [حيث تم تعديل بعض صياغات في بنود الاستنتاج البصري ، وتعديل

(❖) انظر ملحق (٤) : اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري للمعاقين سمعيا في الرياضيات للمرحلة الابتدائية ؛ موضح به توزيع الدرجات على المفردات .

مفردة الطلاقة البصرية بتحديد ثلاثة كسور عشرية على الأقل في الإجابة (السؤال ٨) ؛ كتابة بعض الكلمات بخطوط كبيرة ملونة كتلميخ نظرا لضعف استيعابهم مثل كلمة "التقريب" ، " وفي ضوء ما تري " (في بند الاستنتاج البصري) ، " بديل آخر ممكن " (في السؤال ١١) من المرونة البصرية وهكذا

◀ صدق الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات ارتباط المهارات الفرعية ببعضها البعض ، وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٩) تلاميذ من ذوي الإعاقة السمعية بمنطقة الجادية (مركز عمار بن ياسر لذوي الإعاقة السمعية) : والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) : معاملات ارتباط بين المهارات الفرعية ببعضها البعض وبالاختبار ككل

الاختبار ككل	المرونة البصري	الطلاقة البصري	التنبؤ البصري	الاستنتاج البصري	المهارة
♦♦٠.٥١				-	الاستنتاج البصري
♦♦٠.٥			-	♦♦٠.٦١	التنبؤ البصري
♦♦٠.٥٦		-	♦♦٠.٥٩	♦♦٠.٥٤	الطلاقة البصرية
♦♦٠.٥٧	-	♦♦٠.٦١	♦♦٠.٦	♦♦٠.٥٨	المرونة البصرية

❖ دالة عند مستوى (٠.٠١) ، ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمهارات ، مما يعزى لاستخدام الاختبار كأداة لقياس مهارات التفكير التوليدي البصري لفئة المعاق سمعيا في الرياضيات .

◀ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار لكل مهارة من المهارات باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ

جدول (٤) : معاملات الثبات لمهارات التفكير التوليدي البصري

الاختبار ككل	المرونة البصري	الطلاقة البصري	التنبؤ البصري	الاستنتاج البصري	المهارة
٠.٦٥٢	٠.٦٥	٠.٦٦	٠.٦٨	٠.٦٢	معامل الثبات (ألفا - كرونباخ)

وهي معاملات ثبات مقبولة ، ودالة إحصائية ، مما يشير إلى ثبات اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري لفئة المعاق سمعيا في الرياضيات، وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث الرئيسية .

• اختبار أداء مهام البحث البصري : [أعداد الباحث]

يهدف هذا الاختبار لقياس كفاءة أداء البحث البصري للمعاق سمعيا في الرياضيات ، حيث يتعرض المفحوصين (عينة الطلاب المعاقين سمعيا) لمهمة تشتمل على بطاقات عرض بصرية بها عدد من المفردات التي تشتمل على مثير مستهدف بين عدد من المشتتات ، ويطلب من المفحوصين البحث بصريا عن هذا المثير (عبارة عن شكل بيضاوي منتظم باللون الأزرق الفاتح) ، والمشتتات عبارة عن أشكال بيضاوية تتصف بثلاث تدرجات لونية ، ويتم حساب النسبة المئوية لعدد الاستجابات الصحيحة باعتبارها دالة الدقة ، وحساب متوسط أزمنة رد الفعل للمحاولات الصحيحة باعتبارها دالة سرعة التجهيز البصري ، وبشكل إجرائي تتحدد كفاءة البحث البصري بمقارنة عدد المفردات البصرية (حجم المثيرات) ومتوسط زمن رد الفعل لدى عينة البحث .

وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة اختبار (المثير . الهدف) مباشرة من بين المشتتات الموجودة بالبطاقات البصرية ؛ وقد تم الاستفادة من آراء المحكمين للاختبار عند صياغة المفردات، وقد تم إعداد المهام ممثلة في (١٢) بطاقة بحث لمهمة البحث البصري ، وتم اختيار مساحة العرض لبطاقة البحث بصورة مناسبة تتناسب بحيث لا تخرج عن المجال البصري للمعاق سمعيا ، وقد تم اختيار اللون الرمادي لبطاقة البحث البصري ، حيث تحتوي البطاقة على عدد (٤) مفردات بصرية ، وتعرض المفردات بتتابع هادئ حتى يتم إدراكها ، والخاصية المستخدمة لإعداد المفردات هي التدرج اللوني ، مقياس المفردة مناسب لحد كبير ، وشكل المفردة ببيضاوي الشكل ، واللون المستخدم هو درجات من ألوان مختلفة اللون الأزرق (لون المثير الهدف) ، الأصفر ، البرتقالي ، الأبيض، ويتم الاستعانة بأحد مفاتيح لوحة المفاتيح الملحقة بالحاسب لاستجابة المفحوصين ، حيث تظهر بطاقة البحث البصري لفترة زمنية (٥٠٠ مللي ثانية = ٥ ثوان) ، يطلب فيها من المفحوص أن يبحث بصريا عن المثير الهدف (الإجابة الصحيحة) بين مجموعة مشتتات ، وتتم الاستجابة أثناء عرض بطاقة البحث البصري وليس بعدها ، والإجابة الصحيحة تأخذ درجة واحدة فقط نظام تقدير الدرجات [، وفي هذا الاختبار استخدم الباحث عاملي الدقة (اختيار الإجابة الصحيحة) والسرعة معا ؛ ففي حالة وجود المثير الهدف في بطاقة البحث البصري يتم الضغط عليه بالفأرة مباشرة .

• التحقق من الشروط السيكومترية للاختبار :

• الصدق :

◀ صدق المحكمين : تم عرض الاختبار في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التقنيات والمناهج وطرق التدريس (طرق تدريس الرياضيات)، والمختصين من أساتذة التربية الخاصة في مجال المعاقين سمعيا، لإبداء الرأي في مدى صلاحية بنود الاختبار ومفرداته ، وقد تم التعديل بناء على آرائهم، مقترحاتهم حول كل مفردة ، وخاصة فيما يتعلق بالتدرج اللوني، وعدد المفردات ومدى صعوبتها على المعاق سمعيا ، ومدة عرضها وأسلوب العرض نفسه، وحجم البطاقة وشكل المفردة إلى أن وصلت لشكلها الحالي (❖) .

◀ الصدق الإحصائي: وذلك باستخدام الاتساق الداخلي للبنود (مفردات الاختبار): من خلال حساب معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية للاختبار، فضلا عن ذلك تميز الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي (❖) من خلال ارتباط المفردات بالدرجة الكلية له ، وكذلك صدق المقارنة الطرفية جاء بصورة جيدة ويعبر عن قدرة عالية على التمييز بين المجموعات الطرفية عند تطبيقه.

(*) انظر ملحق (٥) : اختبار أداء مهام البحث البصري للمعاقين سمعيا في الرياضيات للمرحلة الابتدائية.
(*) انظر ملحق (٨) : صدق الاتساق الداخلي (معامل الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لاختبار أداء مهام البحث البصري) في الرياضيات .

وبالرجوع إلى ملحق (٨) نجد أن جميع قيم معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١)(٠.٠٥) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للمفردات، مما يعزى لاستخدام الاختبار كأداة لقياس أداء مهام البحث البصري .

وتم عمل التجربة الاستطلاعية للاختبار: وذلك على عينة استطلاعية بلغت (٩) طلاب من ذوي الإعاقة السمعية بمنطقة الجادية (مركز عمار بن ياسر لذوي الإعاقة السمعية، وكان الهدف من ذلك معرفة مدى ملائمة زمن تطبيق الاختبار مع الزمن المقترح من الباحث في ضوء زمن عرض البطاقة (٥٠٠٠ مللي ثانية = ٥ ثوان)، وكذلك حساب معاملات السهولة والتمييز وثبات الاختبار، ويمكن إيضاح ذلك كما يلي:

✓ تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية، وقد كان زمن الاختبار دقيقة واحدة، بالإضافة إلى (١٠) دقائق لإعطاء التعليمات ليصبح الزمن الكلي المخصص لأداء الاختبار (١١) دقيقة؛ [الزمن المقترح من الباحث في ضوء عرض البطاقات = ٥٠٠٠ مللي ثانية × ١٢ = دقيقة + ١٠] للتعليمات والتوقيفات الطارئة = ١١ دقيقة.]

✓ حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة: تم حساب معامل السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار، باستخدام معادلتَي السهولة والصعوبة، وتراوحت معاملات السهولة بين (٠.١٩ - ٠.٦٢) وهى تعد معاملات سهولة مقبولة .

✓ حساب معامل التمييز لكل مفردة: تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية وعددهم (٩) تلاميذ ترتيباً تنازلياً ثم استخدام ٥٠% كمجموعة عليا وأدنى ٥٠% كمجموعة دنيا، وتعتبر المفردة مميزة إذا تراوح معاملها بين (٠.٢ - ٠.٨) وقد تراوحت معاملات التمييز لمفردات الاختبار ما بين (٠.٣٧ - ٠.٧٤) وهى مؤشرات مقبولة لقيم معاملات التمييز، وبعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين وما أسفرت عنه نتائج التجربة الاستطلاعية، أصبح الاختبار جاهزاً للعينة الرئيسة وفي صورته النهائية.

✓ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون [حيث أن درجة المفردة تنحصر بين (صفر، واحد) فقط]، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧٣) وهى قيمة ثبات مقبولة، ودالة إحصائية، مما يشير إلى ثبات اختبار أداء مهام البحث البصري، وصلاحيته للتطبيق على العينة الرئيسة للبحث .

• رابعاً: تجربة البحث :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة والقياس قبلي/ بعدي؛ وذلك لصعوبة الحصول على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وكذلك زيادة الموضوعية

في البحث ، حيث أن وجود المجموعة الضابطة يشير غالباً إلى التحيز في التطبيق كما يرى البعض، وطبيعة المتغير المستقل [برمجة التلميح البصري التفاعلية] توضح أن ضبط المتغيرات بين المجموعة التجريبية والضابطة سوف يكن صعباً نظراً للاختلاف التام بين بيئة كل مجموعة منهما ؛ كما أن العينة المستهدفة من ذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات تبدو في أغلب الأحوال قليلة.

« التطبيق القبلي لأدوات البحث : تم تطبيق أدوات البحث (اختبار مهارات التفكير التوليدي البصري ، اختبار أداء مهام البحث البصري) على مجموعة البحث الرئيسة (١١ تلميذاً من فئة المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية) تطبيقاً قبلياً .

« التدريس لمجموعة البحث : قام الباحث بمساعدة معلم التربية الخاصة بمركز ذوي الاحتياجات السمعية بتدريس وحدة "العمليات على الكسور العشرية" لمجموعة البحث باستخدام برمجة التلميح البصري الإلكترونية في الفترة من ٢٦/١٠/٢٠١٤م إلى ٢٧/١١/٢٠١٤م ، خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠١٤/٢٠١٥م ؛ بواقع (٢٢) حصة دراسية.

« التطبيق البعدي لأدوات البحث على مجموعة البحث ؛ وتصحيح الأدوات .
« تفريغ بيانات المجموعة ؛ وإجراء التحصيل الإحصائي وللتحقق من صحة هذه الفروض استخدم الباحث اختبار ويلكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test أي دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في كل مهارة على حدى وللإختبار ككل .

• خامساً : عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

فيما يلي عرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها ، والتحقق من صحة فروض البحث

• الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث :

يوضح الجدولان (٥)، (٦) الوصف الإحصائي لمتغيرات البحث الحالي :

جدول(٥) : مهارات التفكير التوليدي البصري [الاختبار القبلي ، الاختبار البعدي]

البعد	ن	المتوسط (قبلي)	الانحراف المعياري (قبلي)	المتوسط (بعدي)	الانحراف المعياري (بعدي)
الاستنتاج البصري	١١	٢.٧٦	٠.٥٠٠	٤.٣٣	٠.٨٦٦
التنبؤ البصري	١١	٣.٣٣	٠.٥٠٠	٤.٥٦	٠.٧٢٦
الطلاقة البصرية	١١	٦.٧٨	٠.٦٦٧	١٣.٥٦	٢.٦٩٨
المرونة البصرية	١١	٢.٣٣	٠.٥٠٠	٣.٤٤	٠.٧٢٦
الاختبار ككل	١١	١٥.١١	٠.٧٨٢	٢٥.٨٩	٣.٣٣٣

جدول (٦) : اختبار أداء مهام البحث البصري

البعد	الاختبار	ن	المتوسط	الانحراف المعياري
البحث البصري	القبلي	١١	٥.٨٩	٠.٦٠١
	البعدي	١١	١٠.٢٢	٠.٩٧٢

يتضح من الجدولين (٥) ، (٦) : أن هناك تباين في متوسط درجات القياس القبلي والبعدي في مهارات التفكير التوليدي البصري وخاصة في مهارة الطلاقة

البصرية (م=٦.٧٨ ، م=١٣.٥٦) ، أما في اختبار أداء مهام البحث البصري كانت (م=٥.٨٩ ، م=١٠.٢٢) ، حيث م للقياس القبلي ، م للقياس البعدي ، و التباين واضح بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي كما يظهر من بيانات الجدولين (٥) ، (٦) ؛ بما يدل على أثر برمجية التلميح البصري على كل من متغيري البحث .

• التحقق من صحة فرضيات البحث :

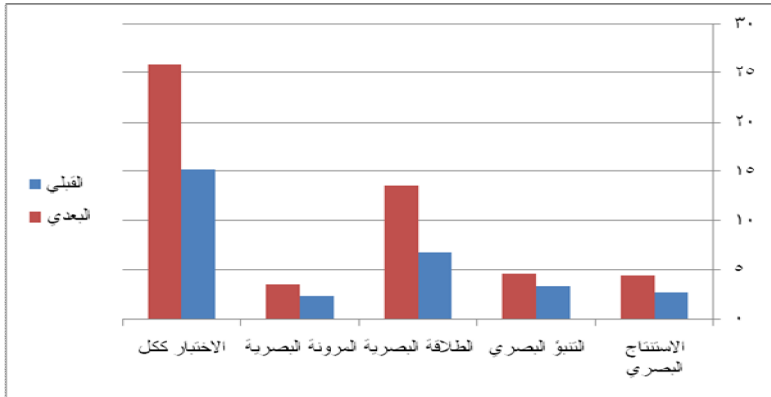
• اختبار صحة الفرضية الأولى :

والتي تنص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي . البعدي) لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية، المرونة البصرية] " .

جدول (٧) : قيمة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري (ن=١١)

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الاستنتاج البصري (قبلي-بعدي)	الرتب السالبة	0a	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٤١٤	٠.٠١
	الرتب الموجبة	9b	٤.٠٠	٢٨.٠٠		
	التساوي	2c				
	المجموع	11				
التنبؤ البصري (قبلي-بعدي)	الرتب السالبة	0d	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٩٨	٠.٠١
	الرتب الموجبة	8e	٤.٥	٣٦.٠٠		
	التساوي	3f				
	المجموع	11				
الطلاقة البصرية (قبلي-بعدي)	الرتب السالبة	1g	١.٠٠	١.٠٠	٢.٥٦١	٠.٠١
	الرتب الموجبة	10h	٥.٥٠	٤٤.٠٠		
	التساوي	0i				
	المجموع	11				
المرونة البصرية (قبلي-بعدي)	الرتب السالبة	0j	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٧١	٠.٠٥
	الرتب الموجبة	8k	٣.٥	٢١.٠٠		
	التساوي	3l				
	المجموع	11				
الاختبار ككل (قبلي-بعدي)	الرتب السالبة	0m	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٧٧	٠.٠١
	الرتب الموجبة	11n	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
	التساوي	0o				
	المجموع	11				

كما يتضح من الجدول (٧)، ومن خلال نتائج اختبار ويلكسون : وجود فروق دالة إحصائية بين التطبيقين ، مما يؤكد دلالة التغير الحادث خلال القياسين في مهارات التفكير التوليدي البصري، ويوضح الشكل (٣) متوسطات قدرات التلاميذ خلال القياسين والذي يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي ، مما يعني رفض الفرض الصفري ، و يعني وجود أثر لأسلوب التدريس من خلال برمجية التلميح البصري على مهارات التفكير التوليدي البصري للمعاقين سمعياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية .



شكل (٣) : الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري

• ويمكن إرجاع ذلك إلى أن :

« برمجية التلميح البصري القائمة على المدخل البصري التي استخدمها البحث تجمع بين مثيرات متعددة (لون ، حركة ، سرد صوتي ، لغة إشارة) في صورة معينات بصرية وسمعية سعت نحو جذب انتباه المعاق سمعياً إلى المفردات التي يهدف البحث للتلميح عنها ، كما أنها في الأساس قللت الوقت الذي استغرقه المعاق في البحث عن بعض البيانات والمعلومات ، مع إمكانية زيادة قدرته على الاحتفاظ بالتعلم واستخدامه في مواقف تعلم أخرى كما تشير لذلك دراسة (Jin & Boling, 2010) .

« وجود سلاسل بصرية باستمرار مع الاعتماد عليها في أنشطة وتدريبات البرمجية تسهل عملية الربط بين المعلومات الممثلة بصرياً في موضوع التعلم بما يزيد من قدرة المعاق على تحديد واستنتاج بعض البيانات والأفكار من خلال هذه السلاسل البصرية ، بالإضافة إلى مبدأ الارتباط المنطقي Coherence Principle (أحد المبادئ التي تعتمد عليها برمجيات التلميح البصري) ويعني الربط بين الكلمات والرموز المكتوبة والتلميح البصري من منظور دلالي وتفسيري (الاستنتاج البصري) .

« تساعد برمجية التلميح البصري في انتقاء وتنظيم المعلومات ذات الصلة بالموضوع المتناول عبر تعريفهم بالبيانات الممثلة بصرياً من خلال السرد المبدئي قبل كل نشاط أو تدريب ، والذي بدوره يقلل من المعلومات الدخيلة وغير المرتبطة بالموضوع والتي قد تفرض على الذاكرة العاملة معالجتها معرفياً دون الحاجة إليها ، بما يقلل معدل الجهد المبذول و معدل الحمل المعرفي المتداخل مع عمل البرمجية ، كما أن (Clark & Lyons, 2004) يرون أنه من وظائف برمجيات التلميح البصري بالإضافة إلى التبسيط النفسي والذي يشمل دعم جذب الانتباه وتركيز التعلم ، تنشيط وبناء المعرفة السابقة ؛ يأتي البعد المعرفي لتقليل معدلات الحمل المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة ، مساعدة المتعلم في بناء نماذج وصور عقلية ، بما يهيئ المعاق

سمعيًا لتوقع مسار الحلول، وإمكانية عمل بدائل لهذه الحلول، من خلال التصور العقلي للتمثيلات البصرية الموجودة (التنبؤ البصري)، مع القدرة أيضًا على إطلاق بدائل عديدة إلى أكبر عدد يمكنه لنفس البيانات الممثلة أمامه من خلال: [تركيز التعلم حول المعروضات فقط، تنشيط وبناء المعرفة السابقة]، وكما يشير (Crooks & et al., 2012) إلى اعتماد برمجية التلميح على مبدأ التقارب المكاني والزمني Spatial-Temporal Contiguity Principle حيث مراعاة المسافات والمدة الزمنية لتتابع سير المثيرات أثناء عرض المحتوى التعليمي مما يهيئ المعاق سمعيًا للطلاقة البصرية.

« اعتماد التلميح البصري هنا على المزج الهادئ بين معالجتين غير منفصلتين هما المعالجة البصرية والمعالجة السمعية، كما يشير (Segers & et al., 2008) من خلال مبدأ تأثير أشكال المثيرات Modality Effect: والذي يعني أن المواقف التي يتم فيها تقديم الصور البصرية والنصوص المسموعة تعد بالضرورة أكثر فعالية مقارنة بالنص المكتوب فقط الذي يتحرك أمام المتعلم حيث يعالج المعلومات عبر مزج الأشكال التوضيحية بالسرد القصصي (مزج المعالجتين معًا بطريقة متزامنة)، فلا يطلق بدائل فقط للمعلومات المعروضة وإنما ينوع في هذه البدائل بطرق مختلفة، حيث تتمكن الذاكرة العاملة البصرية من توسيع نطاق قدرتها على التنويع (المرونة البصرية)، والمعالجة والاستفادة من كلتا أداتي معالجة المعلومات.

• وتنفق هذه النتائج مع كل من :

« دراسة (Christopher & et al., 2013) والتي أشارت أنه عند استخدام المعينات البصرية كمدخل للتدريس، وكأساس في معالجة المعلومات المقدمة للمعاق سمعيًا، وحدث تحسن ملحوظ في جانب التفكير التوليدي البصري.

« دراسة (Ellen & Claudia, 2011) التي استعانت بالمعينات البصرية وعمل عرض تصويري للصم والمعاقين عن بعض المفاهيم في عمليات الجمع والطرح لدى المعاقين سمعيًا، جاءت النتائج أفضل خاصة في بعض أبعاد التفكير الرياضي، وكذلك الاتجاه نحو توليد وإنتاج معلومات سواء كانت استدلالًا تتم في ضوء معطيات محددة، أو بدائل ابتكارية جاءت، كاستجابة للموقف أو المشكلة المعاد صياغتها، والتي تعتبر من جوانب التفكير التوليدي البصري.

• وتنفق جزئيًا مع كل من :

« دراسة (Gary, 2013) التي تشير أنه عند استخدام بعض المعالجات للمعلومات بالطريقة البصرية التفاعلية التي تثير الانتباه البصري لاحظ الباحث تغير في مستوى المعاقين سمعيًا [الذين أظهروا بطلاً ملحوظ في مهمة مقارنة وترتيب الكسور] عند التدريب على بعض المقارنات وتمكن بعضهم من تحديد البيانات والأفكار الممثلة بصريًا، ووضع البدائل لهذه الأفكار وهي من مهارات التفكير التوليدي البصري.

« دراسة (Adamo& et al.,2013) والتي قدمت برنامج حاسوبي يعتمد على ثلاث حركات تفاعلية من أجل زيادة القدرة الحسابية للطلاب المعاقين سمعياً ؛ حيث تم استخدام برامج حاسوبية استخدام الإشارات من أجل تعلم المصطلحات الحسابية ، واستخدام برنامج ماكروميديا ، هذا الأسلوب جديد من نوعه بكونه تفاعلي، ويعتمد على الإشارات، والحركة .

« دراسة (Kiboss,2012) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تفاعلي إلكتروني لتحسين التحصيل للمعاقين سمعياً للمهارات الهندسية الأساسية وتصورهم لبيئة التعلم الهندسي (الذي يتضمن جوانب ابتكارية ومهارات توليد البيانات حول الأشكال) وذلك لعينة من (٦٦) معاق سمعياً في أربع مدارس للتربية الخاصة في منطقة فالي بكينيا .

« وفي إشارة إلى نتائج (Hyerle,2010,48) التي درست معالجة المعلومات داخل المخ البشري أن المعالجة تتم بصريا ، لذا ظهر مصطلح المخ البصري The Visual Brain في إشارة إلى أن المخ البشري يميل نحو التصور البصري في معالجة المعلومات ؛ أكدت بعض الدراسات (مديحه حسن ، ٢٠٠٤) (أماني الحسيني ، ٢٠١٢) على أهمية التصور البصري في تنمية التفكير بأنواعه للمعاق سمعياً .

« دراسة (حسن أحمد حسن ، ٢٠٠٦) والتي استخدمت برمجية تعليمية في تنمية تحصيل الرياضيات لدى ضعاف السمع وذلك لعينة من (٢٥) طالبا وطالبة في الصف الأول الأساسي بالأردن، وجاءت نتائجها إلى فاعلية البرمجية التعليمية في تحسين تحصيل الطلاب ضعاف السمع .

« دراسة (Bull,2005) والتي أكدت على فعالية برمجية تفاعلية في تحسين القدرة على بعض المشكلات الحسابية لدى مجموعة من الأطفال الصم بإحدى مقاطعات ولاية نيوجرسي الأمريكية .

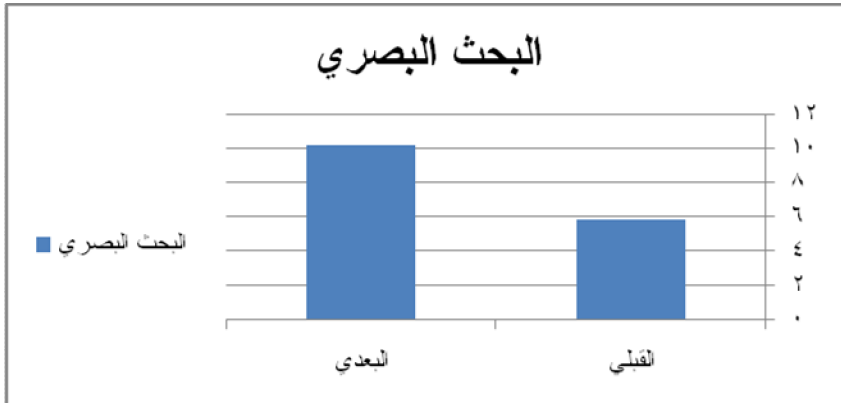
« دراسة (سيد عبد الرحيم ، ٢٠٠٤) والتي توصلت إلى فعالية برنامج كمبيوتر لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى التلاميذ الصم بالصف الأول الإعدادي .

• اختبار صحة الفرضية الثانية :

والتي تنص على " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين (القبلي . البعدي) لا اختبار أداء مهام البحث البصري " .

جدول (٨) : يبين قيمة (Z) لدلالة الفرق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لا اختبار أداء مهام البحث البصري (ن=١١)

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوي الدلالة
البحث البصري (قبلي- بعدي)	الرتب السالبة	0p	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٨٧	٠.٠١
	الرتب الموجبة	11q	٥.٠٠	٤٥.٠٠		
	التساوي	0r				
	المجموع	11				



شكل (٤) : الفرق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أداء مهام البحث البصري

كما يتضح من الجدول (٨) ، ومن خلال نتائج اختبار ويلكسون : وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين ، مما يؤكد دلالة التغير الحادث خلال القياسين في اختبار أداء مهام البحث البصري، ويوضح الشكل (٤) متوسطي قدرات التلاميذ خلال القياسين ، والذي يشير إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي ، مما يعني رفض الفرض الصفري ، ويعني وجود أثر لأسلوب التدريس من خلال برمجة التلميح البصري على أداء مهام البحث البصري للمعاقين سمعياً من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

• ويمكن إرجاء ذلك إلى أن :

« في ضوء نتائج بعض الدراسات (Bosworth, 2010) (Bavelier & al, 2010) التي أكدت على زيادة قدرات الانتباه الانتقائي، والإدراك البصري للمعاق سمعياً في ضوء فرضية التعويض ؛ حيث أن المعاقين سمعياً يضطرون لاستخدام المعلومات البصرية - المساحية في عملية التواصل من خلال التعلم باستخدام التلميح البصري ؛ مما يعني تحسين كفاءة المخ وظهور مصطلح المخ البصري The Visual Brain في تفسير المعلومات التي تحملها العين إليه وتنمية الحدة البصرية وتشجيع المعاق على تكوين معاني للمثيرات، والبيانات المعروضة [في بطاقات العرض للبحث البصري] من خلال الاستكشاف .

« في ضوء التعلم باستخدام برمجة التلميح البصري التفاعلية واعتمادها على مبدأ تأثير أشكال المثيرات Modality Effect : حيث (مزج المعالجتين البصرية والسمعية معا بطريقة متزامنة) ؛ تتمكن الذاكرة العاملة البصرية من توسيع نطاق قدرتها على المعالجة والاستفادة من كلتا أدواتي معالجة المعلومات ، ومع تزايد سعة الذاكرة العاملة البصرية تزيد كفاءة أداء مهام البحث البصري (أسماء صباح : وآخرون، ٢٠٠٨) ، وبزيادة سعة الذاكرة العاملة [التي تحتوي على مخازن قصيرة الأمد وعمليات تنفيذية تعمل على

محتويات تلك المخازن بهدف تخصيص موارد انتباهية والتنسيق بين المعلومات التي تم الاحتفاظ بها مؤقتاً وربطها بالذاكرة طويلة الأمد (شكل المفهوم بصريا ثم علاقات وعمليات مرتبطة به) (Woodman & et al., 2011) تزيد معها مساحة الانتباه الانتقائي البصري، وسرعة إدراك العلاقات المطلوبة بصرياً حيث استبعاد بصري للمشتتات واختيار للمثير الهدف في البطاقات البصرية المستخدمة في اختبار مهام البحث البصري .

« وهو ما تؤكد عليه بعض الدراسات (Jin & Leahy & Sweller, 2011) (Boling, 2010) (Segers & et al., 2008) أن التعلم في ضوء برمجيات التلميح البصري تساعد على : تذكر المعلومات من خلال رفع معدل الانتباه الانتقائي البصري ، مما يسهل عملية انتقاء المعلومات ذات الصلة بالموضوع (المثير الهدف في بطاقات البحث البصري الملونة) ، كما أن برمجيات التلميح تنشيط ربط المعرفة السابقة للمعاق سمعياً [أنشطة درسها سابقاً أو تدريبات خلال التدريس بالبرمجية] بالمعرفة الجديدة فيساعد على سرعة ودقة البحث عن [المثير الهدف ، بينا المشتتات في بطاقات البحث البصري] .

« كما أن برمجية التلميح الموجودة بالبحث اعتمدت على نمطي [اللون والحركة] ، حيث أن التلميح باللون يبرز الموضوعات المراد التركيز عليها ، أما التلميح بالحركة فهو مرتبط بتعيين المواضع [حيث المنازل العشرية وموقع العدد بالضبط يمين العلامة العشرية ومعظم العمليات على الكسور العشرية تعتمد على هذه المنازل] ، بما يسهل التعامل مع نوعية البطاقات المستخدمة في البحث البصري، والتي تركز في معظمها على موقع العدد من العلامة العشرية .

• وتتفق هذه النتائج مع كل من :

- « دراسة (Gary & et al., 2014) الذي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية خطية بين المعالجة البصرية للمعلومات المعروضة من خلال (التمثيل البصري للمفاهيم والعلاقات في الرياضيات في ضوء برمجية التلميح) ، و كفاءة أداء مهام البحث البصري (سرعة / دقة الاستجابة) .
- « دراسة (Ronald & et al., 2013) والتي أكدت على أن مهارة ودقة مهام البحث البصري لدى الطلاب المعاقين سمعياً تحتاج إلى إعادة تقييم ، وأشارت الدراسة إلى أن عينة من معلمي الطلاب المعاقين سمعياً والصم والتي تضمنت حوالي (١٣٠) معلماً ، أكدت على أن هذه الفئة تفتقر إلى القدرة على تعيين المفهوم أو العلاقة الرياضية، وكذلك عدم القدرة على قراءة أو فهم العلاقات حتى البسيطة منها ، وأكدت الدراسة من خلال استقرار الدراسات السابقة في المجال أن الاعتماد على المعالجات البصرية للمعلومات (مثل برمجيات التلميح في البحث الحالي) والتي تحسن الانتباه البصري (من خلال نتائج الدراسات السابقة) وتساعد أيضاً في تنمية كفاءة مهام البحث البصري للطلاب المعاق سمعياً .
- « دراسة (Philippe & et al., 2011) التي أكدت على مدى التحسن في كفاءة البحث البصري لعينة من المعاقين سمعياً من خلال بعض الأنشطة ذات

الطبيعة البصرية والتي تحتاج إلى معالجة بصرية للمعلومات واعتمدت هذه الدراسة على فرضية التعويض فيما يسمى بالمعالجة المحيطية والاعتماد على تحسن حاسة البصر لتعزيز تعلم المعاق سمعيا .

« وتتفق جزئيا مع (محمد ثابت ، ٢٠٠٧) من خلال نتائج دراسته التي أشارت أن المعاقين سمعيا كانوا أكثر انتباها من سليمي السمع للمثيرات البصرية الهماشية ، وتوصل الباحث نفسه أن ذلك كان نتيجة حدوث تغيرات تعويضية في المعالجة البصرية لدى المعاقين سمعيا ؛ بسبب حرمانهم من حاسة السمع ، يؤكد على أن حاسة البصر لدى المعاقين سمعيا تتطور من خلال مراحل النمو، لتصبح أكثر تخصصا لرصد التغيرات في المجال البصري .

• اختبار صحة الفرضية الثالثة :

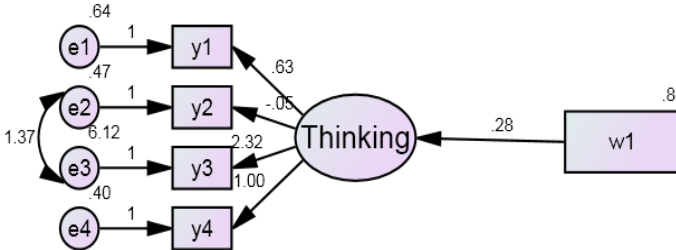
والتي تنص على " لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري ، التنبؤ البصري ، الطلاقة البصرية ، المرونة البصرية] ، ودرجاتهم في اختبار أداء مهام البحث البصري في الرياضيات " .

جدول (٩) : العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير التوليدي البصري والبحث البصري

الاختبار	المرونة البصرية	الطلاقة البصرية	التنبؤ البصري	الاستنتاج البصري	البعد
كل	٠.٣٧٤	٠.٢٣٣	٠.٠٢٠ -	٠.١٩٨	معامل الارتباط

يتضح عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية، مما يعني قبول الفرض الصفري الثالث.

ولتوضيح هذه العلاقة، استخدم الباحث نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج (أموس ٢٠) (مع أنحجم العينة صغير) لبيان صحة ما افترضه الباحث، وقد حصل الباحث على النموذج التالي :



شكل (٥) : نموذج تحليل المسار باستخدام برنامج (أموس ٢٠)

حيث w1 أداء البحث البصري ومن y1 إلى y4 أبعاد (مهارات) التفكير التوليدي البصري .

وقد حقق هذا النموذج مؤشرات حسن المطابقة فقد بلغت قيمة كاي (١٠.٦٨٠) بدرجات حرية ٥ درجات، وهي غير دالة إحصائية، مما يدل على مطابقة جيدة للنموذج، وللبينات .

ويوضح الجدول (١٠) مؤشرات المطابقة، والتي حققها النموذج كما يلي:

جدول (١٠) : مؤشرات حسن المطابقة للنموذج

المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر	مؤشرات حسن المطابقة
صفر إلى ١	٠.٨	مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)
صفر إلى ١	٠.٤	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
صفر إلى ١	٠.٣	مؤشر الافتقار إلى حسن المطابقة Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI)
صفر إلى ١	٠.٥	مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index (NFI)
صفر إلى ١	٠.٨٧	مؤشر المطابقة غير المعياري Non- Normed Fit Index (NNFI)
صفر إلى ١	٠.٢٥	مؤشر الافتقار إلى المطابقة المعياري Parsimony Normed Fit Index(PNFI)
صفر إلى ١	٠.٩٢	مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index(CFI)
صفر إلى ١	٠.٦٥	مؤشر المطابقة التزايدية Incremental Fit Index (IFI)
صفر إلى ١	٠.٠١	مؤشر المطابقة النسبي Relative Fit Index (RFI)
صفر إلى ٠.١	٠.٠٥٥	جذر متوسط مربعات البواقي Root Mean Square Residual(RMSR)
صفر إلى ٠.١	٠.٠٧	الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

وبالتالي تم قبول الفرض الصفري الثالث: بما يعني عدم وجود علاقة دالة ارتباطية بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التوليدي البصري [الاستنتاج البصري، التنبؤ البصري، الطلاقة البصرية، المرونة البصرية، ودرجاتهم في اختبار أداء مهام البحث البصري في الرياضيات، ويمكن تفسير ذلك حيث أن:

« بطاقات العرض البصري لاختبار بحث الأداء البصري احتوت على عدد أقل مما يجب من المشتتات البصرية (ثلاثة مشتتات فقط – تعتمد على اللون)، أي أن الاستنتاج البصري لن يكون مجدياً في البحث عن المثير الهدف؛ أولاً: لقلة عدد المشتتات. وثانياً: مدة عرض الشريحة قليلة إلى حد ما (٥٠٠ مللي ثانية) [لكن الباحث اعتمد على بعض المواصفات العالمية لإعداد اختبارات البحث البصري، وعلى آراء بعض أساتذة التربية الخاصة في مجال الإعاقة السمعية، بما لم يعطي مساحة كافية للمعاق سمعياً أن يستنتج فكرة، أو بديل من المعلومات الموجودة والمعروضة بصرياً (استنتاج بصري)، كما أن

البطاقات تسير في اتجاه وتلميح نمطي واحد (اللون) أثناء الاختبار، فلم يظهر أي شكل من إمكانية أن يكون لقدرة المعاق على الوصول لأكثر عدد من الحلول، أو البدائل (الطلاقة البصرية)، ومفيدا في سرعة أو دقة البحث عن المثير البصري الموجود بالبطاقات، وكذلك للتنوع في بدائل الحل، أو البيانات المعروضة (المرونة البصرية)، لم يكن شكل المثير وسط المشتتات في حاجة إليها، والتي تعني التمكن في الحصول على بدائل متنوعة ومختلفة بصرف النظر عن عددها .

« كما أنه قد يكون لبرمجية التلميح البصري المستخدمة في البحث دور في النتائج الحالية : حيث أن أسلوب عرض الأنشطة والتدريبات خلالها قد يفيد كما اتضح من نتائج البحث في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري حيث الاعتماد على أسلوب معالجة متزامن (بصري ، لغة إشارة) فيقل الحمل المعرفي على أفكار المعاق في معالجته للمعلومات فيتمكن من إطلاق بدائل للمعلومات الممثلة بصريا وتنوعها وإمكانية توقع مسار الحلول والقدرة على استنتاج أفكار من خلال العرض البصري، ومع انخفاض الحمل المعرفي تتسع الذاكرة العاملة البصرية التي ترتبط بالانتباه البصري فتتزايد كفاءته في أداء مهام البحث البصري ؛ إلا أن عدم الارتباط بين مهارات التفكير التوليدي البصري وأداء البحث البصري قد نرجعه إلى العامل الخفي الذي يؤثر في كل منهما منفصلا عن الآخر التفكير التوليدي البصري × سلاسل التمثيل البصري للبيانات] الذي يظهر من خلال التلميح البصري ؛ [أداء البحث البصري × الانتباه الانتقائي البصري] الذي يظهر أيضا من خلال برمجية التلميح البصري كما أثبتت الدراسات ذلك في كل منهما .

• توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث قد يوصي الباحث بما يلي:

« توفير بعض البرمجيات التفاعلية في مقررات الرياضيات للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة سمعية وبصرية وإعاقة فكرية بالمراحل المختلفة خاصة مع وجود تقنيات الحاسوب وانتشارها بصورة ملحوظة في معظم المدارس الآن ، بالإضافة إلى تدريب طلاب كليات التربية تخصص رياضيات على استخدامها أو المشاركة في إعدادها ، طالما أنها أثبتت فعاليتها في عمل نقلة نوعية في تنمية بعض المهارات الهامة لذوي الإعاقة السمعية في الرياضيات .

« محاولة الدمج بين مجهودات كليات التربية ومديرية التربية والتعليم بالمناطق المختلفة في الاستعانة بمصممي مثل هذه البرمجيات المتخصصة في تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة ممن يرغب في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة على استخدامها أو التدريب على بنائها والاستفادة منها بشكل مستمر حيث تكون عاملا لجذب المعاق بكل فئاته نحو تعلم الرياضيات .

« تطوير أساليب التعليم والتعلم بصورة كاملة من قبل القائمين على الرياضيات من خلال [تصميمات تعليمية إلكترونية (تفاعلية وغير تفاعلية) من خلال مسابقات بين المعلمين على المستويين المحلي والإقليمي ؛ دورات وورش عمل عن الأساليب الحديثة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة ؛ دورة مرشد نفسي وتربوي لمعلم الرياضيات ؛ إنتاج برمجيات في الرياضيات لكل المراحل التعليمية وللصفات الخاصة بالتعاون مع مصممين محترفين وبمساعدة معلم الرياضيات ؛ المقررات وتعديل بعض مفرداتها لتخدم هذه الفئات ؛ الدخول إلى ثورة التقنية الحقيقية بحيث تتم معالجة جميع إجراءات العمل التدريسي للعاديين والمعاقين في الرياضيات [إلكترونيا] ؛ بذلك يصبح للمعاق دورا في الحياة العملية ،ونضمن له مكانا في مستقبل التقنية والمعرفة.

• مقترحات البحث :

يقدم البحث مجموعة مقترحات بحثية منها:

« دراسة مسحية ونقدية لواقع تدريس الرياضيات لذوي الاحتياجات الخاصة [الإعاقات السمعية والبصرية، المكفوفين ، الإعاقة الفكرية ، الفائقون ذوي صعوبات التعلم ، بطيء التعلم في الرياضيات ، ...] وعمل برامج، واستراتيجيات مقترحة لكل فئة .

« دراسة أثر التنوع في بعض أنماط التلميح البصري الأخرى [: الخطوط Lines ؛ التظليل Shading ؛ التباين Contrast ؛ الحركة Motion ؛ التأثير البصري Optical Effect ؛ الوضع في إطار Bordering ؛ العرض البصري المتعدد Stimulus Intensity ؛ كثافة المثير البصري Multiple Exposure ؛ ...] على بعض المتغيرات الرياضية الأخرى للمعاقين [التفكير السمعي ، القراءة في الرياضيات ، التخيل الرياضي ، تمثيل المفاهيم الرياضية ، نمط التعلم المتأمل والمتسلسل في الرياضيات ، ...] .

« دراسة وعمل مقارنة بين فعالية أنماط التلميح البصري الإلكتروني وبعض الأساليب التدريسية الأخرى مثل [التعلم الإلكتروني المقلوب ، برمجيات بود كاست التفاعلية (التلميح بفيديو تفاعلي) ، البرمجيات الروبوتية التفاعلية الفائقة(♦) ، التعلم في ضوء إستراتيجية شكل البيت الدائري] على مهارات التفكير التوليدي البصري، وكفاءة أداء مهام البحث البصري [أنواع أخرى من البطاقات البصرية تحمل صفات أخرى للمثيرات الرياضية (الانحناء ، الإزاحة المكانية ، السطوع الضوئي ، التقاطع البصري ، الموضع المكاني ، الشكل والمنظور ، النهايات الطرفية ، الخصائص الهندسية للأشكال ، والإزاحة البصرية ،.....)] .

(*) البرمجيات التعليمية الروبوتية التفاعلية : إنسان آلي إلكتروني يمتلك قدرا من ذكاء اصطناعي محدود يمكنه من تجريب مهام رسم دوائر وأنشطة هندسية وعمليات وخاصة في الرياضيات ، يراها المتعلم بعينه على الحاسب وهو امتداد مباشر لطبيعة الحاسب نفسه .

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- أحمد عبد الله المضيان ؛ محمد عبد المقصود عبد الله (٢٠١١) : " معايير بيئات التعلم الالكتروني للمعاقين سمعياً " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر ، العدد السادس والأربعون بعد المائة ، الجزء الثاني ، نوفمبر ، ص ص ١٢ - ٧٥ .
- أحمد عفت قرشم (٢٠٠٤) : **مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق)** ، ط١ ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .
- أحلام العقباوي (٢٠١٠) : **سيكولوجية الطفل الأصم : برامج الإرشاد وحل المشكلات (العزلة - الانطواء)** ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- أسامة هنداي ؛ صبري الجيزاوي (٢٠٠٨) : " فاعلية اختلاف عدد التلميحات البصرية ببرامج الكمبيوتر التعليمي في تنمية مهارات قراءة الخرائط لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي " ، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية** ، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني ، ص ص ٦٣٥ - ٦٧٠ .
- أسماء صباح حسن ؛ محمد على مصطفى ؛ محمود على أحمد (٢٠٠٨) : " أثر الذاكرة العاملة البصرية على كفاءة أداء مهام البحث البصري لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي " ، **مجلة البحوث النفسية والتربوية** ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد الثالث والعشرون ، العدد الثاني ، ص ص ٣١٠ - ٣٤٣ .
- أماني ربيع الحسيني عبده (٢٠١٢) : " فاعلية استخدام خرائط التفكير في تحصيل مادة العلوم وتنمية بعض مهارات التفكير البصري لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية " ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد الثمانون ، الجزء الأول ، ص ص ١ - ٣٢ .
- إيفال. عيسى (٢٠٠٤) : **مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة** ، ط١ ، ترجمة: أحمد الشافعي ، دار الكتاب الجامعي ، غزة .
- إيهاب محمد (٢٠٠٥) : " تأثير استخدام بعض تلميحات الفيديو على تنمية الإبداع في إنتاج الوسائل التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- سامي عبد الحميد محمد عيسى (٢٠٠٤) : " فاعلية برنامج كمبيوتر في تنمية القدرات على التفكير الابتكاري المهني لدى المعاقين سمعياً " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- سيد عبد الرحيم محمد (٢٠٠٤) : " فاعلية برنامج كمبيوتر لتدريس الرياضيات على التحصيل وبعض جوانب التفكير البصري والاتجاه نحو استخدام الكمبيوتر لدى التلاميذ الصم بالصف الأول الإعدادي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- الشحات سعد محمد عثمان (٢٠٠٧) : " فاعلية التلميح البصري في برنامج كمبيوتر متعدد الوسائط لتعليم الهندسة على تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي واتجاهاتهم " ، **مجلة تكنولوجيا التعليم** ، سلسلة دراسات وبحوث محكمة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، الكتاب السنوي ، عدد خاص ، المجلد السابع عشر .
- (٢٠٠٩) : **أهمية التلميحات في برامج الكمبيوتر التعليمية متعددة الوسائط** ، تم استرجاعه في ٢٠١٤/١١/٨ ، <http://knol.google.com/k> .
- حسن أحمد حسن (٢٠٠٦) : " أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل الرياضيات لدى المتعلمون ضعاف السمع في الصف الأول الابتدائي " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، عمان ، الأردن .

- دين ر. سبتزر (٢٠٠٤) : **تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة** ، ط ٢ ، ترجمة : نجم الدين مردان وشاكر العبيدي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .
- راندا عبد العليم أحمد المنير (٢٠٠٨) : " فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة " ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، العدد (السابع والثمانون) ، ص ص ٣٠ - ٧٤ .
- راندا مصطفى مصطفى (٢٠٠٧) : " المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة " ، **المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية** ، كلية التربية ، جامعة بنها ، الفترة من ١٥ - ١٦ يوليو ، المجلد الثاني ، ص ص ٤٩٣ - ٥٠٢ .
- روبرت مارزانو ؛ دبيرا بيكرنج ؛ جاي ميك تي (٢٠٠٠) : **أبعاد التعلم : تقويم الأداء باستخدام أبعاد التعلم** ، ط ١ ، ترجمة : صفاء الأعسر وجابر عبد الحميد ونادية شريف ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .
- زينب محمود كامل عطيفي (٢٠٠٣) : " برنامج مقترح لتدريس الهندسة للتلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل وتنمية المهارات الهندسية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط .
- عبد الله إسحاق عطار (٢٠٠٥) : " التعليم الإلكتروني [مفهومه - أهدافه - واقع تطبيقه] " ، **المؤتمر العلمي السنوي العاشر بالاشتراك مع كلية البنات** ، جامعة عين شمس ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، المجلد الثاني ، ص ص ٣٦٧ - ٣٧٧ .
- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٥) : **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم** ، ط ٤ ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- على عبد الدايم (٢٠٠٢) : **محاضرات في علم السمع وقياسه** ، محاضرات لطلاب البعثة الداخلية لمدارس الأمل للصم والمعاقين سمعياً ، وزارة التربية والتعليم ، القاهرة .
- عصام نمر يوسف (٢٠٠٤) : **دليل العمل مع الأصم (كتاب علمي تربوي للأباء والمربين)** ، ط ١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- فتحي الزيات (٢٠٠١) : **علم النفس المعرفي - مداخل ونماذج ونظريات (ج ٢)** ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
- فتيحة أحمد محمد بطيح (٢٠٠٥) : **المدخل لتدريس الرياضيات المعاصرة للتلاميذ الصم** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٥) : **مدخل إلى التربية الخاصة** ، ط ١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة** ، ط ١ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- محمد أحمد أبو زيد سلطان (٢٠١٢) : " برنامج مقترح لتنمية الإبداع في الرياضيات لدى الطلاب المعاقين سمعياً في المرحلة الابتدائية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- محمد السيد أحمد عنان (٢٠٠٥) : " المواصفات التربوية والفنية لبرامج الكمبيوتر متعددة الوسائط للتلاميذ الصم وفعاليتها في اكتساب المفاهيم العلمية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
- محمد النوبي على (٢٠٠٥) : **سيكولوجية ذوي الإعاقة السمعية** ، ط ١ ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- محمد جعفر ثابت (٢٠٠٢) : " القدرات القرائية لدى عينة من المعاقين سمعياً من طلاب الصف السادس الابتدائي والصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض : دراسة مقارنة " ، **مجلة دراسات نفسية** ، المجلد الثاني عشر ، العدد الرابع ، ص ص ٥٧٩ - ٦٠٨ .
- (٢٠٠٧) : " الانتباه والإدراك البصري وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى عينة من ذوي الاحتياجات السمعية الخاصة من طلاب الصف الأول والصف الثالث

- الابتدائي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، المجلد الثاني والعشرون، العدد الرابع والعشرون، ص ص ٢٠١ - ٢٣٦.
- محمد حلمي رزق (٢٠٠٧): "فاعلية برنامج كمبيوتر قائم على استخدام الصور الثابتة والمتحركة الوظيفية في تنمية بعض مهارات استخدام الانترنت لدى تلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية المهنية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- محمد عطية خميس(٢٠٠٣):**منتجات التعليم**، دار الحكمة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- محمد موسى الصلاحات (٢٠١٢): " المفاهيم الهندسية لدى تلاميذ الإعاقة السمعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد الواحد والخمسون بعد المائة، الجزء الأول، ديسمبر، ص ص ٣٦٢ - ٣٩٢.
- محمود على أحمد السيد، السيد كامل الشربيني (٢٠٠٨): " علاقة الاكتئاب ببعض مكونات الذاكرة العاملة (اللوحة البصرية المكانية، الضبط التنفيذي المركزي) لدى طلاب الجامعة"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد الثامن عشر، العدد الثامن والخمسون، ص ص ١٣٥ - ١٧٥.
- مديحه حسن محمد (٢٠٠٤): **تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم والعادين)**، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
- ميرفت محمود محمد علي(٢٠١١): " تطوير منهج الرياضيات في ضوء المدخل البصري المكاني لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم والمعاقين سمعياً بالمرحلة الابتدائية"، **مجلة كلية التربية بالاسماعيلية** جامعة قناة السويس، العدد الحادي والعشرين، ص ص ٢١٥ - ٢٤٢.
- سعود محمد هذال الأكلبي (٢٠١٣): " أثر نمط التلميحات البصرية بالبرمجيات التعليمية متعددة الوسائط في تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الباحة، المملكة العربية السعودية.
- سعيد عبد العزيز محمد سالم (٢٠٠٥): " دراسة بعض العوامل المرتبطة بالابتكار لدى الأطفال المعاقين سمعياً (دراسة حالة)"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- نبيل فضل محمود (٢٠٠٥): " تأثير نظم عرض المعلومات على التحصيل الدراسي وطرق تجهيز المعلومات في إطار السعة العقلية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي"، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد التاسع والخمسون، الجزء الثاني، ص ص ٤٦٠ - ٤٩٢.
- نبية إبراهيم إسماعيل (٢٠٠٦): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- نور محمد عبد الحافظ (٢٠٠٨): " فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات التلاميذ العادين والمعاقين سمعياً نحو الدمج في مدارس التعليم العام"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
- هالة فخري عبد العزيز عبد المعطي (٢٠١٠): " تحديث البيئة التربوية للمعاقين سمعياً بمدارس الصم وضعاف السمع في ضوء الاتجاهات المعاصرة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- هالة محمد أيوب الشريف (٢٠٠٧): " استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية - دراسة مقارنة بين البدو والحضر"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- نايفة قطامي (٢٠٠١): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Adamo, V. ; Doublestein, J.; Martin, Z. (2013): " Sign Language for K-8 Mathematics by 3D Interactive Animation", **Journal of Education Technology Systems** , Vol.(33) ,No.(3), p.p.241-257 .
- Almeida, R.; Dickinson, J. ; Maybery, M. ; Badcock, J. &Badcock, D. (2010):" Visual Search Performance in The autism Spectrum II: The Radial Frequency Search task with Additional Segmentation Cues",**Neuropsychological**, Vol.(48),No.(14), p.p. 4117 –4124.
- Baddeley, A.(2008): " The Episodic Buffer :A new Component of Working Memory?" , **Trends in Cognitive Sciences** , Vol.(4), p.p.417-423 .
- Bavelier, D.; Tomann, A.; Hutton, C.; Mitchell, T.; Corina, D.; Liu, G. & Neville, H. (2010):"Visual Attention to The Periphery is Enhanced in The Congenitally Deaf Individuals",**Journal of Neuroscience**, Vol. (20), No.(17), p.p. 1-6 .
- Bosworth, R. G., (2010):"Psychophysical Investigation of Visual Perception in Deaf and Hearing Adults: Effects of Auditory deprivation and SignLanguage Experience",**D.A.I.**: Section B: TheSciences and Engineering, Vol.(62), No.(6-B), p.p.15-28 .
- Briggie, S. J.(2005) : " Language and Literacy Development in Children Who are Deaf or Hearing Impaired? ", **Kappa Delta Pi Record**, Winter 2005 .
- Bueno, F.J.(2007): "Assisting Lecturers to Adapt. E-Learning Content for Deaf Students", retrieved from: <http://www.portal.acm.org/citation.cfm?id=1268903> .
- Bull, R.(2005): " Examining Number Representation in Deaf Student Learning " , **Individual Differences** , Vol.(15), No.(3), p.p.223-236 .
- Christopher M.; Susan M.&Amy R. (2013) : " Assessing Aspects of Creativity in Deaf and Hearing High School Students", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol. (18),No.(2),p.p. 228-241, doi: 10.1093/deafed/ens043 First published online: December 28, 2012 .
- Chung, K. (2008):" What Effect do Mixed Sensory mode Instructional Formats have on both Novice and Experienced Learners of Chinese Characters?" ,**Learning and Instruction**, Vol.(18),No. (1), p.p.96-108.
- Clark, R. & Lyons, C. (2004):**Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials**, CA: Pfeiffer.
- Clymer, E.& Mekee, B.(2007): " The Promise of The World Wide Web and Other Telecommunication Technologies within Deaf

- Education" , **American Annals of The Deaf** , Vol.(142), No.(2), Apr., p.p. 104-106 .
- Combs, L.; Wendy, S.& Zimmer, D. (2013): Vi. T+D. Jan.2013, **Color Photograph**, Vol. (67), Issue 1, p.p.31-33.
 - Costa, A.& Kallick, B. (2009):**Habits of Mind Across the Curriculum : Practical and Creative Strategies for Teachers** , Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) Alexandria ,Virginia ,USA .
 - Crooks, S.; Cheon, J.; Inan, F.; Ari, F. & Flores, R. (2012):" Modality and Cueing in Multimedia Learning: Examining Cognitive and Perceptual Explanations for The Modality Effect" ,**Computers in Human Behavior**, Vol.(28),No.(3), p.p.1063-1071.
 - Easterbrooks, S. & Huston, S.(2008): " Visual Reading Fluency in Signing Deaf Children" , **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** , Vol.(13), No.(1), p.p.37-54 .
 - Easterbrooks, S.; Stephenson,B.& Gale, E.(2009) : " Veteran Teaching Use of Recommended Practices in Deaf Education " , **American Annals of The Deaf** , Vol.(153), No.(5), p.p.461-473 .
 - Ellen, A.& Claudia, P.(2011):" The Relative Difficulty of Signed Arithmetic Story Problems for Primary Level Deaf and Hard-of-Hearing Students",**Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Spring(2013), Vol. (11), Issue 2, p.p.153-170. ,10 Charts, 6 Graphs. DOI: 10.1093/deafed/enj030 .
 - Fajardo, I. (2006): " Towards Cognitive Accessibility Guideline based on Empirical Evidences of Deaf Users web Interaction" , retrieved from: <http://www.ugr.es/ergocogn/articulos/towards.pdf> .
 - Gary,B. (2013):" Teaching Mathematics to Deaf Children", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Summer (2013), Vol.(10),No.(3),p.p.315-328: first published online April 20, 2005 doi:10.1093/deafed/eni033 .
 - Gary,B.; Ronald R.; Martha G.; Jeffrey, P.& Judith, F.(2014):" Visual-Spatial Representation in Mathematical Problem Solving by Deaf and Hearing Students",**Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol.(12),No.(4),p.p.432-448 : first published online June 4, 2007 doi:10.1093/deafed/enm022.
 - Hyerle, D.(2010): " Thinking Maps: Visual Tools for Activating Habits of Mind ", In A. Costa and Kallick(Eds.) ,**Activating &Engaging Habits of Mind**, Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
 - Jean, D.(2005): " Multimedia Makes Its Mark , The benefits and Drawbacks of including Multimedia-rich Projects in you

- Curriculum", **International Society for Technology in Education**, Vol.(2), No.(1), p.p.123-145 .
- Jin, S.& Boling, E. (2010): " Instructional Designer's Intentions and Learners' Perceptions of The Instructional Functions of Visuals in An E-learning Context", **Journal of Visual Literacy**, Vol.(29), No.(2), p.p.143-166.
 - Jonathan, S.(2006): "An Extensible , Scalable Browser-based Architecture for Synchronous and Asynchronous Communication and Collaboration Systems for Deaf and Hearing Individuals" , retrieved from: <http://www.portal.acm.org/citation.cfm?id=1168987.1169057> .
 - Kennaway, J. (2007): " Providing Signed Content on The Internet by Synthesized Animation" , retrieved from: <http://www.portal.acm.org/citation.cfm?id=1279700.1279705> .
 - Kelly, R. ; Blatto, G.; Gaustad, M. & Porter, J.(2006): " Deaf and Hearing Students' Use of Relational, Pictorial or Non-Visual Representation in Solving Mathematics Word Problems" , retrieved from: http://www.rit.edu/4688www/project_by_prof.php3?fid=10 .
 - Kiboss, J.(2012) : " Effects of Special E-Learning Program on Hearing –Impaired Learners' Achievement and Perceptions of Basic Geometry in Lower Primary Mathematics " , **Journal of Educational Computing Research** , Vol.(46), No.(1) , p.p. 31-59 .
 - Koutsoklenis, A.& Papadopoulos, K. (2011a): "Auditory Cues used for Wayfinding in Urban Environments by Individuals with Visual Impairments", **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Vol.(105), No.(13), p.p. 703–714.
 - Koutsoklenis, A. & Papadopoulos, K. (2011b): " Olfactory Cues used for Way finding in Urban Environments by Individuals with Visual Impairments", **Journal of Visual Impairment & Blindness**, Vol.(105), No.(13), 691–702.
 - Kurz, A.(2009): " Mathematics Education for The Deaf in U.S.A. : A historical Analysis of The Nineteenth Century " , **D.A.I** , Vol.(67), No.(4) , 1252A, (UMI No.3216282) .
 - LaGrow, S. (2010): " Improving Perception for Orientation and Mobility", In W. R. Wiener, R. L. Welsh, & B. B. Blasch (Eds.), **Foundations of Orientation and Mobility**, 3rd Ed., Vol.(2), p.p. 3–44, New York: AFB Press.
 - Leahy, W. & Sweller, J. (2011): " Cognitive Load Theory, Modality of Presentation and The Transient Information Effect" , **Applied Cognitive Psychology**, Vol.(25), No.(4), p.p. 125-146.

- Lin, L. (2011): "Learning with Multimedia: Are Visual Cues and Self-explanation Prompts Effective?", Ph.D. dissertation, Arizona State University, United States—Arizona, Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3465746).
- Lin, L., & Atkinson, R. (2011): " Using Animations and Visual Cueing to support Learning of Scientific Concepts and Processes", **Computers and Education**, Vol.(56), No.(3), p.p. 650-658.
- Mann, R.(2007): " I see it ! Understanding The Visual Spatial Learning ", retrieved from: <http://www.ics.purdue.edu/~rlann/>.
- Mayer, R.(2009): **Multimedia Learning**, (2nd ed.), London, Cambridge University Press .
- McLoughlin, C. & Karkowski, K.(2010): " Technological Tools of Visual Thinking : What does Research tell us?", retrieved from: [http://auc.uwo.edu.au/conf/download/AUC2010_McLoughlin_1.pdf\(25-10-2014\).](http://auc.uwo.edu.au/conf/download/AUC2010_McLoughlin_1.pdf(25-10-2014).)
- Nunes, T.& Moreno, C.(2002): " An Intervention Program to Promote Deaf Pupil's Achievement in Mathematics ", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** , Vol.(7), No.(2) , p.p. 120-133 .
- Nunes , T. ; Lang , H. & Gale, E.(2004) : **Using Deaf Children's Visual Skills to Promote Mathematics Learning : An Early Intervention Project** , Oxford Brookes University .
- Pagliaro, M.; Kritzer, L.(2013): "The Math Gap: A Description of The Mathematics Performance of Preschool-aged Deaf/Hard-of-Hearing Children ", **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Apr.(2013), Vol. (18), Iss.(2), p.p.139-160.
- Philippe, S.; Yvan, M.; Joëlle, R.; Pierre, B.& Christian R.(2011): " Differences in Visual Search Tasks between Congenitally Deaf and Normally Hearing Adults" , **Cognitive Brain Research**, Vol.(6), Iss.(3), Jan.(2011), p.p. 227-232 .
- Proksch, J.& Bavelier, D.(2008): " Changes in The Spatial Distribution of Visual Attention after Early Deafness", **Journal of Cognitive Neuroscience**, Vol.(14), No. (5), p.p. 687-701.
- Quitner, A.; Leibach, P. & Marciel, K. (2004): " The impact of Cochlear Implants on Young Deaf Children: New methods to Assess Cognitive and Behavioral Development", **Archives of Otolaryngology – Head and Neck Surgery**. Vol.(130), Iss.(5), p.p. 547-555 .
- Remington, A.; Swettenham, J. & Lavie, N. (2012): " Lightening The load: Perceptual Load Impairs Visual Detection in Typical Adults", **Journal of Abnormal Psychology**, Vol.(121), No.(2), p.p.544–551.

- Ronald,R.; Harry, G.&Claudia, P. (2013):" Mathematics Word Problem Solving for Deaf Students: A Survey of Practices in Grades 6-12",**Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Vol.(8),No.(2),p.p.104-119 doi:10.1093/deafed/eng007.
- Schunk, D. (2010):" Learning Theories: An Educational Perspective (3rd ed.)", Prentice Hall, Columbus, Ohio, Short, E.; Friebert, S.E., & Andrist, C.G., (1990) Individual differences in attentional processes as a function of age and skill level ,**Learning and Individual differences**, Vol.(2),No.(6), p.p. 389-403.
- Segers, E.; Verhoeven, L.& Hulstijn, N. (2008):"Cognitive Processes in Children's multimediaText Learning",**Cognitive Psychology**,Vol.(22),No.(3), p.p.375-387.
- Spencer, P.& Marschark, M.(2010): **Evidence- based Practice in Educating Deaf and Hard of Hearing Students**, New York : Oxford University Press .
- Tharpe, A.; Ashmead, H.& Rothpletz, M. (2009): Visual Attention in Children with Normal Hearing, Children with Hearing Aids, and Children with Cochlear Implants",**Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, Vol.(45), Iss. (2),p.p. 403-414 .
- Vecera, P. & Luck, S.(2002) : " Attention ",**Encyclopedia of The Human Brain**, Elsevier Science (USA), All right reserved , Vol.(1) ,No.(2), p.p.269-284 .
- Woodman, F.; Vogel, E.& Luck,S.(2011): " Visual Search Remain Efficient when Visual Working Memory is full", **Psychological Science** , Vol.(11), No.(3), p.p.219-224 , retrieved from: <http://www.ugr.es/woodman/vs- bm.pdf> .
- Woodman, F.& Luck, S.(2004):" Visual Search is Sampled when Visual-Spatial working Memory is Occupied " , **Psychonomic bulletin and review** , Vol.(11), No.(2), p.p.269-274 .
- Wolfe, J.(2008) : **Visual Attention**, In : De Valois KK , editor, Seeing, 2nd ed , San Diego, CA: Academic Press , p.p.335-386 .
- (2012) :**Visual Search**, In Attention, H. Pas/tier (Ed.), London, UK: University College London Press, (This Review is Published in 2012) Woodman, GF.; Vogel, EK.; Luck, SJ.(2012)Jun.: retrieved from: <http://www.ugr.es/ergocogn/wolfe/towards.pdf> .
- Yael, Z.; Terezinha, N.& Peter, B.(2010): " The Performance of Young Deaf Children in Spatial and Temporal Number Tasks",**Journal of Deaf Studies and Deaf Education**,Vol.(9), No.(3),p.p. 315-326, doi:10.1093/deafed/enh034 .

البحث الثاني :

**” تقويم محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية للمهارات
الحياتية بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية في ضوء أهداف
التربية الإسلامية ”**

المصادر :

د/ عبد الله بن حلفان العايش

أستاذ أصول التربية المشارك

المعهد العالي الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

قسم الدورات التدريبية جامعة أم القرى

” تقويم محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية للمهارات الحياتية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية “

د/ عبد الله بن حلفان العايش

• مستخلص الدراسة :

استهدفت الدراسة التعرف على مدى تركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية، وذلك في ضوء التربية الإسلامية، واقتصرت الدراسة على المقررات العلمية، والثقافية، واللغوية، والتربية الإسلامية، وكذلك مقرر البنين دون مقرر البنات، وقد اختار الباحث البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، باعتبار أن التربية الإسلامية تساوي بين جميع أفراد المجتمع في الحقوق، وتعتنى بذوي الظروف الخاصة بزيادة العناية والتوجيه، وهذه الفئة تحتاج إلى اكتساب المهارات الحياتية أكثر من أي مهارات أخرى؛ حتى تستطيع الاعتماد على النفس، وتحبى حياة كريمة، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود قصور بالبرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، في الوفاء بالمهارات الحياتية المحددة بالقائمة. وتركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية على بعض المهارات، والتي لا تتناسب مع العمر العقلي لهذه الفئة، والتربية الإسلامية تدعو إلى التدرج في التربية والتعليم.

The Evaluation of the Educational Program for the Students of Intellectual Education of Life Skills In the Primary school in Saudi Arabia According to Islamic Education

DR. Abdullah bin Halfan Aayesh

The Abstract

The study aimed to identify; how much does the educational program focus on life skills for students in intellectual education according to Islamic Education at the primary school in the Kingdom of Saudi Arabia. The study was restricted to the scientific, cultural, linguistic courses and Islamic education, and the Curriculum of boys without the Curriculum of girls. The researcher has chosen educational program for students of intellectual education in primary school in Saudi Arabia, considering that Islamic education equate all members of the community in their rights and take care of people with special circumstances by increasing care and guidance. This category needs to acquire life skills more than any other skills so that they can self-reliance, and live a decent life. The Research results leads to the following: 1- There is failure in the educational program for students in intellectual education in the primary school in fulfilling life skills specified in the list. 2- Concentration of the educational program of the students in intellectual education in the primary school on some skills that does not suit with the mental age of this group, and the Islamic Educational cares for gradient in Education.

• المقدمة :

لم تعد التربية في عصرنا الحاضر مقتصرة على العاديين من بني البشر، ولم يعد التعليم موجهاً فقط لذوي القدرات العقلية المتوسطة والعالية منهم، كما كان الحال في الماضي، وإنما أصبحت الجهود التربوية، والتعليمية تستهدف جميع الناشئة بغض النظر عن مستوياتهم العقلية، وقدراتهم الاستيعابية، وانطلاقاً من نظرة التربية الإسلامية الشمولية لجميع أفراد المجتمع، وحققهم في التربية، والحياة الكريمة، والإيمان بجملة من المبادئ الإنسانية السامية التي أقرتها مواثيق حقوق الإنسان، كالمساواة، وتكافؤ الفرص، وحق كل إنسان في أن ينال نصيبه من التربية والتعليم في الحدود التي تسمح بها قدراته وطاقاته، فلم يعد ينظر إلى المعاقين عقلياً على أنهم كم بشري يجب إهماله وإغفال تربيته وتعليمه، وإنما أصبح ينظر إلى الإعاقة العقلية على أنها ظاهرة إنسانية طبيعية تتطلب التعامل معها بإيجابية كبيرة (سعدي، ٢٠٠٥: ١)، كما أصبح ينظر إلى المعاق عقلياً على أنه إنسان يستحق بذل المزيد من العناية، والاهتمام به حتى يتسنى له امتلاك القدرة على التكيف مع مطالب الحياة، وشق طريقه فيها في الحدود التي تسمح بها إمكاناته وقدراته (مرجع سابق: ١).

وقد اهتمت التربية الإسلامية بضرورة تربية جميع أفراد المجتمع، وحصولهم على قدر من التربية، والتوجيه يتناسب وقدراتهم العقلية، والجسدية، وعدم إغفال حقهم في تعلم المهارات الحياتية التي تساعدهم على الحياة الكريمة، وتساعدتهم على التكيف الاجتماعي، وحضت على بذل الجهد في ذلك، وأوجبت هذا الحق على من يعولهم، وعلى المجتمع المسلم .

وقد نوهت إحدى الدراسات في المدارس الأمريكية إلى ضرورة إدراج المهارات الحياتية ضمن المناهج الدراسية؛ حتى يصل التلاميذ إلى النجاح العظيم في حياتهم العملية (Gamble Baxter, 2006: 69)، حيث إن المناهج الدراسية تلعب دوراً هاماً في إعداد التلاميذ بصفة عامة، وفئة المعاقين عقلياً بخاصة للتعامل مع المجتمع والاعتماد على أنفسهم مستقبلاً، وذلك من خلال إكسابهم المهارات الحياتية التي تؤهلهم لذلك، بدلاً من أن يكونوا عالة على غيرهم، ومن ثم، فإن للمناهج الدراسية دور كبير في إكساب هذه الفئة المهارات الحياتية التي تقبهم الاضطرابات الانفعالية وتجعلهم متوافقين مع المجتمع، حيث إنها تعتبر من أهم المهارات التي تسهم بدور فعال في حياة الفرد، فهي تمثل ضرورة حتمية لجميع الفئات في مراحل العمر المختلفة، فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد لكي يتوافقوا مع المجتمع، ويعتمدون على أنفسهم، مما يساعدهم على حل المشكلات اليومية، والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة، ويشير سجنورلي Signoreli ١٩٩١ في هذا الصدد إلى أن المهارات الحياتية هي: مجموعة المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي في محيطه، ويجعله قادراً على التعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية (Signoreli, 1991, 327) .

ويعرفها هيجنر Hegner ١٩٩٢ بأنها: مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يتصل بها من معارف، وقيم، واتجاهات يتعلمها

بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة، والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح (Hegner, 1992:25)، ويعرفها نادر الزبيد ١٩٩٥ بالنسبة للأطفال المعاقين ذهنياً بأنها: المهارات التي يتدرب عليها الأطفال المعاقون ذهنياً حتى يكونوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم، مع إمكانية قضاء حاجاتهم اليومية والتي تزيد من قدرتهم على الاعتماد على أنفسهم، مما يساعدهم على أن يعيشوا حياتهم بشكل طبيعي (الزبيد، ١٩٩٥: ١٠٤)، ومن ثم ينبغي إعداد برامج تعليمية خاصة تتناسب مع خصائص، وقدرات، وإمكانات هذه الفئة، ومع الهدف المراد تحقيقه، مما يساعدهم على إكتساب المهارات التي تعينهم على مواجهة المتطلبات الحياتية، فالفرد ذو الإعاقة العقلية يمر بخبرات متكررة من الفشل؛ بسبب نقص قدراته العقلية والمهارات الحياتية، ومن ثم فهو يعجز عن مسابقة أقرانه في مجال التعليم العادي، ولا يلاقي في المدرسة العادية سوى الفشل، فيصاب بالإحباط ويشعر بالعجز والدونية، كما لا يستطيع القيام بالأعمال التي يقوم بها أقرانه من العاديين في مثل سنه، ويعتمد على الآخرين في تصريف شئونه (عبد الباقي، ٢٠٠٠: ٢١)، لذا تهدف هذه الدراسة إلى تقويم محتوى مقررات التربية الفكرية المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية، والتي نصت السياسة التعليمية في بابها الأول على ((الإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم، وأناط بها القيام بأمانة الله في الأرض، قال تعالى: وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَجَعَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)) (وزارة التربية والتعليم ١٤١٦: ١).

كما أشارت في البند ٣٤ إلى ضرورة: تزويد الطالب بالإقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع (وزارة التربية والتعليم ١٤١٦: ٦).

كما خصصت هذه الوثيقة الفصل الثامن: التعليم الخاص بالمعوقين، وفيه أكدت أن من واجب الدولة أن ((تعنى الدولة وفق إمكانياتها بتعليم المعوقين ذهنياً، أو جسمياً، وتوضع مناهج خاصة ثقافية، وتدريبية متنوعة تتفق وحالاتهم .

وأن يهدف هذا النوع من التعليم إلى رعاية المعوقين، وتزويدهم بالثقافة الإسلامية، والثقافة العامة اللازمة لهم، وتدريبهم على المهارات اللائقة بالوسائل المناسبة في تعليمهم، للوصول بهم إلى أفضل مستوى يوافق قدراتهم)) (وزارة التربية والتعليم ١٤١٦: ١٨).

وقد أشارت وثيقة السياسة التعليمية في المادة (المادة ٥٦) إلى أن التربية الخاصة، والعناية بالطالب المعوقين جسمياً، أو عقلياً، عملاً بهدي الإسلام الذي يجعل التعليم حقاً مشاعاً بين جميع أبناء الأمة. (المرجع السابق).

كما يرى الباحثين ضرورة تعليم المعاق عقلياً وتدريبه بعدة طرق حديثة، من خلال الممارسة والمشاركة اليومية، وفي ضوء خصائص نموه العقلي، والجسمي، والنفسي، والاجتماعي. (السيد، ٧١، ٢٠٠٤ - ٧٣).

وكذلك يستخدم في تعليمه وتدريبه طرائق، واستراتيجيات تدريس تقوم على مبدأ أساسي وهو جعل المعاق محور العملية التعليمية، ويكون له دور نشط في عملية التعليم سواء في عملية التهيئة، أو خطوات الدرس، أو التقويم. (السعيد، ٢٠٠٦، ١٣٩).

وهذا ما اتفق عليه التربويون والمهتم بتعليم هؤلاء التلاميذ، على أنه من الضروري أن يقوم تعليمهم على النشاطات، فيجب أن يعمل التلميذ المعاق عقلياً بجسمه، ويده، وعقله. (الهجرسي، ٢٠٠٢: ٢٧٦).

• تساؤلات البحث :

يركز هذا البحث على تساؤل واحد أساسي وهو: ما مدى تركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية؟

• أهداف البحث :

- « التعرف على مدى تركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية، كمعيار أساسي من معايير بناء المقرر وتنظيمه.
- « وضع قائمة معايير يمكن على أساسها تقويم البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية.

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في جانبين:

• أولاً - الأهمية العلمية: وتبدوني:

- « إعداد قائمة معايير في ضوء المهارات الحياتية؛ لتقويم البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على أساسها.

- « قد تؤدي توصيات هذا البحث إلى تعديل البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، بحيث يصبح أكثر فاعلية في تنمية المهارات الحياتية لدى المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية.

• ثانياً - الأهمية التطبيقية: وتبدوني :

- « الإفادة من قائمة المعايير بالمملكة العربية السعودية في تقويم البرامج التعليمية للعاديين بمراحل التعليم الأخرى بالمملكة العربية السعودية .
- « قد يضيف هذا البحث إلى التراث نتائج جديدة عن البرنامج التعليمي، لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، وهذا

بدوره قد يفيد المربين، والخبراء المتخصصين في إعداد مقررات دراسية، تستند على أسس علمية، وتساعد على إكساب التلاميذ المهارات الحياتية.

• **حدود البحث :**

اقتصرت الدراسة على:

- « محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، ٢٠١٣/٢٠١٤ م .
- « المقررات العلمية، واللغوية، والشرعية (التربية الإسلامية).
- « مقرر البنين فقط دون مقرر البنات.

• **مصطلحات البحث** : Search terms

• **الإعاقة العقلية** Intellectual disability

يعرفها الاتحاد الأمريكي للإعاقة العقلية بأنها: وجود أداء عقلي عام أقل من المتوسط يرتبط بقصور في السلوك التكيفي، ويمكن ملاحظته أثناء فترة نمو الطفل قبل سن ١٦ عام. (Jerome Bruner & others, 1979: 12)

• **المهارات الحياتية** : Live skills

مجموعة من المهارات المتنوعة (اجتماعية، لغوية، معرفية، اقتصادية، رعاية الذات) يكتسبها الفرد المعاق ذهنيا من خلال تعرضه للمواقف التعليمية، وتسهم في قدرته على الاعتماد على الذات، وتفاعله الإيجابي مع المجتمع وممارسة حياته اليومية بشكل طبيعي.

• **البرنامج** : Program

يعرفه الباحث بأنه: مجموع المقررات الدراسية، والأنشطة العملية والتطبيقية التي تُقدم للتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية بالمرحلة الابتدائية، من خلال مواقف تعليمية مقننة تُستخدم فيها أحدث تقنيات التعلم .

• **المنهج** : Curriculum

مجموع الخبرات، والمهارات، والمعارف التي يتعرض لها المتعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه.

• **تحليل المحتوى** : Content analysis

عملية منظمة تستخدم للتعرف على مدى تركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية.

• **معايير التقويم** :Evaluation criteria

المعيار: مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها (مجمع اللغة العربية، ١٩٨٧، ٣٧)، وتعرف معايير التقويم إجرائيا في هذا البحث على أنها : المعايير المحددة بقائمة المعايير أداة البحث . والتي بواسطتها يمكن الحكم على مقررات التربية الفكرية من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، للتعرف على مدى تركيزها على المهارات الحياتية، باعتبارها من أهم جوانب النمو المتكامل لتلميذ هذه المرحلة، وذلك بغرض تحسين هذه المقررات وتطويرها.

• الإطار النظري : شمولية التربية الإسلامية:

جاء الإسلام بنظام حياتي شمولي لجميع أفراد المجتمع، وشمولياً في موضوعية لجميع جوانب الحياة، وذلك لمساعدة الانسان على التكيف مع المجتمع، والبيئة من حوله، وفق نظرة ربانية تقوده إلى القول والعمل الصالح وتجنبه متاعب الحياة.

ومن الأفراد الذين حرصت التربية الاسلامية على استيعابهم هم ذوي الاحتياجات الخاصة، والإعاقات الفكرية، فهم أشد أناس إلى العناية، والمساعدة، وبذل الجهد لهم؛ ليتحقق لهم التكيف، والاندماج الاجتماعي، والحياة المستقرة، وراعت التربية الاسلامية جوانب العجز التي لديهم فحثت على العناية بهم من قبل الجميع قال تعالى: { لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَمَنْ يَطْعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يَدْخُلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ } (الفتح، ١٧).

وقال تعالى: { لَيْسَ عَلَى الضُّعْفَاءِ وَلَا عَلَى الْمُرْضَى وَلَا عَلَى الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يَنْفِقُونَ حَرْجٌ إِذَا نَصَحُوا لِلَّهِ وَرَسُولِهِ مَا عَلَى الْمُحْسِنِينَ مِنْ سَبِيلٍ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ } (التوبة، ٩١).

الإسلام سعى إلى العناية بالإنسان أين كان واقعه، وحاله، وتحفظ له كرامته والزم المجتمع باحترامها، وكذلك فرض المساواة في الحقوق، والعدل، والموازنة بين الحقوق والواجبات، بين جميع أفراد المجتمع في التعليم والعمل، والتأهيل للحياة، وفرض على مؤسسات المجتمع المسلم تحقيق ذلك، وفقاً لمسئولياتها، وواجباتها تجاه الآخرين، قال صلى الله عليه وسلم: (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر) (البخاري، رقم الحديث: ٦٠١١).

ولقد نهى الإسلام عن كل فعل أو قول يخل بكرامة الإنسان، والذي أكد القرآن على هذه الكرامة، ووجوب حفظها، وصيانتها، وتحريم كل ما ينافي هذا التكريم، وجعل من كبائر الذنوب السخرية، أو الاستهزاء والهمز، وخاصة في السمات الخلقية التي لا دخل للإنسان في اختيارها قال تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ } (الحجرات: ١١)، بهذا تكون التربية الإسلامية هي: "نظام من الحقائق، والمعايير، والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف، والخبرات، والمهارات الإنسانية المتغيرة ينبع من التصور الإسلامي للكون، والإنسان، والحياة، ويهدف إلى تربية الإنسان وإيصاله إلى درجة كماله التي تمكنه من القيام بواجبات الخلافة في الأرض، عن طريق إعمارها وترقية الحياة على ظهرها وفق منهج الله" (مدكور، ١٩٩٧: ٣٣).

• أهداف التربية الإسلامية :

حرصت التربية الإسلامية على ربط أهدافها بفلسفة الإسلام، ورؤيته للوجود وللكرامة الإنسانية التي رسمت معالمها نصوص القرآن الكريم، والسنة النبوية، ولهذا ساوت التربية الإسلامية بين جميع الأفراد في الحقوق، والكرامة الإنسانية،

وجعلت التكاليف مناطة بالقدرات الجسدية، والعقلية التي منحها الخالق للناس، قال تعالى: {لَا يَكْفِيُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا} لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ { (البقرة، ٢٨٣) .

ومن هنا نرى أن أهداف التربية الإسلامية استهدفت جميع أفراد المجتمع، حتى تلك الفئات التي ابتليت ببعض العاهات أو النقص في القدرات، فاهتمت بهم، وحثت على الوفاء بحقوقهم، وواجباتهم لدى المجتمع، قال تعالى: {لَيْسَ عَلَى الْأَعْمَى حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْأَعْرَجِ حَرْجٌ وَلَا عَلَى الْمَرِيضِ حَرْجٌ وَمَنْ يُطِيعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَمَنْ يَتَوَلَّ يَْعَذِّبْهُ عَذَابًا } (الفتح، ١٧) .

والأهداف في العملية التربوية عموماً يقصد بها، " تلك التغيرات التي يراد حصولها في سلوك الإنسان الفرد، وفي ممارسات، واتجاهات المجتمع المحلي، أو المجتمعات الإنسانية" . (الكيلاني، ١٤٠٨: ١٥) .

ويؤكد الباحث باشوية (٢٠٠٦: ٣) بأن الشريعة الإسلامية ركزت على مضامين وهي " إتقان جودة الأهداف في واقعيتها، وشمولها، وتوازنها، وتأكيدها على استمرارية التحسن المضاف من باب واجب فطري ديني، به يستطيع الإنسان أن يتبصر في ملكوت الله بعد إثارة التفكير العلمي، والبحث، والاستقصاء مع الحرص على ضرورة مراعاة الدافع، والنظرة المستقبلية نحو تحقيق واجب العدل، والمساواة، والسعي إلى القيم المضافة المتميزة التي تتمثل في شمول المحتوى وتوازنه، وارتباطه بالأهداف المنبثقة من بيئة الفاعل إلى مدى المفعول، مع مراعاة محتوى المستجدات، والمتغيرات، والتطورات التي تتحرك وفقها مستجدات الأحداث، والحركة في المجتمع عبر منتجات الفكر البشري، والتي أساسها تتابع الخبرات الفكرية بصورة متدرجة مستبصره نحو العلاقات النظامية التي تربط بعضها ببعض" .

وتعرف أهداف التربية بأنها " ما يريده المجتمع لنفسه، ولهذا فهي تضم في طياتها صورة المجتمع، ونوع الفرد، ومستوى الحياة في المجتمع " . (الخطيب، ١٩٨٨، ٢١) .

وبهذا تكون الأهداف التي يشتمل عليها منهج التربية الفكرية مرتبطاً بتلك المواقف التعليمية التي يريد المجتمع - القائمين على التربية - من خلالها تعزيز المهارات الفكرية، والسلوكية لهذه الفئة؛ لتناسب وقدراتها العقلية، والجسدية، وبهذا تكون الأهداف "هي نتائج موقف تعليمي معين، أي هي المهارات المحددة التي يراد تنميتها من خلال تعليم خبرة دراسية معينة، أو محتوى معين من المنهج" . (الكيلاني، ١٤٠٨: ١٨) .

وعندما تكون الأهداف التربوية واضحة للعاملين في مجال التربية الفكرية، سواء كانوا منظرين لها أو ممارسين، فإن مردود هذه البرامج على الفئة المستهدفة يكون واضحاً ومفيداً، إذ التربية الإسلامية تهدف إلى غايات واقعية

يلمسها الإنسان المعنى في حياته اليومية ، وبهذا تكون الطريقة التعليمية في مجال التربية الفكرية يسيرة التخطيط ، والتنفيذ في ظل أهداف واضحة محددة الصياغة ميسرة الترجمة إلى سلوك عقلي، وجسمي، ونفسي، واجتماعي في المتعلم " . (السلطان، ١٩٨٨ : ٣٥).

وفي ضوء الرؤية العلمية لصياغة الأهداف التربوية، تتسم خصائص الأهداف التربوية بأنها :

" متفقة مع الطبيعة الإنسانية مراعية لحاجاتها قابلة لإطلاق قدراتها الإبداعية، وأنها تحدد العلاقة بين الفرد والمجتمع، ثم بينه وبين التراث الاجتماعي من عقائد، وقيم، وتقالييد، ومشكلات، وكذلك قابلة للتغير حسب ما يتطلبه التطور الجاري والمعارف المتجددة، وترشد العاملين في التربية إلى ما يجب أن يتعلموه، وتحديد الطرق اللازمة في التربية والتعليم، والأدوات اللازمة لقياس نتائج العملية التربوية وتقويمها " . (الكيلاني، ١٤٠٨ : ٢٢).

ويمكن أن نحدد المهارات الحياتية التي تسعى التربية إلى تحقيقها في عدة لجوانب تهدف إلى خلق التوافق التام بين الفرد والبيئة من حوله فهي تسعى إلى تنمية ثقافة المتعلم بقدرته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة المختلفة، وتنمية قدرة المتعلم العقلية على حل المشكلات الحياتية، وتنمية قدرة المتعلم على التفاعل الاجتماعي، والتواصل مع الآخر. (الغامدي، ٢٠١١)

وكذلك من أهداف التربية الخاصة لهذه الفئة تنمية وتدريب الحواس المتبقية لدى ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة للاستفادة منها في اكتساب الخبرات المتنوعة والمعارف المختلفة.

وعلى ضوء ذلك يساعد تحديد الأهداف التربوية القائمين على العملية التعليمية في التربية الفكرية على التخطيط، والتنفيذ المتميز للمناهج، والبرامج، وكذلك اختيار طرق التدريس المناسبة، وتصميم السائل التعليمية التي تتناسب واحتياجات هذه الفئة، وكذلك تساعد الأهداف التربوية على بناء منظومة من أدوات التقويم المناسبة لكل مرحلة، وفئة مستهدفة في مجال التربية الفكرية.

• التربية الفكرية:

هي حالة تشير إلى جوانب قصور ملموسة في الأداء الوظيفي الحالي للفرد ، وتتنصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط (تتراوح درجة ذكاء أفرادها ما بين ٧٥-٥٥ درجة على اختبار وكسلر، أو ٧٣-٥٢ درجة على اختبار ستانفورد) يكون متلازما مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ ومهارات العمل، وتظهر الإعاقاة العقلية قبل سن الثامنة عشرة . (وزارة التربية والتعليم <https://www.moe.gov.sa/ Arabic/ Public> Agencies And Depa/

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بالعناية بالمعوقين عقليا في العام الدراسي ١٣٩١/١٣٩٢ هـ ، بإنشاء معهد التربية الفكرية بمدينة الرياض، ثم توالى فتح المعاهد، والبرامج الملحقه بمدارس التعليم العام حتى بلغ عددها في العام الدراسي ١٤٢٨.١٤٢٩ هـ (١١) معهدا، و٦٦٩ برنامجا ملحقا بمدارس التعليم العام تحتوي على ٢٥٣٣ فصلا، منتشرة في كافة المناطق، والمحافظات.

ولهذا تم تحديد أهداف معهد التربية الفكرية بما يخدم الفرد والمجتمع وتحقيق (وزارة المعارف، ١٣٩٤: ١):

- « تنمية قدرة الطفل من هذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة على التعامل مع الآخرين، عن طريق الاشتراك في المواقف، والخبرات الاجتماعية المناسبة المتكررة؛ بهدف تحقيق التوافق الاجتماعي، وذلك عن طريق برنامج نشاط اجتماعي، يعتمد على المشاركة والمساهمة في مواقف مشوقة.
- « غرس القيم الدينية، والخلقية الإسلامية السائدة في المجتمع.
- « تحقيق التكيف، والتوافق الانفعالي، والشعور بالأمن، وتنمية الثقة بالنفس، والاستقلال الذاتي للطفل في الأسرة، والمعهد، والاهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي؛ لتحقيق الصحة النفسية للطفل.
- « تنمية الوعي الصحي، واكتساب العادات الصحية السليمة، واكتساب المهارات اللازمة، لاتقاء وتجنب الحوادث، وطرق الوقاية، والعلاج، والإسعاف الأولي.
- « اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية من قراءة، وكتابة، وحساب، وغيرها.
- « اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للقيام بالأعمال اليومية، مثل استخدام المواصلات، والتعامل بالأرقام.
- « اكتساب القدرة على شغل وقت الفراغ عن طريق برامج النشاط الترفيهي.
- « تنمية القدرة على الكلام والنطق الصحيح.
- « تنمية القدرة البصرية، والسمعية، والحركية، والعضلية، والمهارات اليدوية.

• الإعاقة العقلية Intellectual disability :

• التعريفات التربوية Educational definition :

وتعتمد هذه التعريفات على مدى القصور في القدرة التحصيلية، وعلى اكتساب مهارات التعلم الجيد القائم على التذكر، والتحليل، والفهم، والتركيب، وذلك من خلال سنوات البحث التي يتلقون التعليم من خلالها.

وتتناول قدرة الفرد المعاق عقليا على التعلم والتحصيل، ومن هذه التعريفات تعريف كيرك Kirk (1972) المعاق (المتخلف) عقليا القابل للتعلم هو الذي بسبب بطء نموه العقلي يكون غير قادر على الاستفادة من برامج المدارس العادية، ويتميز بسمات النمو التالية:

- « تعلم بسيط في القراءة، والكتابة، والتهجي، والحساب، وغيرها.
- « إمكانية التوافق الاجتماعي الذي يمكنه من أن يمضى في المجتمع معتمداً على نفسه. (السيد، ٢٠٠٤، ٢٤)

ويعرفها البحيري (٢٠٠٣) بأنها: إعاقة تظهر في سن مبكر، وينتج عنها قصور في المهارات التكيفية اليومية.

ويحتاج هذا (المعاق) المتخلف إلى الدعم والمساندة من قبل مانحي الرعاية؛ لتخفيف حدته على المستويين الذهني، والاجتماعي، ومن هنا تتحول النظرة من مجرد أن التخلف العقلي سمة موجودة في الفرد إلى عملية تغير في تفاعل الفرد مع البيئة، والتأكيد على احتياجات الفرد بدلاً من التركيز على عجزه (البحيري، ٢٠٠٣، ٨٧). . التعريف السيكلوجي : psychological definition

ركز على نسبة الذكاء، ومن التعريفات السيكلوجية تعريف التصنيف الإحصائي الدولي للأمراض النفسية (I.C.D- (International statistical classification of Diseases and Related problem) :التخلف العقلي عدم اكتمال العقل مصحوباً بقصور في مستوى الذكاء، والمهارات اللغوية، والحركية، والمعرفية، والاجتماعية، ويكون قصور السلوك التكيفي علامة بارزة لدى المصابين بالتخلف العقلي (عسكر، ٢٠٠٥، ١٧).

تعريفات تجمع بين التعريف التربوي، والتعريف السيكلوجي ومنها: تعريف شاكر (٢٠٠٥) حيث يرى أن الإعاقة العقلية هي حالة نقص في معدل الذكاء أو قصور ملموس في الوظائف العقلية العامة أو عدم اكتمال في النمو وانخفاض ملحوظ في مستوى الأداء العقلي، والسلوك التكيفي، وتحمل المسؤولية، والتواصل، والعناية بالذات، وقصور في مهارات العمليات المعرفية، أو حماية ذاته من الأخطار العادية، وعدم القدرة على مسايرة البرامج الدراسية بالمدارس العادية، مما يحول بين المعاق وقدرته على مسايرة أقرانه في التعلم والتكيف، إلا أنه بإمكانه اكتساب المبادئ الأساسية عن طريق برامج تعليمية خاصة (شاكر، ٢٠٠٥، ٥٨).

ويذكر باتشو وبروس (Batshaw & Bruce (1997) الشخص المتأخر عقلياً بأنه: الشخص الذي يعاني من نقص، أو تخلف، أو بطء نموه العقلي، الأمر الذي يؤدي إلى تدني في مستوى ذكائه، وتكيفه الاجتماعي والمعيشي، بحيث لا تتناسب قدراته العقلية مع عمره الزمني (Batshaw & Bruce, 1998, 2).

ويتبنى البحث الحالي تعريف الإعاقة العقلية المقدم من الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، والجمعية الأمريكية للطب النفسي، والذي يشير إلى وجود قصور في الوظائف العقلية، والتكيفية لدى الطفل، مما يؤثر على أدائه التعليمي، والسلوكي.

• تصنيف الإعاقة العقلية Classification of mental disability

• **التصنيف السيكلوجي:** Psychological classification ويركز هذا التصنيف على نسبة الذكاء، ويصنف المعاقين عقلياً في ضوء نسبة الذكاء على النحو التالي:

« **معتوه Idiot**: يمثل المعتوه أشد درجات التخلف العقلي بحيث تقل نسبة ذكاؤه عن (٢٥)، ولا يتجاوز العمر العقلي بأي حال عن (٣) سنوات، والمعتوه لا يستطيع القراءة، والكتابة، أو حماية نفسه، أو حياته من الأخطار، وقد لا

يأكل إن لم يوضع له الطعام في فمه. وبالتالي يحتاج المعتوه إلى رعاية كاملة من الآخرين؛ لأن لديه نقصاً أو تأخراً في التكوين الجسمي وتلفاً كبيراً في المخ، ولذلك لا يعمرون طويلاً وأغلبهم يموتون صغاراً (سريه، ٢٠٠٦: ١٨).

« الأبله Imbecile: وتتراوح نسبة ذكاؤه بين (٢٥ - ٥٠)، ولا يتجاوز عمره سن السابعة، ولا يستطيع تعلم القراءة، ويفتقر إلى القدرة على العناية بنفسه، أو الانتفاع من التعليم المدرسي، ومن الممكن تعليمه كيف يرتدي ملابسه، وبالتمرين يمكن تأهيله لبعض الأعمال البسيطة، مثل الكنس، وتنظيف الأرض، والأحذية، وغسل الملابس، كما يمكن اكسابه عادات النظافة، والنظام، وآداب السلوك (محمد، ٢٠٠٠، ٣٣).

« المأفون أو المورون moron: تبلغ نسبتهم حوالي (٧٥٪) من ضعاف العقول، وتتراوح نسبة ذكاؤه بين (٥٠ - ٧٠)، وتتراوح عمره العقلي في أقصاه من (٧ - ١٠) سنوات، ومن صفاته أنه يستطيع الاعتماد على ذاته في كسب عيشه، من خلال عمل أو حرفة بسيطة تتناسب مع قدراته، ويستطيع الحفاظ على حياته، ولديه نوع من الانسجام والتوافق الاجتماعي المعقول نسبياً، ولديه بعض النقائص الجسمية، والفسولوجية الطفيفة، وتستطيع هذه الفئة تعلم القراءة، والكتابة، ولكنها لا تستطيع التحصيل الدراسي في الفصول العادية، بل تحتاج إلى فصول أو مدارس خاصة.

• التصنيف التربوي Educational Classification:

ويصنف المعاقين عقلياً طبقاً للموقف التربوي وقدرتهم على التعلم، وذلك على النحو التالي:

« القابلين للتعلم Educable: وهم من لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية، ولكن بصورة بطيئة، فيحتاجون إلى برامج خاصة موجهة لإحداث تغيير في السلوك الاجتماعي؛ لكي يكونوا مقبولين في تفاعلاتهم مع الآخرين، وأيضاً في تحسين العمليات المعرفية، والمهنية لديهم، وتستطيع تلك الفئة الاعتماد على نفسها في مرحلة عمليات البيع، والشراء، والعمل اليدوي مع مبادئ بسيطة من الناحية الأكاديمية، أي المهارات الأولية للتعلم، وتتراوح نسب ذكاؤهم ما بين ٥٠ - ٧٠ (باطة، ٢٠٠٣: ١٥).

« القابلين للتدريب Trainable: وتتراوح نسبة ذكاؤهم ما بين (٢٥ - ٥٠)، وتتسم هذه الفئة بالتحصيل الأكاديمي المنخفض جداً، ولا يستطيع أفرادها العمل إلا في ورشة محمية، وهم غير قادرين على العناية بأنفسهم بدون مساعدة الآخرين لهم، وتتراوح معاملات ذكاؤهم بين ٢٥ - ٥٠ (عبدالغفار، ٢٠٠٣، ١٢).

« فئة الاعتماديون Custodial: هي تلك الفئة من الأفراد التي تقل نسبة ذكاؤهم عن (٢٥)، وتحتاج هذه الفئة إلى رعاية إيوائية مستمرة طوال حياتهم.

• **تقويم المنهج Curriculum evaluation:**

يشير "سكريف" إلى تقويم المنهج على أنه: عملية مقارنة التأثيرات التربوية الحقيقية للمنهج، أو المقرر بحاجات المتعلمين ، بمعنى تحديد القيمة التربوية للمنهج، أو المقرر (حمدان ، ١٩٨٦ ، ٣٤) ، وبالنظر إلى هذا التعريف نلاحظ أنه يركز على الناتج النهائي، ومدى مناسبتها لحاجات المتعلمين وتلبيتها ، ونظراً لأننا نعيش في عالم يتسم بالتغير ، فإن حاجات المتعلمين تختلف من يوم لآخر ومن فئة إلى فئة، بينما يعرفه "بوشامب" بأنه: عملية تربوية تشتمل على تحديد القيم، والكفايات التي يحتاجها التلاميذ، والمجتمع المحيط بهم، ثم جمع البيانات الخاصة بتحقيق القيم، والكفايات لديهم ، وتحليلها وتفسيرها، بغرض تحسين المنهج وتطويره . (بوشامب ، ١٩٨٧ ، ٩٩) . وبالنظر إلى هذا التعريف نجد أنه يركز على ضرورة تحديد معايير، أو محكات يتم على ضوءها تقويم المنهج ، ومن هنا يتضح لنا أن: "التقويم عملية مقصودة تستند على أسس علمية ، وليست عملية عشوائية" (شعلة ، ٢٠٠٠ ، ١٢) ، كما يركز على احتياجات كل من الفرد، والمجتمع ، ولا يختلف اثنان على أن من أهم احتياجات الفرد (المتعلم) اكسابه المهارات الحياتية التي تساعد على التفاعل مع المجتمع تفاعلاً إيجابياً، ومواجهة المواقف الحياتية بحكمة ، ومن أهم احتياجات المجتمع وجود المتعلم الذي يتمتع بالمهارات الحياتية، كما أوضح التعريف أيضاً الهدف النهائي للتقويم، وهو تحسين وتطوير المنهج حتى يتواءم ومتغيرات العصر، ومن وجهة نظرنا أن هذا التعريف "تعريف بوشامب" يعتبر شاملاً ويتفق مع المفهوم العلمي للتقويم ، ومن ثم سوف يأخذ الباحث الحالي بهذا التعريف في بحثه.

• **تحليل المحتوى Content analysis:**

يعرفه بيرلسون Perleson بأنه: طريقة بحث موضوعية ومنظمة تستخدم لوصف المحتوى الظاهر للاتصال (Devi Prasad, 7, 2009) . ويعرفه جابر عبد الحميد بأنه: أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة، وأنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للأشكال، بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالتحليل، ويهدف تحليل المحتوى إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، وذلك في ضوء نظام ضمني للفئات يعطي بيانات مناسبة لظروف متعددة، خاصة بهذا المضمون (السيف ، ١٤٢٤ هـ ، ٦١٩) . ويعرفه رشدي طعيمة بأنه: أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد الإعلامية للتوصل إلى استدلالات، واستنتاجات صحيحة ومطابقة في حالة إعادة التحليل ، وهو بذلك يهدف إلى التصنيف الكمي لمضمون معين، صمم ليعطي بيانات مناسبة لفروض ، أو أسئلة محددة بشرط أن تتم عملية التحليل بصفة منتظمة، ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، وأن يستفيد الباحث في عملية جمع البيانات، وتبويبها، وتحليلها إلى الأسلوب الكمي بصفة أساسية (طعيمة ، ١٩٩٨ ، ١٥٥) . ويعرفه كيرلنجر Kerlinger بأنه: طريقة بحث منظمة وهادفة تستخدم بغرض قياس بعض المتغيرات (Kerlinger, 25. 1986) . ويعرفه ويبر Weber بأنه: منهج بحث يتبع مجموعة من الإجراءات للوصول إلى استدلالات صحيحة عن النص، في

ضوء قواعد، ومعايير واضحة ومحددة (Weber, 31, 1986). ويعرفه سمير حسين بأنه: أسلوب أو أداة للبحث العلمي، يمكن استخدامه في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والصريح للمادة المراد تحليلها، من حيث الشكل، والمضمون (حسين، ١٩٨٣، ١٩). ويعرفه هولستي بأنه: طريقة منظمة ومحددة تميز بموضوعية خصائص الرسالة (Holsti, 1968, 5).

وتتميز عملية تحليل المحتوى بعدة خصائص، أنها تهتم بدراسة المضمون الظاهر لمادة الاتصال، وتحليل المعاني الواضحة التي تنقلها الرموز المستخدمة، ويميز العلماء بين مستويين من تحليل المحتوى:

- « الأول: المستوى الوصفي، وفيه يتم وصف المضمون الصريح.
- « الثاني: المستوى التحليلي، الذي يكشف عن النوايا الحقيقية في المحتوى (الضبع، والشايجي، ١٤٢٤: ٣٤٤).

ويميز (برلسون Berelson) بين عدة فئات من تحليل المضمون:

- « الأول: تحليل خصائص المضمون في الاتصال.
- « الثاني: شكل المضمون ومستوى النص.
- « الثالث: تحليل خصائص المؤلفين والأسباب التي توجد وراء المحتوى.
- « الرابع: تحليل آثار المضمون من خلال نوع القبول (Devi Prasad, 2009, 7).

• خصائص أسلوب تحليل المحتوى:

- « الوصف: ويعني اقتصار التحليل على الوصف واستخراج السمات العامة، والخاصة دون إصدار أحكام قيمية.
- « الموضوعية: وتعني التحديد الدقيق للفئات التحليلية، والتعريفات الإجرائية للمفاهيم المستخدمة، إضافة إلى الصدق والثبات، وأن لا يدخل الباحث تقديره الخاص في جرد معطيات النص.
- « النظام: استيفاء عناصر الموضوع الذي يجري تحليله بتجرد وحياد تام.
- « الشمول: ويعني أن التحليل لا يقتصر على تحليل المعاني للمادة، بل يتعدى إلى الشكل الذي تُقدم به المادة، وعدم إهمال بعض جوانب النص.
- « التقيد بظاهر النص: بمعنى أن الباحث لا يتعمق في نوايا المؤلف أو تفسير ما بين السطور، وعلى الباحث عند تأويل المحتوى أن يلتزم بما ورد دون اجتهاد ينفرد به.
- « التقدير الكمي: بمعنى أن التحليل يتيح التوصل إلى تقديرات قابلة للقياس (طعيمة، ١٩٩٨، ١٥٩).

• ويستند تحليل المحتوى إلى ثلاثة مبادئ هي:

- « الموضوعية: وتعني أن التحليل يتم على أساس فوائد واضحة، تُمكن الباحثين المختلفين من الحصول على نفس النتائج عند تحليل نفس الرسالة.
- « المنهجية: وتعني أن إدراج أو استبعاد المحتوى يتم وفقاً لقواعد محددة.
- « التعميم: بمعنى أن النتائج التي حصل عليها الباحث يمكن أن تطبق على غيرها من الحالات المماثلة (Holsti, 1968, 601).

• ويتضمن تحليل المحتوى عدة خطوات هي:

- « صياغة تساؤلات البحث أو أهدافه.
- « اختيار العينة ومحتوى الاتصال.
- « تحديد وحدات التحليل.
- « إعداد جدول زمني لإجراء التحليل.
- « تحليل البيانات المجمعة .

• المهارات الحياتية Life Skills :

تعتبر المهارات الحياتية من أهم المهارات التي تمثل ضرورة حتمية لجميع الأفراد، في أي مجتمع بصفة عامة وللأشخاص المعوقين عقليا بصفة خاصة، فهي من المتطلبات التي يحتاجها الأفراد؛ لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، مما يساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

الباز و خليل (١٩٩٩: ٨٦) المهارات الحياتية بأنها: الأدوات التي تسبب الراحة والسعادة للفرد.

ويعرفها هيجنر Hegner ١٩٩٢ بأنها: مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، وما يتصل بها من معارف، وقيم، واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة، ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسؤولية، والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح . (Hegner, 1992:25)

وكما تعرفها منظمة اليونيسيف Unicef ١٩٩٨ بأنها: المهارات التي تمكن الفرد من التكيف على نحو إيجابي، وتجعله قادرا على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

يعرفها داوسون Dawson ١٩٩٣ بأنها: الرغبة، والمعرفة، والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية، أو اجتماعية، أو مواجهة تحديات يومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد، والمجتمع، وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد، فكلما كانت اختيارات الفرد جيدة كانت مهاراته الحياتية قوية، وكلما كانت اختياراته رديئة كانت مهاراته الحياتية ضعيفة (Dawson, 1993:22).

ويذهب حسين (٢٠٠٦) إلى أن المهارات الحياتية هي: قدرة الفرد على الاختيار وتحمل المسؤولية الشخصية، كما تتضمن استعدادا عقليا للمفاضلة بين هذه الاختيارات والقدرة على تنفيذها.

وتوجد كثير من العوامل والمؤثرات التي تساعد في إلمام الفرد للمهارات الحياتية، ومن تلك العوامل ما حددها الباز و خليل (١٩٩٩) فيما يلي:

- « العلاقات المدعمة: أي وجود ما يدعم اكتساب المهارة، وغياب هذه العلاقات الداعمة تجعل الفرد يميل إلى إهمال المهارة، ووجود المدعم يؤثر إيجابيا في تعلم المهارة.

- « النماذج: ملاحظة نماذج تقوم بتنفيذ المهارة وممارستها.
- « تتابع الإثابة: يمثل الحصول على التغذية الراجعة، والتشجيع، والثناء ، وهي إثابة أساسية تساعد في تشكيل المهارة الحياتية.
- « التعليمات: معظم تعليمات أداء المهارات الحياتية مكتسبة من البيت، أو أسئلة الطفل للأب والأم، وهناك تعليمات للدراسة، والحفاظ على الصحة والعمل، ويجب تعلمها بطريقة صحيحة في المدرسة.
- « إتاحة الفرصة لممارسة المهارة: الاعتماد على الآخرين يسبب صعوبة في الإلمام بالمهارة، لذا يجب إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة المهارة.
- « التفاعل مع الأقران: قد يكون تعلم المهارات من الأقران مفيداً أو ضاراً، حسب طبيعة المهارات وأولئك الأقران . (الباز و خليل ، ١٩٩٩، ٨٩).

كما يحددان عوامل مؤثرة في اكتساب المهارات الحياتية بالمدرسة وهي:

- « القدوة: من الضروري أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه ويمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة ، ويتسم بالقيم والأخلاق التي تزيد من ارتباط التلاميذ به وتقليدهم لشخصيته
- « الإقناع: بعرض الدلائل والبراهين المنطقية ومناقشتها بأسلوب علمي دقيق لجميع المهارات اللازمة لحياة أفضل
- « استخدام أساليب حديثة في التدريس: مثل حل المشكلات - لعب الأدوار - المناقشة - الألعاب التعليمية - الدراسات الميدانية والعملية بحيث يمارس التلميذ العمل بنفسه ويعتمد على ذاته في كافة المواقف
- « تنمية التفكير في جميع المواقف يساعد على الثقة بالذات وبالقدرات الشخصية كما يساعد في تنمية مهارات حياتية مناسبة والابتعاد عن الأخطاء (مرجع سابق، ٨٩)

• دراسات سابقة :

١) دراسة منال مرسى، كنده أنطون مشهور ٢٠١٢:

استهدفت الدراسة التعرف على مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال بفئاتها الثلاث في سورية، وأظهرت نتائج التحليل في كراسات المستويات الثلاث أن مهارات التعلم محققة بدرجة جيدة والمهارات الشخصية ومهارات اتخاذ القرار محققة بدرجة متوسطة، بينما مهارات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة غير محققة أي غير متوافرة في محتوى مناهج رياض الأطفال.

٢) دراسة غادة عبد الكريم ٢٠٠٩:

استهدفت الدراسة التعرف على أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، وتكونت عين الدراسة من (٢٠) تلميذا من التلاميذ القابلين للتعلم بمدارس التربية، وأسفرت نتائج البحث عن فاعلية

البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في اختبار التحصيل واختبار المواقف وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح التطبيق البعدي.

٣) دراسة داوسون Dawson ١٩٩٣ :

استهدفت هذه الدراسة تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية بلندن، ومن تحليل محتويات المناهج واحتياجات الطلاب في هذه المرحلة، توصل الباحث إلى تحديد المهارات الحياتية اللازمة لهذه المرحلة في (المهارات الصحية، والمهارات البيئية، والمهارات اليدوية، والمهارات الغذائية، ومهارات الأمان)

٤) دراسة محمد البغدادي ١٩٩٥ :

استهدفت الدراسة تقويم محتوى مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية، في ضوء أشكال الوعي الحياتي، وحدد الباحث مجموعة من أشكال الوعي الحياتي وهي: الوعي (العقائدي، القومي، البيئي، السياسي، الأمني، الثقافي، الجمالي، السكاني، النفسي، المروري، المهني اليدوي، والتقني)، وبتحليل محتوى مناهج العلوم وتطبيق مقياس للوعي الحياتي، أسفرت نتائج الدراسة عن أن محتوى مناهج العلوم، والمدرسة الثانوية بصفة عامة لا تفي بالمطلوبات الضرورية الحياتية للطلاب.

٥) دراسة مطاوع (١٤٢٤هـ) :

لاحظ الباحث أثناء عمله الميداني على معهد التربية الفكرية، العديد من المشكلات الميدانية المرتبطة بمناهجهم، ولا سيما كتبهم الدراسية، مما دفعه إلى المراجعة الأولية لها، والبحث في الأدبيات التربوية المعنية بها، وخص واقع كتب العلوم، والتربية الصحية للتلاميذ المعاقين فكريا بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ولاحظ الباحث عدم تحسين أو تطوير مناهجهم وكتبهم (في المملكة العربية السعودية) منذ أواسط ثمانينيات القرن الماضي، وكذلك تكرار الموضوع الواحد في أكثر من كتاب من كتب الصفوف الستة في المرحلة الابتدائية، وتكرار الموضوع الواحد في كتب العلوم، والتربية الصحية، والتربية الزراعية دون مراعاة تكامل خبرات المناهج المختلفة، إلى جانب شكوى بعض المعلمين من تضمن كتب العلوم موضوعات يرتبط تحقيق أهدافها بمهارات قراءة التلاميذ، التي تتسم بالمحدودية، كما أسهمت الدراسة في وضع تصور اشتمل على العديد من المقترحات (٢٠ مقترحات)؛ لتحسين الكتب، مثل: تعميق الخبرات الإسلامية التي ترسخ العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ، وتكامل الخبرات التعليمية المكررة في كتب العلوم، والتربية الصحية، والتربية الزراعية، ودمج الموضوعات المكررة التي يؤدي تكرارها إلى ملل المتعلم، وزيادة الخبرات الوظيفية العملية المرتبطة ببيئات المتعلمين، وتقليل الفجوة بين موضوعات وخبرات العلوم الواردة في كتب المعاقين فكريا وكتب العاديين، وتحسين وتطوير تعليم العلوم، والتربية الصحية للمعاقين فكريا.

٦) دراسة محمد خليل وخالد الباز ١٩٩٩:

استهدفت الدراسة التعرف على آراء موجهي، ومعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في دور مناهج العلوم في تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ وكذلك تحليل محتوى منهج العلوم للصفين الرابع، والخامس للتعرف على مدى احتوائهما على المهارات الحياتية اللازمة للتلاميذ في تلك المرحلة وتكونت عينة الدراسة من (٤١) موجهًا، (٧٨) معلمًا، وأسفرت نتائج الدراسة عن قصور محتوى العلوم عن الوفاء بتنمية المهارات الحياتية، وخاصة المهارات الغذائية، والصحية، والوقائية .

٧) دراسة محسن فراج ١٩٩٩:

استهدفت الدراسة التعرف على مدى احتواء كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمجالات التربية الوقائية، وقياس الوعي الوقائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد قام الباحث بتحليل كتب العلوم للصفوف من الأول حتى السادس الابتدائي، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن ضعف محتوى الكتب لمجالات التربية الوقائية، وتدني مستوى الوعي الوقائي لدى التلاميذ .

٨) دراسة فتحية اللولو ٢٠٠٥:

استهدفت هذه الدراسة تحليل المهارات الحياتية في محتوى مناهج العلوم للصفين الأول، والثاني الأساسيين، ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة للمهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى مناهج العلوم للصف الأول، والثاني، كما تضمنت القائمة خمسة مجالات أساسية للمهارات الحياتية هي: "المهارات الغذائية، والمهارات الصحية، والمهارات الوقائية، والمهارات البيئية، والمهارات اليدوية"، وقد أظهرت نتائج التحليل تركيز المحتوى على المهارات البيئية، والمهارات اليدوية، والصحية، أما المهارات الغذائية، والوقائية لم يتم تناولها بصورة مناسبة .

٩) دراسة زونجاي دينج Zongyi Deng ٢٠٠٩:

استهدفت الدراسة التعرف على طبيعة محتوى المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية العليا في هونغ كونج، واستخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن المناهج الدراسية تراعي الجانب الثقافي، والاجتماعي، وتحقق الأهداف التربوية بدرجة كبيرة .

• تعليق على الدراسات السابقة :

يتضح من الدراسات السابقة ما يلي:

« ندرت الدراسات التقويمية التي أجريت في مجال تحليل المناهج في ضوء المهارات الحياتية .

« معظم الدراسات التقويمية التي أجريت في ضوء المهارات الحياتية كانت في مجال العلوم .

« لا توجد دراسات تقييمية للبرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية سوى دراسة واحدة .

• إجراءات البحث :

• أولاً : العينة :

يقتصر البحث على وحدات البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية الإسلامية، والثقافية، واللغوية، والعلمية وهي:

« وحدة التربية الإسلامية .

« وحدة التدريبات اللغوية .

« وحدة مهارات الحياة اليومية .

« وحدة مفاهيم الرياضيات .

• أداة البحث :

يُعد أسلوب تحليل المحتوى أداة يمكن اعتبارها أسلوباً لاتخاذ أي قرار تربوي، يهدف إلى الوصف أو التقدير الكمي أو النوعي لمحتوى منهج، أو مقرر ما ، ويعد هذا الأسلوب من المسائل الأساسية التي يعتمد عليها من يتصدى لاتخاذ قرارات تتعلق ببناء، أو تطوير، أو تنظيم، أو تقويم المنهج (طعيمة ، ١٩٨٧ ، ٦٢) ، ولما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى تركيز مقررات التربية الفكرية للمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية، والأنشطة التطبيقية التي تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات الحياتية كأحد العناصر المهمة في عملية بناء وتصميم المنهج، فقد تضمنت أداة البحث قائمة معايير (١) لإجراء عملية التقويم في ضوءها

• بناء القائمة :

بعد الاطلاع على كل من الإطار النظري، والدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث ؛ قام الباحث ببناء القائمة، وتكونت من خمسة محاور أساسية، يندرج تحت كل محور مجموعة من المعايير التي تصفه ، والجدول (١) يوضح المحاور وعدد معايير كل محور .

جدول (١) محاور معايير التقويم وعدد معايير كل محور

م	المحور	عدد المعايير
١	مهارات رعاية الذات	٢٤
٢	المهارات المعرفية	١٩
٣	المهارات اللغوية	٨
٤	المهارات الاجتماعية	١٣
٥	المهارات الاقتصادية	٨
	مجموع المعايير	٧٢

(١) المعايير التي تتضمنها القائمة تمثل المهارات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم من خلال دراسته للبرنامج التعليمي المعد للمعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية

وبعد ذلك تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والتربية وعددهم (١٠) ، حيث تم تقديم المعلومات اللازمة للتحكيم، وطلب منهم قراءة المعايير التي يتضمنها كل محور، وإبداء الرأي نحو انتماء كل معيار للمحور الذي يندرج تحته من عدمه ، وكفاية هذه المعايير بالنسبة لكل محور ، وبالنسبة للقائمة كلها ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي تتفق ووجهات نظر المحكمين بالحدف، والإضافة إلى أن تم صياغة القائمة في صورتها النهائية .

• صدق القائمة :

تشكل القائمة التي أعدها الباحث لتقويم البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، في ضوء المهارات الحياتية وهي الأداة الأساسية في هذه الدراسة ، ولتحقيق صدق هذه الأداة، فقد قام الباحث بالتأكد من صدق المحتوى، وذلك بمراجعة القائمة بما تشمله من محاور ومعايير في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة، وعلى ضوء ذلك قام الباحث بإجراء بعض التعديلات بالحدف، والإضافة، وإعادة صياغة بعض المعايير ، ثم بعد ذلك قام بعرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي علم النفس والتربية؛ وطلب منهم إبداء وجهة نظرهم في مدى انتماء المعيار للمحور الذي يندرج تحته، وكذلك مدى قابليته للقياس ؛ وذلك بإعطاء درجة تتراوح بين (صفر - ١٠) للتأكد من صدق المحكمين حتى تكون هذه القائمة صالحة لقياس ما أعدت لقياسه، ثم قام بعد ذلك بحساب معامل صدق المحكمين لكل معيار من المعايير التي تتكون منها القائمة ، وفي ضوء هذا فقد تم استبعاد المعيار الذي يقل قيمة صدقه عن (٧) ، والجدول (٢) يوضح معامل صدق المحكمين لمعايير القائمة في صورتها النهائية .

جدول (٢) يوضح معامل صدق المحكمين^(١) لقائمة المعايير في صورتها النهائية

المحور	٢	المعايير (المهارات)	قيمة الصدق
مهارات رعاية الذات	١	استخدام فرشاة الأسنان	٧.٣٠
	٢	استخدام الصابون	٧.٥٢
	٣	النظافة الشخصية (غسل اليدين قبل وبعد الأكل ، غسل اليدين بعد الخروج من دورة المياه ، التشطيف عند القيام من النوم)	٧.٧٠
	٤	الاعتماد على النفس في تحضير الطعام	٨.٥٨
	٥	استخدام القوطة الخاصة به	٧.٢١
	٦	التعرف على أماكن الغرف (غرفة النوم ، غرفة الجلوس ، غرفة الطعام)	٧.٦٥
	٧	التعرف على مصادر الخطر (غاز ، كهرباء ، سكين)	٧.٣١
	٨	تهشيط شعره	٨.٤٠
	٩	تنظيف المائدة بعد تناول الطعام	٧.٣٧
	١٠	ترتيب حجرته	٧
	١١	ترتيب أدواته	٧.٥٢
	١٢	تغيير ملابسه في غرفته الخاصة به	٧.٥٦
	١٣	وضع ملابسه على الشماخة	٧.٣٥

(١) تم حساب صدق المحكمين لكل بند باستخدام المعادلة التالية :

$$0.5 - \text{مع } n$$

$$C = \frac{H}{N} \quad \text{علمًا بأن (ح) الحد الأدنى للفتة الوسيطية (الفتة الذي يقع فيها الوسيط) ،}$$

ن

(ن) النسبة الوسيطية ، (مع ن) مجموع النسب التي تقع قبل الفتة الوسيطية (سعد عبدالرحمن ، ١٩٨٣ ، ٢٣٠)

١٤	ترتيب سيره		
١٥	تنظيف حذاءه		
١٦	كنس غرفته وتنظيفها		
١٧	الاستحمام بنفسه		
١٨	التمييز بين الملابس النظيفة وغير النظيفة		
١٩	استخدام أدوات المائدة		
٢٠	غسل الفكهة والخضروات قبل أكلها		
٢١	غلم الذي الدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة		
٢٢	الأخذ بأسباب الوقاية من الأمراض		
٢٣	الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته		
٢٤	التعرف على أماكن البيئة المدرسية		
١	التمييز بين الأشكال المختلفة		
٢	التمييز بين الطيور والحيوانات		
٣	التمييز بين الأحجام (صغير ، كبير)		
٤	التمييز بين الألوان المختلفة		
٥	التمييز بين (بعيد ، قريب ، عال ، منخفض ، مرتفع ، خفيف ، ثقيل)		
٦	التمييز بين الأوزان (ثقل / خفيف)		
٧	التمييز بين الروائح (طيبة / كريهة)		
٨	التعرف على الوقت (الصباح ، المساء)		
٩	التعرف على أجزاء الجسم		
١٠	التعرف على الأماكن العامة (مدرسة ، مستشفى ، حديقة)		
١١	التعرف على مدلول بعض الكلمات (أسعاف ، مطافئ ، عسكري)		
١٢	التعرف على بعض المهن (مهندس ، طبيب ، مدرس)		
١٣	التعرف على الأسماك وأين تعيش		
١٤	التعرف على بعض الأشياء المنزلية		
١٥	التعرف على بعض النباتات والتمييز بينها		
١٦	التعرف على أماكن صور المشاة في الطرقات العامة		
١٧	التعرف على بعض الحروف		
١٨	التعرف على الأنواع المختلفة من المأكولات		
١٩	التمييز بين الطول والقصر		
١	الجمع بين كلمتين لتكوين جملة		
٢	قراءة وكتابة اسمه وأفراد أسرته		
٣	قراءة بعض التعليمات (مفلق ، مفتوح ، ممنوع الدخول ، حمام نساء ، حمام رجال)		
٤	التمييز اللفظي عن (الأشكال ، الأشخاص ، الأماكن)		
٥	حفظ بعض الأناشيد وترديدها		
٦	تكوين كلمة من الحروف		
٧	التعرف على الكلمات المتماثلة		
٨	التمييز عن بعض الصور بالألفاظ		
١	استقبال الضيوف		
٢	الرد على التلبيظ بطريقة مهذبة		
٣	الاستئذان بطرق الباب قبل الدخول		
٤	الاستئذان عندما يأخذ حاجة ملكة لغيره		
٥	سلوك التعامل مع الآخرين (من فضلك ، شكرا ، آسف)		
٦	المشاركة في المناسبات		
٧	التعاون مع بعض الزملاء في إنجاز نشاط معين		
٨	الجلوس في المجالس بطريقة مهذبة		
٩	الاستماع للآخرين وعدم مقاطعتهم في الكلام		
١٠	النظر إلى المتحدث والإنصات له جيدا		
١١	تحية الآخرين وإلقاء السلام عليهم		
١٢	الجلوس على السفرة في المكان المناسب		
١٣	الاستئذان إذا أراد أن يتحدث وهو ضمن مجموعة		
١	التعرف على أسعار الأشياء		
٢	التمييز بين فئات العملات		
٣	التعرف على أماكن الشراء		
٤	القدرة على أن يحسب قيمة ما اشتراه		
٥	التعرف على تسلسل الأرقام		
٦	القدرة على التعامل مع البائع		
٧	التمييز بين (أكبر من ، أصغر من ، يساوي)		
٨	التعرف على الأوزان		

بالنظر إلى الجدول (٢) ، والذي يوضح معامل صدق المحكمين لقائمة المعايير في صورتها النهائية، يتضح لنا أن معامل الصدق لجميع المعايير التي تضمنتها القائمة يتراوح بين (٧ ، ٨.٨٧) ، وهذه القيم ≤ ٧ ، وهي القيمة الذي تم تحديدها لقبول المعيار .

• ثبات الأداة :

لقياس الثبات طرق مختلفة في الدراسات التقويمية القائمة على تحليل المحتوى ، والتي تختلف في أسلوبها عن دراسات البحوث الأخرى (الوصفية والتجريبية) ، ولتحقيق ثبات أداة التقويم في هذه الدراسة، فقد قام الباحث بتحليل محتوى مقررات التطوير الشامل للمناهج بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، في ضوء فئات التحليل، والتي تتمثل في موضوعات كل مقرر من المقررات عينة البحث، مرتين بفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع ، وهو ما يعرف بالاتساق الزمني للتحليل (أحمد وآخر ، ١٩٨٧ ، ١٧٠ - ١٧٥) ، وكانت نتائج إعادة التحليل الثاني مطابقة للتحليل الأول ؛ ولكي يتأكد الباحث من ثبات التحليل استخدم معادلة هولستي * ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٦١) ، وهذا يشير إلى أن القائمة تتمتع بقيمة عالية من الثبات ، مما يعطي ثقة في النتائج التي توصل إليها الباحث.

الإجابة على تساؤل البحث: وينص على "ما مدى تركيز البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية على المهارات الحياتية؟

وللإجابة على هذا التساؤل، قام الباحث بتحليل مضمون محتوى البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، في ضوء قائمة المعايير التي أعدها الباحث، وفيما يلي نتائج التحليل:

• مهارات رعاية الذات:

بالنظر إلى الجدول (٣) ، والذي يوضح المهارات اللغوية، نجد أن البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، قد اهتم بحوالي ٤١٪ من المهارات الحياتية المتصلة بمحور المهارات اللغوية، فقد اهتم بالمهارات التالية:

- ◀ استخدام فرشاة الأسنان، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ◀ استخدام الصابون، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.

* معادلة هولستي:

م ت = ٢ س ص / س + ص

حيث:

م ت = معامل الاتفاق

س ص = المهارات المشتركة في التحليلين (الأول والثاني)

س = عدد المهارات التي وردت في التحليل الأول

ص = عدد المهارات التي وردت في التحليل الثاني

جدول (٣) يوضح تحليل محتوى البرنامج التعليمي للتلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية في محور مهارات رعاية الذات

٢	المهارات	وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك	وحدة التدريبات اللغوية	وحدة مهارات الحياة اليومية	وحدة مفاهيم الرياضيات
١	استخدام فرشاة الأسنان	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
٢	استخدام الصابون	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
٣	النظافة الشخصية (غسل اليدين قبل وبعد الأكل ، غسل اليدين بعد الخروج من دورة المياه ، التشطيف عند القيام من النوم)	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٤	الاعتماد على النفس في تحضير الطعام	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٥	استخدام الفوطاة الخاصة به	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٦	التعرف على أماكن الغرف (غرفة النوم ، غرفة الجلوس ، غرفة الطعام)	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق
٧	التعرف على مصادر الخطر (غاز ، كهرباء ، سكين)	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
٨	تمشيط شعره	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
٩	تنظيف المائدة بعد تناول الطعام	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٠	ترتيب حجرته	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١١	ترتيب أدواته	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٢	تغيير ملابسه في غرفته الخاصة به	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٣	وضع ملابسه على الشماعة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٤	ترتيب سريره	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٥	تنظيف حذاءه	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٦	كنس غرفته وتنظيفها	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٧	الاستحمام بنفسه	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٨	التمييز بين الملابس النظيفة وغير النظيفة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٩	استخدام أدوات المائدة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢٠	غسل الفككة والخضروات قبل أكلها	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢١	خلع الزي المدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢٢	الأخذ بأسباب الوقاية من الأمراض	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢٣	الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢٤	التعرف على أماكن البيئة المدرسية	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق

- ٢٤ التعرف على أماكن البيئة المدرسية
- ٢٣ الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته
- ٢٢ الأخذ بأسباب الوقاية من الأمراض
- ٢١ خلع الزي المدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة
- ٢٠ غسل الفككة والخضروات قبل أكلها
- ١٩ استخدام أدوات المائدة
- ١٨ التمييز بين الملابس النظيفة وغير النظيفة
- ١٧ الاستحمام بنفسه
- ١٦ كنس غرفته وتنظيفها
- ١٥ تنظيف حذاءه
- ١٤ ترتيب سريره
- ١٣ وضع ملابسه على الشماعة
- ١٢ تغيير ملابسه في غرفته الخاصة به
- ١١ ترتيب أدواته
- ١٠ ترتيب حجرته
- ٩ تنظيف المائدة بعد تناول الطعام
- ٨ تمشيط شعره
- ٧ التعرف على مصادر الخطر (غاز ، كهرباء ، سكين) ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٦ التعرف على أماكن الغرف (غرفة النوم ، غرفة الجلوس ، غرفة الطعام) وحدة التدريبات اللغوية.
- ٥ الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٤ الأخذ بأسباب الوقاية من الأمراض ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ٣ خلع الزي المدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٢ غسل الفككة والخضروات قبل أكلها ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ١ استخدام أدوات المائدة ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ٩ تنظيف المائدة بعد تناول الطعام ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ٨ تمشيط شعره ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٧ التعرف على مصادر الخطر (غاز ، كهرباء ، سكين) ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٦ التعرف على أماكن الغرف (غرفة النوم ، غرفة الجلوس ، غرفة الطعام) ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٥ الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٤ الأخذ بأسباب الوقاية من الأمراض ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ٣ خلع الزي المدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ٢ غسل الفككة والخضروات قبل أكلها ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ١ استخدام أدوات المائدة ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.

• المهارات المعرفية :
بالنظر إلى الجدول (٤) ، والذي يوضح المهارات اللغوية ، نجد أن البرنامج التعليمي للتلاميذ التربوية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية ، قد اهتم

بحوالي ٥٠% من المهارات الحياتية المتصلة بمحور المهارات اللغوية، فقد اهتم بالمهارات التالية:

- ١١ التمييز بين الأحجام (صغير، كبير)، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
- ١٢ التمييز بين الألوان المختلفة، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
- ١٣ التمييز بين الأوزان (ثقيل/خفيف)، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
- ١٤ التمييز بين الروائح (طيبة/كريهة)، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ١٥ التعرف على أجزاء الجسم، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ١٦ التعرف على الأسماك، وأين تعيش، وقد تضمنتها وحدة التربية الإسلامية، وتهذيب السلوك.
- ١٧ التعرف على بعض الأشياء المنزلية، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ١٨ التعرف على أماكن عبور المشاة في الطرقات العامة، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ١٩ التعرف على الأنواع المختلفة من المأكولات، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ٢٠ التمييز بين الطول، والقصر، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
- ٢١ وأما باقي المهارات في هذا المحور فقد أهملها البرنامج

جدول (٤) يوضح تحليل محتوى البرنامج التعليمي للتلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية في محور مهارات المعرفة

٢	المهارات	وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك	وحدة التدريبات اللغوية	وحدة مهارات الحياة اليومية	وحدة مفاهيم الرياضيات
١	التمييز بين الأشكال المختلفة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢	التمييز بين الطيور والحيوانات	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٣	التمييز بين الأحجام (صغير، كبير)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت
٤	التمييز بين الألوان المختلفة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت
٥	التمييز بين (بعيد، قريب، عال، منخفض، مرتفع، خفيف، ثقيل)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٦	التمييز بين الأوزان (ثقيل / خفيف)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت
٧	التمييز بين الروائح (طيبة / كريهة)	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
٨	التعرف على الوقت (الصباح، المساء)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٩	التعرف على أجزاء الجسم	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق
١٠	التعرف على الأماكن العامة (مدرسة، مستشفى، حديقة)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١١	التعرف على مدلول بعض الكلمات (إسعاف، مطافئ، عسكري شرطة)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٢	التعرف على بعض المهن (مهندس، طبيب، مدرس)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٣	التعرف على الأسماك وأين تعيش	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٤	التعرف على بعض الأشياء المنزلية	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق
١٥	التعرف على بعض النباتات والتمييز بينها	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٦	التعرف على أماكن عبور المشاة في الطرقات العامة	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق
١٧	التعرف على بعض الحرف	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٨	التعرف على الأنواع المختلفة من المأكولات	لم تتحقق	تحققت	لم تتحقق	لم تتحقق
١٩	التمييز بين الطول والقصر	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت

• المهارات اللغوية :

جدول (٥) يوضح تحليل محتوى البرنامج التعليمي للتلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية في محور المهارات اللغوية

م	المهارات	وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك	وحدة التدريبات اللغوية	وحدة مهارات الحياة اليومية	وحدة مفاهيم الرياضيات
١	الجمع بين كلمتين لتكوين جملة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢	قراءة وكتابة اسمه وأفراد أسرته	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٣	قراءة بعض التعليمات (مغلق ، مفتوح ، ممنوع الدخول ، حمام نساء ، حمام رجال)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٤	التعبير اللفظي عن (الأشكال ، الأشخاص ، الأماكن)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٥	حفظ بعض الأناشيد وترديدها	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٦	تكوين كلمة من الحروف	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٧	التعرف على الكلمات المتماثلة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٨	التعبير عن بعض الصور بالألفاظ	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق

بالنظر إلى الجدول (٥) ، والذي يوضح المهارات اللغوية، نجد أن البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية، قد اهتم بحوالي ٥٠٪ من المهارات الحياتية المتصلة بمحور المهارات اللغوية، فقد اهتم بالمهارات التالية:

- « الجمع بين كلمتين لتكوين جملة، وقد تضمنتها وحدتي (التربية الإسلامية وتهذيب السلوك، التدريبات اللغوية) .
 - « قراءة بعض التعليمات (مغلق ، مفتوح ، ممنوع الدخول ، حمام نساء ، حمام رجال) ، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية .
 - « حفظ بعض الأناشيد وترديدها، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية .
 - « تكوين كلمة من الحروف، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية .
 - « وأما باقي المهارات في هذا المحور فقد أهملها البرنامج
- المهارات الاجتماعية:

جدول (٦) يوضح تحليل محتوى البرنامج التعليمي للتلاميذ المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية في محور المهارات الاجتماعية

م	المهارات	وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك	وحدة التدريبات اللغوية	وحدة مهارات الحياة اليومية	وحدة مفاهيم الرياضيات
١	استقبال الضيوف	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢	الرد على التليفون بطريقة مهذبة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٣	الاستئذان بطرق الباب قبل الدخول	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٤	الاستئذان عندما يأخذ حاجة ملك لغيره	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٥	سلوك التعامل مع الآخرين (من فضلك ، شكراً ، أسف)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٦	المشاركة في المناسبات	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٧	التعاون مع بعض الزملاء في إنجاز نشاط معين	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٨	الحلوس في المحاسن بطريقة مهذبة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٩	الاستماع للآخرين وعدم مقاطعتهم في الكلام	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٠	النظر إلى المتحدث والإنصات له جيداً	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١١	تحية الآخرين ولقاء السلام عليهم	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٢	الحلوس على السفرة في المكان المناسب	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
١٣	الاستئذان إذا أراد أن يتحدث وهو ضمن مجموعة	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق

بالنظر إلى الجدول السابق (٦)، والذي يوضح المهارات الاجتماعية، نجد أن البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنياً بالمرحلة الابتدائية،

قد خلى من المهارات الحياتية المتصلة بمحور المهارات الاجتماعية، عدا مهارتي (الاستئذان عندما يأخذ حاجة ملك لغيره، الجلوس في المجالس بطريقة مهذبة)، فقد احتوت وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك على هاتين المهارتين.

• المهارات الاقتصادية:

جدول (٧) يوضح تحليل محتوى البرنامج التعليمي للتلاميذ المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية في محور المهارات الاقتصادية

م	المهارات	وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك	وحدة التدريبات اللغوية	وحدة مهارات الحياة اليومية	وحدة مفاهيم الرياضيات
١	التعرف على أسعار الأشياء	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٢	التمييز بين فئات العملات	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	تحققت
٣	التعرف على أماكن الشراء	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٤	المهارة في أن يحسب قيمة ما اشتراه	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٥	التعرف على تسلسل الأرقام	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٦	المهارة في التعامل مع البائع	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٧	التمييز بين (أكبر من، أصغر من، يساوي)	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق
٨	التعرف على الأوزان	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق	لم تتحقق

بالنظر إلى الجدول السابق (٧)، والذي يوضح المهارات الاقتصادية، نجد أن البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية المعاقين ذهنيا بالمرحلة الابتدائية، قد خلى من المهارات الحياتية المتصلة بمحور المهارات الاقتصادية، عدا مهارة (التمييز بين فئات العملات)، فقد احتوت وحدة مفاهيم الرياضيات على هذه المهارة.

• خلاصة النتائج :

« أولا : بالنظر إلى الجداول السابقة، نجد أن البرنامج بصفة عامة ركز على القليل من المهارات الحياتية التي احتوتها القائمة ومنها:

- ✓ استخدام فرشاة الأسنان، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية .
- ✓ استخدام الصابون، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ✓ النظافة الشخصية (غسل اليدين قبل وبعد الأكل ، غسل اليدين بعد الخروج من دورة المياه ، التشطيف عند القيام من النوم) ، وقد تضمنتها وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك.
- ✓ التعرف على أماكن الغرف (غرفة النوم ، غرفة الجلوس ، غرفة الطعام) وحدة التدريبات اللغوية .
- ✓ التعرف على مصادر الخطر (غاز ، كهرباء ، سكين) ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ✓ تنشيط شعره، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
- ✓ استخدام أدوات المائدة، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
- ✓ خلع الزي المدرسي وارتداء لبس المنزل بعد العودة من المدرسة، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.

- ✓ الاعتماد على النفس في قضاء حاجاته، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
 - ✓ التعرف على أماكن البيئة المدرسية، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
 - ✓ التمييز بين الأحجام (صغير ، كبير) ، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
 - ✓ التمييز بين الألوان المختلفة، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
 - ✓ التمييز بين الأوزان (ثقل / خفيف) ، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
 - ✓ التمييز بين الروائح (طيبة / كريهة) ، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
 - ✓ التعرف على أجزاء الجسم، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
 - ✓ التعرف على الأسماء، وأين تعيش، وقد تضمنتها وحدة التربية الإسلامية وتهذيب السلوك.
 - ✓ التعرف على بعض الأشياء المنزلية، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
 - ✓ التعرف على أماكن عبور المشاة في الطرقات العامة، وقد تضمنتها وحدة مهارات الحياة اليومية.
 - ✓ التعرف على الأنواع المختلفة من المأكولات، وقد تضمنتها وحدة التدريبات اللغوية.
 - ✓ التمييز بين الطول، والقصر، وقد تضمنتها وحدة مفاهيم الرياضيات.
 - ✓ الجمع بين كلمتين لتكوين جملة.
 - ✓ قراءة بعض التعليمات (مغلق ، مفتوح ، ممنوع الدخول ، حمام نساء ، حمام رجال).
 - ✓ حفظ بعض الأناشيد وترديدها/ تكوين كلمة من الحروف.
 - ✓ الاستئذان عندما يأخذ حاجة ملك لغيره .
 - ✓ الجلوس في المجالس بطريقة مهذبة .
 - ✓ التمييز بين فئات العملات .
- ◀ ثانياً: على الرغم من قصور البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في التركيز على المهارات الحياتية، التي احتوت عليها القائمة المستخدمة في الدراسة، إلا أنه ركز على مهارات أخرى كثيرة، ولكن يؤخذ عليه أن معظم هذه المهارات لا تتناسب مع العمر العقلي لهذه الفئة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر (معرفة مخلوقات الله المرتبطة بالظواهر الطبيعية / القدرة على إعطاء أمثلة مختلفة عن معرفة الإسلام / القدرة على إظهار الدلائل المؤدية إلى الاهتمام بالصلاة / القدرة على إظهار السلوك الدال على الصدق / معرفة وظائف أعضاء الأسرة المدرسية / معرفة صيغ الأوامر والتعليمات / القدرة على معرفة أسماء وسائل المواصلات الرئيسة عندما يسأل من قبل الآخرين / القدرة على التمييز بين الأصوات المختلفة /

• التوصيات :

- يوصي البحث بالتالي:
- « إعادة النظر في البرنامج التعليمي لتلاميذ التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، في ضوء كل من (قائمة المهارات الحياتية المستخدمة في الدراسة الحالية، والعمر العقلي لهذه الفئة)، وذلك لاختيار المهارات التي تتناسب مع العمر العقلي لهذه الفئة، وليس العمر الزمني.
- « إعداد البرامج التعليمية بصفة عامة، في ضوء المحكات العالمية لإعداد المناهج، والمقررات الدراسية.
- « مراعاة خصائص ومتطلبات النمو الخاصة لدى المتعلمين بكل مرحلة من المراحل التعليمية.
- « التركيز على المهارات الحياتية في إعداد المناهج الخاصة بالمعاقين ذهنياً أكثر من أي مهارات أخرى.

• البحوث المقترحة :

- « إجراء دراسات تقويمية للبرنامج التعليمي لفئات العاديين بجميع المراحل في ضوء المهارات الحياتية.

• المراجع :

- القرآن الكريم.
- أناطة، اما، عبد السميع (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها، القاهرة: دار الأنجلو المصرية ط١.
- ابراهيم، علا عبد الباقي (٢٠٠٠). علاج النشاط الزائد لدى الأطفال باستخدام برنامج تعديل السلوك، الرياض: مكتبة الجريسي.
- أبو طامع، بهجت أحمد (٢٠٠٩). مدى توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية الرياضية في الجامعات الفلسطينية بحسب رأي الطلبة، وقائع المؤتمر التربوي الأول: العملية التربوية واقع وتحديات، نابلس: كلية العلوم التربوية - جامعة النجاح الوطنية.
- الباز، محمد خليل، خالد (١٩٩٩). دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثالث مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٥ - ٢٨) يولية، المجلد الثاني.
- البخاري، محمد بن إسماعيل، (١٤٠٢هـ) الجامع الصحيح مع فتح الباري، تحقيق: الشيخ عبد العزيز بن باز، المكتبة السلفية. الرياض
- باشوة، لحسن عبد الله، (٢٠٠٦) جودة التعليم من منظور إسلامي (الإحسان، الإقتان، الجودة، التميز) K مجلة علوم انسانية WWW.ULUM.NL السنة الرابعة: العدد ٣١: تش، ٢ (نوفمبر) ٢٠٠٦
- الحبيب، عبد القاب أحمد الحبيب، (٢٠٠٣). دامج التدخا، العلاح، للمتحلفه، علقبا في ضوء نموذ الدعم (I L E P)، الملقم السنه، التاسع عش لعلم النفس، في مص الملقم العد، الحاد، عش لعلم النفس، دنام المؤتمر وملخصات الأبحاث، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٧ - ٢٩ يناير، ص٣٤.
- البغدادى، محمد رضا (١٩٩٥). مستويات التنور في ضوء أشكال الوعي الحياتي لدى طلاب المدرسة الثانوية في محافظات شمال الصعيد، المؤتمر السابع للجمعية المصرية

- للمناهج وطرق التدريس "التعليم الثانوى وتحديات القرن الحادى والعشرين"، (٧-١٠) أغسطس، المجلد الأول.
- بوشامب، جورج (١٩٨٧). نظرية المنهج، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرين، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.
- حسين، سمير محمد (١٩٩٦). تحليل المضمون، القاهرة: عالم الكتب.
- حمدان، محمد زياد (١٩٨٦). تقييم المنهج، عمان: دار التربية الحديثة.
- الخطيب، علم الدين، (١٩٨٨): الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكى، الكويت، مكتبة الفلاح.
- زهان، حامد عبد السلام (١٩٧٨). الصحة النفسية والعلاج النفسى، القاهرة: عالم المعرفة، للنش والتمنيع.
- سبب، عصام نه، (٢٠٠٦). سيكولوجية الأطفال ذوى الإعاقة الذهنية، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- سعدى، فتيحة (٢٠٠٥). فعالية برامج مراكز التربية الخاصة في تعديل سلوك الأطفال المعاقين عقليا "درجة بسيطة" دراسة ميدانية بمركز التكيف المدرسى "على ١٠ملى"، رسالة ماجستير، الجزائر: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الجزائر.
- سلطان، محمود السيد (١٩٨٠) الأهداف التربوية في إطار النظرية التربوية في الإسلام، دار الحساء للنش، القاهرة
- السيد، السيد عبد الله (٢٠٠٤). الأنشطة التربوية للمراهقين ذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ط١.
- سيد، محمود شاكر، محمود إسماعيل عمارة (١٩٩٦). معايير تحليل الكتب المدرسية في إطار منهج البحث التربوى، الرياض: دار المعراج الدولية للنشر.
- الشايحي، ثناء يوسف الضبع، عهد (١٤٢٤هـ). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في باكستان، ندوة المناهج "الأسس والمنطلقات"، كلية التربية - جامعة الملك سعود، الفترة ١٩ - ٢٠ / ٣ / ١٤٢٤هـ.
- الشخص، عبد العزى السيد (٢٠٠٧). الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة وأساليب رعايتهم، القاهرة: مكتبة الطبرى.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٠). التقويم التربوى للمنظومة التعليمية، اتجاهات وتطلعات، القاهرة: دار الفكر العربى.
- شكرى، سيد أحمد، عبد الله محمد الحمادى (١٩٨٧). منهجية أسلوب " تحليل المضمون " وتطبيقاته في التربية، مركز البحوث التربوية - جامعة قطر.
- شامس، رشدى أحمد (١٩٩٨). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربى.
- سيد الفاضل أحمد (٢٠٠٣). تنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ، القاهرة: دار الفكر العربى.
- سيد الفاضل، أشرف محمد (٢٠٠٠). مخاوف الأطفال المعاقين عقليا، الإسكندرية: المكتب العلمى للمببوترو والنشر والتوزيع.
- سيد الكريم، غادة قصى مصطفى (٢٠٠٩). أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الممات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى التلاميذ المعوقين عقليا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادى.
- سيد الفاضل، فاطمة مصطفى (٢٠٠١). فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض الممات الاجتماعية لدى التلاميذ، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حاملند.
- سيد، عبد الله (٢٠٠٥). الاضطرابات النفسية لمراهقين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد، منى أحمد على (١٩٩٦). تحليل محتوى كتب التاريخ للصفوف النهائية بمراحل التعليم العام (بنات) بالمملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات عمق المعرفة وطرق عرضها، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك سعود.

- غاب، نحمه، (١٩٩٩). مدء، فاعلية برنامج تربوى على السلوك التكيفى للأطفال المعاقين عقليا، الإسكندرية: منشأ المعارف.
- فراج، محسن (١٩٩٩). دور مناهج العلوم فى تنمية الوعى الوقائى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، المؤتمر العلمى الثالث "مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (٢٥ - ٢٨) يولية، المجلد الثانى.
- قاسم، ناجى محمد ، فاطمة فوزى عبد الرحمن (٢٠٠٣). فاعلية برنامج ترويحى على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنياً "القبليين للتعلم " [www. Gulfkids.com](http://www.Gulfkids.com). 34pages. available on HTTP
- الكيلاني، ماجد عرسان، (١٤٠٨) أهداف التربية الإسلامية، مكتبة دار التراث، ط٢، المدينة المنورة.
- اللؤلؤ، فتحية صبحى (٢٠٠٥). المهارات الحياتية المتضمنة فى محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثانى الأساسيين ، بحث مقدم إلى مؤتمر الطفل الفلسطينى بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية بغزة، فى الفترة ٢٢ - ٢٣ / ١١ / ٢٠٠٥ م.
- مجمع اللغة العربية (١٩٨٧). معجم علم النفس والتربية، الجزء الأول، القاهرة.
- محمد مجيد نهدي (١٩٩٠). المناهج وتطبيقاتها التربوية، الموصل: مطابع وزارة التعليم العالي.
- محمد، حمء، شاكى (٢٠٠٥). التربية الخاصة للمعلمين والمعلمات حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- مدكور، على أحمد (١٩٩٧)، نظريات المناهج التربوية «دار الفكر العربى، ط١، القاهرة
- مرسى، منال ، كنده أنطون مشهور (٢٠١٢). مدى توافر المهارات الحياتية فى مناهج رياض الأطفال فى الجمهورية العربية السورية، مجلة الفتح، العدد الثامن والأربعون >
- مطاوع : ضياء الدين محمد، (١٤٢٤هـ) ،واقع كتب العلوم والتربية الصحية للتلاميذ المعاقين فكريا ، بالمرحلة الابتدائية فى المملكة العربية السعودية ، دراسة مقدمة لندوة " بناء المناهج الأساس، والمنطلقات"، كلية التربية - جامعة الملك سعود، الرياض.
- وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية (١٤١٦). وثيقة السياسة التعليمية، اللجنة العليا للسياسة التعليمية، الامانة العامة، الرياض.
- وزارة المعارف ، (١٣٩٤هـ) المديرية العامة لبرامج التعليم الخاص مناهج مرحلة التهيئة (التحضيرية) والمرحلة الابتدائية لمعاهد التربية الفكرية.
- American Psychiatric Association (1999). Diagnostic criteria from. DSM- IV. Tm. Washington DC author.
- Asil Ali Ozdogru (2009). Content Analysis for Gender Bias in Turkish Elementary School Textbooks, Internet, <http://www.albany.edu/eqre/papers/39EORE.pdf>.
- Batshow , Mork, Scott, J. (1998). Mental retardation in children with disability (EDS) Mork. L. Batshow and Scott 4th Ed, Baltimore. Paul. H, Brookss.
- Clemencia Cosentino de Cohen (2004). Review of evaluation studies of mathematics and science curricula and professional development models, Submitted to the General Electric Foundation December 2004.
- Dawson, G. (1993) Life skills based videodisc curriculum, social science Record. 29 (2): 22-37.

- Devi Prasad B. (2009). Content Analysis. A method of Social Science Research, Internet, <http://www.css.ac.in/download/deviprasad/Content%20Analysis.%20A%20method%20of%20Social%20Science%20Research.pdf>.
- Devi Prasad, B. (1994). Dowry-related violence: A content analysis of news in selected papers, The Journal of Comparative Family Studies, 25(1): 71-89.
- Hegner. D. (1992). Life skills a cross, the curriculum combined teacher, student manual Department of general Academic Education, country of publishing U.S, New Jersey.
- Holsti, O.R. (1968). Content Analysis. In G.Lindzey & E.Aronson (Eds.), The Handbook of Social Psychology (2nd ed.) (Pp.596-692), Vol.II, New Delhi: Amerind Publishing Co.
- **Jerome Bruner & other, (1979).** Mental Retardation, Great Britain, open book.
- Jones, R, (1991) . life skills , London, Cassel educational limited
- Kerlinger, F.N. (1986). Foundations of behavioural research (3rd ed), New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Signorelli, V.A. (1991). Daily living and physical Education skills for Elementary Mild Retarded pupils, Los Anglos City Schools, instructional programs, Branch.
- Solso, R (1998): Cognitive psychology , New York , Allyn & Bacon
- Vilma Ydiūnaite (2004). Evaluative content analysis of the curriculum of vocational education with the view to the development of teamwork competencies, Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25 September 2004.
- Zongyi Deng (2009). The formation of a school subject and the nature of curriculum content: an analysis of liberal studies in Hong Kong, Journal of Curriculum Studies, [41](#) (5): 585 – 604.



البحث الثالث :

**” فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات
تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم
القرى ”**

المصادر :

د/ نبيل السيد محمد حسن
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها

” فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ”

د/ نبيل السيد محمد حسن

• مستخلص البحث :

يهدف البحث الخالى إلى قياس فاعلية التعليم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى . وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث أعد الباحث معالجة تجريبية باستخدام التعلم المعكوس، كما أعد اختباراً تحصيلياً لقياس الجانب المعرفى ، وبطاقة ملاحظة الأداء المهارى ، وطبق المعالجات، والأدوات على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى . جامعة أم القرى ، وبلغ عددهم ٦٠ طالباً، قسمت الى مجموعتين متساوية تجريبية، وضابطة، وأثبت النتائج فاعلية استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية الجانب المعرفى ، والاداء المهارى مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المعكوس، التدوين المرئى، الاختبارات الإلكترونية.

The Effectiveness of Flipped Learning Based on Video Podcasting in Developing Electronic Tests Design Skills Among Staff Members at Om-ElKoura University

Dr. Nabil El-Sayed Mohamed

Abstract

The present research aims at measuring the Effectiveness of Flipped learning based on video podcasting in developing electronic tests design skills among Staff Members at Om-ElKoura University. The method of the research is the quais experimental method where the researcher prepared an experimental treatment by using the fipped learning. He also prepared an achievement test to measure the cognitive aspect, an observation checklist to measure the skill performance. The instruments are applied to the sample of staff members at Om-ElKoura University which consisted of sixty students. The participants are divided into two groups (one experimental group and control group) . The results confirmed the effectiveness of flipped learning based on video podcasting in developing the cognitive and skill performance aspect for the electronic tests design skills in favor of the experimental group.

Keywords : Flipped Learning - Video Podcasting - Electronic Tests Design

• مقدمة البحث *

لم يعد يمكننا الاعتماد فقط على النموذج التقليدى فى التعليم، أو الاعتماد على المعلم فقط، كمحور لعملية التعلم. فقد تغير دور المعلم إلى دور المرشد،

* استخدام الباحث الاصدار السادس من نظام APA Style.

والموجه، وأصبح من الضروري الاعتماد على أساليب تدريسية أكثر مرونة، تساعد على تدعيم ذاتية المتعلم وتلبية احتياجاته، وتفعيل دورة في العملية التعليمية، كما تدعم دور المعلم كونه مدرب ميسر لعملية التعلم، من أمثلة هذه الأساليب الحديثة: التعلم المعكوس القائم وفق التدوين المرئي، والذي يعتمد على إعطاء المتعلم المحتوى العلمى قبل تلقيه في الفصل التقليدي، مما يعطى فرصة للمتعلم لمعرفة المحتوى والاطلاع عليه، ومن ثم إتاحة الفرصة داخل الفصول التقليدية؛ لممارسة الأنشطة التعليمية والنقاش.

وهو يعتبر تقنية جديدة للتعليم والتعلم ، مثل أى تقنية جديدة جيدة فى أى مجال، يعمل على مزج الطرق مع بعضها، أى مزج ما هو صحيح مع الجديد، ويطلق عليه مجموعة من الأسماء، مثل: التعلم المعكوس / العكسى / الفصل الدراسى المعكوس / الصف المعكوس، لكنها جميعا تركز على استخدام التكنولوجيا بما فى ذلك الأدوات، والمحتوى ، ولكن بطريقة جديدة، ينبغى على المربين إعادة صياغة تلك الوسائل بما يتناسب مع قدرات الطلاب، ويراعى الفروق الفردية فيما بينهم، مع توفر المصادر التعليمية المفتوحة، ومن هنا نشأت فكرة نموذج جديد، وعصرى للتعلم، يستغل ويوظف هذه المصادر التعليمية وغيرها؛ من أجل استغلال فترات اللقاء فى غرفة الصف لأنشطة أكثر فاعلية، ترسخ المفاهيم العلمية، وتوفر بيئة تعليمية يقوم فيها المعلم بدور المرشد، والموجه، وهو ما يطلق عليه نموذج الفصل الدراسى المعكوس، مما يساعد الكثير من المعلمين فى التعامل مع جميع الطلبة أثناء الفترة المحددة للدرس، دون استثناء واستبعاد للنظام التقليدى فى الفصل، حيث أن الطلبة يذهبون جاهزين للتعامل مع الأسئلة المباشرة من المعلمين، والتي تؤدى بدورها لإنشاء فرص ضخمة لبناء رابطة قوية بينهم وبين طلابهم؛ لمعرفة ما يحتاجونه من مساعدة كلا على حدة، وبذلك استطاع المعلم والطالب إنجاز وتعلم أكثر ما يمكن فى وقت أقصر من المعتاد.

ولتطبيق هذا النموذج لابد على القائمين والمهتمين بالعملية التعليمية، أو المعلم أن يستكشف مجموعة التقنيات الحديثة، وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية، أو غيرها من الوسائط؛ ليطلع عليها الطلاب فى أى مكان باستعمال أجهزة الكمبيوتر الخاصة بهم، أو الهواتف المحمولة قبل حضور الدرس، فى حين يقوم المعلم بتخصيص وقت الدرس للمناقشات والتدريبات.

يتميز التعليم المعكوس بمميزات عديدة كشفت عنها نتائج البحوث والدراسات (Cheryl P., ؛ Bergmann,et al., 2012, p80; Arnaud,2013, 66; 2013, p85) Dunlosky, et al., 2013, p339 التى تؤكد على مميزات استخدام التعلم المعكوس بشكل متزايد لتعليم المقررات الدراسية، ويشجع هذا الأسلوب الطلاب إلى الوصول للمعلومات، والمحاضرات التى تم تسجيلها ونشرها على الإنترنت، وترك الوقت لحل المشاكل، أو المراجعة، أو إجراء مناقشات، بدلا

من تقديم المحتوى؛ لتحسين أدائهم المنخفض بسهولة لوصولهم إلى الدروس على الشبكة العنكبوتية، والتي أصبحت بمتناولهم، حيث يستطيعون إعادة الدرس لعدة مرات حين يصعب عليهم فهم أى معلومة، وتبين أنهم يتعلمون بشكل أفضل من خلال هذه الطريقة الممتعة فى التعلم، حيث يتفاعلون أكثر بعد تلقيهم للدرس فى منازلهم، ومن ثم يحضرون للمدرسة مستعدين للخطوة التالية لمناقشة معلمهم، وزملائهم أيضاً، مما يزيد عنصر التشويق والإثارة فى التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، بتوسيع أفق الإدراك فى مفهوم التعليم والتعلم لديهم؛ مما أدى لتحسين درجاتهم، وانخفاض نسبة الغياب بشكل كبير وواضح.

كما أكدت دراسة كل من (National Science Foundation, 2010, p60; Gleason, 2011, p58) Palmer, et al., 2011, p88; Soidner, et al., 2012, p122; على هذا الأسلوب الذى ساعد العديد من الطلاب فى إتاحة الفرصة لتنويع مصادر التعلم، من خلال التقنية الحديثة، لذا فمع توفر المصادر وتنوعها وسهولة الوصول لها فى عصر الإنترنت، فإن الطلاب سرعان ما يجد إجابة لتساؤلاته، وشروح لما يصعب عليه فهمه من المفاهيم العلمية، كما أن المعلم أصبح يستعين بكثير من مقاطع الفيديو، والشروحات، والمصادر المتوفرة فى الإنترنت، كمورد رئيسية لمقرره وخاصة مع توفر المصادر التعليمية المفتوحة، حيث أصبح له دور إيجابى فى العملية التعليمية، وليس مجرد مستمع أو متلقى سلبى للمعلومة، ومن هنا نشأت فكرة نموذج جديد وعصرى للتعلم، يشغل ويوظف هذه المصادر التعليمية وغيرها، من أجل استغلال فترات اللقاء فى غرفة الصف لأنشطة أكثر فاعلية، ترسخ المفاهيم العلمية، وتوفر بيئة تعليمية يقوم فيها المعلم بدور المرشد، والموجه، وهو ما يطلق عليه نموذج غرفة الصف المعكوس.

كما تشير تقارير العديد من الدراسات منها (Butt, 2012, ATI, 2013, p88; Lage, et al., 2012, p112) p55; الفصل الدراسة لوجود نوع من الاتصال بمحاضرات المعلم المسجلة مسبقاً، مما يسمح هذا بالاستفادة من وقت الحصة؛ لتقييم مستوى احتفاظ الطلاب بالمعلومات، وفهم محتوى المقرر، بدلاً من تكرار محتوى المحاضرة، ويستخدم بعض من وقت الحصة وليس كل الوقت للمراجعة والاختبار العملى بدلاً من تسليم المحاضرة فقط.

كما توجد هناك ميزة إضافية أخرى، هى قدرة الطلاب على عرض المحاضرة التى يقدمها المعلم شفهيًا، والتى تعتمد على قدرتهم على تحميل وتسجيل الفيديو بسهولة، وذلك عن طريق موقع اليوتيوب ينشر الروابط الخاصة بالمحاضرة، وتلخيص المواد للوصول إلى مستوى أعلى فى التفكير، الذى يصبح أكثر أهمية مع تقدم الطلاب فى المقررات الأكثر صعوبة (Millard, 2012, p125).

ويمكن القول أن طريقة الجمع بين استخدام التفسير الذاتى، واختبار الممارسة، يعد كوسيلة لزيادة الأداء الأكاديمى فى التعلم المعكوس، وتعزيز

أسلوب الدراسة الفعالة التي يمكن استخدامها في المقررات الدراسية، مما يساعد الطلاب في إعداد محتوى المقرر عن طريق المحتوى، ويتضمن العديد من النص، والرسوم، والصور بأشكالها، وأنواعها، وينعكس ذلك على زيادة الوقت والمشاركة في تحسين الأداء في الامتحانات النهائية، كما يوفر المرونة للحصول على المقررات الدراسية على الأجهزة المحمولة المختلفة، ولا سيما هواتفهم، وإدخال تقنيات التعلم من أجل زيادة القدرة على تحسين الاحتفاظ الطالب بالمعلومات. (Milman, 2012, p112)

كما يعتبر الفيديو عنصراً أساسياً في هذا النمط من التعليم، حيث يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو مدته ما بين ٥ إلى ١٠ دقائق، ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب، أو شبكات التواصل الاجتماعي، بالتالي يعمل الفصل المعكوس على الاستغلال الأمثل لوقت المعلم أثناء الحصة، حيث يقيم المعلم مستوى الطلاب في بداية الحصة، ثم يقوم بتصميم الأنشطة داخل الصف، من خلال التركيز على توضيح المفاهيم وتثبيت المعارف والمهارات، ويراعى الفروق الفردية بين المتعلمين. (Mull, 2012, p126).

وتكون الفيديوهات التعليمية متاحة للطلاب على الانترنت، حيث تم تصميم مقاطع الفيديو من خلال أخذ مشاركة الطلاب في الاعتبار، ويقومون بمشاهدة الفيديوهات والتعليق عليها ومناقشتها مع بعضهم البعض، حيث يكون لهم دور إيجابي في العملية التعليمية، تساعد المتعلمين على جعل تجارب الفصل أكثر متعة مع قليل من المحاضرات وكثير من المشاريع التعليمية. (Pearson, 2012, p147).

ويمثل تطبيق العرض المرئي VideoPodcasting كأحد تقنيات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني محل اهتمام للعديد من الجامعات، حيث ساعد تبني تلك التقنية والعمل بها على تسجيل المقررات الدراسية، والمحاضرات؛ لكي يتم تحميلها فيما بعد من قبل الطلبة، ورأت تلك الجامعات أن استخدامها تعمل على تحسين مستوى التفاعل بين الطلبة بعضهم البعض، وكذلك أعضاء هيئة التدريس، يمثل في نفس الوقت تقنية بديلة سهلة الاستخدام، ويعمل على تقديم مداخل جديدة لعملية التعليم والتعلم (Chabola & Amy, 2009, p.199).

وأكدت نتائج دراسة كل من (Richard Francom, et al., 2011, p40) و (Video Podcasting, 2012, p193) التي تناولت نتائج تطبيق العرض المرئي الـ Video Podcasting في مرحلة التعليم الجامعي، أن استخدامه زاد من كفاءة العملية التعليمية، وساهم في تحسين مستوى أدائهم وذلك أثناء مشاهدة المحاضرات، مما ساعد على تجسيد بعض المفاهيم التي يتم مناقشتها أثناء المحاضرة، وبرزت جوانب الإفادة في متابعة الأنشطة التعليمية العملية كإجراء التجارب، واستطاع المحاضرون استخدامها كوسيلة لمتابعة الطلبة للأنشطة التعليمية، وتشجيعهم على تدوين الملاحظات أثناء الأنشطة التعليمية، أو طرح بعض الأسئلة ذات الصلة بما سيتم طرحه من مادة دراسية.

وهذا التطور أدى إلى تغير دور عضو هيئة التدريس بالجامعة في ظل منظومة التعلم الإلكتروني E-learning، إلى التخطيط للعملية التعليمية وتصميم بيئات التعلم الإلكترونية، وتقويمها، وأصبح عضو هيئة التدريس بالجامعة يستخدم البرامج الإلكترونية؛ لتقييم الطلاب في نهاية الموقف التعليمي لتتحول أساليب التقييم في الاختبارات الموضوعية من طريقة اختبارات الورقة، والقلم التي يقوم عضو هيئة التدريس بتصحيحها إلى طرق إلكترونية تقيس مدى تقدم الطلاب في دراستهم، دون الحاجة إلى وقت أو جهد التصحيح، كما يمكن لهذه الأنظمة المتطورة في تصميم الاختبارات الإلكترونية وتلتزم الاختبارات التحصيلية الإلكترونية بالقواعد، والمعايير، والبروتوكولات الخاصة باستخدام الشبكات.

• مشكلة البحث :

ركزت مشكلة البحث الحالي على :

رغم تعدد البحوث، والدراسات سالفة الذكر، حول التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي، فقد ركزت هذه البحوث والدراسات على أجزاء فردية من التعلم المعكوس، فمنها ما اقتصر على توضيح أهمية التعلم المعكوس، ومنها ما اقتصر على استخدامه، وبذلك توجد حاجة إلى قياس أثر في تنمية المهارات.

ومن ناحية أخرى، كشفت مؤشرات البحوث، والدراسات عن تأثير التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في المجال المعرفي، ولكنها لم تتناول المجال المهاري، وهو في البحث الحالي مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لذلك توجد حاجة إلى دراسة تأثير التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية المهارات.

ومن ناحية أخرى، فقد كشفت الدراسة الاستطلاعية عن حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى تعلم مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لذلك توجد الحاجة إليه، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في العبارة التالية: "توجد حاجة دراسة فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى".

لاحظ الباحث من خلال وجود بعض الصعوبات التي تعوق أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، من تصميم الاختبارات الإلكترونية، ويرجع ذلك إلى اهتمام نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) الحالي بتحصيل المادة العلمية، دون الاهتمام بإكسابهم المهارات، وأن طريقة عرض المادة التعليمية من خلال نظام إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) ثابتة لكل المتعلمين بالرغم من وجود فروق فردية.

لذا ومن خلال ما سبق يحاول البحث الحالي حل هذه المشكلة، من خلال استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

• أسئلة البحث :

لحل مشكلة البحث وتحقيق أهدافه ، فقد وضع الباحث الأسئلة التالية:

- ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- « ما مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟
- « ما التصور المقترح للتعليم المعكوس القائم على التدوين المرئي ؟
- « ما أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟
- « ما أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب الأداء المهارى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟

• أهداف البحث:

- « التعرف على أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.
- « التعرف على أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب الأداء المهارى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

• أهمية البحث :

- تكمن أهمية هذه البحث فى عدة جوانب:
- « يعتبر هذا البحث استجابة لما ينادى به الخبراء، من ضرورة إعادة النظر فى تنمية المهارات بواسطة تقنيات تربوية حديثة، تضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم، والمتعلمين أنفسهم من خلال العملية التعليمية .
- « قد تساهم نتائج هذه البحث فى تحفيز أداء أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات، مما يساعد على تغير دورهم وخصوصا فى طريقة إعداد الاختبارات .
- « قد تساهم نتائج هذه البحث فى صناعة القرار للمهتمين بتوظيف الاختبارات الإلكترونية فى مؤسسات التعليم الجامعى.
- « وضع بعض المقترحات فى عملية تطوير المناهج، وتقنيات التعليم بمرحلة التعليم العالى.
- « وضع قائمة لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس.

• منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لقياس أثر التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي، كمتغير مستقل على المتغير التابع، الذى يتمثل فى تنمية

مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس جامعة أم القرى .

• متغيرات البحث :

تتضمن متغيرات البحث ما يلي:

« المتغير المستقل: يشتمل البحث على متغير مستقل: التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي.

« المتغيرات التابعة: يشتمل البحث على متغير تابع: تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية.

• التصميم التجريبي للبحث :

يعتمد البحث على التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العامل ١ × ٢ خلال عينة البحث.

جدول (١)

الاختبارات البعيدة	مادة المعالجة التجريبية	الاختبارات القبلية	المجموعة المعالجة
(الاختبار التحصيلي - بطاقة تقييم الأداء المهاري)	التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي	(الاختبار التحصيلي - بطاقة تقييم الأداء المهاري)	المجموعة التجريبية
(الاختبار التحصيلي - بطاقة تقييم الأداء المهاري)	الطريقة التقليدية	(الاختبار التحصيلي - بطاقة تقييم الأداء المهاري)	الضابطة

• مواد المعالجات التجريبية للبحث و تشمل :

« المجموعة الضابطة: التي يقدم لها بيئة التعلم بالطريقة التقليدية.

« المجموعة التجريبية: التي يقدم لها بيئة التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي.

• عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس جامعة أم القرى، ذلك بعد تطبيق بطاقة تحديد المتطلبات القبلية لديهم، للتأكد من توافر المهارات المطلوبة لديهم، بلغ عددهم (٦٠) عضواً وتقسيمهم إلى مجموعتين، وتكون كل مجموعة من (٣٠) عضواً.

• حدود البحث :

تتوقف إجراءات البحث ونتائجها في إطار الحدود الآتية:

« الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالية على استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي، وذلك من خلال الفيديو التعليمي في المحتوى التعليمية (مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية).

« الحدود البشرية: اقتصر البحث الحالية على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

« الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥ . ١٤٣٦ هـ .

• إعداد أدوات البحث :

والتي تمثلت في:

- « اختبار تحصيلي في الجوانب المعرفية لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية.
- « بطاقة تقييم الأداء المهاري لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية.

• فروض البحث :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بالجانب المعرفي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بالأداء المهاري لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية.

• خطوات البحث وإجراءاته :

اتبع الباحث الخطوات التالية :

- « مراجعة الأدبيات النظرية المرتبطة بالبحث.
- « تحديد قائمة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية.
- « تحديد معايير تصميم البيئة والمحتوى التعليمي.
- « تصميم مواد المعالجة التجريبية.
- « إعداد أدوات البحث.
- « التطبيق القبلي لأدوات البحث للتأكد من تكافؤ المجموعات.
- « تنفيذ تجربة البحث عن طريق التمهيد لتجربة البحث، وتوفير التجهيزات والإمكانات، وتهيئة مجموعات الطلاب للدخول على موقع المقرر، ثم متابعة تنفيذ تجربة البحث.
- « التطبيق البعدي لأدوات البحث.
- « التحليل الإحصائي لنتائج البحث، واختبار صحة الفروض ومناقشتها وتفسيرها.

• مصطلحات البحث:

• التعلم المعكوس:

هو قلب مهام التعلم بين الفصل والمنزل، بحيث يقوم المعلم باستغلال التقنيات الحديثة، والإنترنت لإعداد الدروس التعليمية، عن طريق شريط مرئي (فيديو)، ليطلع الطالب على شرح المعلم في المنزل، ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة التي كانت تعد بمثابة واجبات، ومهام منزلية في الفصل الدراسي، مما يعمل على تعزيز فهمه للمادة العلمية. (Bates & Galloway, 2012, p89).

يعد بمثابة نموذج تربوي يهدف إلى استخدام التقنيات الحديثة، وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية، أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر، باستعمال حواسيبهم، أو هواتفهم الذكية، أو أجهزةهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات، والمشاريع، والتدريبات. (Captioning, 2013, p77).

يقصد بهدف قلب وتغيير مفهوم غرفة الصف التقليدي، والذي في الغالب يكون مبنى على الإلقاء، وطرح المفاهيم العلمية، وشرحها للطلاب داخل غرفة الصف، وتكليف الطلاب ببعض الواجبات، والأعمال، والمشاريع للعمل عليها خارج غرفة الصف. (Noonoo, 2012, p60).

هونقل المحاضرة التقليدية من وقت الحصة إلى خارجها، والاستفادة من وقت الحصة في الأنشطة التي تعزز التعلم، أو تحويلها إلى ورشة للتعلم. (Jarvis, 2014, p3)

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: إحدى التقنيات الحديثة التي تقوم على قلب طريقة التدريس، حيث يتم إعطاء الدرس لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى مسبقاً في صورة نصوص، وصور، ومقاطع فيديو عن طريق نظام إدارة التعلم D2L قبل التدريس في غرفة الصف، أما في غرفة الصف فيقوم المعلم بمناقشة حول المحتوى السابق، وطرح تساؤلات، وأوراق عمل، وأنشطة لتنمية المهارات المرتبطة بالمحتوى.

• التدوين المرئي : Video Podcasting

هي تقنية تقوم على نشر و بث الملفات عبر شبكة الإنترنت، بشكل يسمح للمستخدمين بتلقى تلك الملفات بشكل مباشر ودون أي تكلفة، حيث يمكن بكل سهولة حفظ الملفات ورفعها، أو تحميلها عبر شبكة الإنترنت، ومشاركتها من قبل العديد من المستخدمين (Moore&Smith, 2012, p402).

وضع ملفات صوتية على شبكة الإنترنت مع ربطها بتقنية، تسمح بنقل تلك الملفات بشكل تلقائي إلى أجهزة الحاسوب الشخصية، بحيث تسمح بتلقى المواد التي يتم بثها عبر الإنترنت. (Ralph, et al., 2010, p14)

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "عبارة عن مجموعة من ملفات الوسائط المتعددة . صوتية ومرئية . يتم بثها عبر الإنترنت، من خلال قناة تعليمية لتقديم محتوى تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى".

• الاختبارات الإلكترونية :

يعرفها خالد حسن الحامدي (٢٠١٠) بأنها: أحد تقنيات الحاسب الآلي التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي تعيق تنفيذ الاختبارات الورقية، أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب، وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارات التعلم الذاتي.

عرفها البلوى (٢٠١٣) بأنها: أسلوب اختباري تقييمي إلكتروني، أو مطبق باستخدام الحاسوب، تسجل فيه الإجابات وتصحح إلكترونيا، كما يمكن التربويين، والمدرسين من تأليف، وتخطيط، وتقديم اختبارات قصيرة (Quizzes)، واختبارات دورية (Tests)، واختبارات نهائية (Examination)، تكون على صورة نظام قائم بذاته أو جزء من بيئة تعليمية افتراضية تقدم عبر الإنترنت.

يعرفه الباحث إجرائياً "هي مجموعة من أدوات التقييم الإلكترونية الملحقه بأحد برامج إدارة التعلم الإلكتروني (D2L)، والتي تهدف إلى تقييم مستوى الطالب تقييماً أكثر فاعلية، يتناسب مع مستجدات العصر، باستخدام الشبكات الإلكترونية.

• الإطار النظري :

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى، فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي، في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، لذلك فقد تناول الإطار النظري في المحاور التالية:

◀ المحور الأول: التعلم المعكوس.

◀ المحور الثاني: التدوين المرئي.

◀ المحور الثالث: أنواع الاختبارات الإلكترونية.

◀ المحور الرابع: العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

◀ المحور الخامس: التصميم التعليمي للمعالجات التجريبية.

• المحور الأول: التعلم المعكوس Flipped learning

تشير الصفوف المعكوسة على نمط من أنماط التعلم، الذي يعيد صياغة الطريقة التي يستغل فيها الوقت داخل الغرفة الصفية وخارجها.

• أولاً: مفهوم التعلم المعكوس

بالرغم من أن مفهوم التعلم المعكوس هو مفهوم حديث وما زال يتشكل، إلا أن فكرته وببساطة تتعلق بأن ما يتم عمله في المنزل ضمن التعلم التقليدي يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية، وأن ما يتم عمله خلال الحصة/ المحاضرة الصفية في التعلم التقليدي يتم عمله في المنزل، فيكون تعرض الطالب للمادة الدراسية خارج الحصة الصفية، سواء من خلال فيديو تعليمي يقوم المعلم بتسجيله لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدرس (Brame, 2013, p4).

يتم تحويل الحصة أو المحاضرة التقليدية ضمن التعلم المعكوس، من خلال التكنولوجيا المتوفرة والمناسبة، إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت، بحيث يستطيع الطلاب الوصول إليها خارج الحصة الصفية، لإفساح المجال للقيام بنشاطات أخرى داخل الحصة، مثل حل المشكلة، والنقاشات، وحل الواجبات، فهو تعلم يحل فيه التدريس من خلال التكنولوجيا على الإنترنت مكان التدريس المباشر في الغرفة الصفية، قد تأخذ التكنولوجيا في هذا السياق

أشكالاً متعددة، بما في ذلك الفيديو، والعروض التقديمية (Powe point)، والكتب الإلكترونية المطورة، والمحاضرات الصوتية (Podcasts)، والتفاعل مع الطلاب الآخرين من خلال المنتديات الإلكترونية وغيرها، مع أن الفيديو هو الشائع في هذا المجال وبالأساس، المعلم هو من يقوم بإنتاج المحاضرات، وجعلها متوفرة للطلبة على الإنترنت في المنزل وقبل الحضور إلى الحصة (Johnson, et al., 2014, p11).

تعتمد آلية الصفوف المعكوسة على عكس دور المنزل ودور المدرسة؛ ليأخذ كل منهما دور الآخر في التدريس التقليدي، ففي الطريقة التقليدية يتم شرح المادة العلمية للطلبة من قبل المعلم، ثم يعطون أسئلة ومشكلات لحلها والتدرب عليها في المنزل، ولكن في الأغلب يكون الطلاب غير قادرين على ذلك؛ بسبب نسيانهم ما شرحه المعلم خلال الحصة الصفية، أو لعدم قدرتهم على كتابة الملاحظات خلال شرح المعلم، أما في الصفوف المعكوسة فيكون العكس يعتمد الطلاب على مشاهدة الأفلام التعليمية في المنزل بالسرعة والوقت المناسبين لهم، حيث يمكن إعادة مشاهدة شرح نقطة معينة أكثر من مرة، كذلك من الممكن تسريع عرض الفيلم للوصول إلى ما هو مطلوب، ومشاهدة تلك الفيديوهات التعليمية من خلال الحاسوب، أو من خلال الأجهزة المحمولة، وهو ما يتيح المجال بشكل واسع للانخراط في العملية التعليمية، ثم يقوم الطالب بتدوين أية ملاحظات أو أسئلة خلال مشاهدة الفيديو، لا يتوقع من الطالب أن يتقن جميع المفاهيم والأفكار بمجرد مشاهدة الفيديو، ولكن عليه أن يفهم على الأقل المفاهيم الأساسية في المادة (Horn, 2013, p1; Holley, et al., 2010, p287).

إن ما يتم عمله في العادة داخل الغرفة الصفية في التعلم التقليدي يتم عمله في المنزل، ضمن نمط التعلم المعكوس من خلال متابعة شرح المادة التعليمية، وبذلك يستطيع الطالب أن (Bergmann & Sams, 2012, p21):

- « يسير بالسرعة التي تناسبه في التعلم.
- « إيقاف شرح المادة متى يشاء لتدوين الملاحظات، أو الأسئلة على المحتوى، ثم متابعة عرض الشرح من جديد.
- « إعادة مشاهدة أكثر من مرة؛ لكي يتمكن من الفهم بالمستوى المطلوب.
- « التنقل بين المشاهد السابقة واللاحقة أثناء عرض الفيلم؛ من أجل استيضاح نقطة معينة، أو تجاوز مقطع يعرفه من قبل.

• ثانياً: دعائم التعلم المعكوس

لكي يتم تطبيق نمط التعلم المعكوس بفاعلية وكفاءة، لابد من التركيز على توافر أربعة دعائم، أو أركان رئيسة (Hamdan, et al., 2013, 2):

- « توافر بيئة تعلم مرنة (Flexibility): فالبيئة الجامدة تعيق تطبيق التعلم المعكوس، وذلك أن المعلم قد يحتاج إلى إعادة ترتيب بيئة التعلم باستمرار، بما يتناسب مع الموقف التعليمي ومع مستويات الطلاب وحاجاتهم، فقد يتضمن ذلك تكوين جزء خاص بالدراسة الذاتية، أو بنظام المجموعات، أو البحث، أو التطبيق، أو غيرها، وهذا كله من الممكن أن يكون في بيئة تعلم واحدة، لذلك

لا بد من وجود المرونة الكافية في بيئة التعلم ولدى القائمين عليها؛ لاستيعاب مثل هذه الديناميكية، وتسهيل المهمة أمام المعلم للقيام بذلك.

« تغيير في مفهوم التعلم (Learning Culture): بالانتقال من فلسفة مركزية التعلم حول المعلم كونه هو مصدر المعرفة لهذه المادة، ليصبح المركز هو الطالب، فيتحوّل الطالب من "منتج" (Product) لعملية التدريس ليصبح محورا لعملية التعلم، حيث يقوم باستمرار بعملية تشكيل المعرفة وبشكل فعال وإيجابي، يضمن هذا الإطار تدخل المعلم؛ ليساعد الطالب للانتقال من مستوى إلى آخر في المعرفة.

« التفكير الدقيق في تقسيم المحتوى وتحليله: لتحديد ما سيتم تقديمه من المحتوى عن طريق التدريس المباشر، وما من الممكن أن يتم تقديمه للطلبة بطرق أخرى، يعتمد هذا الأمر على قرارات يتخذها المعلم بناءً على طبيعة المادة والطلاب.

« توافر معلمين أكفاء ومدرّبين: على عكس ما قد يتوقعه البعض، فإن الحاجة للمعلم الكفاء والمدرّب تصبح ملحة في التعلم المعكوس، فهذا النمط من التعلم لا يهدف أو يؤدي إلى الاستغناء عن المعلم، وإنما تزداد الحاجة لمعلمين قادرين على التعامل مع هذا النمط. فالمعلم ضمن هذا النمط يصبح لديه الكثير من القرارات التي لا بد من أن يتخذها، ولذلك يجب أن تكون مثل هذه القرارات أقرب ما يمكن من الصواب، مثل التنقل بين التدريس المباشر، والتدريس غير المباشر من خلال التكنولوجيا.

• ثالثاً: مميزات التعلم المعكوس :

يتميز التعلم المعكوس بمميزات عديدة كشفت عنها نتائج البحوث، والدراسات (الشمران، ٢٠١٣، ٣٤؛ Goodwin & Miller, 2013, pp30 – 36؛ Fenrich, 2005, p34؛ Findlay, et al., p142؛ Alvarez, 2012, p19؛ Frydenberg, 2013, p3؛ (Brame, 2013, p6؛ Bergmann & Sams, 2012,)، ويمكن عرض هذه المميزات على النحو التالي:

« مراعاة الطالب، وحاجاته، وإمكانياته من أجل تحقيق تعلم أفضل، استناداً إلى ما توفره التكنولوجيا الحديثة من فرص تعلم متميزة.

« التماشي مع متطلبات ومعطيات العصر الرقمي، ومن أهم سمات الطالب في هذا العصر أنه متصل بشكل شبه دائم بالإنترنت من خلال الأجهزة المختلفة.

« المرونة: يقدم فيها المحتوى التعليمي من خلال فيديوهات تعليمية ترفع على الإنترنت، وتعطي الفرصة والمجال للطلبة الذين لديهم ارتباطات كثيرة أن يستفيدوا من ذلك.

« الفاعلية: حيث يتم إعادة ترتيب عناصر العملية التعليمية، ووقتها يكون التفاعل أكثر غنى وفائدة، كما هو الحال ضمن التعلم المدمج، بشكل عام فالهدف هو الاستفادة من إمكانية التعلم الإلكتروني، وكذلك إمكانيات التعلم التقليدي المباشر، والتخفيف من سلبيات كل أسلوب إذا ما أخذ منضرداً.

« مساعدة الطلاب المتعثرين أكاديمياً: غالباً ما ينعم الطلاب المتميزون ضمن نمط التعلم التقليدي بالاهتمام، والرعاية، والانتباه من المعلمين.

« زيادة التفاعل بين المعلم، والطالب (Interaction and collaboration): كنمط من أنماط التعلم المدمج ويجمع بين التعلم التقليدي، والتعلم الإلكتروني، يزيد التعلم المعكوس التفاعل بين المعلم والطالب، ويجعل هذا التفاعل أكثر فاعلية في خدمة العملية التعليمية.

« التركيز على مستويات التعلم العليا: على غير ما يمكن أن يتخيله البعض عن التعلم المدمج، والتعلم المعكوس، يعتبر المعلم في التعلم المعكوس عنصراً جوهرياً، فاعتماد أدوات، كالفديو لنقل المحتوى التعليمي لا يعنى بأى حال من الأحوال الاستغناء عن دور المعلم.

« مساعدة الطلاب من كافة المستويات على التفوق، وبخاصة من ذوى الحاجات الخاصة: إن الاطلاع على المادة العلمية قبل الدرس يهيئ الطلاب ذهنياً وعقلياً للنشاطات، والتطبيقات التى تتم خلال الحصة المباشرة، والتى تتمحور حول ما اطلع عليه الطلاب فى المنزل .

« المساعدة في قضية الإدارة الصفية: يشكل وجود بعض الطلاب داخل الغرفة الصفية تحدياً أمام العديد من المعلمين؛ بسبب ما يقومون به من تشويش على تعلم الطلاب الآخرين، إضافة إلى عدم انتباههم هم أنفسهم.

« الشفافية: يوفر التعلم المعكوس مجالاً أكبر للشفافية حول ما تقوم به المؤسسات التعليمية وبخاصة عندما يطلع أولياء الأمور على الطريقة والمحتوى الذى يتعرض له أبناؤهم. وأكثر من ذلك أنه تصبح لدى أولياء الأمور فرص متابعة تعلم طلبتهم، أو حتى التعلم معهم أثناء متابعتهم للفيديوهات التعليمية.

« التغلب على نقص أعداد المعلمين الأكفاء وكذلك غياب المعلم: يأتى التعلم المعكوس للمساعدة على التغلب على مثل هذه الظاهرة، من خلال الاستعانة بالفيديوهات التى تم تسجيلها من قبل معلمين أكثر كفاءة، كذلك من الممكن للمعلم أن يقوم بتسجيل فيديوهات لشرح دروس قادمة، قد لا يكون هو موجود حينما يأتى شرحها فى المدرسة.

• رابعاً: صعوبات تطبيق التعلم المعكوس :

هناك العديد من الصعوبات التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار؛ لكى لا تقف عثرة أمام تطبيق التعلم المعكوس والاستفادة القصوى منه. ومن تلك الصعوبات (Fulton, 2012, p14):

« قضية توفر التكنولوجيا المناسبة وبالمستوى المناسب لتبني نمط التعلم المعكوس قد تكون من القضايا الأساسية فى نجاح أو فشل هذا النمط من التعلم: لا تتعلق فقط بهذا النمط وإنما هى عامة تندرج فى تكنولوجيا التعليم بشكل عام، حيث أن توفر التكنولوجيا بالطريقة والمستوى المناسبين هما من العوامل الأساسية التى تقرر نجاح أو فشل تبني تكنولوجيا تعليم معينة. (Findlay- Thompson & Mombourquette, 2013, p140).

« ضرورة التغيير في منهجية وعقلية المعلم: فكثير من المعلمين سيجدون من الصعوبة بمكان أن يتخلوا عن جزء كبير من "الأنا" لديهم عندما ينتقلون من دور تلقين الطلاب ما يشاءون إلى توجيههم وإرشادهم ، ذلك أن المعلم لا يعود هو نبع المعرفة الوحيد بالنسبة للطلاب، ولكن يصبح مصدرا من المصادر العديدة التي من الممكن أن يرجع إليها للحصول على المعلومات. (Frydenberg, 2012, p2).

« ضرورة امتلاك المعلم للمهارات الخاصة بالتعامل مع البرامج لكي يتمكن من إنتاج مواد للتعليم المعكوس: يحتاج ذلك إلى تدريب خاص للمعلمين على البرامج وطريقة توظيفها هو ما يحتاج إلى جهد إضافي من قبل المعلم والمؤسسة التعليمية على حد سواء بدون تحمس المعلم والتزامه لا يمكن توقع نجاح هذا النمط.

« ضرورة تقبل الطالب لتحمل مسؤولياته في التعلم والتخلي عن اعتماده على المعلم، كما تعود في التعلم التقليدي: فعلى المعلم أن يكون متحمسا لهذا النمط ، وأن يكون مستعدا للإجابة عن أسئلة الطلاب وتبرير الانتقال إلى هذا النمط بدلا من النمط التقليدي، وما هي الفائدة من ذلك، وكل ما يتعلق بذلك من أسئلة واستيضاحات. (Demski, 2013).

• خامساً: خطوات تنفيذ التعلم المعكوسة :

يستعرض البحوث والأدبيات مراحل تنفيذ الصفوف المعكوسة (Hockstader, 2013, p10; Bergmann & Sams, 2012, p2) يمكن عرضها على النحو التالي:

« لابد للطلاب من الإطلاع على المادة الدراسية قبل الحضور إلى الحصة الصفية من خلال الفيديو .

« توجيه الطلاب إلى التركيز أثناء متابعة الفيديو وبخاصة فيما يتعلق بالمشتتات التي من الممكن أن تقلل من تركيز الطالب أثناء متابعة الدرس مثل الهاتف أو الأجهزة اللوحية.

« أثناء متابعة الدرس يقوم الطالب بتدوين الملاحظات، والأسئلة :في النهاية من الممكن للطلاب أن يستفيد من إمكانية إيقاف الفيديو لتدوين الملاحظات والأسئلة قبل متابعة الشرح، وكذلك يستطيع الطالب إعادة جزئية معينة في الشرح، وهذا أشبه ما يكون بإعطاء الطالب إمكانية إيقاف وتقديم وترجيع المعلم أثناء الشرح.

« في بداية الحصة/ المحاضرة ينبغي إعطاء وقت لأسئلة الطلاب حول المادة التي اطلعوا عليها.

« هذا الوقت (الأسئلة والإجابة) ضروري للإجابة عن أسئلة الطلاب، كما أنه يسمح بالتأكد من أن الطلاب اطلعوا على المادة.

« في بداية الحصة يكون المعلم قد جهز النشاط الخاص باليوم، والذي من الممكن أن يشتمل على تجارب مخبرية أو مهام بحثية استقصائية تعطى للطلبة أو نشاط تطبيقي على حل المشكلة فيما يتعلق بالدرس أو حتى اختبار تكويني .

« حسب ترتيب المعلم والوقت المتاح لذلك، فمن الممكن أن تحتوى الحصة الواحدة على أكثر من نشاط أو مهمة من المهمات السابقة.

وهذه الخطوات التى تم اتباعها فى البحث الحالى لتنفيذ تجربة التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى.

• سادساً: خطوات إنتاج فيديو للتعلم المعكوس :

تستعرض الأدبيات، والبحوث الاعتبارات التى يجب أن تأخذ فى الاعتبار، عند تصميم الفيديو التعليمى للتعلم المعكوس (Bennett, 2012, p4; Caulfield, 2011, p24;Giguruwa, et al., 2012, p166) ويمكن استعراضها على النحو التالى:

« التخطيط للدرس: ينبغى التخطيط المسبق والدقيق لمحتوى الفيديو النهائى، هو وسيلة مختلفة لها خصوصيتها التى تختلف عن التدريس المباشر، فيكون التركيز على وضوح محتوى الدرس وعلى أن لا يكون فى الفيديو كثير من الحشو، والإعادة حتى لا يمل الطالب ويفقد انجذابه للفيديو والتركيز فى المحتوى، وببساطة فالفيديو يتيح للطالب الإعادة إن احتاج لذلك.

« تسجيل الفيديو: تتراوح عملية تسجيل الفيديو بين البسيط والمتقدم، فقد يكتفى المعلم فى بداية تبنيه للتعلم المعكوس بتصوير شرحه للمحاضرات، والحصص بكاميرا فيديو، واستخدامها فيما بعد فى الدروس المشابهة، هذا لا يتطلب جهداً إضافياً من قبل المعلم، وهو مناسب فى المراحل الأولى من الانتقال إلى التعلم المعكوس حتى يكون الانتقال سلساً، ولكي لا يواجه رفضاً من قبل المعلمين، فى مراحل لاحقة من الممكن استخدام برامج وتقنيات أكثر وبالتدريج.

« تحرير الفيديو: فى كثير من الأحيان، يحتاج الفيلم الذى تم تسجيله تحريراً لوجود بعض المشكلات أو للحاجة إلى إضافة مواد وعناصر غير موجودة فيه، عادة ما تأخذ عملية تحرير الفيلم وقتاً طويلاً نسبياً إلا أن ماضيفه إلى الفيلم قد يكون جوهرياً وضرورياً، كما أنه فى حال وجود خطأ أو مشكلة فى الفيلم الذى تم تسجيله، فإن عملية التحرير تعطى مجالاً للتعامل مع ذلك بسهولة دون الحاجة إلى إعادة تسجيل الفيلم كاملاً، كما أنه ومن خلال التحرير يستطيع المعلم أن يضيف إلى الفيديو إشارات، وملاحظات قد تساهم فى زيادة فهم الطالب للمحتوى، من الإضافات التى من الممكن أن يضيفها المعلم للفيديو أثناء عملية التحرير، وقد تثرى المحتوى التعليمى، بعض الأشكال التوضيحية، والتعليقات النصية، ومقطع فيديو، والتعديل فى الحجم، أو التقريب (Zoom In & Zoom out).

« نشر الفيديو: بعد إنتاج الفيديو الخاص بالمادة التعليمية، لابد من التفكير بالطريقة التى ستستخدم لإيصال الفيديو للطلبة، حيث أن الطريقة نفسها من الممكن أن تؤخذ بعين الاعتبار فى إنتاج الفيديو، ذلك أن الطريقة أو الوسيلة التى تعتمد لتوصيل المادة العلمية يكون لها تأثير على شكل المادة، ففي مجال الفيديو التعليمى، إن كان الفيديو سينقل من خلال الإنترنت،

- فلا بد من أن يؤخذ حجم الفيديو و سيحدد مدى استفادة الطلاب منه ،وبخاصة الذين ليس لديهم سرعة إنترنت عالية ، أما إن كانت الوسيلة هي من خلال أقراص مضغوطة فإن حجم الفيديو يصبح أقل أهمية، هنا من الممكن التفكير بعدد من البدائل، والتي قد يكون بعضها أو أحدها مناسباً أكثر من الآخر لكل بيئة تعليمية وموقف تعليمي، ومن هذه الخيارات
- ✓ وضع الفيديو المنتج على المدونات الشخصية.
 - ✓ استخدام الخوادم (Servers) الخاصة بالمدرسة أو بالمنطقة التعليمية لرفع الفيديو.
 - ✓ استخدام مواقع مثل اليوتيوب (Youtube.com).
 - ✓ المواقع الإلكترونية.
 - ✓ توزيع الفيديو عن طريق أقراص مضغوطة (CD).

وهذه المراحل التي تم اتباعها في إنتاج الفيديو التعليمي المتمثل في مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، وعرضها عبر القناة التعليمية في شكل لقطات الفيديو التفاعلي.

• سابعاً: توظيف الفيديو في التعلم المعكوس

من الأنماط العديدة التي تعتمد عليها التعلم المعكوس ما يسمى بالتدوين الفيدي (Video casting/ vodcasting) ، وذلك من خلال تسجيل فيديو لشرح حصة دراسية معينة يتم شرحها من قبل المعلم، باستخدام إحدى الأدوات التي تمكن المعلم من تسجيل ما يجري على شاشة الحاسوب وتخزينه، ثم رفعه على الإنترنت، فمن الممكن استخدام العديد من أدوات التحرير (Video Editing) أو أدوات التأليف (Authoring tools) .

تشير الأدبيات والبحوث أن هناك مجموعة من الاعتبارات التي ينبغي مراعاتها عند اختيار الفيديو التعليمي في التعلم المعكوس (Techsmith, 2013, p4; Bergmann & Sams, 2012, p4; Tech, 2013, p11; Abdallah, 2011, p94) ، ويمكن عرضها على النحو التالي:

- « أن يكون ذا جودة عالية؛ لكي لا تؤثر الجودة على المحتوى التعليمي .
- « التخطيط الدقيق لمحتوى الفيلم ومجرياته، من خلال وضع سيناريو يضمن الالتزام بخط الفيلم، وعدم الخروج عنه من أجل الوصول إلى الغاية منه .
- « لا بد للمعلم من أن يراعى بشكل دقيق ما يتضمنه الفيديو، وأن يخطط له بشكل مناسب مراعيًا بذلك سرعة عرض المعلومة، والأمثلة المستخدمة، والمعينات البصرية المتضمنة في الفيديو؛ حتى لا يؤدي الغرض منه، ولا يكون مملاً أو مشتتاً للطلاب .
- « تعتمد الفائدة التعليمية للفيديوهات على الطريقة التي يتم توظيفها بها ضمن العملية التعليمية، فطريقة التوظيف هذه هي التي تعمل الفرق، ومن شأنها أن تعمل على إثراء العملية التعليمية وتحسينها .
- « على المعلم أن يكون متواجدا ومتابعاً لما يقوم به الطلاب من أسئلة، وملاحظات يقومون بتدوينها عند متابعتهم للفيديوهات .

« يتعين على المعلم التفكير إذا ما كان الفيديو هو أداة التدريس المثلى لتدريس المادة العلمية من أجل الحصول على مخرجات التعليم المطلوبة.

تم مراعاة هذه الاعتبارات عند إنتاج وتنفيذ الفيديو التفاعلي، وإستخدام مجموعة من برامج التأليف لإنتاج مجموعة اللقطات ونشرها، وفقاً للقناة التعليمية وعرضها على عينة البحث.

• المحور الثاني: التديوين المرئى (Video Casting) :

بدأ التديوين المرئى Video Podcast في أواخر عام 2004 ؛ وانتشرت شعبيته لدى قطاع عريض كبيرة في الدول الغربية، وتجد له جماهير ومتابعين كثير، إما لانشغال الناس عن التلفاز، أو لوجود محتوى أكبر قيمة وأكثر حرية على الويب يقدمها متخصصون، أو هواة (Richardson, 2005 , p1).

يشير (Alexander, 2006, p33) أن كلمة التديوين المرئى Video Podcast مكونه من ثلاث مقاطع هى الاول (Video) بمعنى ملفات الفيديو، والثانى (Pod) مأخوذة من جهاز iPod الشهير من شركة أبل ، المستخدم في حفظ الملفات الصوتية والمرئية (ملفات الفيديو) وتشغيلها، والثالث (Cast) ويعنى النشر، ففي أواخر عام ٢٠٠٤ ، قامت قامت بعض المواقع على الويب بتبنى فكرة التديوين الصوتي، والمرئى لنشرها.

• أولاً: مفهوم التديوين المرئى (Video Casting) :

تعددت التعريفات المرتبطة بالتديوين المرئى، حيث يعرفه Brandon, 2008, (p3) Video Podcast بأنه: سلسلة وسائط متعددة صوتية، أو مرئية، مثل أى ملف موجود على الشبكة، لكن ملفاتها تحتوى على السيديكيشن، وهى أن تصنع ملفاً صغيراً من نوع XML ، ويخزن هذا الملف على إنترنت حتى تلتقطه برامجها، ثم تبث هذه الملفات عبر قناة ثابتة للبث الصوتي - المرئى تمكن الأشخاص من الاشتراك فى هذه القناة، وتنزيل آخر الحلقات تلقائياً بمجرد الاتصال بإنترنت "التزامن عن طريق ويب"، ويمكن تنزيل هذه الحلقات عن طريق برامج خاصة لتصيد البودكاست تسمى Pod Catchers ، منها آى تونز من شركة أبل، يسمى كل ملف فى الفيديو بودكاست Video Podcast حلقة، ويمكن تخزينها فى جهاز الحاسب الشخصى، ومن ثم نقلها إلى أى مشغل وسائط، والاستماع إليها فى أى وقت دون الحاجة للاتصال بالإنترنت.

يعرفها الباحث على أنها: "هى عبارة عن ملفات فيديو ومحتوها مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية وفقاً لموقع إدارة المحتوى الإلكتروني D2L بجامعة أم القرى يتم بثها عبر الويب لتحقيق هدف معين.

• ثانياً: خصائص التديوين المرئى :

أشارت البحوث والأدبيات خصائص التديوين المرئى (Tim,2005,p20 ; Cold, 2006, p15) ويمكن عرضها على النحو التالى:

« التنقل Portability: يمكننا الوصول لها والاستماع اليها باستخدام اجهزه محمولة مثل الهواتف المتنقلة وكمبيوتر الكف، مما يحرر الأفراد فيأماكنهم

الوصول للمقررات اثناء سفرهم من وإلى العمل، وبالتالي تدعم مفهوم التعلم عند الطلب Learning On Demand

« سهولة التحكم Easy To Control : تترك للمستخدم التحكم وحرية القرار بالاشتراك في سلسلة حلقات تدريبية أو إلغاء اشتراكهم عندما يقرروا انهم لا يريدوا استكمالها فيتوقف وصول الحلقات لهم.

« الإتاحة Availability : فهي متاحة دائما للوصول اليها أو انتاجها في أى وقت لأنها غير مرتبطة بجدول زمنى للارسال، مما يفيد الافراد الذين تزدهم جداولهم بالمواعيد وفي حاجه للبحث باستمرار عن فرص لتعلم مهارات جديدة أو إعادة صقل مهاراتهم التى يمتلكوها بالفعل.

« غير مكلف Inexpensive : استخدام التدوين المرئى فى التدريب غير مكلف إطلاقا على العكس من طرق التدريب الأخرى.

« المرونة Flexibility : القدرة على الاستماع أو عرض محاضرة عدة مرات فى أى وقت و مكان.

« تسلم تلقائيا Automatically Delivered : حيث يتم تسليمها تلقائيا لكمبيوتر المستخدم، فبمجرد ان يشترك فى البرامج التدريبية أو المقررات التى يرغب بها لا يعود بحاجة للبحث عن محتوى فالمحتوى يأتى له تلقائيا .

تم تصميم المحتوى الإلكتروني المتمثل فى مهارات تصميم الاختبارات الإلكتروني فى البحث الحالى بحيث يتوفر فى أغلب الخصائص السابقة من الإتاحة والمرونة و التسلم التلقائى حتى يتسنا لعينة البحث الاستفادة القصوى من لقطات الفيديو التفاعلى المتاحة عبر الموقع.

• ثالثا: مميزات التدوين المرئى :

يشير (Bryant,2006 , p2) إلى أن تقنية التدوين المرئى Video cast تسمح بتسجيل ملفات فيديو بصيغة Avi والعديد من الصيغ الأخرى لملفات الفيديو ليقوم المشاهد لاحقا بتحميلها ثم الاستماع إليها، تختلف عن فكرة تليفزيون الإنترنت فى آلية عملها، ففى تليفزيون الإنترنت المستخدم ملزم بتدفق الفيديوهات وإذا قام بإيقاف التدفق يعنى ذلك أنه سيفقد البرنامج أو الفيلىم الذى كان يستمع إليه و بالتالى لا يمكن إعادته، على العكس من ذلك، تسمح تقنية التدوين المرئى Video Podcast بتحميل ملفات الفيديو جهاز المستخدم أو على مشغلات الفيديو والاستماع إليها فى أى وقت.

تستعرض البحوث والدراسات مميزات التدوين المرئى Alexander, 2006, (p55) ; Brandon, 2008, p95 ويمكن عرضها كالتالى:

- « إمكانية وسهولة الاستماع والمشاهدة فى أى مكان و زمان.
- « تقنية للتواصل واستلام المعلومة بواسطة الملفات الصوتية والمرئية.
- « إمكانية تعدد المهام مثل الإستماع إليها والقيام بأمور أخرى فى نفس الوقت بعكس القراءة التى تستحوذ على الإنتباه الكلى.
- « أداة فعالة ومفيدة لتعليم للطلاب ضعاف البصر وفى علاج النطق.

- « القدرة على استعراض المعلومات أكثر من مرة لترسيخها لدى المتعلمين.
- « سهولة فهم واستذكار المواد الصوتية والمرئية عن المقررة.
- « توفير المواد التعليمية للطلاب خارج القاعة الدراسية.

تشير الخليفة، الفهد (٢٠٠٦ ، ٣٥) على أن هناك مميزات أخرى لتقنية التدوين المرئي ، يمكن تلخيصها في الآتي:

- « تسجيل المحاضرات وبثها.
- « تعلم اللغة.
- « التدريب تحت الطلب.

على الجانب الآخر يشير (Richardson, 2005,p16) إلى مجموعة من معوقات التي ينبغي أن مراعاتها عند استخدام التدوين المرئي في العملية التعليمية تتمثل فيما يلي:

- « المعلمون الذين يرغبون في تسجيل المحاضرات في حاجة للتدريب.
- « لا بد من مراعاة حقوق التأليف والنشر قبل نشر أي محاضره أو محادثة، أو حفلة موسيقية.

« على الرغم من أن بث الوسائط يمكن إتاحتها بسهولة من خلال iTunes إلا انه يستخدم بعض الملفات في شكل غير قابل للوصول إلى كافة أجهزة الكمبيوتر ومشغلات Mp4 ، استخدام جهاز iPod في العمل أو المدرسة يمكن ان يكون مصدرا للإلهاء.

- « على الرغم من أنه سريع وسهل وغير مكلف نسبيا تسجيل وبث محاضرة، فإن إنشاء ملفات ذات جودة عالية يمكن أن تستغرق وقتا طويلا مثلا قد تستغرق ٤٥ دقيقة لإنتاج عرض مدته ٨ دقائق.

• رابعا: أنواع التدوين المرئي:

أشار باطر (٢٠٠٦ ، ١) إلى الأنواع التالية :

« الفيديو Video podcast : مصطلح يستخدم لتوصيل محتوى الفيديو عبر الانترنت، ويستخدم هذا المصطلح للتمييز بين البودكاست الذي يتضمن ملفات صوتيه والذي يتضمن ملفات فيديو ويسمى ال video podcast بـ vodcast و video cast ، ويحتاج الى المزيد من الوقت والتخطيط لإنتاجه مثل أي مشروع لإنتاج فيديو، وحجم ملفاته كبير عادة مايزيد عن ١٠٠ ميغا بايت، لذا فإن تحميله يتطلب انترنت فائق السرعة، الشكل المفضل لهذا النوع هو m4v أو mp4 .

« الصوت والصور الثابتة Enhanced podcast : هي نوع يجمع بين الصوت والصور الثابتة Audio and still images بشكل متزامن مثل شرائح الباوربوينت ، فهذا النوع يمكن الافراد من اختيار الشريحة المرغوبة والانتقال اليها مباشرة، ومن مزاياها انها تقدم المحتوى في شكل بصري وسمعي في احجام ملفات نفس احجام البودكاست الصوتي، والتي تكون اصغر بأضعاف من بودكاست الفيديو.

وتم استخدام النوعين السابقين للتدوين المرئي في إنتاج المحتوى التعليمي (مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية) وذلك حتى يحدث التنوع والتناغم بين عناصر الفيديو التفاعلي التعليمي، ويستطيع المتعلم الحصول على أقصى استفادة منه.

• **خامساً: أهمية استخدام التدوين المرئي Video cast في التعليم:**

تستعرض البحوث والدراسات أهمية التدوين المرئي (Jeffrey, 2008, p55 ; 80) Dongsong, 2006, p89 ; Kaplan, 2005, p 78 ; Hugh, 2010, ويمكن عرضها في النقاط الآتية:

- « استعراض بعض المواقع والاشترك في أى سلسلة تعليمية لتنزيلها تلقائياً على الجهاز حال صدور حلقات جديدة لهذه السلسلة
- « يمكن للمعلم توجيه طلابه إليها وذلك عن طريق الإطلاع المجاني على العديد من المحاضرات الجامعية في مختلف التخصصات.
- « أكثر ملاءمة للمتعلمين حيث يتم التعلم من خلال الصوت والصورة معا مما يساعدهم على التركيز.
- « تسمح للمتعلمين من الحصول على المعلومات وإمكانية تخزينها واستعراضها بسهولة.
- « تعمل على تنمية التعاون والتشارك بين المتعلمين بعضهم البعض.
- « تساعد المتعلم على التفاعل مع المحتوى المعروض عبر الويب.
- « فاعلية التدوين المرئي في تنمية التحصيل المعرفي لدى المتعلمين.
- « تنمية الخبرات لدى الطلاب في الفصول الدراسية لتزيد من تحصيل الطلاب ومهاراتهم.

• **المحور الثالث : الاختبارات الإلكترونية :**

مما لا شك فيه أن الاختبارات الإلكترونية تلعب دوراً بارزاً في تمكين المؤسسات التعليمية من توظيف التقنيات الإلكترونية الواعدة في تطوير أدائها التعليمي من خلال الاستفادة من أدواتها (التغذية الراجعة . التقييم الذاتي . تقييم الأقران . دعم التدريب)، لذلك تحتل جزءاً هاماً في عملية التعليم والتعلم، وتشغل وقتاً كبيراً من الوقت المخصص للتعلم، كما ترجع أهميتها إلى العديد من القرارات التي تتخذ بناءً على نتائجها.

• **أولاً : المفهوم :**

- « أداة من أدوات القياس التي يستخدمها المعلم بطريقة منظمة؛ لتحديد مستوى تحصيل الطلاب في مادة دراسية معينة. (Bohmer, 2014, p36)
- « نظام يسمح للطلاب بأداء الاختبارات باستخدام الكمبيوتر سواء على الإنترنت أو من خلال شبكة خاصة بدلاً من الاختبارات الخطية أو على الورق. (Fotaris, 2010, p534)
- « تتمثل في الاختبار الديناميكي للمضردات بحيث ترتبط بمعدل الأداء في الاختبار، وبالتالي فهذا النوع يسير بشكل غير خطي يعتمد اختبار البرنامج لمفردة معينة لتقديمها للمتعلم على معدل التقدم الذي حصل عليه في العبارات السابقة. (García, 2010, p391)

« أسلوب إختباري تقييمي إلكتروني، أو مطبق باستخدام الحاسوب تسجل فيه الإجابات وتصحيح إلكترونيًا، كما يمكن التربويين والمدرسين من تأليف وتخطيط وتقديم إختبارات قصيرة (Quizzes)، وإختبارات دورية (Tests)، وإختبارات نهائية (Examination)، تكون على صورة نظام قائم بذاته أو جزء من بيئة تعليمية إقتراضية تقدم عبر الإنترنت. (Giannakos, 2013, p432):

« إختبارات إلكترونية تهدف إلى تقييم مستوى الطالب تقييماً أكثر فاعلية يتناسب مع مستجدات العصر، باستخدام الشبكات الإلكترونية والبرامج التي تمكن من إعداد هذه الإختبارات. (Deutsch, 2012, p68)

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها العملية التعليمية المستمرة والمنظمة التي تهدف إلى تقييم أداء الطالب باستخدام البرمجيات تزامنياً بالاتصال المباشر بالإنترنت أو غير تزامنياً في القاعات الدراسية، للتغلب على بعض الصعوبات التي تعيق تنفيذ الإختبارات الورقية، وتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارات التعلم الذاتي، بهدف تحسين العملية التعليمية، من خلال برنامج إدارة المحتوى الإلكتروني بجامعة أم القرى.

• ثانياً : مهارات تصميم الإختبارات الإلكترونية :

عند تصميم الإختبارات الإلكترونية هناك مجموعة من المهارات و التي توضع في الاعتبار عند تصميم أنواع الاسئلة في الإختبارات، منها (أشواق قرقاجي، ٢٠١٤، ٨١ - ٩٢):

• أولاً / أسئلة الإختبار :

يمكن استخدام أنواع الأسئلة التقليدية في الإختبارات الإلكترونية بالإضافة إلى أنواع جديدة من الأسئلة التي يتيحها الحاسب والإنترنت وبرامج الحاسب الخاصة بتصميم الإختبارات الإلكترونية، ومن أهم أنواع الأسئلة التي يمكن استخدامها في بناء الإختبار الإلكتروني، مايلي:

« مهارة تصميم أسئلة الصواب والخطأ (True/ False Questions) : هو شكل متخصص من أشكال أسئلة الإختيار من متعدد ولكن لا يوجد سوى بديلين فقط، ويستطيع مصمم الإختيار أن يستخدم هذا النوع من الأسئلة إذا أراد أن يقيس قدرة الطالب على تحديد صحة الجملة من عدمها، ويحدد المتعلم صحة أو خطأ العبارة بالنقر على زر صواب أو زر خطأ.

« مهارة تصميم أسئلة الإختيار من متعدد (Multiple-Choice Questions) MCQ : وهي أسئلة يقوم فيها الطالب باختيار إجابة واحدة من عدد من الإختيارات المقدمة له، ويتكون السؤال من أربعة عناصر أساسية، كما أشارت إلى ذلك سالي صبحي (٢٠٠٩، ص ٣٣١، ٣٣٢)، وهم:

- ✓ الجذر (نص السؤال).
- ✓ الخيارات (الخيارات المتاحة بعد الجذر).
- ✓ المفتاح (الإجابة الصحيحة في قائمة الإختيارات).
- ✓ المشتتات (الغجابة الخاطئة في قائمة الإختيارات).

« مهارة تصميم أسئلة ملء الفراغات أو تكميلية (Text Match Questions) : تعرف أيضا باسم (gap-fill or fill in the blank) وتتطلب هذه الأسئلة من الطالب أن يقوم بملء فراغ داخل النص باستخدام كلمات أو رموز أو أرقام، وفي هذا النوع من الأسئلة يوجه المتعلم لكتابة نص أو كلمة أو جملة محددة أو رقم، في فراغ محدد ضمن عبارة ليكتمل النص.

« مهارة تصميم أسئلة المطابقة أو المزاوجة أو التوصل (Matching Questions) : تتكون أسئلة المزاوجة من قائمتين أي من عامودين تعرف القائمة الأولى بالمقدمات والثانية بالإجابات، حيث يطلب من الطالب التوصل والمقابلة بين كل عنصر من عناصر المقدمات بالعنصر الذي يناسبه من قائمة الإجابات وفق قاعدة معينة يتم توضيحها في التعليمات، وتركز أسئلة المزاوجة على مصطلحات ومفاهيم، تواريخ وأحداث مهمة، مشاهير وإنجازات، ربط صور بكلمات وغيره.

« مهارة تصميم أسئلة الإستجابات المتعددة (Multiple-Response Questions) : هي فرع من أسئلة الاختيار من متعدد، فأسئلة الاختيار من متعدد تسمح باختيار إجابة واحدة، ولكن في هذا النوع من الأسئلة يسمح للطالب باختيار أكثر من إجابة، ويستطيع مصمم الاختبار أن يقلل عدد الإجابات الصحيحة وبالتالي يجعل تخمينها أكثر صعوبة.

« مهارة تصميم أسئلة الترتيب (Seguence) : فيه يقوم المتعلم بإعادة ترتيب مجموعة من العبارات أو الكلمات أو المصطلحات وفق نظام معين يحدده السؤال. وفي هذه الاختبارات يطلب ترتيب مجموعة من العبارات أو الكلمات ترتيبا صحيحا على حسب المطلوب.

« مهارة تصميم أسئلة تحديد المواضع الجغرافية (النقاط الساخنة) (Graphical hotspot question) : وتعرف أيضا بـ (Click Map)، ويطلب هذا النوع من الأسئلة من الطالب أن يحدد موقعا معينا على الشاشة إما بسحب وترك مؤشر معين أو باستخدام الأسهم في لوحة المفاتيح، ويستخدم هذا النوع من الأسئلة مع الرسومات، الخرائط، الجداول، الصور، الرسومات البيانية، وهو مفيد في المواد التي تتطلب تفسيراً للمواد البصرية. حيث يسمح البرنامج بإضافة الصورة المناسبة وتحديد النقطة الساخنة المطلوب تحديدها من قبل الطالب، حتى إذا ضغط الطالب على أي جزء من النقطة المحددة تكون الإجابة صح.

« مهارة تصميم أسئلة كتابة مقالة قصيرة (Short Essay) : يطلب فيه من الطالب كتابة مقالة قصيرة، وهو يهتم بالجانب المثالي، يقوم الطالب بكتابة إجابة قصيرة على شكل جملة أو فقرة في مكان محدد على الشاشة يجيب فيها على السؤال، وعادة ما يحدد له عدد معين من الحروف لا يجب أن يتجاوزه عند كتابة الحل.

• ثانياً/ مهارة تصميم الوسائط المتعددة :

هناك العديد من مهارات تصميم الوسائط المتعددة التي يمكن إستخدامها في برامج تصميم الاختبارات الإلكترونية، ما يلي:

- ◀ مهارة الوسيط الصوتي (Sound Medium)
- ◀ مهارة الوسيط النصي (Text Medium)
- ◀ مهارة وسائط الرسوم والصور الثابتة (Still images & Graphic)
- ◀ مهارة وسائط الرسوم المتحركة (Animation)
- ◀ مهارة الفيديو الصور المتحركة (Video)

• ثالثاً/ مهارة زمن الاختبار :

يعتبر الزمن الخاص بالإختبار من أهم المهارات التي يصعب تحديدها بالنسبة لمصمم الاختبار، ومن أهم العوامل التي ترتبط بالزمن المحدد للاختبار، والتي أشارت إليها سالي صبحي (٢٠٠٩، ص٢٤٦) ما يلي:

- ◀ عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار، والزمن المستغرق في كل سؤال.
- ◀ نوع الأسئلة موضوعية أو مقالية، مفتوحة الاجابات أو مغلقة الإجابات.
- ◀ نوع التغذية الراجعة المستخدمة، والزمن الذي تستغرقه.
- ◀ التلميحات والمساعدات، وكم تستغرق من الوقت.
- ◀ الزمن المنقضي في تحميل صفحات الاختبار.

• رابعاً/ مهارة تأمين الاختبار :

يعتبر تأمين الاختبار تحدياً خاصاً للاختبار الإلكتروني، فهناك مهارات تحتاج إلى تأمين وحماية، ومن أهمها، حماية قاعدة بيانات إجابة الطلاب، ومنع الغش أثناء الاختبار، وحماية برنامج الاختبار ونتائج الاختبار من الإختراق، وقد توفر برامج الاختبارات الإلكترونية إمكانية تأمين الاختبار من خلل تنشيط خيارات عرض اسم المستخدم والبريد الإلكتروني له وهوية المستخدم، وللحماية يتم تحديد كلمة سر أو مرور ويتم تأكيدها، وبالتالي يطلب كتابة كلمة السر.

• خامساً/ مهارة تصحيح الاختبار :

أحد أهم المهارات التي تميز الاختبار الإلكتروني هو العنصر الذي يتيح التصحيح الفوري للإجابات والإعلان عنها ولكن باختلاف نوع الأسئلة تختلف طريقة التصحيح، فالأسئلة الموضوعية من السهل تصحيحها فوراً، أما أسئلة المقال فتحتاج إلى وقت للتصحيح وأن تسلم مع باقي أسئلة الإختبار أو بالبريد الإلكتروني وهذه الأسئلة لابد من تحديد طرق لتصحيحها بدقة.

• سادساً/ مهارة تصميم التغذية الراجعة :

إن الغرض الأساسي من استخدام التغذية الراجعة هو الحصول على معلومات تساعد في زيادة فعالية التعلم وتقديم المتعلم. ويمكن أن تتخذ التغذية الراجعة العديد من الأشكال التي تتراوح بين الإشارة البسيطة بصحة الإجابة إلى إقتراحات ومعلومات للقيام بالمزيد من الدراسة، ومن الأمثلة على أنواع التغذية الراجعة أو المرتدة: إجابات صحيحة، أنت على حق، تقديم تلميحات لإلهم المتعلمين للاستجابات الصحيحة.

ويشير الباحث أن مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية باستخدام نظام التعلم الإلكتروني Design 2 Learn تتمثل فيما يلي:

- « الموضوع الأول: مهارات تصميم أدوات الاختبار وتشمل على (بنك الأسئلة . تأليف اختبار . الإحصائيات)
- « الموضوع الثاني: مهارات تصميم أدوات التقييم وتشمل على (الاستطلاعات . الكفاءات . التقييم الذاتي)
- « الموضوع الثالث: مهارات تصميم أدوات مساندة للتقييم والاختبار وتشمل على (مجلد التسليم . الدرجات . النقاشات)
- ثالثاً: أنواع الاختبارات الإلكترونية :

استعرضت البحوث والأدبيات أنواع الاختبارات الإلكترونية (البلورى ٢٠١٢، ٢١٤؛ Hoelau, 2014, p283 ; Jamil, 2012, p371; Kerton & Hew , 2013, p64; ; Moore, 2012, ; Lwoga, 2012, p90; Matthew, 2014, p263; 2012, p113) p629 ويمكن استعراضها على النحو التالي :

« الاختيار من متعدد

« الصواب والخطأ

« المزاوجة

« ملء الفراغات

« النوافذ المتعددة

« إعادة الترتيب

« الإجابة القصيرة

« حل المسائل الرياضية

« النقطة الساخنة

« الإصبع الحساس

« السحب والإسقاط

« المحاكاة

« الرسوم

- رابعاً : العوامل التي تؤثر في تصميم الاختبار الإلكتروني وبنائه بالعوامل التالية :

تستعرض الدراسات والبحوث العوامل المؤثر في تصميم الاختبارات الإلكترونية (Thompson, 2011, p19; Richard, 2013, p319; Ras, 2013, p37; 2011, p102; Nelson, 2014, p80; Saville , 2011, p37) ، ويمكن عرضها في النقاط التالية :

« الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية.

« خصائص المتعلمين.

« الغرض من الاختبار.

« أشكال التقييم الإلكتروني.

« التوافق والتأثير.

« أنماط الاستجابة.

« خصائص البيئة الإلكترونية.

« ترتيبات الطوارئ .

« تصميم المواقع التعليمية.

• **خامساً: مميزات الاختبارات الالكترونية:**

يتميز الأختبارات الإلكترونية بمميزات عديدة كشفت عنها نتائج البحوث والدراسات (Akinsanmi, 2010, p170; Jordan, 2013, p385; Kerton, 2014, 77; Ryan, 2014, p12; Mustakerov, 2011, p40; Pan, 2011, 102; Mogey, 2010, 29; Lands, 2013, p80; Pasco, 2014, 172; Truelove, 2011, 98).

يمكن عرض هذه المميزات على النحو التالي:

« السماح بإمكانية مراعاة مبدأ الفروق الفردية، وتنوع أساليب تعلم الطلاب.

« التمتع بمستويات أعلى من المرونة فيما يتعلق بتحديد مكان، وزمان، وأدوات التقسيم الدراسي. »

« إمكانية توفير مؤثرات ديناميكية كالصوت والرسوم المتحركة تساعد على قياس مهارات ومعارف قد يصعب قياسها بطرق الاختبارات التحريرية.

« توفير تغذية راجعية فوري وبأشكال مختلفة لاستجابات المتعلمين ويمكن أن تتنوع التغذية الراجعة لتشمل الدرجة النهائية في الاختبار أو التكلفة .

« أكثر صدقا لأنها تسمح بإعداد صيغ متعددة من الاختبار بما فيها الأسئلة التفاعلية التي تقيس مهارات حل المشكلات المعقدة والتي لا يمكن للاختبار التقليدي عملها .

« توسيع نطاق مشاركة الطلاب في العديد من القوالب والأنماط الجديدة لعملية التعلم، والتقييم.

« تصحيح إلكترونى فوري للاختبار يضمن المصداقية والشفافية فى التصحيح
كما يمكن لعضو هيئة التدريس من معرفة نتيجة أداء كل طالب فى
الاختبار.

« قلة اخطاء الفهم الناتجة عن العملية الاختبارية، مما يؤدي إلى حسن التواصل بين الطالب والمبرنامج الاختباري الالكتروني. »

« توفير فرص متنوعة لعدم إهدار الوقت، وتحقيق الكفاءة والفاعلية في عملية التقييم الدراسي عبر الاستفادة من أدوات الإدارة الإلكترونية لمعلومات التقييم.

« عملية تطبيق الاختبار وتصحيحه حيادية وغير متحيزة.

« دعم العمل الجماعي في إطار فريق، السماح بقدر كبير من التفاعلية، تمكين المتعلمين من سرعة وسهولة الوصول إلى تكاليفات التقييم الدراسي المطلوبة عن بعد.

« القدرة على تقييم المستويات العليا من التفكير والتعلم، سهولة الاستخدام العملي، السماح بإمكانية تنويع أنماط الأسئلة، والمهام المستخدمة في التقييم، الوفاء بمعايير القياس النفسى، مثل: الثبات، والصدق، والموضوعية. »
« تمكن أعضاء هيئة التدريس من إعداد اختبارات بطريقة سهلة لتطبيقها على الطلاب، وتصحح إلكترونيا وفوريا مما يضمن المصداقية والشفافية فى التصحيح.

« يتوفر فيها كافة خصائص الاتصال والتفاعل في التعليم من بعد باستخدام الشبكات، ويلتزم بالقواعد والمعايير والبروتوكولات الخاصة باستخدام الشبكات وتصميم برامجها.

يرى الباحث ان هناك مجموعة من المميزات للاختبارات الإلكترونية تميزها عن غيرها من الاختبارات التقليدية تتمثل في:

« استخدام تقنيات الشبكات: حيث تتح تقديم المحتوى لعدد كبير من المتعلمين والحصول على بيانات فورية، ومعالجة هذه البيانات، تحقق الراحة والسهولة لجميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية حيث يتم الحصول على إجابات الطلاب بطريقة سهلة وسريعة، وتصحيح الإجابات بسرعة ودقة وإرسالها للطلاب بصورة فورية.

« الفردية: حيث تراعى الفروق بين المتعلمين بإعطائهم الحرية في التحرك خلال الاختبار، والتحكم في المسار وطريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار حتى يصل إلى مستوى الإتقان المحدد.

« التفاعلية: حيث تنقل المتعلم إلى الواقع الافتراضي بنفس خصائص الواقع التعليمي الحقيقي باستثناء وحدة المكان في جميع الحالات، ووحدة الزمان في حالة أخرى.

« استخدام الوسائل المتعددة: (الصوت، النص، الصور الثابتة والمتحركة).

« رسم صورة تفصيلية عن الطالب وتبين مواطن الضعف والقوة في المختبرين، حيث أنها يمكن أن تقدم تقريراً مفصلاً يتجاوز عدد الإجابات الصحيحة والخطئة، هذه المعلومات يمكن استخدامها من قبل مصممي المناهج لتصميم مناهج خاصة تناسب بعض الفئات من الطلبة، كما توفير مجموعة من الأدوات وما يرتبط بها من مصادر معلومات للطلاب بحيث يصبح بمقدورهم الاستفادة من توظيفها عملياً عند أداء مهام التقييم والاختبارات الإلكترونية، وإبراز نمو قدراتهم العليا في التفكير.

• سادساً: عيوب الاختبارات الإلكترونية E-exam:

أشارت بعض الدراسات الى العيوب التي تواجهها الاختبارات الإلكترونية ومنها (Guo,2010, p578 ; Hoelau,2014, p520 ; Kerton,2012, p43 ; Krkovic,2014, p75) وكانت أغلبية تركّز على النقاط الآتية:

« عضو هيئة التدريس يحتاج إلى تدريب خاص على إعداد التقييم الإلكتروني ومهارات تكنولوجيا المعلومات وإدارة الامتحانات.

« يحتاج الطلاب إلى مهارات وخبرة سابقة في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني .

« عدم توافر أجهزة الحاسوب أو الاتصال الجيد بالإنترنت في بعض الأماكن قد يحد من إمكانية تطبيق الاختبارات الإلكترونية .

« إعداد الاختبارات الموضوعية الجيدة يتطلب مهارة وتدريباً وبالتالي فإنها تستهلك وقتاً طويلاً.

« يصعب قياس المهارات العليا في الاختبارات الموضوعية.

« صعوبة تصحيح الأسئلة المقالية.

« احتمالية أن يعتمد المعلمون أكثر من اللازم على الآلة لتقييم الطلاب وتحديد مستواهم .

« قراءة من الشاشة مباشرة تتطلب عمليات عقلية مختلفة عن تلك التي تتطلبها القراءة التقليدية من الورقة مما قد يشكك في تكافؤ الاختبارات الورقية والإلكترونية.

• سابعاً: خطوات إعداد الاختبارات الإلكترونية:

- تناولت البحوث والأدبيات خطوات إعداد الاختبار الإلكتروني تمر بسلسلة من الخطوات التي تسير بترتيب معين بحيث تمهد كل خطوة لما بعدها وتعتمد على ما قبلها ؛ Timmers,2013, p31 ; van,2012, p272 ; Hang,2011, p 227 ؛ بدوى ٤١٦، ٢٠١٠؛ الجراح ٢٠١٣، ٥٢١) ، ويمكن عرض هذه الخطوات كالتالى :
- « تحديد الأهداف التعليمية وصياغاتها بصورة سلوكية.
 - « تحليل محتوى المادة الدراسية.
 - « إعداد جدول المواصفات.
 - « تحديد وصياغة نوعية المفردات مقالى أو موضوعى وكتابتها.
 - « إخراج الاختبار وطباعته.
 - « تحديد موعد للاختبار وإبلاغ جميع الطلاب بوقته.
 - « تحرى الدقة فى كتابة الأسئلة والإجابات.
 - « تحديد الإجابات الصحيحة.
 - « تحديد درجة كل سؤال ووقته ومحاولاته.
 - « خلط الأسئلة بطريقة عشوائية.
 - « التأكد من الوسائط المتعددة المصحوبة للأسئلة ووضوحها.
 - « ظهور تعليمات الإجابة بشكل واضح.
 - « وضع التعزيز المناسب سواء الإيجابى منها والسلبى.
 - « مراعاة الدقة فى عرض الشاشة وظهور الأسئلة بشكل واضح.
 - « وضع مؤقت للاختبار وتنبيه صوتى لوقت بدء الاختبار وانتهائه.
 - « تطبيق الاختبار.

• ثامناً: الصعوبات التى تواجه تطبيق الاختبارات الإلكترونية :

- يذكر كل من (أبو زيد، ١٣٨، ٢٠١١؛ فرج، ٥٠، ٢٠١٠؛ الباز، ٢٠١٣، ١١٣؛ (Bayazit, 2012, p219 ; Albayrak, 2014, p460 ; Lambert, 2012, p78) ؛ أبرز الصعوبات التى تواجه تطبيق الاختبارات الإلكترونية، فيما يأتى:
- « ندرة بنوك الأسئلة التى تستخدم اللغة العربية والبرمجيات العربية المستخدمة فى عملية التقييم وارتفاع تكلفتها.
 - « إعداد الأسئلة يحتاج إلى وقت وجهد كبير فى غياب بنوك الأسئلة.
 - « نظراً لأن معظم الاختبارات الإلكترونية تعتمد على اختيار الطالب لإجابة السؤال من عدة خيارات معطاة له، لذا فهى لا تعبر عن كيف توصل الطالب للإجابة عن السؤال، فهل توصل لها عن طريق الصدفة أم غير ذلك وإذا كان قد أخطأ فأين مكمن الخطأ فى الإجابة.
 - « تكلفة البنية الأساسية للاختبارات الإلكترونية (أجهزة ، برمجيات ، بنوك أسئلة) مرتفعة نسبياً.
 - « يتطلب تطبيق التقييم الإلكتروني وجود مهارات التعامل مع جهاز الكمبيوتر والإنترنت لدى الطلاب والمعلمين قد لا تكون متوافرة حالياً بالدرجة المطلوبة.
 - « عدم وجود عدالة فى نصيب كل طالب من توزيع الأسئلة المقدمة له أثناء الاختبار، لذلك تم الإشارة إلى الاهتمام بالصياغة الجيدة للأسئلة التى تدرج

فى بنك الأسئلة وشمولها لوحدات المقرر ومراجعاتها لمستوى الطلاب لى يتصف الاختبار بالعدل.

« الأسئلة التى تدخل قاعدة البيانات الخاصة ببيئة الاختبارات الإلكترونية لابد من التأكد من إعدادها بشكل مناسب طبقاً لجدول المواصفات وتصنيفها حسب مستويات التعلم المختلفة وتوزيعها على وحدات المقرر كلها لتتوفر فيه شروط الاختبار الجيد عند استخراج الأسئلة من قاعدة البيانات.

يرى الباحث انه يمكن تلافى هذه العيوب وذلك من خلال: إعلام المتعلمين بالحضور إلى الكلية للاختبار تحت المراقبة وتحسين جودة وصيانة الشبكة بصفة مستمرة لتجنب الأعطال التى قد تعوق الطالب أثناء تأديته الاختبار، وتوفير فريق دعم فنى لديه خبرة الكافية للتعامل مع الأجهزة والشبكات ، توفير العديد من الدورات التدريبية للقائمين على الاختبار من مرشدين وإداريين وفنيين ومراقبين لضمان أداء الاختبار بصورة صحيحة، تدريب الطلاب على مثل هذه الاختبارات ، توفر الحماية الكافية لقاعدة بيانات بيئة الاختبارات الإلكترونية لمنع الوصول إليها من قبيل أى شخص ليس لديه صلاحية للوصول إليها.

• تاسعاً: الضوابط التى يجب توافرها لإدارة بيئة الاختبارات الإلكترونية :

يرى كل من (الحافظ، ١٨، ٢٠١٣؛ الخزى، ٣٧، ٢٠١١؛ سمعان، ٢٠١٢، ٥٠؛ Siqueira, 2011, p662 ; Lee, 2011, p96 ; Blackboard, 2012, p15) من بين هذه الضوابط مجموعة من المهارات والمعارف التى يجب توافرها فى المتعلمين قبل إجراء الاختبارات الإلكترونية الختامية، وهى كالتالى:

« تزويد المتعلمين بالقواعد واللوائح والخاصة بإجراء الاختبارات الإلكترونية.

« توفير المعلومات الإرشادية المتعلقة بها والتعريف باحتياجات المتعلمين لإجراء هذه الاختبارات.

« دعم الطالب تلقائياً بالتغذية الراجعة الفورية المرتبطة بنتيجة الطالب والخطوات التالية لها.

« بقاء المتعلم على معرفة دائمة بالعمليات الفنية والإجراءات المرتبطة بها من خلال التدريب والإرشادات المستمرة.

• عاشراً: معايير تصميم الاختبار الإلكتروني

يرى كل من (العباسى، ٢٠١١، ٤٧٦؛ Landsbergis, 2013, p55 ; Lau, 2011, 60) عند تصميم الاختبارات الإلكترونية يجب مراعاة عناصر التصميم والمعايير وفيما يلى على النحو التالى:

« واجهة المستخدم.

« الأسئلة المقدمة.

« الوسائط المتعددة.

« اللون حيث يعتبر عنصراً أساسياً في تصميم واجهة التفاعل وتصميم الشاشات .

« زمن الاختبار من الأمور المهمة جداً في الاختبار الإلكتروني.

« التغذية الراجعة فى عملية التقييم للاختبارات الإلكترونية.

« درجة الاختبار.

« تقدير الطالب .

« تصحيح الاختبار.

« مخطط بياني.

يرى الباحث تزداد أهمية التخطيط والتصميم والبناء للاختبار الإلكتروني، من خلال توفر المهارات الخاصة ببناء الاختبار، وأدوات الاختبارات الإلكترونية وبرمجيات تصميمها على شبكة الانترنت.

• التوجه النظرى للبحث:

اعتمد البحث الحالى على النظرية البنائية، حيث يركز المدخل البنائى فى التصميم التعليمى على خصائص البناء الفعلى للمعارف الجديدة الذى يعتمد على خبرة المتعلم السابقة، الفكرة الأساسية هى أن الطلاب يقومون ببناء معرفتهم الخاصة، كما أنهم يصفون التعلم بالعمل العقلى النشط، ليس مجرد الاستقبال السلبي للتدريس، لذلك هناك مجموعة من مبادئ التصميم التعليمى من المنظور البنائى التى يمكن تنفيذها هى:

« توفير وسائل تجعل المتعلمين نشطين، وتنفيذ نشاطات تتطلب قدرات تفكير عليا، والعمل على تطبيق المتعلم للمعلومات فى مواقف عملية.

« توفير تسهيلات تشجع التفسير الشخصى لمحتوى التعلم، مناقشة الموضوعات داخل مجموعات.

« توفير أساليب التعلم التعاونى والتشاركى، فالعمل مع متعلمين آخرين يعطى الطالب خبرة الحياة الحقيقية، السماح له باستخدام مهارات ما وراء المعرفة.

« أن يتحكم المتعلمون فى عمليات التعلم، يتوفر نموذج يرشد الطلاب عند اتخاذ قراراتهم، يمكن أيضا استخدام بعض التوجيهات من المعلم

« أن يكون التعلم ذا معنى ومشروع للمتعلمين، من خلال إدراج أمثلة تطبيقية للمعلومات النظرية، ينبغى أن تنفذ أنشطة المتعلمين بتطبيق الطابع الشخصى وإضافته على محتوى التعلم المتاح.

« التركيز على نشاطات التعلم التفاعلية؛ لتشجيع مستويات التعلم العليا، والحضور الاجتماعى، للمساعدة فى تنمية المعنى الشخصى.

• المحور الرابع : العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع :

يسعى نمط التعلم المعكوس إلى إعادة تشكيل العملية التعليمية ليتم تغيير الدور التقليدي الذى تقوم به المدرسة والمنزل بحيث يحل كل منهما مكان الآخر وهو ما أعطى هذا النمط اسمه، ففى التعلم التقليدي الذى يعتمد أسلوب المحاضرة يقوم المعلم بشرح المادة التعليمية خلال الحصص الدراسية ثم يذهب الطلاب إلى المنزل بعدها ليقوموا بحل الواجبات والتعامل مع المشكلات لوحدهم وهو ما قد يؤدي إلى عزوفهم عن المادة فى بعض الأحيان أو إلى الإحباط لعدم القدرة على التغلب على المشكلات فى أحيان أخرى، أما فى التعلم المعكوس يقوم

يتابع الطالب فيديوهات شرح المادة التعليمية ليفهم المفاهيم والأفكار الأساسية في الدرس ثم يأتي إلى المدرسة ليقوم بالتطبيق والمناقشة وحل المشكلات بمساعدة المعلم والطلاب الآخرين، لهذا يتفاعل الطلاب بطريقة مختلفة مع المادة التعليمية عما تعودوا عليه في النمط التقليدي، فيتفاعل الطلاب مع المادة التعليمية بشكل أكثر عمقا وهو ما يعمق فهمهم وحبهم لها وما ينعكس بالضرورة على ما يحققونه من خلالها، فالنقاشات والأسئلة يصبح لها معنى أكبر وأكثر ثراء لدى الطلاب نتيجة لتفاعلهم مع المادة التعليمية بعيدا عن السطحية التي من الممكن أن ينتجها مجرد الاستماع إلى المعلم وحفظ المادة وفهمها في البيئة التقليدية.

وتمثل الاختبارات الإلكترونية ركيزة أساسية في عملية التعليم والتعلم حيث تتم هذه الاختبارات بشكل آلي يتيح لعضو هيئة التدريس فرصة عقد الاختبار على الموقع الإلكتروني للمقرر والذي يقيس الكسب في التعلم الذي حصل عليه المتعلم، ويسهل عملية تصحيح الاختبار ورصد النتائج، وتعد بأنواعها المختلفة من أهم أشكال التقويم، التي يمكن من خلالها الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، وفاعلية طرق الاستراتيجيات المتبعة ومصادر التعلم، وقدرات واستعدادات المتعلم للتعلم، وذلك من خلال تقسيم المحتوى الى مجموعة من الوحدات التعليمية ذات الأهداف العامة ومن ثم تقسيمها الى مجموعة من الكائنات التعليمية (Learning Objects) وتحديد الأهداف الإجرائية بكل كائن تعليمي (LO)، استخدام برنامج إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) الخاص بجامعة أم القرى، كما تم استخدام الفيديوهات التعليمية في تقديم المحتوى من خلال القناة التعليمية التي تم إنشاؤها على موقع (YouTube).

• المحور الخامس : التصميم التعليمي للمعالجات التجريبية :

• أولاً : التصميم التعليمي :

تعد عملية التصميم من أهم العمليات التي تقوم بها تكنولوجيا التعليم حيث تتناول عملية التصميم الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقويمه بما يتفق مع خصائص المتعلمين. ويعرف الغزاوي التصميم على انه علم وتقنية يبحث في وصف أفضل الطرق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وتطويرها وفق شروط معينة ويعد هذا العلم بمثابة حلقة وصل بين العلوم النظري والعلوم التطبيقية في مجال التربية والتعليم. (محمد الغزاوي ٢٠٠٣: ٢٨) .

تناول محمد عطية خميس تعريف التصميم من زاويتين الأولى كعملية: وعرفه على انه عملية تحديد المواصفات التعليمية الكاملة لأحداث التعليم ومصادره، كنظم كاملة للتعليم، عن طريق تطبيق مدخل منهجي منظم قائم على حل المشكلات وفي ضوء نظريات التعليم والتعلم، بهدف تحقيق تعليم كفاء وفعال. وتشمل مخرجات عملية التصميم تحليل وتحديد الحاجات

والمهام والأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين، والمحتوى التعليمي واستراتيجيات تنظيمية، والاختبارات، وإستراتيجية التعليم العامة، ومواصفات مصادر التعلم. والثانية كمجال دراسي: وهو ذلك البناء المعرفي العلمي الذي يعني بالبحث والنظرية حول المواصفات والأحداث التفصيلية للتعليم ومصادره، وابتكارها وبنائها، وتقويمها والمحافظة عليها بشكل يساعد على تحقيق عملية التعليم ونواتجه المطلوبة. (محمد خميس ج، ٢٠٠٣: ٩) أما محمد الهادي (٢٠١١: ٨٤) فيرى أنه فن وعلم يؤدي لخلق أو إنشاء بيئة ومواد تعليمية تعمل على تأهيل المتعلم للتحويل من حالة عدم قدرته على تحقيق مهام معينة إلى حالة قدرته على تحقيقها، وبذلك يبني التصميم التعليمي على بحوث نظرية وعملية في مجالات الإدراك وعلم النفس وحل المشكلات.

• ثانياً: دواعي التصميم:

هناك عدة عوامل ملحة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بالتصميم التعليمي على المستويين النظري والتطبيقي، أهمها ما يلي (محمد خميس ج، ٢٠٠٣: ١١):

- « الاهتمام المتزايد بالتصميم التعليمي على المستوى النظري، والمطالبة بتطبيقه على المستوى العملي .
- « الحاجة الملحة إلى تصميم التعليم من وجهة نظر المنظومات، لأحداث التغيير الجذري المطلوب ومواكبة التغيرات السريعة في عصر المعلومات.
- « عدم وجود تطبيقات ملموسة للتصميم المنظومي للتعليم على ارض الواقع .
- « عدم دراية المصلحين التربويين بتصميم المنظومات التعليمية، فمن خلال الكتابات والدراسات والتقارير تبين أن المجتمع التربوي ليس على ألفه بتصميم المنظومات وليس لديه خبرات عملية في هذا المجال.
- « عدم وجود برامج أو مقررات دراسية في التصميم التعليمي بكثير من المؤسسات التربوية أو في برامج الإعداد المهني التربوي للمعلمين والمدرسين أو كبرنامج شامل لإعداد متخصصين في هذا المجال.

• ثالثاً: معايير تصميم بيئة التعلم الإلكتروني (الموقع):

مع توفر المصادر وتنوعها وسهولة الوصول لها في عصر الانترنت فان الطالب سرعان ما يجد اجابة لتساؤلاته وشروح لما يصعب عليه فهمه من المفاهيم العلمية، كما أن المعلم أصبح يستعين بكثير من مقاطع الفيديو التفاعلية والمصادر المتوفرة في الانترنت كمصادر رئيسية لمقرره وخاصة مع توفر المصادر التعليمية المفتوحة، حيث اصبح المتعلم له دور ايجابي في العملية التعليمية وليس مجرد مستمع او متلقى سلبي للمعلومة و من هنا نشأت فكرة نموذج جديد وعصري للتعلم، يشغل ويوظف هذه المصادر التعليمية وغيرها من اجل استغلال فترات اللقاء في غرفة الصف لأنشطة أكثر فاعلية، ترسخ المفاهيم العلمية وتوفر بيئة تعليمية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه، وهو ما يطلق عليه التعلم المعكوس.

يشير " David Warlick, 2002 " إلى أن هناك مجموعة من المعايير التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تصميم أى موقع تعليمي، منها:

« تجزئة المادة إلى ملفات: نظراً لبدء التحميل يُفضل تجزئة المادة إلى ملفات ؛ وذلك لتقليل أوقات التحميل، والحد من عمليات الأحمال الزائدة كلما أمكن، واستخدام ما بين اثنين إلى ثلاثة رسوم متحركة على الأكثر في الصفحة الواحدة، وتقسيم الرسوم المتحركة الكبيرة إلى رسوم متحركة صغيرة تعمل معاً.

« الإيجاز: أي يُراعى أن يكون حجم الصفحات في حدود مساحة ثلاث شاشات، ويفضل استخدام فهرس للمحتوى الأساسي ، على أن يتكون من نصوص أو صور تحمل روابط تؤدي كل واحدة عند الضغط عليها إلى جزء آخر من نفس الصفحة يحتوي على المعلومات المناسبة، كما يُراعى أن تكون هناك تغذية راجعة للموقع.

« التوازن والتقارب: تُنظم وترتب عناصر موقع الويب بصورة متناسقة، بحيث تكون مركزة أو متوازنة في الموقع.

« وضوح وسهولة القراءة: يُفضل استخدام الجمل القصيرة، واختيار شكل الحروف والخطوط وأحجامها للنص بشكل وظيفي، مع تفادي وجود مساحات فارغة، وتجزئة المادة بشكل غير هادف.

« سهولة الإبحار: يُراعى أن تكون أدوات التنقل والتجول داخل الموقع سهلة وواضحة، مع مراعاة البساطة في تصميم شاشة العرض.

« البعد عن التركيز على الصور والمناظر الجذابة: يُراعى العمل على ألاَّ ينصرف اهتمام المتعلم إلى الأشكال الجذابة، وترك المادة العلمية، كما يُراعى الربط بين عناصر المادة المعروضة.

« الشكل الجمالي للصفحة: يتم ذلك من خلال الانسجام اللوني، من حيث وجود تناسق وانسجام بين الألوان المستخدمة في صفحة الويب.

وتم مراعاة هذه المعايير عند تصميم بيئة التعلم الإلكتروني لتقديم التعلم المعكوس القائم على الفيديو المرئي في البحث الحالي

وأكدت نتائج بعض الدراسات على أن تصميم وإعداد التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي يساعد على تنمية المهارات اللغوية، ومهارات الكتابة، والتحرير، وتقديم العروض، ومهارات التواصل، وإدارة الوقت، إلى جانب مهاراتطلاقة والمرونة، بالإضافة إلى أن تصميمه يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا، وتحسن مهارات الاستماع والتواصل (Wiczak,2013,p.5).

ويتطلب إعداد وتصميم التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي توافر بعض المعايير الخاصة بعملية التصميم، ويمكن الإشارة إلى تلك المعايير كما أوردها عماشة والشايع (٢٠١٢م، ص١١٥ - ١١٦)، حيث صنفها إلى عدة مجالات كالتالي:

• معايير خاصة بالأهداف:

- « ضرورة أن تكون الأهداف محددة وبسيطة، وواضحة الصياغة
- « لابد من اتفاق الأهداف الموضوعية على الأهداف العامة للمقرر الدراسي.

- « التركيز على أداء واحد أو مهارة محددة.
- « أن تتناسب تلك الأهداف مع الطلبة وقدراتهم التحصيلية.
- معايير خاصة بالمحتوى:
- « ضرورة ارتباط المحتوى بالخبرات التعليمية السابقة للطلبة
- « يجب أن يشمل المحتوى معلومات إضافية حيثة وصحيحة.
- « يجب أن يكون المحتوى شاملا للدرس، أو المادة العلمية التي يتم تناولها.
- « يجب أن يعمل على تنمية اتجاهات إيجابية تجاه المادة العلمية.
- ويحدد كابولا وآمى (Chabola & Amy, 2009, p.120) بعض النقاط الواجب مراعاتها عند تصميم التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي:
- « تحديد المدة الزمنية بشكل يناسب الجانبين السابقين، وهما الطلبة والمحتوى المقدم.
- « الأخذ في الاعتبار خصائص الطلبة الذين سيقدم لهم المحتوى الدراسي .
- « طبيعة المادة العلمية أو الدراسية التي سيتم تقديمها؛ فلا بد من تقديم هذه المادة في سياق مناسب للفئة المستهدفة.
- تنظيم وتطوير المحتوى الموضوعي :
- ويورد باندى (Pandy, 2009, p.252) خطوات الإعداد على النحو التالي
- « تحديد الموضوع الذي سيتم بثه عبر الوسائط.
- « تسجيل الحلقات أو الأجزاء الخاصة التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي.
- « رفع أو تحميل تلك الحلقات عبر أحد صفحات الويب.
- « إنشاء رابط عبر تقنية RSS.
- « التسجيل من قبل المستخدمين في تلك الصفحة.
- « الاستماع إلى المادة المسجلة، أن تتريلها ونقلها إلى مشغل بصيغة MP3.
- ثم تقدم المحتوى التعليمي الخاص بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية في البحث الحالي الى مجموعة المهارات الرئيسية وكل مهارة رئيسة يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية:
- « الموضوع الأول: مهارات تصميم أدوات الاختبار وتشمل على (بنك الأسئلة . تأليف اختبار . الإحصائيات)
- « الموضوع الثاني: مهارات تصميم أدوات التقييم وتشمل على (الاستطلاعات . الكفاءات . التقييم الذاتي)
- « الموضوع الثالث: مهارات تصميم أدوات مساعدة للتقييم والاختبار وتشمل على (مجلد التسليم . الدرجات . النقاشات)
- رابعاً: النموذج المستخدم في البحث الحالي :
- لا شك أن نماذج التصميم التعليمي تركز على المتعلم وما يحتاج لمعرفته، وتهيئة الظروف التي تيسر تعلمه وترجمة المخرجات التعليمية في شكل غايات وأهداف يمكن قياسها، كما أنها تستخدم طريقة منظمة للتعليم بها

يستخدمها الموقف التعليمي التقليدي، لذلك فإن بناء أي نظام تعليمي لا بد وأن يتبع نموذجاً محدداً للتصميم التعليمي، وعلى ذلك قام الباحث بمراجعة عدد من نماذج التصميم التعليمي الخاصة بتصميم المقررات التعليمية منها نموذج خان الثماني الجوانب "Badrul Khans Octagonal Framework"، نموذج هوانج وزو "Hung & Zhou"، نموذج "حسن دياب"، نموذج "عبد الاله الفقي" خلص الباحث في النهاية الى نموذج للتعليم المعكوس في الصورة التالية:

يتكون النموذج من خمس مراحل رئيسية هي: التحليل، التصميم، الإنتاج، التطبيق، التقويم، وتشتمل كل مرحلة على خطوات فرعية كما يلي:

• **المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:**

تتكون من الخطوات التالية:

- « تحليل خصائص المتعلمين.
- « تحديد الأهداف التعليمية.
- « تحليل محتوى المقرر الذي يتم تدريسه وفق التعلم المعكوس.
- « تحليل بيئة التعلم الإلكتروني.

• **المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:**

تبنى مرحلة التصميم في ضوء المراحل التالية:

- « تنظيم الأهداف التعليمية.
- « استراتيجية تنظيم وتقديم المحتوى.
- « تصميم الأنشطة للمقرر وفق التعلم المعكوس.
- « تصميم أدوات الدراسة.

• **المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:**

تتكون من:

- « إنتاج عناصر المحتوى المطلوبة للتعليم المعكوس.
- « رفع الموقع على الإنترنت من خلال الروابط.

• **المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق:**

تحديد نظام إدارة التعلم الإلكتروني.

- « تحديد عينة الدراسة.
- « عرض المحتوى التعليمي.
- « المحاضرات.

• **المرحلة الخامسة: مرحلة التقويم:**

تضم ما يلي:

- « التطبيق البعدي لأدوات الدراسة.
- « المعالجة الإحصائية.
- « تحليل النتائج ومناقشتها.

فيما يلي عرض تفصيلي لخطوات تصميم وإنتاج المقرر المقترح بإتباع نموذج خطواته :

• المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

تتضمن هذه المرحلة تحليل خصائص الجمهور المستهدف، وتحديد الأهداف العامة للمقرر، وتحديد مهام التعلم وأنشطته، تحليل البنية الأساسية.

وفيما يلي عرض لكل خطوة من مراحل التحليل:

« تحليل خصائص الجمهور المستهدف: في هذه الخطوة تم تحديد خصائص الطلاب كما يلي:

✓ أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

✓ عدد الطلاب ٦٠ عضواً.

« تحديد الأهداف العامة: تم تحديد الهدف العام من الموقع هو: تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية. تتفرع منها مجموعة من الأهداف الإجرائية تكون كالآتي:

✓ أن يتمكن من إعداد بنك الأسئلة الخاص به.

✓ أن يتمكن من إنشاء اختبار وربط الاختبار بالدرجات.

✓ أن يتمكن من استخراج التقارير النهائية للاختبار.

✓ أن يتمكن من إنشاء استطلاع للرأى حول مقرر معين.

✓ أن يستخدم بعض الأدوات المتقدمة لتقييم مخرجات التعلم.

« تحليل المحتوى للمقرر المصمم وفق التعلم المعكوس: يتكون هذا المقرر من ثلاثة أجزاء أساسية وهى أدوات الاختبار التى يوفرها نظام إدارة التعلم الإلكتروني بجامعة أم القرى ويتكون من الموضوعات الآتية:

✓ الموضوع الأول: أدوات الاختبار (بنك الأسئلة . تأليف اختبار . الإحصائيات)

✓ الموضوع الثانى: أدوات التقييم (الاستطلاعات . الكفاءات . التقييم الذاتى)

✓ الموضوع الثالث: أدوات مساندة للتقييم والاختبار (مجلد التسليم . الدرجات . النقاشات)

« تحليل بيئة التعلم الإلكتروني للمقرر: تم اختيار برنامج التعلم الإلكتروني (D2L) الخاص بجامعة أم القرى، ومجموعة من المعامل الإلكترونية تحتوى على (أجهزة . شبكات . دعم فني)، كم تم الاستعانة بالبرامج الخاصة بإنتاج وعرض الفيديوهات التعليمية (Camtasia - YouTube)، كما تم إنشاء قناة تعليمية خاصة تحتوى على الفيديوهات التعليمية.

• المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

تبنى مرحلة التصميم في ضوء المراحل التالية:

« تنظيم الأهداف التعليمية: تم تقسيم المحتوى الى مجموعة من الوحدات التعليمية ذات الأهداف العامة ومن ثم تقسيم هذا الوحدات الى مجموعة من الكائنات التعليمية (Learning Objects) وتحديد الأهداف الإجرائية بكل كائن تعليمي (LO).

« استراتيجية تنظيم محتوى التعلم المعكوس: تم وضع المحتوى الخاص بكل كائن تعليمي بناء على الأهداف الإجرائية، وتحديد واختيار الاستراتيجيات التعليمية التى سيتم استخدامها في شرح محتوى كل كائن تعليمي مثل (استراتيجية الفيديو التعليمي، التعلم التعاوني، التعلم الذاتى).

« استراتيجية تقديم محتوى التعلم المعكوس: تم تقديم المحتوى بطريقة التعلم الإلكتروني الكامل (Full Online)، واستخدام برنامج إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) الخاص بجامعة أم القرى، كما تم استخدام الفيديوهات التعليمية في تقديم المحتوى من خلال القناة التعليمية التي تم إنشاؤها على موقع (YouTube).

« تصميم الأنشطة التعليمية للمقرر وفق التعلم المعكوس: تم تصميم الأنشطة التعليمية الخاصة بكل كائن تعليمي مثل (إنشاء اختبار . بنك أسئلة . مجلدات التسليم . التقارير)، كما تم عمل كافة الأنشطة وفقاً لمجموعة المهارات المطلوب اكتسابها في تصميم الاختبار الإلكتروني.

« تصميم أدوات الدراسة: تم تصميم مجموعة من الأدوات تتمثل في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي من تصميم وبناء المقررات الإلكترونية وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لقياس الجانب المهاري لتلك المهارات.

« تصميم أدوات التفاعل في بيئة التعلم المعكوس: تم الاستعانة بمجموعة من أدوات التفاعل المباشر وغير المباشر تشمل (المنتديات . غرف الدردشة . الواجبات . التكاليفات . مجموعة من الاختبارات الإلكترونية الذاتية).

• المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:

« إنتاج عناصر محتوى المقرر وفق التعلم المعكوس:

✓ تم تقسيم المحتوى الى مجموعة من الكائنات التعليمية (LOs).

✓ تم شرح محتوى كل كائن تعليمي باستخدام ملفات الفيديو التعليمية.

« رفع الموقع على الإنترنت من خلال الروابط:

✓ تم رفع الفيديوهات التعليمية على قناة YouTube.

✓ تم وضع روابط الفيديوهات التعليمية على برنامج إدارة التعلم الإلكتروني (D2L).

✓ تم عمل مجموعة من الأنشطة التعليمية الإلكترونية على برنامج إدارة التعلم (D2L).

✓ تم الاستعانة بمجموعة من أدوات التفاعل المباشر وغير المباشر تشمل (المنتديات - غرف الدردشة - الواجبات التكاليفات - مجموعة من الاختبارات الإلكترونية الذاتية).

• المرحلة الرابعة: مرحلة التطبيق:

« تحديد نظام إدارة التعلم الإلكتروني: تم اختيار برنامج إدارة المحتوى الإلكتروني (D2L) الخاص بجامعة أم القرى.

« عرض وتطبيق المحتوى التعليمي: من خلال برنامج إدارة التعلم الإلكتروني (D2L) حيث تم إنشاء روابط للمحتوى الإلكتروني في صورة مجموعة من الفيديوهات التعليمية يتم مشاهدتها عبر القناة التعليمية بمجرد الضغط على الرابط ينتقل المتعلم الى المحتوى.

« المحاضرات: تم تقديم مجموعة من المحاضرات لكل كائن تعليمي من خلال عمل مجموعة من النقاشات التعليمية وتبادل الآراء والأدوار التعليمية بين

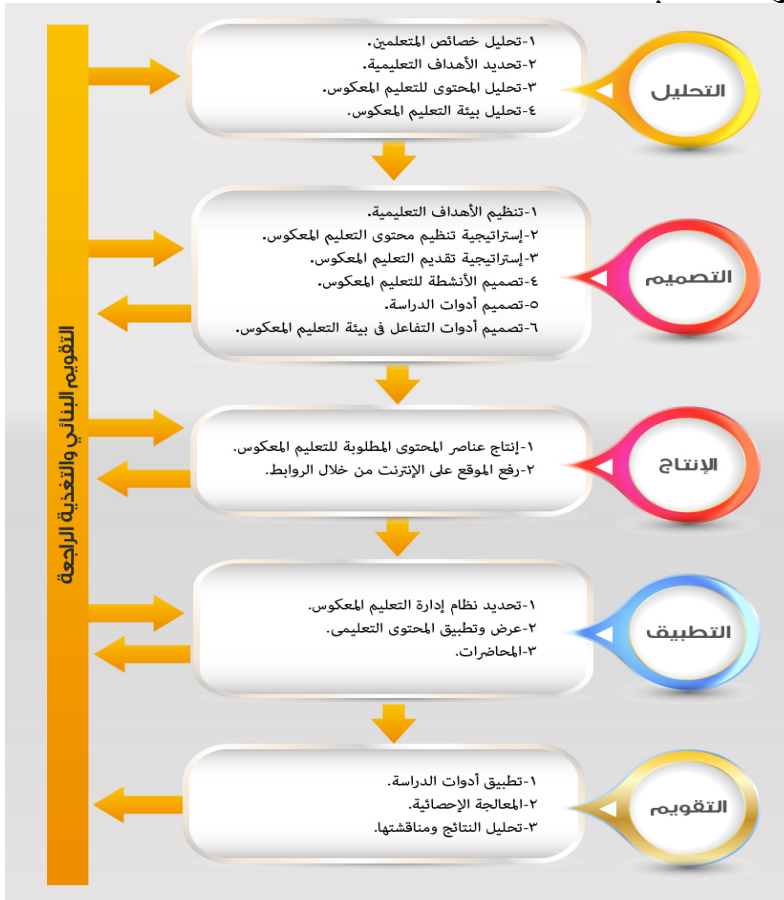
كل من المعلم والمتعلم لمناقشة المحتوى التعليمي الذي تم إنتاجه ومشاهدته من خلال القناة التعليمية حول محتوى تصميم الاختبارات الإلكترونية التي تم دراستها.

• المرحلة الخامسة : مرحلة التقويم:

« تطبيق أدوات الدراسة: تم تطبيق الأدوات قبلي وبعدي على عينة الدراسة متمثلة في الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لقياس الجانب المهاري في تصميم الاختبارات الإلكترونية.

« المعالجة الإحصائية: تم استخدام المعالجة الإحصائية وفقاً للبرامج الإحصائية المستخدمة.

« تحليل النتائج ومناقشتها: من خلال العرض السابق تم تحليل النتائج وتفسيرها والتأكد من صحة الفروض ومناقشتها وفقاً للدراسة والربط مع الدراسات السابقة .



• إجراءات البحث :

نظراً لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، لذلك فقد سارت الإجراءات على النحو التالى:

• أولاً: تحديد مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية:

تم تحديد مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وذلك بالاطلاع على الادبيات والدراسات والبحوث الخاصة بتصميم الاختبارات الإلكترونية ودليل الخاص بموقع ادارة التعلم D2L وتم تحديد المهارت المطلوبة فى ثلاثة مهارات رئيسة وكل مهارة رئيسة يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية (ملحق رقم ١)

• ثانياً: تحديد معايير تصميم موقع التعلم المعكوس:

اتبع الباحث مجموعة المعايير التربوية والفنية فى التصميم والانتاج سالفا الذكر فى الاطار النظرى.

• ثالثاً: تحديد معايير تصميم المحتوى التعليمى (مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية):

اتبع الباحث مجموعة المعايير التربوية والفنية فى التصميم والانتاج سالفا الذكر فى الاطار النظرى.

• رابعاً: منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى فى تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

• خامساً: عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وذلك بعد تطبيق بطاقة تحديد المتطلبات القبلية لديهم ، للتأكد من توافر المهارات المطلوبة لديهم.

• سادساً: التصميم التجريبي للبحث :

استخدام الباحث التصميم التجريبي المعروف باسم التصميم العامل ١*٢ خلال عينة البحث والتي تم تقسيمها إلى اربعة مجموعتين.

• سابعاً: تصميم الموقع التعليمى وتطويره:

وقد تم وضع الموقع ومصمم عليه قناة تعليمية على شكل لقطات فيديو تفاعلية ، كما تم مراعاة أن تتنوع الصفحات التى يشتمل عليها الموقع وفقاً للوظيفة والهدف الذى تسعى لتحقيقه.

• ثامناً: تصميم المحتوى التعليمى:

تم تقدم المحتوى التعليمى الخاص بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية الى مجموعة المهارات الرئيسة وكل مهارة رئيسة يتفرع منها مجموعة من المهارات الفرعية :

- ◀ أدوات الاختبار
- ◀ أدوات التقييم
- ◀ أدوات مساندة للتقييم و الاختبار.

• خامساً: أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث فيمايلي:

• الاختبار التحصيلي:

لطبيعة الدراسة الحالية قام الباحث بتصميم الاختبار التحصيلي على ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى التعليمي وقد مر الاختبار التحصيلي فى إعدادة بالمراحل التالية :

◀ تحديد الهدف من الاختبار : صمم هذا الاختبار لقياس مدى تحصيل المعرفى المهارات الاختبارات الإلكترونية عينة البحث وهم أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ومدى إلمامهم وتمكنهم من المعلومات والمفاهيم والمهارات المتضمنة.

◀ إعداد قائمة بالأهداف التى يقيسها الاختبار :قام الباحث بإعداد قائمة بالأهداف التى يقيسها الاختبار والتى تهدف إلى قياس تحصيل أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى فى مهارات الاختبارات الإلكترونية.

◀ تحديد نوع الاختبار ومفرداته :قام الباحث بتقسيم بنود الاختبار إلى قسمين من الأسئلة الموضوعية وهى :

✓ الجزء الأول : أسئلة الصواب والخطأ (١٨ مفردة) .

✓ الجزء الثانى : أسئلة الاختيار من متعدد (٣٠ مفردة) .

قد تم اختيار أسئلة الصواب والخطأ و أسئلة الاختيار من متعدد لأنها :

- تعد من أكثر الأنواع موضوعية من ناحية استخدامها وملاءمتها لقياس نواتج التعلم .
- كما أنها تتسم بالموضوعية فى التصحيح .
- تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات .

• وضع تعليمات الاختبار :

قام الباحث بوضع التعليمات الخاصة بالاختبار للاسترشاد بها فى الإجابة على الاختبار التحصيلي لكي توضح له الخطوات التى يجب إتباعها ، كما أنها تخبره بالعدد الإجمالى للأسئلة وعدد الأسئلة فى كل جزء من أجزاء الاختبار .

وضع الباحث التعليمات كما يلي :

- ◀ تعليمات خاصة بوصف الاختبار : عدد المفردات ، عدد البدائل .
- ◀ تعليمات خاصة بالإجابة على أسئلة الاختبار .

قد راع الباحث فى وضع تعليمات الاختبار ما يلي :

- ◀ أن تكون التعليمات سهلة وواضحة .
- ◀ أن تكون مناسبة لمستوى المتعلمين .
- ◀ أن توضح نوع وعدد الأسئلة المطلوب الإجابة عنها .

- « أن توضح مجموع درجات الاختبار، ودرجة كل سؤال .
- « أن توضح ضرورة الإجابة على جميع الأسئلة .

• إعداد الاختبار :

على ضوء ما سبق وبعد تحديد عدد الأسئلة في عدد (٤٨) سؤالاً قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار التحصيلي حسب نوع الأسئلة بحيث تغطي جميع الأهداف التعليمية .

- وقد روعي عند تصميم الاختبار التحصيلي :
- « تناول المفردات الموضوعات ومستويات الأهداف .
- « أن تكون صياغة الأسئلة بسيطة ومفهومة .
- « أن تكون الأسئلة موضوعية .

وصلت عدد مفردات الاختبار إلى (٤٨) مفردة ، (١٨) مفردة أسئلة الصواب والخطأ و (٣٠) مفردة لأسئلة الاختيار من متعدد ، وقد راعى الباحث في أسئلة الصواب والخطأ والاختيار من متعدد أن يكون السؤال واضحاً ومحدداً وجيد الصياغة ، وبعد صياغة الاختبار التحصيلي تم عرضه على مجموعة من المحكمين ، بذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكون من (٤٨) مفردة وصالح للتطبيق على عينة البحث .

• حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار :

تم حساب معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي ، وتراوح معاملات السهولة لمفردات الاختبار ما بين (٠.٣) ، (٠.٨) مما يشير إلى مناسبة سهولة مفردات الاختبار، حيث إن معاملات السهولة لمفردات الاختبار ينبغي أن تتراوح بين (٠.٢) و (٠.٨) بمعنى أن الأسئلة التي يصل معامل السهولة لها أكثر من ٨٠ ٪ تعتبر أسئلة بالغة السهولة ، والأسئلة التي يصل معامل السهولة لها أقل من ٢٠ ٪ تكون شديدة الصعوبة ، ويجب استبعاد كلا النوعين من الأسئلة من بين مفردات الاختبار التحصيلي . وعليه لم يتم استبعاد أي من مفردات الاختبار التحصيلي ، والذي تكون من عدد (٤٨) مفردة في صورته النهائية .

• معاملات التمييز لمفردات الاختبار :

يشير معامل التمييز إلى قدرة كل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي على التمييز بين الأداء المرتفع والأداء المنخفض لأفراد العينة في الإجابة على الاختبار، وبحساب معاملات التمييز لأسئلة اختبار المعلومات التحصيلي ، وجدت الباحث أنها تراوحت ما بين (٠.١٧) ، (٠.٢٦) مما يشير إلى مناسبة المفردات في التمييز .

• ثبات الاختبار :

تم حساب معامل ثبات الاختبار على مجموعة التجربة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٠) أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، ثم تطبق الاختبار التحصيلي عليهم ، ورصدت درجاتهم وفقاً للاستجابات ، واستخدم الباحث

أسلوب سبيرمان ويراون للتجزئة النصفية ، وبحساب معامل الارتباط وفق المعادلات الإحصائية وجد أن معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية لمفردات الاختبار قد بلغت $r = 0.91$ ، كما تم بحساب معامل الثبات ، وقد بلغ ٠.٩٣ وفقاً لاستخدام معادلة التنبؤ لسبيرمان ويراون، وبهذه النتيجة تصل الباحث إلى التحقق من أن الاختبار يحقق ثباتاً وبدرجة معقولة ، كما تشير إلى خلو الاختبار من الأخطاء التي تغير من أداء (أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى) من وقت لآخر على نفس الاختبار إذا أعيد تطبيقه .

• وضع الاختبار في صورته النهائية :

بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته أصبح الاختبار التحصيلي صالحاً للاستخدام في صورته النهائية وهو يتكون من (٤٨) مفردة :
 ◀ (١٨) مفردة لأسئلة الصواب والخطأ .
 ◀ (٣٠) مفردة لأسئلة الاختيار من متعدد .

• بطاقة تقييم مهارات التعامل مع الفصول الافتراضية:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى التعرف على التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting . لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ، كان من الضروري على الباحث إعداد وتصميم بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للتعرف على مدى تمكن من المهارات.

• تحديد الهدف من بطاقة تقييم:

تهدف بطاقة تقييم مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية للتعرف على مدى اكتساب أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى لتلك المهارات.

• تحديد مفردات بطاقة تقييم:

من إطلاع الباحث على مبادئ وأسس التصميم الجيد لتصميم الاختبارات الإلكترونية ، قام الباحث بإعداد بطاقة تقييم تحتوي على (١٤٧) مفردة ، وقد راع الباحث عند وضع بطاقة تقييم.

◀ ينبغي أن تكون جميع المفردات واضحة ومصاغة بلغة سلسة وبسيطة تناسب أعمار أعضاء هيئة التدريس.

◀ ينبغي أن تكون كل مفردة مرتبطة بمفهوم واحد فقط ، وتجنب تركيب المفردات

• ضبط بطاقة تقييم المهارات :

بعد الانتهاء من تصميم بطاقة التقييم ، تم ضبط البطاقة ، وقد قام الباحث بحساب صدق وثبات بطاقة التقييم على النحو التالي :

• صدق بطاقة تقييم:

قام الباحث بحساب الصدق الداخلي لبطاقة تقييم من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (فؤاد البهى ، ١٩٧٩ - ٥٥٣) ، وقد بلغت قيمة معامل الصدق الداخلي لبطاقة تقييم المنتج للبحث الحالية (٨.٦٠) ، وتعد هذه القيمة عالية أي أن البطاقة على درجة عالية من الصدق.

• ثبات بطاقة تقييم:

الهدف من ثبات بطاقة التقييم هو معرفة مدى خلو البطاقة من الأخطاء التي قد تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس البطاقة ، حيث قام الباحث بحساب معامل الثبات لبطاقة التقييم باستخدام برنامج (SPSS18) وتم الحصول على معامل ثبات (٠.٨٢) وهذا يدل على أن بطاقة التقييم تتمتع بدرجة ثبات عالية

• إجراءات التجربة :

« تحديد الهدف من تقنية التعلم المعكوس وهو تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

« تحديد وتطوير المحتوى الخاص بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية مقسمة في ثلاثة موضوعات كالتالي:

- ✓ الموضوع الأول: أدوات الاختبار (بنك الأسئلة . تأليف اختبار . الاحصائيات)
- ✓ الموضوع الثاني: أدوات التقييم (الاستطلاعات . الكفاءات . ١ لتقييم الذاتي . التقييم)
- ✓ الموضوع الثالث: أدوات مساندة للتقييم والاختبار (مجلد التسليم . الدرجات . النقاشات)، بالإضافة الى تطوير هذا المحتوى في صورة ملفات فيديو رقمي مرتبط ومصاحب لكل درس وتم تحميل هذه الفيديوهات من موقع اليوتيوب في شكل روابط.

« تم وضع المحتوى التعليمي في صورة روابط على موقع إدارة المحتوى الإلكتروني (DL2) الخاص بجامعة أم القرى من خلال الصفحة الرئيسية الخاصة بالباحث.

جامعة أم القرى
شرف العلم وشرف المكان

الدعم الفني الخاص بعمادة التعليم الإلكتروني

يسعدنا ان نقدم لك اي دعم او لاجابة لاستفساراتك عن طريق احدى الطرق التالية:

ايميل الدعم الفني : elearnsupport@uqu.edu.sa
الاتصال بالعمادة : ٠٠٩٦٦١٢٥٢٩٨١٦١
تحويلات الدعم الفني:

مهندسين : علاء جمال الدين : ١١٠
مهندسين : حمزة الجنودي : ١١١

وتقبلوا خالص التحية

عرض جميع مواد الأخبار.

إعداداتي

مرحباً،
نبيل السيد محمد حسن

ملف تعريف
إعدادات الحساب
الإحصائيات
عنوان البريد الإلكتروني
عرض التقدم الخاص بي
مستودع الملفات

« ارسلت دعوة الى عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس للتسجيل والدخول على المحتوى الإلكتروني على موقع (DL2) وكان هناك تواصل دائم من خلال الرسائل القصيرة لأخبارهم بموعد تنزيل المحاضرات الخاصة بمهارات تصميم المقررات الإلكترونية ليتمكنوا من الاطلاع عليها قبل المحاضرات الفعلية كانوا يقومون بالاطلاع على المحتوى (لقطات الفيديو).

« بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لاستطلاع آرائهم فيها.

« اجراء التجربة الاستطلاعية من خلال المحتوى المقدم مسبقا على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس على موقع إدارة المحتوى الإلكتروني (DL2) وعددهم (١٠) وذلك للتعرف على الصعوبات التي تواجههم عند تطبيق التجربة.

« إجراء التجربة الأساسية على العينة وكانت قوامها (٦٠) عضوا هيئة التدريس تم تقسمهم الى مجموعتين ضابطة وعددها (٣٠) وتجريبية، حيث قام الباحث بشرح الهدف من التجربة وخطوات تنفيذها لدى المجموعة التجريبية واجراءات الدخول على موقع إدارة المحتوى الإلكتروني (DL2) كيفية الحصول على الروابط الخاصة بالمحتوى الفيديو الرقمي الخاص بمهارات تصميم المحتوى الإلكتروني.

« درست المجموعة الضابطة بطريقة المحاضرات التقليدية.

« تم اطلاع العينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس على المحتوى الإلكتروني المتاح من خلال الروابط الموجودة على موقع إدارة المحتوى الإلكتروني (DL2) لكل محاضرة، وقيامهم بطرح المناقشات من خلال الموقع فضلا عن مناقشة بعض التساؤلات أثناء المحاضرة وممارسة بعض المهارات التعاونية المرتبطة بموضوع المحتوى مثل (يتم ذكر بعض المهارات الخاصة بالاختبارات الإلكترونية)

- أمثلة لبعض المهارات التي قامت العينة بدراستها داخل المحتوى الإلكتروني:
- إنشاء فئة العلامات:

The screenshot shows a YouTube video player with the title 'ادارة العلامات' (Managing Tags). The video content displays a hierarchical diagram of tag categories. The main categories are 'الفئات' (Categories) and 'العناصر' (Elements). Under 'الفئات', there are 'الاختبارات' (Tests) at 80% and 'الواجبات' (Assignments) at 20%. Under 'العناصر', there are 'واجب 1' (Assignment 1) at 10% and 'واجب 2' (Assignment 2) at 10%. The video player shows a progress bar at 0:01 / 17:36. The sidebar on the right features a 'Toyota Saudi Arabia' channel with 158 subscribers, and several recommended videos including 'شرح برنامج الفئات ومشاركتها مع الآخرين' (Explaining the program and sharing it with others) and 'شرح برنامج الفئات ومشاركتها مع الآخرين' (Explaining the program and sharing it with others).

• بنك الأسئلة:

The screenshot shows a YouTube video player interface. The video title is 'online training 1436'. The channel name is 'د. نائل السيد' (Dr. Nael Al-Sayid) with 50 subscribers. The video has 40 views. The right sidebar displays a list of recommended videos, including 'شرح نظرين اللغز ومشاركتها مع الآخرين' (Explaining the puzzle and sharing it with others) and 'شرح برنامج أوبيس كالميليتاديت adobe captivate' (Explaining the Adobe Captivate program).

• أنواع الأسئلة:

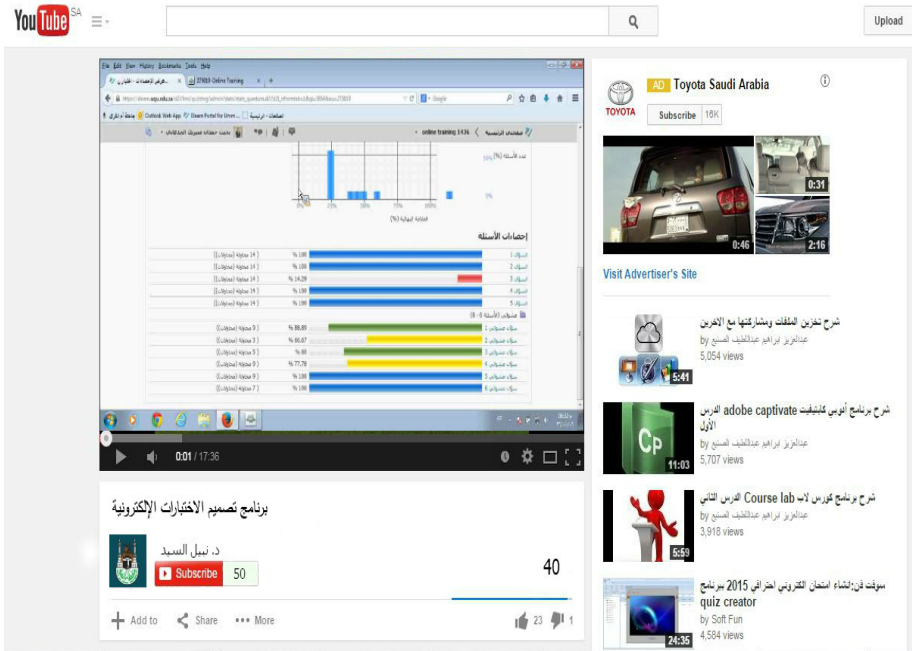
This screenshot is identical to the one above, showing the same YouTube video player interface with the video 'online training 1436' and the same recommended videos in the sidebar.



• **تقارير الدرجات:**

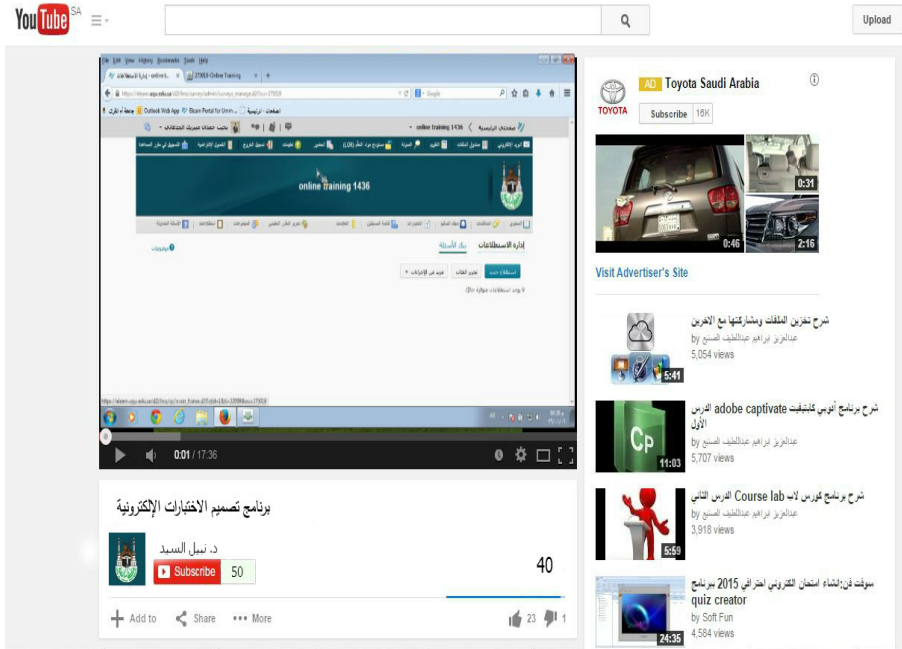


• احصائيات الاسئلة:



The screenshot shows a YouTube video player with a presentation titled "احصائيات الاسئلة" (Question Statistics). The presentation includes a bar chart and a table of data. The video is from the channel "د. نabil النسيدي" (Dr. Nabil Al-Nasidi) and has 40 views. The right sidebar shows recommended videos, including "شرح نظرين اللغلت ومشاركتهما مع الآخرين" (Explaining the two theories and their participation with others) and "شرح برنامج اوبي كابتيفت" (Explaining the Obi Captive program).

• إدارة الاستطلاعات:



The screenshot shows a YouTube video player with a presentation titled "إدارة الاستطلاعات" (Survey Management). The presentation includes a bar chart and a table of data. The video is from the channel "د. نabil النسيدي" (Dr. Nabil Al-Nasidi) and has 40 views. The right sidebar shows recommended videos, including "شرح نظرين اللغلت ومشاركتهما مع الآخرين" (Explaining the two theories and their participation with others) and "شرح برنامج اوبي كابتيفت" (Explaining the Obi Captive program).

• نتائج البحث :

تشمل الإجابة عن كل اسئلة البحث، وهي:

« السؤال الأول: ما مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية اللازمة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى؟

تم التوصل الى ثلاثة موضوعات أساسية:

- ✓ الموضوع الأول: أدوات الاختبار (بنك الأسئلة . تأليف اختبار . الإحصائيات)
- ✓ الموضوع الثاني: أدوات التقييم (الاستطلاعات . الكفاءات . التقييم الذاتي)
- ✓ الموضوع الثالث: أدوات مساندة للتقييم والاختبار (مجلد التسليم . الدرجات . النقاشات)

وتتكون من تسعة عشر مهارة رئيسة (١٩) ويتفرع منها (١٧٩) مهارة فرعية.

« السؤال الثاني: ما التصور المقترح للتعليم المعكوس القائم على التدوين المرئي ؟

اتبع الباحث مجموعة المعايير التربوية والفنية فى التصميم والانتاج سالفا الذكر فى الاطار النظرى.

« السؤال الثالث: ما أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟

قامت الباحث بإعداد اختبار تحصيلى خاص بالمتحوى التعليمى المقدم وتم تطبيقه، على العينة ، ثم قياس تحصيل الطلاب للمعارف المتضمنة بالموقع التعليمى، ويتم الإشارة إلي ذلك عند تحليل النتائج

« السؤال الرابع: ما أثر استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي فى تنمية الجانب الأداء المهارى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى ؟

قامت الباحث بإعداد بطاقة تقييم الأداء المهارى خاص بالمتحوى التعليمى المقدم وتم تطبيقها، على العينة، ثم قياس تحصيل الطلاب للمهارات المتضمنة بالموقع التعليمى.

• مناقشة النتائج البحث والتوصيات والمقترحات :

يتناول هذا الجزء التأكد من تجانس مجموعتى البحث، والتحقق من صحة الفروض الإحصائية، والتعرف على فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئى Podcasting Video فى تنمية تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، كما يعرض الجداول الإحصائية الخاصة بالنتائج ومن ثم تفسير ومناقشة النتائج ثم يقدم عددا من التوصيات فى ضوء نتائج البحث، ويقترح بعض البحوث التى يمكن اجراؤها لاحقا.

• أولاً- التأكد من تجانس مجموعتى البحث :

للتأكد من تجانس مجموعتى البحث تم تطبيق أدوات البحث (الاختبار التحصيلى . بطاقة الملاحظة) على أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى

الذين تم تقسيمهم إلى المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف التأكد من تجانس مجموعتي البحث في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة وذلك على النحو الآتي:

• **التأكد من تجانس المجموعتين بالنسبة للاختبار التحصيلي :**

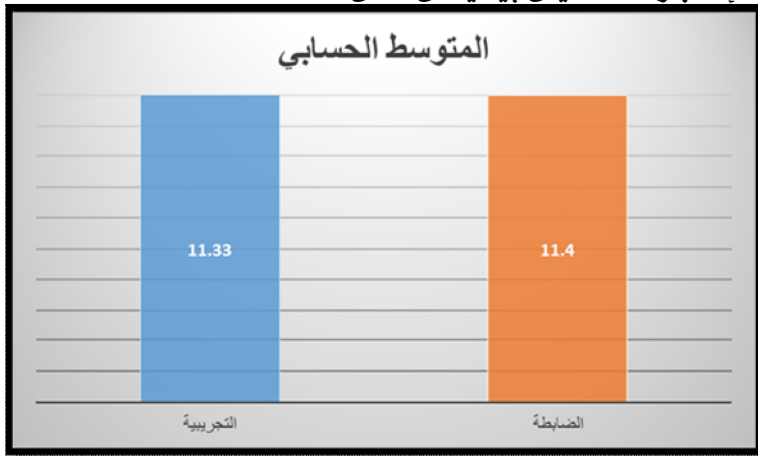
للتأكد من تجانس مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح بجدول (١) عن طريق اختبار (ت) T-Test لمتوسطين مستقلين.

جدول رقم (١) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١١.٣٣	١.٥٨٣	٣٠	٠.١٦٠	٠.٨٧٤ غير دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	١١.٤٠	١.٦٥٣	٣٠		

ومن الجدول (١) يتضح أن قيمة (ت) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية وهذه النتيجة تدل على أن مستوى تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة كان متساوياً في التطبيق القبلي، أي أن المجموعتين متجانستان وذلك يعني أن أي فروق مستقبلية يمكن إرجاعها إلى مادة المعالجة التجريبية.

ويمكن تمثيل متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي بيانياً في الآتي:



شكل (١) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

• التأكد من تجانس المجموعتين بالنسبة لبطاقة الملاحظة :

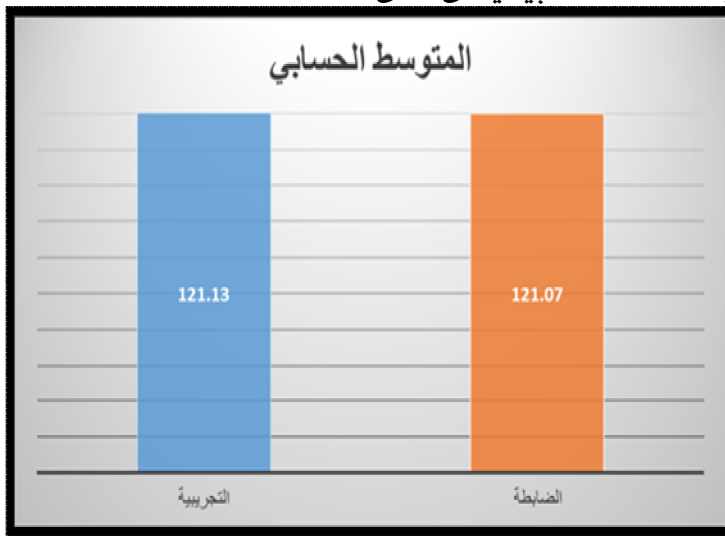
للتأكد من تجانس مجموعتي البحث في بطاقة الملاحظة قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية قبلًا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح بجدول (٢) عن طريق اختبار (ت) T-Test لمتوسطين مستقلين.

جدول رقم (٢) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢١.١٣	٧.١٤٧	٣٠	٠.٠٣٥	٠.٩٧٢
الضابطة	١٢١.٠٧	٧.٥٥٢	٣٠		غير دال عند مستوى ٠.٠٥

ومن الجدول (٢) يتضح أن قيمة (ت) غير دالة مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية وهذه النتيجة تدل على أن مستوى أداء المجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للجانب الأدائي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية كان متساوياً في التطبيق القبلي، أي أن المجموعتين متجانستان وذلك يعنى أن أى فروق مستقبلية يمكن إرجاعها إلى مادة المعالجة التجريبية.

ويمكن تمثيل متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة بيانيا في الآتى:



شكل (٢) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

• ثانياً- التحقق من صحة فروض البحث :

« التحقق من صحة الفرض الأول: والذي ينص على " توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعدد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

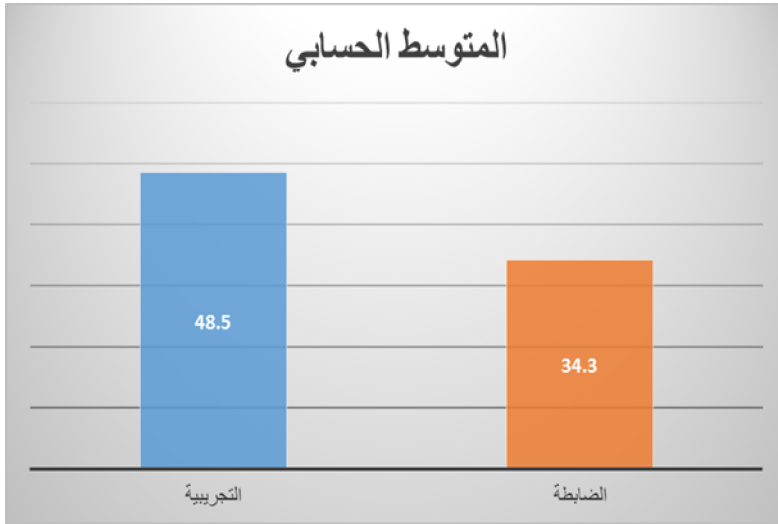
جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٨.٥٠	٠.٨٦١	٣٠	٢٤.٢٧١	0.000
الضابطة	٣٤.٣٠	٣.٠٨٧	٣٠		دالته عند مستوى ٠.٠٥

وباستقراء النتائج في جدول (٣) يتضح ارتفاع مستوى تحصيل المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting عند المقارنة بالمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٨.٥٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٤.٣٠)، وبلغت قيمة "ت" (٢٤.٢٧١)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

وفى مثل هذه الحالات يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤٨.٥٠) بمقدار زيادة عن المجموعة الضابطة الذي تبلغ (١٤.٢)، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الأول الذي ينص على " توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تمثيل متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي بيانياً فى الآتى:



شكل (٣) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

للتعرف على فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، قام الباحث بتطبيق معادلة بليك (black)، والتي تنص على:

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث إن ص = متوسط درجات الاختبار البعدي .

س = متوسط درجات الاختبار القبلي .

د = النهاية العظمى لدرجة الاختبار .

بتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن نسبة الكسب المعدل بالنسبة للاختبار المعرفي المرتبط بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية بلغت (١.٧٤٥)، وهي نسبة أكبر من (١,٢)، والتي تمثل الحد الأدنى الذي حدده بليك (black)، ويدل ذلك على وجود فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

ويتفق ذلك مع دراسة كل من: (van, d. , 2012)؛ (Hang, B. ,2011)، (Jamil, M., 2012)؛(Hoelau,S.2014)؛

« التحقق من صحة الفرض الثاني: والذي ينص على " توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (التدريب التقليدي) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعدياً، وبعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-test عن طريق برنامج SPSS، وذلك من خلال المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لدرجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج:

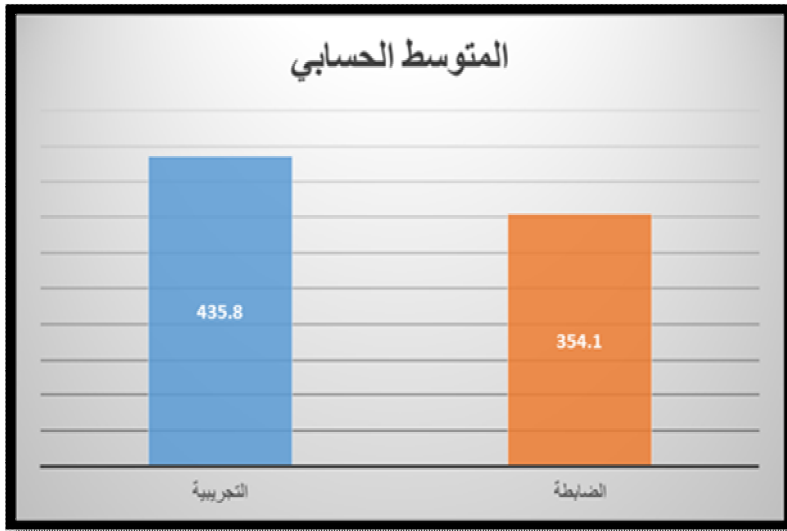
جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لمتوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٤٣٥.٨٠	٦.٤٣٥	٣٠	٢١.٤٥٧	0.000
الضابطة	٣٥٤.١٠	١٩.٨٣٦	٣٠		داله عند مستوى ٠.٠٥

وباستقراء النتائج في جدول (٤) يتضح ارتفاع مستوى أداء المجموعة التجريبية، التي استخدمت التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting عند المقارنة بالمجموعة الضابطة، التي استخدمت الطريقة التقليدية، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤٣٥.٨٠)، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٥٤.١٠)، وبلغت قيمة "ت" (٢١.٤٥٧)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

وفي مثل هذه الحالات يتم توجيه الدلالة الإحصائية لصالح المجموعة الأعلى في المتوسط، وهي المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤٣٥.٨٠) بمقدار زيادة عن المجموعة الضابطة الذي تبلغ (٨١.٧)، وعلى ذلك يتم قبول الفرض الثاني الذي ينص على " توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم (التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي تستخدم (الطريقة التقليدية) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية".

ويمكن تمثيل متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بيانياً في الآتى:



شكل (٤) نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي
لبطاقة الملاحظة

للتعرف على فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، قام الباحث بتطبيق معادلة بليك (black)، والتي تنص على:

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

حيث إن ص = متوسط درجات الاختبار البعدي .

س = متوسط درجات الاختبار القبلي .

د = النهاية العظمى لدرجة الاختبار .

بتطبيق المعادلة السابقة يتضح أن نسبة الكسب المعدل بالنسبة لبطاقة الملاحظة المرتبطة بمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية بلغت (١.٦٩٧)، وهي نسبة أكبر من (١،٢)، والتي تمثل الحد الأدنى الذي حدده بليك (black)، ويدل ذلك على وجود فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تنمية الجانب الأدائي لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

ويتفق مع دراسة كل (Jordan, S., 2013)، (Kerton, C., 2014)، (Hoelau, S, 2014)، (Kerton, C. R., 2012)، (Hugh, 2010)

• ثالثاً- تفسير ومناقشة النتائج:

توصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

« فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video فى تنمية الجانب المعرفى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى.

« فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video فى تنمية الجانب الأدائى لمهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية، لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى

يرجع الباحث ذلك إلى ما يلي:

« عمل التعلم المعكوس على إعادة ترتيب، وصياغة الوقت، وطريقة استغلاله داخل قاعة الدراسية وخارجها، من أجل نقل التحكم بالتعلم من سلطة المحاضر (الباحث) إلى أفراد عينة الدراسة.

« ساعد التعلم المعكوس على استغلال وقت المحاضرة فى التعلم النشط، وتنفيذ التطبيق على تصميم الاختبارات الإلكترونية، حيث يستطع أفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس) الاطلاع على المحتوى التعليمى، من خلال الروابط الإلكترونية الموجودة على موقع إدارة التعلم الإلكتروني D2L الخاص بجامعة أم القرى، مما يتيح لهم تنفيذ الأنشطة التعليمية دون وجود صعوبات، مما يؤكد على تمكنهم واستيعابهم المحتوى بطريقة سهلة، ومباشرة.

« أتاح التعلم المعكوس الفرصة بشكل كبير أمام عينة الدراسة لاكتساب المعرفة مسبقاً، ثم فتح لهم المجال ليقوموا بتطبيق ما تعلموه واستخدامه فى الإبداع، والابتكار، ويأتى كل ذلك تحت إشراف الباحث، وذلك من خلال تصميم لقطات الفيديو التفاعلى، وإنشاء قناة تعليمية من خلالها، حتى يحدث التفاعل بشكل مباشر قبل عملية التدريس لأفراد العينة.

« سهولة التعامل مع تقنية التدوين المرئي Podcasting Video، فالعامل مع هذه التقنية لا يتطلب مهارات حاسوبية عالية، وبما تتميزه بها من التفاعل بين المتعلم والمحتوى بصورة تناسب مع قدرتهم الذهنية، وهذا ما تم مراعاته عند تصميم لقطات الفيديو، ووضعها على القناة التعليمية التى تم أنشاءها.

« تيسير عملية التعلم والاستذكار، حيث وفر التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video التعلم فى كل مكان، وزمان، حيث تم وضع روابط لأفراد العينة (أعضاء هيئة التدريس) فى موقع D2L الخاص بجامعة أم القرى، ومن السهل عليهم الدخول عليه فى أى وقت، والانتقال إلى الفيديو التفاعلى.

« التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video فى تفريد التعليم، حيث تراعى هذه التقنية الفروق الفردية بين أفراد عينة الدراسة، حيث توفر لهم التعلم خارج أوقات المحاضرات، وفقاً لخطوهم الذاتى.

« أعطى التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي الفرصة لأفراد العينة، لا لمزيد من الإتيقان فى التعلم، لأنها ليست محصورة بزمان الحصة.

« عزز التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video النظرية البنائية constructivism، حيث جعلت أفراد عينة الدراسة مشاركين بفعالية في التعلم.

• رابعاً - توصيات البحث :

« ضرورة مواكبة عصر الإصلاح التربوي، والذي من أولوياته تقنية التعليم.
« الاهتمام بتلبية حاجات الجيل الجديد من المتعلمين، وزيادة دافعيتهم بتوفير وسائل تعليمية تكنولوجية، كالتعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Podcasting Video، مما يجعل عملية التعليم مشوقة .

« الاستفادة من ما يتيح التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting من بث ملفات بتنسيقات مختلفة، مثل : الصوت، والفيديو.

« تبني القائمين على إعداد المقررات الإلكترونية إنتاج حلقات للتدوين المرئي Video Podcasting ملائمة لموضوعات المقررات الدراسية .

« توظيف التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في التعليم الجامعي، والتركيز على استخدامها في تنمية المهارات بصفة عامة، ومهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية بصفة خاصة.

« توظيف التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تدريس المقررات الجامعية العملية، بهدف تنمية المهارات العملية، أو الأدائية المراد اكسابها للطلبة.

« مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة بالاستفادة من أدوات التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في التدريس.

« تشجيع المحاضرين على استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting كأحد أدوات التعليم الإلكتروني في مقرراتهم الإلكترونية المنشورة على أنظمة إدارة التعليم.

« الاستفادة من مواقع التدوين المرئي Video Podcasting المستضافة على خوادم عالمية، باعتبارها أقل كلفة في الصيانة والتخزين.

« إعداد مقررات دراسية بأقسام تكنولوجيا التعليم بالكليات، والجامعات تتناول توظيف أدوات التعلم المعكوس بصفة عامة، ومواقع التدوين المرئي Video Podcasting بصفة خاصة في التعليم.

• خامساً- مقترحات البحث :

« إجراء المزيد من البحوث التجريبية للتأكد من فعالية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في تنمية بعض المهارات، كالتجارب العملية في الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والمواد الدراسية المختلفة.

« إجراء دراسة مقارنة بين فعالية استخدام مواقع التدوين المرئي Video Podcasting المستضافة على خوادم عالمية كالـيوتيوب.

- « إجراء دراسات وصفية للتعرف على اتجاهات الطلبة، والأكاديميين نحو استخدام التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي Video Podcasting في التعليم.
- « فاعلية برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس لتنمية مهاراتهم في توظيف أدوات، وتقنيات التعلم المعكوس.
- « إجراء دراسة مماثلة للتعلم المعكوس، ولكن باستخدام تقنيات أخرى، ومقارنة النتائج مع عينة مماثلة.

• المراجع :

• أولاً: المراجع العربية :

- أبو جحجوج، يحيى محمد؛ حسونة، إسماعيل عمر (٢٠١١): فاعلية الإلكتروني الموجه بالفيديو في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات نحوه لدى طلبة الجامعة، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، ٣ (٥).
- أبو زيد، عادل حسين (٢٠١١): برنامج قائم على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لإكساب الطلاب/ المعلمين مهارات بناء: وإنتاج الاختبارات الإلكترونية وتنمية اتجاهاتهم نحو الإنترنت، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* - مصر، (١٧٥).
- أبو عقل، وفاء؛ صباح، ثائرة (٢٠١٣): اتجاهات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة نحو التعلم الإلكتروني، *المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح* - فلسطين، ٤ (٧).
- باطر، سامر (٢٠٠٦) : الفيديو بودكاست Video podcast ، تقنية الويب الجديدة، مجلة ويندوز الشرق الأوسط، عدد شهر فبراير متاح على <http://www.itp.net/arabic/news/details.php?id=19740>
- البلوي، سالم عبد الرحمن (٢٠١٣). التحقق من فاعلية برنامج اختباري محوسب في العملية الاختبارية، *مجلة القراءة والمعرفة* - مصر، (١٣٨).
- الجراح، عبد الهادي على (٢٠١٣): درجة استخدام معلمى المدارس الأردنية ومعلماتها لمنظومة التعلم الإلكتروني Eduwave واتجاهاتهم نحوها ومعوقات استخدامها، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* - البحرين، ١٤م (١).
- الحافظ، محمود عبد السلام (٢٠١٣): التعلم الإلكتروني ودرجة تمكن أعضاء هيئة التدريس الجامعي من تطبيق مهاراته، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، ٦ (١٤).
- حميد الشمران، عاطف. (٢٠١٣). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المنهاج. عمان: دار وائل للنشر.
- خالد حسن الحامدي (٢٠١٠)، الاختبارات الإلكترونية والتوظيف السليم، *مجلة التعليم الإلكتروني*، العدد الخامس، متاح على الموقع: <http://www.slideshare.net/themalfakih/ss-4113601>
- الخزي، فهد عبد الله (٢٠١١): دراسة أثر بعض المتغيرات على أداء طلبة الصف الحادي عشر في مدارس دولة الكويت في الاختبارات الإلكترونية، *مجلة العلوم الإنسانية- الجزائر*، (٣٥)
- سمعان، عماد ثابت (٢٠١٢): أثر استخدام الاختبارات الإلكترونية التشعبية في التدريبات الرياضية على حل المسائل الرياضية وتخفيف القلق الرياضى لدى تلاميذ التعليم الإعدادي بسوهاج، *المجلة التربوية* - مصر، (٣١).
- صبحي، سالي وديع (٢٠٠٩): الاختبارات الإلكترونية عبر الشبكات، في: محمد عبد الحميد (محرر). *منظومة التعليم عبر الشبكات*. ط٢، ص: ٢١٧ - ٢٨٥. القاهرة. عالم الكتب

- العباسي، محمد أحمد (٢٠١١). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الويب لتنمية مهارة تصميم وإنتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية، **مجلة كلية التربية - مصر**، (٧٥).
- قرجاجي، أشواق دحمان محمد عمر (٢٠١٤): فاعلية الويب ٢.٠ في تنمية مهارة بناء الاختبارات الإلكترونية والاتجاه نحوها لدى طالبات كلية التربية بجامعة طيبة، **رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طيبة**.

• **ثانياً: المراجع العربية :**

- Abdallah, S. (2011): Learning with online activities: what do students think about their experience? In E. M. W. Ng, N. Karacapilidis & M. S. Raisinghani (Eds), *Dynamic advancements in teaching and learning based technologies: new concepts* (pp. 96- 121). Hershey, New York: **information science reference**.
- Abuhmaid, A. (2009): ICT integration a cross education systems: the experience of Jordan in educational reform (**P. D. Boud Ed**). Saarbrucken, Germany: VDM Verlag Dr. Muller.
- Albayrak, E.(2014): The Effects of Design Factors on Students' Success and Test Anxiety in Electronic Tests, *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, 6 (2).
- Alexander, Bryan (2006). Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning? *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006): 32-44.
- Alvarez, B. (2012). Flipping the classroom: homework in class, lessons at home. *Education digest*, 77 (8), 18- 21.
- Amaud, C. H. (2013): **Flipping chemistry classrooms**: Professors shift lectures online to free up class time for more effective leaning activities. *Chemical and Engineering News*, 91, 41-43.
- Aoki, K. (2012). Generations of distance education and challenges of distance education institutions in japanese higher education. In P. B. Muyinda (Ed.), *distance education* (pp. 181- 201). Rijeka, Croatia: In tech.
- Ashbaugh, M. L. (2013). Leadership from instructional design for web 2.0 adoption: appropriate use of emerging technologies in online courses. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds), *Increasing student engagement and retention in E- learning environments (web 2.0 and blended learning technologies)* (pp. 17- 58). Bingley, UK: Emerald group.
- ATI (2013) Accessibility Technology Initiative. Retrieved May 28, 2013, from <http://www.csus.edu/accessibility/ati.html>
- Bates, S. & Galloway, R. (2012). The inverted classroom in a large enrolment introductory physics course: A case study. Retrieved from http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/stem-conference/Physical_Sciences/Simon_Bates_Ross_Galloway.pdf
- Bayazit, A., & Askar, P. (2012): Performance and duration differences between online and paper-pencil tests. *Asia Pacific Education Review*, 13(2).
- Bedford, J. (2013). Spotlight on: the flex model of blended learning. Retrieved 18 April, 2014 from:

http://www.dreambox.com/blog/spotlight_on_the_flex_model_of_blended_learning.

- Bennett, S. (2012). The numbers just Keep on getting bigger: social media and the internet 2011 [STATISTICS]. Retrieved 29 September, 2013, from: http://www.mediabistro.com/alltwitter/social_media_internet_2011_b17881.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012): Flip your classroom: How to reach every student in every class every day. Washington, DC: **Intentional Society for Technology in Education**
- Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2012). The flipped class: Myths vs. Reality. Retrieved 31, July, 2013, from: http://thedailyriff.com/articles/the_flipped_class_conversation_689.php.
- Blackboard. (2012): Running item analysis on a test. Retrieved November 30, 2012, from <http://help.blackboard.com>.
- Bohmer, B., Burns, Crowley. (2014): **Testing Numeric**: Evidence from a randomized controlled trial of a computer based mathematics intervention in Cape, Town High Schools.
- Brame, C. J. (2013). Flipping the classroom. Retrieved 2 September, 2013, from: http://cft.vanderbilt.edu/teaching_guides/teaching_activities/flipping_the_classroom/
- Brandon, Bill (2008). Using RSS and Weblogs for e-Learning: An Overview. The learning Guild.
- Bryant, Todd (2006). Social Software in Academia. EDUCAUSE Review, vol. 29, no.2. [online] <http://www.educause.edu/apps/eq/eqm06/eqm0627.asp>
- Butt, A. (2012) Student views on the use of lecture time and their experience with a flipped classroom approach. Available at SSRN: <http://ssrn.com/abstract=2195398>
- Captioning (2013) California State University Northridge Information Technology. Retrieved May 28, 2013, from <http://www.csun.edu/it/captioning>
- Caulfield, J. (2011). How to design and teach a Hybrid course: achieving student- centered learning through blended classroom, **Online and experiential activities**. Sterling, Virginia: stylus publishing.
- Chabola, E. & Amy, L. (2009): Podcasting in higher education: major factors that contribute to its effective use, **International Journal of case method research and application**, Vol.2,
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011): E-learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. New York: **John Wiley & Sons**.
- Cold, S. Jeff (2006): Using Really Simple Syndication (RSS) to enhance student research. **ACM SIGITE Newsletter**, Vol. 3, No. 1, January 2006.
- Deutsch, T., Herrmann, K., Frees, T., & Sandholzer, H. (2012): Implementing computer-based assessment--A web-based mock examination changes attitudes. **Computers & Education**, 58(4).

- Dongsong Z. (2006): **Instructional Video In E-Learning: Assessing The Impact Of Interactive Video On Learning Effectiveness**, Information & Management 43.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013): Improving students' leaning with effective leaning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. **Psychological Science in the Public Interest**, 14, 4-58.
- Esteves, A., Van den Hoven, E., & Oakley, I. (2013): Physical games or digital games: Comparing support for mental projection in tangible and virtual representations of a problem-solving task. **Paper presented at the 7th International Conference on Tangible, Embedded and Embodied Interaction**, Barcelona, Spain.
- Findlay- Thompson, S., & Mombourquette, P. (2013). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. **Global conference on business and finance proceedings**, 8(2), 138- 146.
- Fotaris, P., Mastoras, T., Mavridis, I., & Manitsaris, A. (2010): Extending LMS to support IRT-based assessment test calibration. **Technology Enhanced Learning**. Quality of Teaching and Educational Reform, 73.
- Frydenberg, M. (2012). The flipped classroom: it's got to be done right. Retrieved 3 September, 2013, from: http://www.huffingtonpost.com/mark_frydenberg/the_flipped_classroom_its_b_2300988.html?view=screen.
- Fulton, K. (2012): Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. **Learning & leading with technology**, June/July, 12- 17.
- García Laborda, J. (2010): Contextual clues in semi-direct interviews for computer assisted language testing. **Procedia: Social & Behavioral Sciences** 2(2).
- Giannakos, M.N., Vlamos, P. (2013): Using Webcasts in Education: Evaluation of its Effectiveness, **British Journal of Educational Technology**. 44 (3), 432–441.
- Gigurowa, N. Anh, D. H., & Pishva, D. (2012): A multimedia integrated frame work for learning management systems. In P. Ghislandi (Ed). **E-learning- theories, Design, software and applications** (pp. 153- 172). Rijeka, Croatia: in tech.
- Gleason BL, Peeters MJ, Resman-Targoff BH, et al(2011): An active learning strategies primer for achieving ability-based educational outcomes. **Am J Pharm Educ**. 2011;75(9):Article 186.5..
- Goodwin, B., & Miller, K. (2013): **Evidence on flipped classrooms is still coming in educational leadership**, March 2013, 27- 80.
- Guo, S., & Mao, Y. (2010): OPES: An on-line practice and examination system based on web. **Proceedings of the International Conference on E-Business and E-Government (ICEE)**.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013): A review of flipped learning: **George Mason University**.

- Hang, B. (2011): The design and implementation of on-line examination system. Proceedings of the International Symposium on ,**Computer Science and Society (ISCCS)**. doi: 10.1109/ISCCS.2011.68.
- He, Y., Swenson, S., & Lents, N. (2012): Online video tutorials increase learning of difficult concepts in an undergraduate analytical chemistry course. **Journal of Chemistry Education**, 89, 1128-1132. doe: 10.1021/ed200685
- Hew, k. Cheung, Wing Sum (2013): Use of Web 2.0 Technologies in k12 and Higher Education: The Search for Evidence-Based Practice, **Educational Research**, vol9.
- Hockstader, B. (2013): flipped learning: personalize teaching and improve student learning. Pearson. Retrieved 10 September, 2013, from: http://researchnetwork.pearson.com/wp_content/uploads/flipped_learning.pdf.
- Hoelau,Sie(2014):Robustness of number right elimination testing (NRET)scoring method for multiple for multiple-choice items in computer adaptive assessment system (CAAS), **Research and Practice in Technology Enhanced Learning** Vol. 9, No. 2.
- Holley, D., Greaves, L., Bradley, C., & Cook, J. (2010): You can take out of it what you want: How learning objects within blended learning designs encourage personalized learning. In J. O'donoghue (Ed), **technology- supported environments for personalized learning: methods and case studies** (pp. 285- 304). Hershey, PA: IGI global.
- Horn, M. (2013): What education can learn from kung fu. Retrieved 9 April, 2014, from: http://www.forbes.com/sites/michaelhorn/2013/08/22/what_education_can_learn_from_kung_fu/
- Hugh K. (2010): Designing Digital Video To Support Learner Outcomes : A Study In An Online Learning Resource For Healthcare Professionals And Students, **Master Of Educationfaculty Of Education University Of Ottawa**.
- Imin, K. (2008): Using Video Podcast To Enhance Students' Learning Experience In Engineering, Proceedings Of 115th **Annual ASEE Conference And Exposition Pittsburgh**
- Jamil, M., Tariq, H. R., & Shami, A. P. (2012):Computer-based vs paper-based examinations: Perceptions of university teachers. Turkish **Online Journal of Educational Technology - TOJET**, 11(4), 371-381.
- Jeffrey H, Fairleigh D. (2008): **Innovative Technologies For Education And Learning: Education And Knowledge-Oriented Applications Of Blogs, Wikis, Podcasts, And More**, IGI Global.
- Johnson, L., Becker, S. A., Estrada, V., & Freeman, A. (2014): NMC Horizon report 2014: higher education edition. Austin, Texas: **the New Media consortium**.

- Jordan, S., & Mitchell, T. (2013): E-assessment for learning? the potential of short-answer free-text questions with tailored feedback. **British Journal of Educational Technology**, 40(2), 371-385.
- Kaplan-Leiserson, Eva (2005). Trend:Podcasting in Academic and Corporate Learning. **Learning Circuits**. [online] <http://www.Learningcircuits.org/> 2005/jun2005/0506 trends
- Kerton, C. R., & Cervato, C. (2012):Self-assessment in online learning: Why bother? [Abstract for Paper No. 34-3]. Geological Society of America Abstracts with Programs,44(7), p. 113. Retrieved from https://gsa.confex.com/gsa/2012AM/web_program/Paper210157.html.
- Kerton, C. R., & Cervato, C. (2012):Self-assessment in online learning: Why bother? [Abstract for Paper No. 34-3]. Geological Society of America Abstracts with Programs, 44(7), p. 113.
- Kerton, C.(2014): Assessment in Online Learning—It's a Matter of Time: **Journal of College Science Teaching**, Vol. 43, No. 4.
- Krkovic, K., Pásztor-Kovács, Molnár, G., & Greiff, S. (2014): New technologies in psychological assessment: The example of computer-based collaborative problem solving assessment. **International Journal of e- Assessment(in press)**.
- Lage, M.J., Platt, G.J. and Treglia, M. (2012): Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. **Journal of Economic Education**, 31(1), 30-43.
- Lambert, T., & Saville, B. K., (2012): Interteaching and the testing effect: A preliminary analysis. **Teaching of Psychology**, 39, 194-198. doi: 10.1177/0098628312450435.
- Lands, B., (2013). Multiple choice tests. Retrieved from <http://www.studygs.net/tsttak3.htm>.
- Lau, N. K., Lau, S. H., Hong, K. S., & Usop, H. (2011): Guessing, partial knowledge, and misconception in multiple-choice tests. **Journal of Education Technology & Society**, 14(4:99–110).
- Lee, Mark&. McLaughlin, Catherine (2011):Web2,0- Based E-learning Applying Social Informatics for Teaching. **New York, information science reference**.
- Lwoga, Edda. (2012): Making Learning and Web 2.0 Technologies Work for Higher Learning Institutions in Africa, **Scholarly Journals**, vol 29 (2).
- Malamud, O. & Pop-Eleches, C.(2010): Home Computer Use and the Development of Human Capital, National Bureau of Economic **Research Working Paper** 15814.
- Matthew C. Shake (2014):Differences Between Functional and Subjective Overconfidence in Post diction Judgments of Test Performance, **Electronic Journal of Research in Educational**

- Psychology**, 12(2). ISSN: 1696-2095. 2014, no. 33 - 263-
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.33.14005>.
- Millard, E. (2012, December). 5 Reasons Flipped Classrooms Work: Turning lectures into homework to boost student engagement and increase technologyfueled creativity. University Business.com, 26-29.
<http://www.universitybusiness.com/article/5-reasons-flipped-classrooms-work>.
 - Milman, N. (2012) :The flipped classroom strategy: What is it and how can it be used? **Distance Learning** ,9(3), 85-87.
 - Moge N., Paterson J., Burk J., Purcell M. (2010): Typing compared with handwriting for essay examinations at university: letting the students choose. **Research in Learning Technology**, Volume 18, Issue 1,
 - Mohammed, K. K., Nelson, L. D., Riggs, G. H., Borrero, J. L., & Payer, A. F. (2011): Insights gained from the analysis of performance and participation in online formative assessment. **Teaching and Learning in Medicine**, 23(2).
 - Moore, E. L., Galindo, J. I. and Dodd, B. G. (2012):“Balancing flexible constraints and measurement precision in computerized adaptive testing.” **Educational and Psychological Measurement**, Vol. 72, No. 4, pp. 629-648
 - Mull, B. (2012) :Flipped learning: A response to five common criticisms. November Learning. <http://novemberlearning.com/resources/articles/flipped-learning-a-response-to-five-common-criticisms-article>.
 - Mustakerov, I., & Borissova, D. (2011): A conceptual approach for development of educational Web-based e-testing system. **Expert Systems with Applications**, 38(11), 14060-14064.
 - National Science Foundation. (2010): Preparing the next generation of STEM innovators: Identifying and developing our nation's human capital. Retrieved from <http://www.nsf.gov/nsb/publications/2010/nsbIO33.pdf>
 - Nelson, Libby. 2014. “Common Core Tests Are in Classrooms—And They’re Actually Working.” Vol (April 11).
 - Newton, C., Acres, K., & Bruce, C. (2013): A comparison of computerized and paper-based language tests with adults with aphasia. **American Journal of Speech-Language Pathology**, 22(2).
 - Noonoo, S. (2012): Flipped learning founders set the record straight. The Journal: Transforming Education Through Technology. Retrieved from <http://thejournal.com/Articles/2012/06/20/Flipped-learning-founders-q-and-a.aspx?Page=1>
 - O'Reilly, Tim (2005): What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the NextGeneration of Software . [online] <http://www.oreillynet.com/lpt/a/6228>

- Palmer, R. T., Maramba, D. C, & Dancy, T. E. (2011): A qualitative investigation of factors promoting the retention and persistence of students of color in STEM. **The Journal of Negro Education**, 50,491-509.
- Pan, Shu Chien; Franklin, Teresa (2011): In-Service Teachers' Self-Efficacy, Professional Development, and Web 2.0 Tools for Integration, *New Horizons in Education*, vol 59 (3).
- Panday, P.(2009): Simplifying Podcasting, **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Vol.20(2),
- Pasco Pella, Angela. (2014)" "As Clock Ticks, Experts Propose Online Assessment To-Do Checklist". **District Administration** (April, 17).
- Pearson, G. (2012) Biology teacher's Flipped Classroom: 'A simple thing, but it's so powerful'. *Education Canada*, 52(5). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/biology-teacher%E2%80%99s-flipped-classroom-%E2%80%98-simple-thing-it%E2%80%99s-sopowerful%E2%80%99>
- Ras ,E. (2014): Moving towards the assessment of collaborative problem solving skills with a tangible user interface, **Online Journal of Educational Technology** – October, volume 13 issue 4.
- Ras, E., Maquil, V., Foulonneau, M., & Latour, T. (2013): Empirical Studies on a Tangible User Interface for Technology-based Assessment - Insights and Emerging Challenges. **International Journal of e-Assessment (IJEa)**.
- Richard ,P. (2012): Instructional Design and Assessment video podcasts and Active-Learning Exercises in a "Flipped Classroom" Model of a Renal Pharmacotherapy Module, *American Journal of Pharmaceutical Education* , 76 (10).
- Richard, B. G., & Joseph, M. L. (2013): Inherent limitation of multiple-choice testing. **Academic Radiology**, 20(10).
- Richardson, Will (2005). The ABCs of RSS. *Technology and Learning magazine*. May Edition. [online] <http://www.techlearning.com/shared/printableArticle.jhtml?articleID=163100414>
- Ryan M. Zayac(2014): Interteaching: Its effects on exam scores in a compressed-schedule format. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, Vol. 14, No. 1, February. doi: 10.14434/josotl.v14i1.3649.
- Saville, B. K., Cox, T., O'Brien, S., & Vander veldt, A. (2011): Interteaching: The impact of lectures on student performance. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 44, 937-941. doi: 10.1901/jaba.
- Secolsky, C., & Denison, B. D. (2011): **Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education**. Routledge,Taylor & Francis Group.

- Siqueira, J. M., Martinez-Saez, A., Sevilla-Pavon, A., & Gimeno-Sanz, A. (2011): Developing a web-based system to create, deliver and assess language proficiency within the PAULEX universitas project. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, 15.
- Soldner, M., Rowan-Kenyon, H., Inkelas, K. K., Garvey, J., & Robbins, C. (2012): Supporting students' intentions to persist in stem disciplines: The role of living-learning programs among other social-cognitive factors. **Journal of Higher Education**, 83.
- Techsmith. (2013). Teachers use technology to flip their classrooms. Retrieved 22 August, 2013, from: http://www.techsmith.com/flipped_classroom.html.
- Thompson, N. A. and Weiss, D. A. (2011): "A Framework for the Development of Computerized Adaptive Tests." **Practical Assessment, Research & Evaluation**, Vol. 16, No. 1,
- Timmers, C. F., Braber-van, d. B., & van, d. B. (2013): Motivational beliefs, student effort, and feedback behavior in computer-based formative assessment. **Computers & Education**, 60(1),
- Truelove, J. C., Saville, B. K., & Van Patten, R. (2013): Interteaching: Discussion group size and course performance. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, 13(2).
- van, d. K., Eggen, T. J., Timmers, C. F., & Veldkamp, B. . (2012): Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. **Computers & Education**, 58(1).
- Wauters, K., Desmet, P., & Van, d. N. (2010): Adaptive tem-based learning environments based on the item response theory: Possibilities and challenges. **Journal of Computer Assisted Learning**, 26(6).
- Wilczak, D. (2013): The effects of blogging and podcasting on students achievement and attitude in the 6th grade science classroom, **unpublished master thesis**, USA: Montana state university
- Williams, A., Birch, E., & Hancock, P. (2012): The impact of online lecture recording on student performance. **Australasian Journal of Educational Technology**, 28



البحث الرابع :

**” فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط فى تنمية الذكاء المهنى لدى
طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية واتجاهاتهم نحو العمل اليدوى ”**

إعداد :

د/ وائل أحمد راضى سعيد

**أستاذ مناهج وطرق تدريس التعليم الصناعى المساعد
كلية التربية جامعة حلوان**

” فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي ”

د/ وائل احمد راضى سعيد

• مستخلص البحث :

نظرا لما يوفره الكمبيوتر من بيئة تعليمية ثرية، قد تسهم بشكل ما في تفجير الطاقات والقدرات العقلية بجميع مستويات التعليم ، فقد تم تصميم برنامج متعدد الوسائط وتطبيقه على طلاب تخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية؛ لتنمية الذكاء المهني، واتجاهاتهم نحو مزاولة العمل المهني ، ومن أهم أهداف البحث ما يلي : إعداد قائمة بالعمليات العقلية المرتبطة بالذكاء المهني اللازم تنميتها لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية . تحديد الأسس المنهجية، وأنماط التدريس المناسبة لاستخدام برنامج متعدد الوسائط بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية . ومن أهم نتائجه ما يلي: ١- أثبتت النتائج مدى الارتباط بين العمليات العقلية المكونة للذكاء المهني ، وأنه قدرة عقلية مستقلة أمكن قياسها من خلال اختبار معد لذلك ٢٠- أن استخدام برنامج متعدد الوسائط في تدريس موضوعات تخصص " الزخرفة والإعلان" بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، يسهم بشكل مباشر في تحسين نواتج التعلم . ومن أهم ما أوصى به ما يلي : ١- تنمية الذكاء المهني، وما يتضمنه من عمليات عقلية موضوع البحث، بجميع التخصصات النوعية بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ٢٠- تصميم برامج قائمة على تكنولوجيا التعليم متعدد الوسائط بمعظم موضوعات تخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

The effectiveness of the multi-media program proposal in intelligence professional development among school students Secondary industrial and decorative attitudes towards manual work

Abstract

The effectiveness of the multi-media program proposal in intelligence professional development among school students Secondary industrial and decorative attitudes towards manual work. Computer provides a rich learning environment may contribute in some way to the emergence of energy and mental capacity in all levels of education, so it was a multi-media program design and apply it to allocate "decoration and advertising" students high school industrial and decorative for the development of professional intelligence and attitudes towards the practice of professional work, and the most important Research objectives include: 1- Prepare a list of mental processes Related to professional intelligence necessary development to the industrial and decorative high school students. 2- Identify the foundations and methodology of teaching styles appropriate for the use of multi-media program in high school industrial and decorative Among the most important findings include: 1. The results demonstrated the extent of the link between mental processes, consisting of professional intelligent, and it could be an independent mental ability measured by the testis intended to do so. 2- The use of multimedia a program in teaching specialization "decoration and

advertising "secondary school industrial and decorative themes, directly contributes to improved learning outcomes. Among the most important, as recommended by the following: 1. Development of professional intelligence enriched by the mental processes in all disciplines of quality high school industrial and decorative. 2- Design programs based on a multi-media educational technology topics most specialty "decoration and advertising" secondary industrial decorative school.

• المقدمة :

يعتبر التعليم من أهم العوامل المكتسبة التي تؤثر بشكل أساسي في تكوين الاتجاهات لدى الفرد ، ذلك أن التعليم يجعل من الفرد شخصا أفضل بصفة عامة، وحسبنا أن نقارن في ذلك بين شخصين عانا نفس الظروف الأسرية في إطار نفس المحيط الاجتماعي ، غير أن أحدهما تعلم حتى نهاية المرحلة الدراسية ، بينما لم ينل الآخر أي قسط من التعليم ، إذ نجد الفرق شاسعا بينهما في مستوى الإدراك، والوعي للكثير من الأمور، وفي طبيعة السلوك ، ونوعية الاهتمامات، والاتجاهات، كما أن التعامل مع كل منهما يحتاج إلى مهارات مختلفة، وفي ذلك يقول الله عز وجل " قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ " (الزمر : ٩) .

ويعزى ذلك إلى حقيقة أن التعليم يؤدي إلى تنمية الذهن، وتنشيط الفكر، وتهذيب المشاعر، هذا فضلا عن تنمية العمليات العقلية المختلفة، كالقدرة على الاستقراء، والربط بين الأفكار، والتحليل، والاستنتاج، والتنبؤ ،....، وأخيرا، فإن التعليم يتيح القدرة أيضا على فهم الذات ، وتقييم الفرد للاتجاهات السائدة لديه ، وتقبل تعديلها أو التكيف في مرونة مع الآخرين .

ويعتبر النظام التعليمي أساس التطور والتقدم في كافة مجالات الحياة ، فمخرجات النظام التعليمي تشكل أساسا لرفعة المجتمع أو تخلفه في كافة المجالات ، فليس غريبا أن نجد المجتمعات المتقدمة تهتم اهتماما كبيرا بتطوير أنظمتها التعليمية، وترصد ميزانيات ضخمة للنهوض بها .

وحينما نتكلم عن مخرجات النظام التعليمي، فإننا نعني بذلك تغطية لكافة متطلبات تطوير المجتمع ، فمخرجات النظام التعليمي يجب ألا تقتصر على جوانب محددة، كإعداد الأطباء، والمهندسين، والمعلمين و ، بل يجب أن تمتد تلك المخرجات لتشمل الجوانب المهنية، والتقنية ، ومن هنا تتبع أهمية التعليم الصناعي فلا غنى لأي مجتمع عن التعليم الصناعي؛ لضمان وجود الكفايات البشرية المؤهلة والمدرّبة التي تستطيع القيام بكل ما تحتاجه الخطط التنموية فيه .

والبرنامج التعليمي للتعليم الصناعي يشكل أحد البرامج التربوية، التي تعنى بإعداد وتأهيل الكوادر البشرية، اللازمة لتنفيذ خطط التنمية في المجتمع ، والاهتمام الكبير بالتعليم الصناعي الذي بدأ يظهر في العقود الأخيرة ، يرجع

لكونه استثماراً أساسياً وجوهرياً؛ لأنه يسهم بشكل مباشر في إعداد الطاقات البشرية المدربة، والمؤهلة لممارسة العمل المهني بمختلف قطاعات سوق العمل، ولا يقف دوره عند هذا الحد بل يمتد لأكثر من ذلك، حيث إنه يسهم أيضاً في تطوير القدرات البشرية أثناء ممارسة الأفراد للمهن، إذا تم تحديثه، وتطويره باستمرار؛ ليوافق التطورات، والاتجاهات، والمستحدثات التكنولوجية بشتى ميادين العمل المهني .

وقد أثرت المستحدثات التكنولوجية في العصر الحالي بشكل كبير في شكل التعليم عبر مراحل التعليم المختلفة، فظهر ما يسمى بتكنولوجيا التعليم التي تتركز أهميتها في الكشف عن الأسس العلمية، والتطبيقية لبناء منظومات في تكنولوجيا التعليم، والمعلومات بالمؤسسات التعليمية المختلفة، وينتظم بداخلها مراكز تكنولوجيا التعليم ومصادر المعلومات، بما ييسر استخدام هذه المراكز الاستخدام الوظيفي والإفادة منها، ومن مصادر التعليم والمعلومات في تحسين التعليم وتجويده، وذلك من خلال إكساب المعلم والمتعلم بعض الكفايات الخاصة باختيار المواد التعليمية، وتداولها، وإنتاجها، واستخدام الأجهزة التعليمية Vun في بناء المواقف التعليمية المناسبة؛ لتحقيق أهدافهم ورفع كفاءتهم التدريسية، كما تسهم تكنولوجيا التعليم في تحسين العملية التعليمية بالمؤسسات التعليمية المختلفة وتطويرها .

ومن أهم التطورات في مجال تكنولوجيا التعليم ظهور التعليم الإلكتروني، الذي تتمثل أهميته في أنه إستراتيجية للتعليم، تستخدم فيها وسائط تكنولوجية متقدمة، كالوسائط المتعددة، والهيبر ميديا، والأقمار الصناعية، وشبكة المعلومات الدولية، وكذلك فهو نمط لتقديم المناهج، والمعلومات عبر شبكة المعلومات الدولية، أو أي وسيط إلكتروني آخر، أو الأقراص المدمجة، أو الأقمار الصناعية، أو غيرها من التقنيات المستحدثة في المجال التعليمي، ويعتمد التعليم الإلكتروني على إلغاء مبدئين رئيسيين في أية مرحلة دراسية، وهما: الوقت، والمكان اللذان يعتبران قيداً وشرطاً لكل متعلم ينتظم في دورة دراسية أو تدريبية، بحيث يكون مقيد بوقت محدد لحضور الفصول الدراسية والانتظام في المحاضرات، ومشروط بمكان يلتزم بالحضور إليه لتلقي التعليم، وقد شكل هذان المبدآن عائقاً أمام الكثيرين ممن يرغبون في الاستزادة العلمية، غير أنهم لا يقدرون على الالتزام بهما؛ لارتباطهما بمشاغل أخرى، فجاء التعليم الإلكتروني لتحقيق انتفاء هذين المبدئين. (إبراهيم عبد الله المحيسن ٢٠٠٦ - ٣٥) .

ويؤكد (محمد عبد الحميد ٢٠٠٥ - ١٤:١٣) على أهمية ودور التعليم الإلكتروني بقوله "إذا كان التعليم التقليدي في الفصل الدراسي يعتمد على الاتصال المباشر (وجها لوجه) " Face to Face Communication " الذي يدعم التفاعلية " interactivity " بين المعلم والمتعلم في إطار الوجود الفعلي للمتعلم داخل الفصل، فإن التعليم الإلكتروني القائم على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس يحقق هذه الميزة، على الرغم من غياب الاتصال المباشر، من خلال الأشكال المختلفة للتفاعل وأدواته التي تعد من متطلبات تصميم البرامج والتطبيقات " .

ويعتبر " الكمبيوتر " وما يتضمنه من برامج أحد المكونات الرئيسية في إعداد برامج التعليم الإلكتروني ، والتي تمكن المعلم والمتعلم من ممارسة العديد من الأنشطة التعليمية / التعليمية ، التي تحسن من العملية التعليمية ، وتعد برامج الوسائط المتعددة الكمبيوترية أحد أهم برامج " الكمبيوتر " المستخدمة بكفاءة في العملية التعليمية ، وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى فاعلية برمجيات الوسائط المتعددة الكمبيوترية، وخاصة إذا ما صاحبها تصميم تعليمي مناسب؛ لمساعدة المتعلمين في تنمية القدرات العقلية المختلفة (عادل سرايا ٣٩.٢٠١٠) .

وعلى الرغم من أهمية توظيف البرامج المعتمدة على تطبيقات الكمبيوتر، لما لها من دور فعال في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وفق الطبيعة المتفردة لكل برنامج ، إلا أن واقع استخدامها بالمدرسة الثانوية الصناعية يشير لندرة اعتماد برامج التعليم والتدريب بها على تطبيقات الكمبيوتر ، وهذا ما أشار إليه تقرير (المجالس القومية المتخصصة ٢٠٠٨) الذي أهتم بدراسة واقع التعليم الصناعي وعلاقتها بتطبيق البرامج المعتمدة على الوسائط الكمبيوترية ، كما أكدت عليه نتائج العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل واقع البرامج المقدمة بالمدرسة الثانوية الصناعية، ومدى ارتباطها بتطبيقات الكمبيوتر، ومنها دراسة كل من (وائل راضى ٢٠٠٩)، (على النجى ٢٠١١)، (سيد ذوك ٢٠١١)، (حمدى رجب ٢٠١٢) ، التي أوصت بضرورة تصميم برامج قائمة على تكنولوجيا الوسائط الكمبيوترية المتعددة ، بما قد يسهم بشكل ما في تحسين مخرجات المدرسة الثانوية الصناعية .

ونظراً لما يوفره الكمبيوتر من بيئة تعليمية ثرية، قد تسهم بشكل ما في تفجير الطاقات والقدرات العقلية بجميع مستويات التعليم ، لذا استشرع الباحث الحاجة إلى إجراء البحث الحالى؛ للإفادة من إمكانيات برمجيات الوسائط المتعددة بتخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ولتنمية الذكاء المهني ومدى تأثير ذلك في تعديل اتجاهات الطلاب نحو مزاولة العمل اليدوي، إذ يعد الإهتمام بقضايا، ومشكلات، واتجاهات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية اهتماماً بالمجتمع ككل، وبمستقبله المهني؛ لأنهم يمثلون شريحة من جيل المستقبل ، خصوصاً في ظل المرحلة العمرية التي يمرون بها، وما تتضمنه من طاقات، وقوى، وأفكار من الممكن أن تسهم في تحقيق أهداف المجتمع وإنجازاته ، كذلك من خلال ما تحويه تلك المرحلة من ميزات وخصائص مهمة، تجعلها بحق من أهم المراحل في حياة الإنسان ، وتعد عملية ممارسة العمل اليدوي، والسعى الدائم لتطويره والنجاح فيه من أهم سمات هذه المرحلة، ومتطلب أساسي لضمان نجاح مخرجات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، وبالتالي الحصول على فرص عمل حقيقية بالميدان ، خصوصاً أن هؤلاء الطلاب مقبلين بالفعل على ممارسة مجالات العمل اليدوي المختلفة، وهذا ما يسعى البحث الحالى لتحقيقه .

ويتفق هذا مع توصيات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠١٠) والتي أهتمت بوضع ملامح تطوير، وتحديث التعليم الصناعي بهدف تزويد سوق العمل على مستوى الوطن العربي بعماله فنيه قادرة على ممارسة العمل المهني، وفق معايير وأسس تتناسب مع القدرات، والميول الخاصة بالأفراد والطبيعة المتفردة لكل مهنة .

• مشكلة البحث :

تمثلت مشكلة هذا البحث في : ضعف العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء المهني، والاتجاه نحو ممارسة العمل اليدوي وفق القدرات، والميول المهنية لطلاب تخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، مما يسبب مشكلات خلال مزاولتهم للعمل المهني في مجال التخصص .

• أسئلة البحث :

تتطلب مشكلة البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- « ما العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني الواجب توافرها لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟
- « ما مدى توافر الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟
- « ما اتجاهات طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نحو ممارسة العمل اليدوي ؟
- « ما الأسس العلمية التي يمكن إتباعها لتحديد العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني ؟
- « كيف يمكن تصميم برنامج متعدد الوسائط لتنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟
- « ما فاعلية استخدام برنامج متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟

• أهداف البحث :

- يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :
- « إعداد قائمة بالعمليات العقلية المرتبطة بالذكاء المهني اللازم تنميتها لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « تحديد الأسس المنهجية، وأنماط التدريس المناسبة لاستخدام برنامج متعدد الوسائط بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « تنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « قياس فاعلية استخدام برنامج متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

• أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث فيما يلي :

« يقترح البحث نوعاً من أنواع الذكاء (الذكاء المهني) فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة .

« استجابة لما ينادى به التربويون من ضرورة قياس فاعلية أساليب التدريس القائمة على تكنولوجيا الكمبيوتر فى تحسين كفاءة العملية التعليمية بشكل عام، والتعليم الصناعى بشكل خاص .

« دمج العمليات العقلية للذكاء المهني ببرنامج إعداد طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

« تقديم برنامج قائم على تكنولوجيا الوسائط المتعددة بالتعليم الصناعى، يهدف لتنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوى بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

« تقديم قاعدة بيانات للعلاقة بين التدريس بتكنولوجيا الوسائط المتعددة، وتنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوى، بما قد يسهم فى تحسين نواتج التعلم لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية.

« قد يسهم فى تقديم نموذج لاختبار الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، يمكن الاستفادة منه فيما بعد .

« قد يسهم فى تقديم مقياس اتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، يمكن الاستفادة منه فيما بعد .

• فروض البحث :

فى ضوء ما تمت دراسته من نقاط علمية ومحاو نظرية مرتبطة بطبيعة البحث، وفى ضوء أسئلته وضعت الفروض التالية :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار الذكاء المهني، بإستخدام برنامج متعدد الوسائط لصالح المجموعة التجريبية .

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس الإتجاه نحو العمل اليدوى، بإستخدام برنامج متعدد الوسائط لصالح المجموعة التجريبية .

« توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى اختبار الذكاء المهني، ومقياس الإتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

• حدود البحث :

يقتصر البحث على الحدود التالية :

« الحدود الزمانية : تم تطبيق البرنامج، وأدوات البحث على مدار شهر مارس، والنصف الأول من شهر ابريل من الفصل الدراسى الثانى من العام ٢٠١٣ م .

« الحدود المكانية : تم تطبيق البرنامج، وأدوات البحث على عينة من طلاب مدرسة أحمد ماهر الثانوية الصناعية الزخرفية بنين نظام السنوات الثلاث - بمحافظة القاهرة .

◀ الحدود الموضوعية :

✓ اقتصر تصميم، واستخدام برنامج الوسائط المتعددة على تخصص الزخرفة والإعلان .

✓ مقرر التدريبات المهنية .

◀ الحدود البشرية : عينة من طلاب الصف الثالث تخصص "الزخرفة والإعلان" .

• أدوات البحث :

تمثلت أدوات البحث فى التالي :

◀ اختبار الذكاء المهنى (من إعداد الباحث) .

◀ مقياس اتجاه نحو العمل اليدوى (من إعداد الباحث) .

• منهج البحث :

استخدم البحث : المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية البرنامج فى تنمية الذكاء المهنى ، والاتجاه نحو العمل اليدوى، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (١) :

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
مجموعة تجريبية	برنامج متعدد الوسائط	الذكاء المهنى .
مجموعة ضابطة	التدريس بالأسلوب المعتاد	الاتجاه نحو العمل اليدوى.

• مصطلحات البحث :

• الوسائط المتعددة Multimedia :

تُعرف الوسائط المتعددة بأنها: توظيف لإمكانات الكمبيوتر فى تصميم، وإنتاج، واستخدام برامج تعليمية / تعليمية قائمة على المزج بين النصوص المكتوبة ، والرسوم الخطية ، والصور الثابتة والمتحركة ، واللقطات الحية ، والمؤثرات الصوتية بأنماطها المتنوعة ، وذلك لتوضيح فكرة ، أو مفهوم ، أو اكتساب مهارة، بحيث يتم عرضها بشكل تفاعلى متكامل .

• الذكاء المهنى Business Intelligence :

حدد " جاردنر " أنواع عدة من الذكاء، وأضاف إليها الباحثين أنواع أخرى، ويقترح الباحث فى البحث الحالى نوعاً من أنواع الذكاء فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة " الذكاء المهنى"، ويعرفه بأنه الصورة الذهنية أو المسار المهنى الذى يضعه الأفراد عن طبيعة المهن، وما تتطلبه كل مهنة من مهام وواجبات لممارستها بنجاح .

• المهنة Occupation :

المجال الذى يعمل به الأفراد وفقاً لميولهم، ورغباتهم، وقدراتهم الشخصية ، التى تناسب تلك المهنة .

• الاتجاه نحو العمل اليدوى The Trend Towards Manual Wark :

يُعرف بأنه ميل الفرد لأن يعطى جواباً إيجابياً، أو سلبياً بخصوص حرصه وتقديره نحو ممارسة العمل اليدوى، ومن ثم قد يؤثر ذلك على نمط سلوكه فى بيئة عمله المهنى .

• أولاً : الأسس النظرية والدراسات المرتبطة :

سعياً وراء الإجابة عن أسئلة البحث ، وتحقيق أهدافه ، اتبع الباحث عدة إجراءات تمثلت في تحديد الأسس المنهجية التي يمكن الاستناد إليها في تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وما يمكن أن تسهم به في تنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي، وهي على النحو التالي :

• المحور الأول : برنامج متعدد الوسائط Multimedia Program :

ظهر مفهوم الوسائط المتعددة مع بدايات استخدام مدخل النظم في التعليم ، وقد ارتبط في بداية ظهوره بالمعلم وكيفية توظيفه لوسائط ومصادر التعلم المختلفة، التي يريد أن يستخدمها في العملية التعليمية ، والعمل على تحقيق تكامل وترابط مجموعة متألّفة منها في شكل من أشكال التفاعل المنظم، والاعتماد المتبادل ، بحيث يؤثر كل منهما في الآخر، وتعمل جميعاً من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف، شريطة أن يحسن المعلم التحكم في توقيت عرضها ، بما لا يؤثر على الموقف التعليمي بالسلب، ويحدث التفاعل بينها وبين المتعلم .

وترجع أصل هذه التقنية إلى " Vainer Bush " الذي وضع طريقة لربط المعلومات ، بحيث تسمح للمتعلم بتكوين ارتباطات بين أجزاء المعلومات بعضها البعض ، كما اقترح أيضاً أن تقدم المعلومات للمتعلم ، في شكل كلمات، أو صور، أو رسوم خطية وتعبيرية ، بحيث يستطيع المتعلم أن يضيف إليها، أو يعل عليها ، ثم جاء " Douglas Angler " ليطور مفهوم بنية النظام بتعدد وسائل العرض المستخدمة في العملية التعليمية (خالد زغلول ٢٠٠٠ - ٧٣) .

ويعتبر مفهوم " الوسائط المتعددة " من أكثر المفاهيم ارتباطاً بحياتنا اليومية، والمهنية الآن، ولفترة مستقبلية ، حيث أصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة من أشكال الوسائل التكنولوجية ، عن طريق الإمكانيات الهائلة للكمبيوتر ، كما أصبح بالإمكان إحداث التفاعل بين هذه الوسائل وبين المتعلم في بيئات تعليمية مختلفة (سامي عيسى ٢٠١٢ - ١٠١) .

والوسائط المتعددة مصطلح يشير لإتحاد البرامج "software" والأجهزة "hardware" التي تمكن المستخدم من توظيف الإمكانيات المتاحة للنص، والصور، والصوت، والصور المتحركة، ومقاطع الفيديو . وقد أدى ظهور تكنولوجيا التزاوج بين الفيديو، والكمبيوتر إلى حدوث طفرة هائلة في مجال تصميم، وإنتاج برامج الوسائط المتعددة، وعرضها من خلال الكمبيوتر، والوسائل الإلكترونية المتنوعة .

وقد عرفت المنظمة العربية الوسائط المتعددة بأنها "التكامل بين أكثر من وسيلة واحدة تكمل كل منها الأخرى عند العرض أو التدريس، ومن أمثلتها : الفيديو . الشرائح والتسجيلات الصوتية . المطبوعات . الكمبيوتر . الشفافيات . الأفلام " (منصور عبد المنعم ، صلاح عبد السميع ٢٠٠٤ - ٢٣٤) .

ويرى (محمد خميس ٢٠٠٧ - ٣٩) أن الوسائط المتعددة عبارة عن منظومة تعليمية كاملة وكلية، تشتمل على مكونات : النصوص المكتوبة . وصوت . وصور . ورسوم ثابتة ومتحركة متكاملة مع بعضها البعض، وتعمل بطريقة منظومية ، ومتفاعلة كوحدة وظيفية واحدة ، تمكن المتعلم من التحكم فيها والتفاعل معها من خلال جهاز الكمبيوتر أو وسيلة إلكترونية أخرى لتحقيق أهداف واحدة مشتركة .

كما يعرفها (عادل سرايا ٢٠٠٩ - ٧٢) بأنها برامج كمبيوترية تمزج بين النصوص المكتوبة والمنطوقة ، والصور الثابتة والمتحركة ، والصوت ، والرسوم الخطية، بهدف عرض المحتوى التعليمي ليتفاعل معها المتعلم؛ لإحداث التعلم المنشود .

وبالنظر للتعريفات السابقة، نجد أن هناك شبه اتفاق على أن الوسائط المتعددة شكل من أشكال التكامل والترابط لمجموعة من العناصر المؤتلفة في شكل من أشكال التفاعل المنظم، والاعتماد المتبادل يؤثر كل منها في الآخر، وتعمل جميعا لتحقيق مجموعة من الأهداف المنشودة .

ويمكن تعريف الوسائط المتعددة في هذا البحث بأنها: توظيف لإمكانات الكمبيوتر في تصميم ، وإنتاج، واستخدام برامج تعليمية / تعليمية قائمة على المزج بين النصوص المكتوبة ، والرسوم الخطية ، والصور الثابتة والمتحركة ، واللقطات الحية ، والمؤثرات الصوتية بأنماطها المتنوعة؛ وذلك لتوضيح فكرة، أو مفهوم ، أو اكتساب مهارة، بحيث يتم عرضها بشكل تفاعلي متكامل .

• ومن الدراسات التي تناولت برامج الوسائط المتعددة بالبحث والتجريب دراسة كل من :

« (حمدي البيطار ٢٠٠١) الذي هدف إلى قياس أثر استخدام الوسائط الفائقة في زيادة التحصيل طلاب المدرسة الثانوية الصناعية . تخصص عمارة . من خلال مقرر المساحة، والذي توصل إلى فاعلية الوسائط الفائقة، وأوصى بضرورة زيادة برامج الوسائط في العملية التعليمية خصوصا بالمدرسة الثانوية الصناعية .

« (Kikuchi T & Kengo T 2003) والتي هدفت إلى تطوير مواد التدريب القائم على الوسائط المتعددة، للاستخدام في مراكز التدريب التقني المتطور باليابان وقياس أثر استخدام الوسائط الفائقة في زيادة التحصيل لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية . تخصص عمارة . من خلال مقرر المساحة، والتي توصلت إلى فاعلية الوسائط الفائقة، وأوصت بضرورة زيادة برامج الوسائط في العملية التعليمية خصوصا بالمدرسة الثانوية الصناعية ، وهي بذلك تتفق مع نتائج، وتوصيات الدراسة السابقة .

« (على النجیحی ٢٠٠٣) والذي من خلاله قام الباحث ببناء برنامج متعدد الوسائط، بهدف إتقان طلاب المدرسة الثانوية الصناعية . تخصص سيارات . لبعض المهارات العملية من خلال مادة كهرياء السيارات ، وتوصل البحث إلى فعالية البرنامج متعدد الوسائط، مما أثر بشكل كبير في نمو المهارات العملية لدى الطلاب عينة البحث .

« (Cavingnol R . M 2006) وهو من البحوث التي أجرتها شركة فورد Ford ، بتوصية من مركز الجودة، بهدف توعية العاملين بقسم طلاء السيارات بالأخطاء التي يمكن حدوثها أثناء الدهان، والتشطيب لجسم السيارة ، وكيفية التعامل مع المعدات التكنولوجية لمعالجة وتقاضي تلك الأخطاء ، وذلك من خلال برنامج وسائط متعددة تم إعدادة بشكل احترافي من قبل مجموعة من الفنيين المتخصصين فى مجال برامج الكمبيوتر، وتكنولوجيا طلاء السيارات، وفق المقاييس العالمية ، وتوصل البحث إلى فاعلية برنامج الوسائط المتعددة فى التقليل من الأخطاء، والعيوب التي كانت تؤثر بالسلب على نسب الإنتاج بالشركة قبل تطبيق البرنامج .

« بحث (عثمان التركي ، عادل سرايا ٢٠٠٩) والذي من خلاله قام الباحثان ببناء برنامج تعليمى متعدد الوسائط، قائم على إستراتيجية التناقض المعرفى بهدف تصويب بعض التصورات البديلة لدى عينة من تلاميذ الصف الثانى الإعدادى بطيئي التعلم ، وتوصل الباحثان إلى فاعلية البرنامج بشكل كبير؛ مما أثر إيجابيا فى عينة البحث .

« بحث (Johns J. F 2011) والذي هدف إلى تنمية مهارات طلاب كلية الهندسة فى تحديد أعطال السيارة وإصلاحها ، ليحصل المتدرب على درجة خبير ، وقد قام التدريب على استخدام برنامج متعدد الوسائط قائم على أسلوب النمذجة، باستخدام الواقع الوهمى ثلاثى الأبعاد لإظهار العلاقة بين تشخيص عطل السيارة، والأداء الأمثل لعلاجها ، بحيث يمكن للمتدرب من المرور حول الأنظمة الميكانيكية ويراها من أكثر من موضع ، وتوصل البحث إلى فاعلية برنامج الوسائط المتعددة فى رفع مستوى المهارات المستهدفة لدى الطلاب، وأوصى بتعميمه .

« بحث (سامى عيسى ٢٠١٢) والذي من خلاله قدم الباحث برنامج متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات السمعية لذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ، من خلال مجموعة معايير تربوية، وفنية، وفق طبيعة العينة التجريبية، ومن خلال مرحلة تجريب البرنامج متعدد الوسائط وقياس فعاليته، توصل الباحث لنمو ملحوظ فى بعض المهارات السمعية لدى عينة البحث .

ويتفق البحث الحالى مع دراسات، وبحوث هذا المحور فى ضرورة توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة خلال عمليتي التصميم، والتنفيذ للتدريس ، لما له من أثر فعال فى عمليتي التعليم والتعلم ، وتحسين مخرجاتها خصوصا عندما يطبق داخل منظومة تعليمية ، وهى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية والتي تضع على رأس أولوياتها إعداد فئة العمال المهرة لخوض ميدان العمل غدا .

وقد أفاد البحث من تلك الدراسات فى تحديد أفضل الأساليب فى تصميم، واستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة بشكل عام مع توظيفها، وتفعيلها بشكل خاص مع طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

ويختلف البحث الحالي مع تلك البحوث، والدراسات، إلا أنه يهدف إلى قياس فاعلية برنامج متعدد الوسائط في تنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي، لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

• **دواعي استخدام برامج الوسائط المتعددة في عمليتي التعليم والتعلم :**

توجد عدة مبررات لاستخدام تكنولوجيا برامج الوسائط المتعددة في عمليتي التعليم والتعلم، وقد أشارت الأدبيات، والدراسات ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم، ومنها دراسة كلٍّ من (عبد الحافظ سلامة ٢٠٠٤)، (ذكريا لال ٢٠٠٥)، (Blank and Wei 2007)، (محمد خميس ٢٠٠٧)، (عثمان تركي، عادل سرايا ٢٠٠٩) إلى عدة أسباب يتم في ضوئها استخدامه، وهي على النحو التالي :

« إحداث تفاعل إيجابي نشط بين المتعلم من جهة، والبرنامج التعليمي من جهة أخرى .

« استثارة دافعية المتعلم، وجذب انتباهه، وتمكينه من التعلم بشكل صحيح، وتتابعه في المحتوى التعليمي، كذلك فهم الهيكل البنائي لأنواع المعارف، بمعنى تكوين معرفة متكاملة ذات معنى .

« تدعيم التعلم التعاوني، وذلك عندما يعمل الطلاب في مجموعات عمل تعاونية .

« يسهم بشكل ما في تدعيم التعلم الذاتي، حيث يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين.

« إعطاء البدائل للبدء السليم في البرنامج، بمعنى أن المتعلم يستطيع ضبط المادة التعليمية، وفق استجاباته، وقدراته، وميوله الشخصية في إطار متنوع للأشكال، والتدريبات، والصور.

« تدعيم مفهوم البنائية " Constructivism " باعتبار أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم أكثر نشاطا، وقدرة على بناء هيكله المعرفي بنفسه .

« بناء المتعلمين لنماذج عقلية خاصة Mental Models من خلال المشاهد الهادفة، والتفاعل مع العروض، واللقطات، والنصوص، والمؤثرات الصوتية، والتصفح، والبحث عن المعرفة بحرية.

« تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة لدى المتعلمين .

« توفير زمن التعلم ما بين (٣٠٪ - ٤٠٪) في وقت التعلم .

• **عناصر الوسائط المتعددة Multimedia Elements :**

أشارت دراسات وبحوث كلٍّ من (على عبد المنعم ٢٠٠٠ - ٢٣٢)، (Hillman D 78 - 2004)، (Vaughan T 2006 - 181)، (محمد خميس ٢٠٠٧ - ٥٠ : ٥٤)، (عادل سرايا ٢٠٠٩ - ٨٢ : ٨٤)، (سامي عيسى ٢٠١٢ - ١٠٥ : ١٠٦) إلى أنه يمكن تقديم المعلومات المتضمنة في برنامج الوسائط المتعددة على هيئة عناصر، توضع في الاعتبار عند البدء في تصميم وتنفيذ برنامج، والتي يمكن توضيحها في النقاط التالية :

« النصوص المكتوبة Written Text : النصوص المكتوبة هي المكون الرئيس في تقديم المعلومات ببرنامج الوسائط المتعددة، وهي عبارة عن جمل، أو فقرات، أو

عناوين أساسية أو فرعية تظهر على الشاشات؛ لتعريف المتعلم بطبيعة البرنامج التعليمي، وأهدافه، ومحتواه، وتقويمه، وإرشاداته. ويشترط فيها الاختصار، وحسن الصياغة، وسهولة القراءة، ويجب أن يكون وجودها وظيفيا ويترك حرية الاستماع إليها في يد المتعلم، لأن عرض الصوت، والكلمات المكتوبة يشتهر الانتباه مع مراعاة أن الكلمات المسموعة أبطأ في قراءتها من الكلمات المكتوبة.

« الكلمات المسموعة / المنطوقة Spoken Words : اللغة المنطوقة من أكثر مكونات بنية الوسائط المتعددة استخداما، وتتمثل في صورة أحاديث منطوقة بلغة ما، تصدر من خلال سماعات جهاز الكمبيوتر، وقد تكون في صورة كلمات توجيهية إرشادية، أو تعليق على رسم، أو صورة معروضة، أو مراحل عمل معروضة على شاشة البرنامج.

« الرسوم الخطية Graphics : وهي تكوينات خطية ثابتة قد تكون على هيئة رسوم بيانية (بالخطوط . بالأعمدة . بالدوائر . بالصور) ، أو رسوم توضيحية، أو مصورات ، أو ملصقات ، أو رسوم كاريكاتيرية، أو خرائط، أو رموز، أو لوحات زمنية أو شجرية، أو رسوم منتجة بالكمبيوتر.

« الموسيقى والمؤثرات الصوتية Music & Sound Effects : وهي أصوات تصاحب ظهور المحتوى التعليمي اللفظي، أو البصري المعروض على الشاشة، وقد تكون مؤثرات صوتية، كأصوات رياح، وأمطار، وحيوانات، وطيور، وغيرها من المؤثرات الصوتية.

« الصور الثابتة Still Pictures : وهي لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية، ويمكن تصغيرها أو تكبيرها حسب رغبة المستخدم، كما تؤخذ من فيلم وثائقي، أو تاريخي، أو لقطات تليفزيونية، وقد تؤخذ أثناء الإنتاج من الكتب والمجلات عن طريق الماسح الضوئي، وعند نقلها إلى الكمبيوتر يمكن أن تكون صغيرة، أو كبيرة، أو قد تملأ الشاشة بأكملها، كما يمكن أن تكون ملونة.

« الصور المتحركة (لقطات الفيديو) Motion Pictures & Video : وتظهر في صورة لقطات فيلمية متحركة سجلت بكاميرا رقمية، ودمجها في البرنامج في أماكنها المناسبة بشكل مترابط ومتكامل، ويجب ألا تقل مساحتها على الشاشة عن (١٠ . ١٢ سم) وفي الركن الأيسر العلوي، إن لم يكن في منتصف الشاشة، وتتعدد مصادرها لتشمل الفيديو، وعروض التليفزيون، وأسطوانات الفيديو من خلال مشغلاتها، وذلك من خلال أجهزة المسح الضوئي، أو الأرشفة الخاص بالصور، وهذه اللقطات يمكن إزالتها، وإبطائها، وإيقافها، وإرجاعها وفق متطلبات المتعلم.

« الرسوم المتحركة Animation : وهي مجموعة من الرسوم تُعرض وراء بعضها بشكل متتابع، لتعطي في النهاية إحساسا بتحريك الرسوم على الشاشة، هذه الرسوم يمكن إنتاجها عن طريق الكمبيوتر برسم شكل أولي وتعديله وتلوينه، وعن طريق برامج الرسوم المتحركة يتم التحكم في تحريك الرسوم التي تم إعدادها بسرعة معينة، ونقلها على الشاشة، وتكمن القيمة الحقيقية للرسوم المتحركة فيما تنقله من معلومات، وتفاصيل قابلة

للتصديق ، لأحداث أو مشاهد تفصلنا عنها حدود زمنية، أو مكانية لا يمكن تجاوزها .

« الواقع الإصطناعي Virtual Reality : ويستخدم فى برامج الوسائط المتعددة لتدريب طلاب الطيارين، والعسكريين، والمدنيين على رحلات قيادة الطائرات، حتى يتم إتقانهم للعديد من مهارات القيادة ، كذلك عند تدريب الجراحين، والمهندسين على استخدام مستحدثات تكنولوجيا فى مجال التخصص ، وقد أضافت برامج الأبعاد الثلاثية (3 . D . M) العديد من المزايا لبرامج الواقع الإصطناعي .

• خصائص برامج الوسائط المتعددة :

تتمتع برامج الوسائط المتعددة بالعديد من الخصائص، تشتق بطبيعة الحال من الخصائص العامة للمستحدثات التكنولوجية ، وقد حدد هذه الخصائص كلا من (فتح الباب وآخرون ٢٠٠٠ : ٣٨ - ٣٩)، (مجدى عزيز ٢٠٠٣ - ٤٦٨)، (أحمد الصواف ٢٠٠٤ - ٢٨)، (محمد خميس ٢٠٠٧ - ٤٢ : ٤٤) ، (عثمان تركى ، عادل سرايا ٢٠٠٩ : ٢١ - ٢٢) وتمثل فيما يلى :

« التفاعلية Interactivity : وتمثل أهم خصائص برامج الوسائط المتعددة ، وتعنى الاتصال، والحوار النشط، والتأثير المتبادل بين المتعلم والبرنامج، مما يؤثر بشكل مباشر فى شخصية المتعلم .

« التكاملية Integrity : وهى أيضا من أهم خصائص برامج الوسائط المتعددة ، وتشير إلى أن عناصر الوسائط المتعددة لا تعرض واحدا تلو الآخر ، ولكنها تتكامل معا فى إطار واحد .

« التنوع Variation : تستطيع الوسائط المتعددة أن توفر مجموعة من المثيرات الحسية ، التى تخاطب الحواس المختلفة ، فمن خلالها يستطيع المتعلم أن يشاهد صورا ثابتة، أو متحركة، أو يتعامل مع النصوص المكتوبة، والمسموعة ، والتكوينات الخطية بكافة أشكالها ، والمثيرات الصوتية، والموسيقية ، الأمر الذى يعمل على إثارة القدرات العقلية المختلفة لديه ، مما يكون له بالغ الأثر فى بقاء أثر التعلم، وتفعيل عمليتى التعليم والتعلم .

« الفردية Individuality : تسمح برامج الوسائط المتعددة بتفريد المواقف التعليمية؛ لتناسب الاختلافات بين المتعلمين، وفق قدراتهم، وميولهم، واستعداداتهم، وخبراتهم السابقة ، وهى بذلك تسمح باختلاف الوقت المخصص لكل متعلم تبعا لقدراته الشخصية ، كما يمكن أن يتم التعلم بشكل جمعى مع برامج الوسائط المتعددة، من خلال عرضها بواسطة أجهزة عرض البيانات، وخاصة فى حال عدم توفر أجهزة كمبيوتر لجميع المتعلمين .

« التزامن Timing : ويعبر عن مناسبة توقيتات تداخل العناصر المختلفة المتوفرة فى برنامج الوسائط المتعددة زمنيا؛ لتناسب سرعة العرض ، وقدرات وخصائص المتعلم كتران الصوت مع الصورة ، مع النص المكتوب ، ولقطات الفيديو وغيرها من العناصر؛ لأن ذلك بطبيعة الحال يؤثر على مدى استفادة المتعلم من عدمها .

« الكونية Globally : غالبية المستحدثات التكنولوجية المتوفرة حالياً تتيح لمستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات فى جميع أنحاء العالم ، ويمكن لمصمم برنامج الوسائط المتعددة الاستعانة بها، وتوظيفها بالشكل الأمثل، ومنها الإنترنت (Internet) للحصول على ما يحتاجه المتعلم من معلومات .

• أسس اختيار برامج الوسائط المتعددة :

« ملاءمتها للأهداف: ينبغى مواءمة برنامج الوسائط المتعددة وما يتضمنه من وسائل ، ومصادر تعلم للهدف المرجو تحقيقه .

« ملاءمتها للمتعلمين: من الضروري أن يلائم برنامج الوسائط المتعددة المتعلمين فى خصائصهم الجسمية، والنفسية، والمعرفية ، والانفعالية، كذلك مدى ارتباطها بخبراتهم السابقة، وميولهم، واتجاهاتهم حتى تحقق أكبر قدر من الفعالية .

« مناسبتها للمحتوى: تسهم عملية تحديد المحتوى التعليمى وما يتضمنه من مفاهيم، ومهارات، وقيم ، بدور كبير فى تحديد الوسائل، والمصادر التعليمية المناسبة لذلك المحتوى .

« صدق محتواها : ينبغى أن تكون المعلومات المقدمة ببرنامج الوسائط المتعددة صادقة ومطابقة للواقع ، وأن تعطى صورة متكاملة عن الموضوع .

« اقتصادية : بمعنى أن تكون غير باهظة الثمن قدر الإمكان ، وأن يكون العائد التربوى منها مناسباً لتكلفتها، بحيث يغطى تكلفتها .

« جودة إنتاجها: يجب تنفيذ برنامج الوسائط المتعددة بدرجة جودة مقبولة، وبالشكل الذى يسمح بتطبيق كافة المعايير الفنية، والسمات التقنية، وتحديد الأجهزة المتاحة ومدى مناسبتها للبرنامج، كذلك مدى قدرة المتعلم على التعامل معها .

« إمكانية استخدامها: من المهم بعد إنتاج برنامج الوسائط المتعددة والتأكد من جودته ، أن يكون قابلاً للتطبيق والاستخدام مرات عدة .

• المحور الثانى : الذكاء المهنى Business Intelligence :

كان لعلماء النفس الريادة فى وضع أساسيات الذكاء، وكان لهم الأسبقية فى تحليل ودراسة قضية الملاءمة بين الفرد، والمهنة التى تتناسب مع قدراته وإمكاناته؛ لتحقيق أكبر قدر من التميز ورفع مستوى الأداء ، وعلى الراحة النفسية لدى الأفراد ، إلا أنه منذ منتصف القرن الماضى ظهرت مدرسة جديدة فى علم الاجتماع ، والتى بدأت تعارض التركيز على ميول، وقدرات الأشخاص ومدى ارتباطها بالمهنة، وأخذت تُركز على دراسة المجتمعات وما تحتاج إليه من مهن، وأعمال ، واهتمت هذه المدرسة بعملية التوجيه المهنى التى يجب أن تعطى أولوياتها، واهتمامها للمجتمع بشكل عام ، بدلا من التركيز على الأفراد طبقاً لما أوصت به دراسات علماء النفس، والاجتماع ، والتى أهتمت بتوجيه الطلاب للمهن تبعاً لما فيه مصلحة المجتمع، وليس تبعاً لتطلعاتهم، وميولهم الشخصية ، وفى سبعينيات القرن الماضى بدأ ظهور مدرسة جديدة أكبر تأثيراً وقوة، وهى

مدرسة علماء الاقتصاد التي ركزت على الإنتاجية، والفرص الوظيفية، ومشكلة البطالة، وهذه المدرسة بدأت مع بداية الثورة الصناعية، واستمدت قوتها ولا زالت من ارتباطها بصانع القرار السياسي، والاقتصادي (زامل عطار ٢٠١٣ - ٢٩ - ٣١)، ويؤكد أصحاب هذه المدرسة، أننا اليوم لم نعد نملك الترف الذي كنا نتمتع به قبل خمسين عاماً، في أن نبحث عن العمل الذي نريده، بل يجب أن يوجه الطلاب مهنيًا، لما يحقق النجاح لأوطانهم اقتصاديًا في المستقبل، وبما يتلاءم مع متطلبات دولهم الاقتصادية، والسياسية .

وهنا يبرز دور قدرة عقلية مستقلة عن غيرها من القدرات، أطلق عليها الباحث في البحث الحالي (الذكاء المهني) حيث تعمل هذه القدرة على إحداث نوع من التوازن بين هذه الاتجاهات الثلاثة السابقة، نظرًا لأهمية ومنطقية كل منها ، فمن الخطأ أن تقتصر عملية التوجيه المهني على نتائج اختبار يخضع له الطالب، وبناءً على نتائجه في هذا الاختبار نرسم له مستقبله، ونحدد له تخصصه المهني، والمهام، والأعمال التي يجب أن يمارسها للوفاء بمتطلبات تلك المهنة ، بل يجب أيضًا مراعاة ميوله، واتجاهاته، وقدراته الشخصية التي تؤهله لممارسة مهنة بعينها ، لأن المهم ليس ممارسة مهنة بل النجاح فيها .

ويمكن تعريف الذكاء المهني في هذا البحث بأنه: الصورة الذهنية، أو المسار المهني الذي يضعه الأفراد عن طبيعة المهن، وما تتطلبه كل مهنة من مهام وواجبات لممارستها بنجاح .

• ومن الدراسات والبحوث التي تناولت الذكاء بالبحث والتجريب دراسة كل من :

« (أماني خميس ٢٠٠٨) والتي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة، من خلال تصميم مجموعة من الأنشطة التي يمكن لمعلمة الروضة تنفيذها باستخدام إستراتيجيتي حل المشكلات، ولعب الأدوار ، وقد أثبتت الإستراتيجيات المستخدمة فاعليتها بشكل واضح في تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال الروضة .

« (ندى شعبان ٢٠٠٩) هدفت الدراسة إلى تقويم برنامج التربية الفنية بالصف الرابع بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مكونات الذكاء المكاني، وتوصلت لوجود قصور في كثير من موضوعات التربية الفنية بوضعها الحالي وما تتضمنه من أفكار ، كما أوصت بضرورة تضمين موضوعات أخرى تهدف إلى تنمية قدرات الذكاء المكاني ، من خلال التصور الذي صاغته الدراسة .

« (وائل راضي ٢٠٠٩) والذي هدف إلى تنمية الذكاء الفراغي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، من خلال تصميم وبناء برنامج قائم على المحاكاة الكمبيوترية بمادة الرسم الهندسي ، وقد أثبت البرنامج فاعليته في تنمية الذكاء الفراغي بشكل ملحوظ ، وأوصى البحث بضرورة تصميم برامج قائمة على تكنولوجيا الكمبيوتر لتنمية القدرات العقلية المختلفة .

« (Christine Temple 2009) والتي اهتمت بإجراء تجارب على الذكاء المكاني والذكاء الوجودي وما يتضمنه كل ذكاء من قدرات فرعية مشتركة بين

الذكاءين وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (٨٥٠) متعلم بالمرحلة الثانوية وقد توصلت لإمكانية تنمية الذكاءين من خلال تصميم مجموعة من الأنشطة الإثرائية .

« (Daniel Goleman 2011) والتي ركزت على التحقق من المؤشرات الدالة على توافر الذكاءات لدى عينة من الذكور والإناث ، ومدى التحقق من تلك المؤشرات بشكل فعلى فى سلوك الأفراد ، وتوصلت لوجود مؤشرات مشتركة بين الجنسين فى الذكاءات وأن هناك مؤشرات ذات تأثير طفيف لها علاقة بالنوع والبيئة التى يعيش فيها الفرد .

« (Checkiy 2011) والتي هدفت إلى الوقوف على إمكانية الكشف عن المزيد من الذكاءات مستندة لنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر ، وذلك من خلال سلوك الأفراد وما يقومون به من ممارسات يومية ، ونجحت الدراسة فى الكشف عن ذكاءات جديدة ، كما أوصت بضرورة الكشف عن ذكاءات جديدة لما يمتلكه المخ البشرى من قدرات لا حصر لها .

« (Daniel Goleman 2012) وقد هدفت هذه الدراسة إلى استكمال دراسات سابقة حول تأصيل الذكاء ومدى التكامل والترابط بين قدراته الفرعية المختلفة فى الذكاء الواحد برغم تكاملها مع قدرات فرعية أخرى ذات علاقة بذكاء آخر ، وأكدت على أن كل ذكاء ما هو إلا نتاج تكامل وتداخل العديد من الخلايا العصبية بالمخ البشرى ولا يجوز تفتيتها .

« (علياء فكرى ٢٠١٢) والتي استخدمت مدخل التوعية اللغوية فى تنمية الذكاء اللغوى، والمنطقى، وبعض مهارات اللغة الفرنسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى ، وقد أكدت الدراسة على أهمية مدخل التوعية اللغوية، وأوصت بتوظيفه فى تنمية الذكاءات المتعددة .

ويتفق البحث الحالى مع دراسات وبحوث هذا المحور فى ضرورة توظيف القدرات العقلية المختلفة المتضمنة بكل ذكاء خلال عمليتى التعليم والتعلم ، لتحسين مخرجات العملية التعليمية بشكل عام ، والقدرات العامة للفرد بشكل خاص ، كما يتفق معها فى ضرورة البحث عما هو جديد فى علم الذكاءات المتعددة وما يتضمنه كل ذكاء من عمليات عقلية فريدة .

إلا أنه يختلف معها فى أنه يهتم بتنمية قدرة عقلية جديدة وهى الذكاء المهنى ، لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرافية ، نظرا لما يعانى هؤلاء الطلاب من مشكلات خاصة بطبيعة عملهم المهنى ، ومدى تأثير ذلك على اتجاهاتهم نحو العمل اليدوى .

وقد أفاد البحث الحالى من تلك الدراسات فى تأصيل الذكاء المهنى ، والوقوف على آليات الكشف عنه وضع مؤشرات بما يناسب الطلاب مجتمع البحث ، كذلك فى الوقوف على العمليات العقلية الخاصة بكل ذكاء على حدة .

• **البدايات الأولى للبحث في مجال الذكاء :**

من الناحية التاريخية نجد أن العديد من الأبحاث التي أجريت حول الذكاء قد ركزت على القياس، واعتمدت على التحليلات الإحصائية، وعلى الرغم من جهود القياس النفسى التى تمت حول الذكاء وكانت لها تطبيقات واسعة النطاق، إلا أن أسسها النظرية تعد أسسا ضعيفة، فكل ما استطاع الباحثون فى القياس النفسى عمله هو تعريف الذكاء بأنه: (ما تقوم اختبارات الذكاء بقياسه)، كما أن القياس النفسى لم يستطع إنهاء الجدل بين نظريتين إحداهما تعرف الذكاء على أنه قدرة واحدة، والأخرى تعرفه على أنه قدرات متعددة، وقد بدأ البحث فى مجال الذكاء مؤخرا بدمج أدلة من نطاق أوسع، وفى اكتشاف مدى سعة القدرة البشرية، واستيعاب العمل فى الذكاء بنظرية (جاردنر) (Gardner) فى الذكاءات المتعددة وأفكاره، ونتائجه فى تلك النظرية وقد توصل جاردنر وزملاؤه من خلال البحث المستمر فى الذكاء إلى وجود أنواع مختلفة من القدرات العقلية تشكل أنواع مختلفة من الذكاء، وأنه يوجد سبع أنواع من الذكاء على الأقل، وقد ضمنها فى كتابه (أنماط التعليم Frames of Mind)، كما أكد أن نموذج له الذكاءات السبعة ما هو إلا ضيغة مؤقتة أو تجريبية، وتوالت البحوث فى الذكاءات من جاردنر وغيره من العلماء أمثال (إدنيال جولمان) (Daniel Goleman 2006)، (شيلكى) (Checkiy 2007) حيث أشار (جاردنر) (Gardner) فى دراسته عن الذكاء المتعدد أن الذكاء أكثر من كونه عملية فردية للمخ البشرى، مؤكداً أن هناك أنواع عديدة من الذكاء، وهذا ما اكده أيضاً (وايت) (Waitt2005) فى دراسته التى أجراها عن الذكاء ومكونات المخ البشرى، ويتفق فى هذا أيضاً كلٌّ من (جابر عبد الحميد ٢٠٠٣، ٢٢ - ٢٣)، (محمد عبد الهادى ٢٠٠٣، ٦٢ - ٦٤) بأن نظرية الذكاءات المتعددة آتاحت وأضافت أنواع أخرى من الذكاء، ويتضح هذا فى دراسة كلٌّ من (Emmons 2000- 10)، (Mayer 2000- 7)، (Christine Temple 21- 18- 2003)، وما زالت أبحاث الذكاء المتعدد مستمرة إلى الآن، ما زالت أيضاً فى ازدياد

• **تصنيف الذكاء :**

« **الذكاء اللغوى Linguistic Intelligence** : يمتاز أصحاب هذا النوع من الذكاء بالقدرة على استخدام العبارات والألفاظ والأفكار والتعبير عنها بطريقة شيقة ومؤثرة، أو بمعنى آخر قدرة الفرد على التواصل لغوياً مع الآخرين من خلال استخدامه لمفردات اللغة بشكل جيد .

« **الذكاء المنطقى الرياضى Logical Mathematical Intelligence** : يمتاز أصحاب هذا النوع من الذكاء بالقدرة على فهم العلاقات بين الأرقام والقواعد والجداول واستخدامها بفاعلية، كما يتميزون بالقدرة على حل المسائل الحسابية والألغاز والألعاب المعقدة .

« **الذكاء المكانى المرئى Spatial Intelligence** : يمكن القول أن الذكى مكانياً هو شخص (صورى) بمعنى يستطيع تشخيص العالم والبيئة المحيطة به عبر

الصور وتكوين نموذج عقلي أو رسم خريطة ذهنية خاصة به ، وهذا النوع من الأشخاص يستطيع تخيل الأماكن والأشكال بسهولة .

« الذكاء الحركي Bodily Kinesthetic Intelligence : الأذكىء حركياً يميلون إلى استخدام أجزاء الجسم والوجه للمساعدة على التعبير عن النفس، كما يميلون لمعاينة الأشياء باليد .

« الذكاء الموسيقي Musical Intelligence : ويمتاز أصحاب هذا النوع من الذكاء بقدرات كبيرة على سماع وفهم وإدراك وتمييز الأصوات والألحان والمؤثرات الصوتية المختلفة .

« الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence : فالذكى اجتماعياً شخص لديه القدرة على ملاحظة وفهم الآخرين ، وكيفية التعامل معهم ، وهو دائماً مشغول بالجماعة ويركز اهتمامه على الآخر ، وليس على الذات .

« الذكاء الشخصي الاستقلالي Intrapersonal Intelligence : وهو قدرة الفرد على معرفة ذاته والتصرف معها بتكيف أو بطريقة ملائمة .

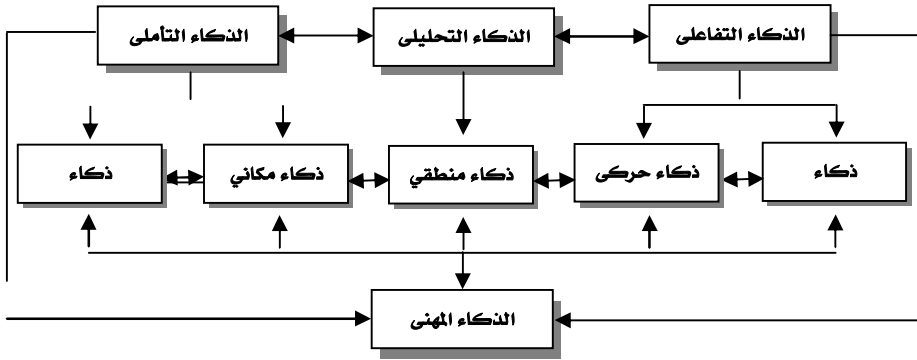
« الذكاء العاطفي Emotional Intelligence : وهو قدرة الفرد على معرفة مشاعره والتعبير عنها ، واتخاذ قرارات ناجحة تجاهها .

« الذكاء الطبيعي Natural Intelligence : وهو قدرة الفرد على معرفة عناصر الطبيعة والتمييز بين مفرداتها .

« الذكاء الوجودي Existential Intelligence : وهو خاص بالحياة والوجود ، والنزعة إلى معرفة الوجود والبقاء ، وهو يتيح للفرد الذكى وجوديا معرفة العالم الخارجى .

يتضح مما سبق أن هناك أنواع عدة من الذكاءات يمكن أن يمتلكها الفرد ، وأن وصف فرد بأنه ذكى لم يعد وصفا دقيقا، فامتلاك الفرد لأحد أنواع الذكاء يكون مستقلا عن امتلاكه الأخرى وقد لا تتساوى لدى الفرد كل هذه الذكاءات إلا أنه بالإمكان تقوية نقاط الضعف ببعض الذكاءات من خلال التدريب والممارسة ، " ومن الممكن تجميع أكثر من ذكاء معا لاشتراكهم فى خصائص قد تسهم فى ظهور ذكاء جديد " (Gardner 2011-259-260) فالذكاء المنطقى والموسيقى والطبيعى يعتبر نوع من الذكاء التحليلى ، والذكاء الاجتماعى واللغوى والحركى من أنواع الذكاء التفاعلى ، والذكاء الشخصى والوجودى والمكانى من أنواع الذكاء التأملى .

ومن خلال عمليات البحث والإطلاع على كل ما هو جديد من الدراسات والبحوث التى اهتمت بتأصيل الذكاء ، وأساليب الكشف عنه وطرق تنميته ورعايته ومنها دراسات وبحوث كل من (Emmons 2005)، (Mayer 2008)، (Temple 2009)، (Goleman 2011)، (Checkiy 2011)، (Gardner 2012) توصل الباحث لقدرة عقلية مستقلة (الذكاء المهنى) قائمة على بعض العمليات العقلية الفرعية المتوفرة بالذكاءات الأخرى ، وذلك حرصا وسعيا منه على توظيف القدرات العقلية المتنوعة والمتعددة بالمخ البشرى لصالح الفرد وتوظيف وتفعيل أدائه فى العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :



شكل (١) يوضح علاقة الذكاء المهني بالذكاءات الأخرى وارتباطه بها

يتضح من الشكل (١) أن الذكاء المهني هو نتاج تكامل بعض العمليات العقلية المتضمنة بمجموعة من الذكاءات، والتي يسعى البحث للوقوف عليها لتنميتها واستثمارها بالشكل الأمثل لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

• الذكاء المهني وتخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية :

بالرجوع لبعض الدراسات والبحوث التي تناولت تخصص " الزخرفة والإعلان " بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بالنقد والتحليل ومنها دراسة كل من (علاء حسونة ١٩٩٥) ، (جمال فخر الدين ٢٠٠١) ، (محمد إبراهيم ٢٠٠٧) ، (عاطف طرخان ٢٠٠٨) تبين انه يضم العديد من المهن التي تصل لـ (١٢) مهنة ، داخل التخصص وهي على النحو التالي :

- ◀ فني دهان حوائط .
- ◀ فني دهان أخشاب .
- ◀ فني دهان معادن .
- ◀ فني تكسيات أرضيات .
- ◀ فني تكسيات حوائط .
- ◀ فني زخرفة سطوح .
- ◀ فني تذهيب .
- ◀ فني إعلانات طرق .
- ◀ فني إعلانات حوائط .
- ◀ فني ترميم لوحات .
- ◀ فني تنسيق نوافذ عرض .
- ◀ فني رسم وتصوير .

مما يمثل عبئاً على الطلاب في ممارسة مهنة واحدة بكفاءة ومهارة وفق قدراتهم وميولهم الشخصية ، وهنا قد يكون هناك دور لتنمية الذكاء المهني الذي من خلال عملياته العقلية المتنوعة قد يساهم بشكل ما في توجيه سلوك الطلاب نحو اختيار مهنة واحدة أو يجمع بين مهنتين ذات علاقة مرتبطة وفق ميوله وقدراته واتجاهاته الشخصية ، مما يؤثر في سلوكياته المهنية ويرفع من أدائه وهذا ما سيحاول البحث الحالي التوصل إليه .

- **دواعي تنمية الذكاء المهني بالمدرسة الثانوية الصناعية :**
من خلال اهتمام الباحث بموضوع الذكاء المهني وقناعاته الشخصية بمدى تأثيره على مستقبل طلاب المدرسة الثانوية الصناعية يمكن تحديد دواعي تنميته في النقاط التالية :
 « رفع مستوى المهارات التقنية لدى الطلاب .
 « تفعيل مستوى التخصصات النوعية المختلفة بالمدرسة الثانوية الصناعية .
 « إحداث تفاعل بين الأفراد والمهن التي يلتحقون بها .
 « مراعاة الميول والرغبات المهنية للطلاب .
 « زيادة إقبال المتعلمين على التعليم الصناعي الذي يراعى الميول والرغبات المهنية .
 « إعطاء الطالب نظرة شاملة لطبيعة عمله المهني وما يتطلبه من مهام وواجبات في المستقبل .
 « تنمية الحافز والفضول لدى الطلاب وفقاً لطبيعة المهنة والسعى نحو اكتساب المعلومات

وبالرجوع للنقاط السابقة نجد أنها متسقة مع الأهداف العامة للمدرسة الثانوية الصناعية (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٢) من حيث التركيز على تنمية المهارات التقنية لدى الطلاب ، وفق طبيعة كل مهنة يلتحق بها كل طالب وفقاً لقدراته ، ميوله ورغباته الشخصية ، وذلك من خلال التعلم الإلكتروني القائم على الوسائط المتعددة ، الذي يفعل أدوار ، ومشاركه الطالب ويجعله محور اهتمامه ، أثناء ممارسته لعمله المهني

- **إرشادات لتنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية :**
يمكن لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الرجوع لبعض الإرشادات الخاصة بتنمية الذكاء المهني ، وذلك من أجل تحقيق أكبر قدر من النجاح في عمله المهني والتي يمكن تحديدها فيما يلي :
 « تحجيم الاهداف : المقصود بتحجيم الأهداف هو الإقلال من عددها بالنسبة للوقت الراهن، فليس من المستحب السعي إلى تحقيق مجموعة متنوعة ومختلفة من الأهداف في آن واحد ، لأنك في هذه الحالة لن تؤدي أيها منها ؛ إذن لابد أن يكون لديك هدف واحد في الوقت المتاح لك تسعى إلى تحقيقه، ثم تفرغ منه كي تنتقل إلى هدف آخر وهكذا، ويفضل لو كانت أهدافاً صغيرة المدى يترتب بعضها على بعض، لأن تحقيق الهدف قصير المدى يعطيك دفعة قوية وطاقه جبارة ومن ثم تسعى لتحقيق هدف غيره ، هذا بعكس رسم الأهداف طويلة المدى التي تبعث على الملل ومن الممكن أن نتخلى عنها بسهولة في حالة السأم والرتابة. لذا فليس من المحبذ محاولة إنجاز أهداف عديدة في وقت واحد .
 « ترتيب الأولويات : في كتابه «العادات السبع للعمل الفعال» يرى الكاتب العالمي (ستيفن كوفي) أن أهم عادة للنجاح في العمل هي الحرص على ترتيب الأولويات، وهذا يعني أن تولي اهتمامك إلى الشيء الأكثر أهمية في

حياتك قبل أن تنتقل إلى شيء آخر أقل أهمية ولا تترك أمورك محضا للصدفة بل عليك عمل الجدول والأولويات وترتيب ذلك وتقسيمه على وقتك يساعدك ذلك على عدم تضيق وقتك في أمور غير مفيدة ؛ وعلى مستوى عملك المهني لابد من أن تحدد المهام التي سوف تطلب منك أولا ثم التي تأتي بعدها في الأهمية وهكذا فالكثيرون منا يعمل ابتداء من الدقيقة الأولى في عمله وحتى انتهاء اليوم وبالرغم من ذلك لا يقدم أي نجاحات، فأغلب هؤلاء يستهلكون وقتهم وجهدهم في أمور ليست من أولويات المكان الذي يعمل به، وربما تطلب في وقت لاحق، وربما لا تطلب إلا بعد شهور، ويأتي ذلك بالطبع على حساب الأمور العاجلة والواجبة التنفيذ، وهنا يفتقر العامل إلى الذكاء المهني الذي يجب أن نصبو إليه جميعا.

« طلب المساعدة : هناك فئة ليست بالقليلة من الأفراد الذين يعتقدون بضرورة عمل كل شيء بأيديهم، وهؤلاء لديهم تصور أنه إذا لم يفعلوا ذلك فلن يتم العمل على خير ما يرام، بغض النظر عن خطأ هذا المعتقد من عدمه ، وحتى إذا سلمنا بصحة ذلك فمن الضروري أن يطلب العامل مساعدة الآخرين ، فمن أهم مقومات العمل الناجح وجود قدرات وكفاءات متدرجة ومختلفة ابتداء من أقل درجات الكفاءة وحتى قمة السلم الوظيفي ، فإذا كنت على رأس أحد الأعمال فمن الضروري أن يكون لديك مجموعة من المساعدين الذين يمكنك الاعتماد عليهم حسب قدراتهم ، وما يمكن أن يقدموه في جوانب العمل المختلفة.

« الراحة والاسترخاء : تؤكد نتائج الأبحاث والتجارب التي أجراها العلماء والمختصون على ضرورة أن يكون هناك وقت مستقطع للراحة يلتقط فيه الفرد أنفاسه ، ويبعده عن الإرهاق والتعب بعيدا عن روتين العمل الممل ؛ ويقصد بالراحة أن يكون هناك نوع من التوازن بين جوانب الحياة المختلفة ، فكما يحرص الفرد على تخصيص وقت للعمل فالعقل يقول لا بد من أن يكون هناك أوقات أيضا ولو قليلة للأنشطة الاجتماعية المختلفة ، فهناك كثيرا من الأشخاص الذين بنوا إمبراطوريات في عالم الاستثمار قد اعتادوا على النوم لثلاث ساعات فقط على مدار اليوم ، وهذا يتعارض مع ما أكد عليه علماء الصحة على ضرورة النوم ما بين (٦ - ٨) ساعات يوميا وهنا تجدر الإشارة أن سر النجاح ليس في قلة عدد ساعات النوم بل إنه من المؤكد لو حصل هؤلاء الأشخاص على نوم هادئ ومريح طوال الليل لكان نجاحهم أكثر من ذلك بمراحل .

« قول لا : من المفيد أن تكون عاملا مثاليا تطيع الأوامر الخاصة بالعمل وتمثل لها، فهذا الأمر بلا شك يعتبر جزءا من طريق النجاح، ولكن في النهاية لديك وقت محدد ، كما أنك أيضا لديك طاقة محددة، وعليك أن تتعلم متى وكيف توصل إلى رئيسك بالعمل أن الأعمال الموكلة إليك تحتاج لأكثر من شخص بجانبك كي يتم تنفيذها، وعلى أي حال إذا كنت تخاف

من أخذ انطباع سيئ عنك فمن الأولى لك ألا توافق على الكم الهائل الذي يلقي على عاتقك، لأنك في هذه الحالة سوف تتأخر حتما عن إنجاز ما كلفت به من مهام وأعمال حتى وإن نجحت مرة أو مرات فلن تفلح محاولتك طوال الوقت ؛ وهذا التأخير في إنجاز العمل سوف يعمق الانطباع السيئ لدى الجميع بأنك غير مهتم بعملك ، ولهذا السبب يجب أن تحرص على تبني الأعمال التي تتوافق مع طاقتك ووقتك ولا تقدم الوعود بشأن الأعمال التي تفوق طاقتك، وليكن لديك قنوات من الحوار مع الآخرين ما يمكنك من توصيل الصورة كاملة لديهم .

الخلاصة أن إتقان العمل وإنجازه بتأن وإتقان أفضل بكثير من الحرص على العمل لساعات طويلة ومرهقة بلا تعقل . ليكن شعاره هو الحرص على أقصى ما بوسعك للنجاح مع إحداث نوع من التوازن بين جوانب حياتك المختلفة .

• ثانياً : إجراءات تنفيذ تجربة البحث :

في ضوء الأسس النظرية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث التي تتطلب تنمية الذكاء المهني ، لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، واتجاهاتهم نحو العمل اليدوي من خلال تصميم وبناء برنامج متعدد الوسائط ؛ تم اتباع الإجراءات التالية :

• تحديد العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء المهني :

تم تحديد العمليات العقلية التي يمكن الاعتماد عليها لتنمية الذكاء المهني من خلال عدة مصادر وهي كما يلي :

« الدراسات والبحوث الأجنبية المرتبطة بالذكاء المتعدد .

« الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالذكاء المتعدد .

« خصائص طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وطبيعة المهن التي يمارسونها .

وقد تم تحديد قائمة العمليات العقلية للذكاء المهني من خلال تحليل مكونات الذكاءات الأخرى التي تم الاعتماد عليها في التوصل للذكاء المهني وهي ذكاء (تفاعلي ، تحليلي ، تأملي) والتي تشمل الذكاءات (الاجتماعي . الحركي . المنطقي . المكاني . الشخصي) وصولاً للذكاء المهني موضوع البحث ، وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولية تحتوى على (١٩) عملية عقلية ، وقد تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الخبراء في مجال علم النفس ، وذلك لإبداء الرأي في مدى ملائمة العمليات العقلية للذكاء المهني ، من خلال الحذف أو الإضافة أو التعديل ، وقد حرص الباحث على كتابة التعريف الإجرائي للذكاء المهني الذي يعتمد عليه البحث ، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم تم استبعاد العمليات العقلية التي لم تصل لنسب اتفاق ٩٠ ٪ بين المحكمين ، ومن ثم توصل الباحث إلى قائمة للعمليات العقلية للذكاء والتي يمكن توضيحها من خلال الجدول (٢) :

جدول (٢) يوضح العمليات العقلية للذكاءات التي من خلالها تم التوصل للذكاء المهني

العمليات العقلية المتضمنة بكل ذكاء								تدرج الذكاءات	
-	-	-	-	حل مشكلات	تمييز	تحليل	ذكاء إجتماعي	ذكاء	
-	-	-	-	تصميم	تحليل	مرونة	ذكاء حركي	تفاعلي	
اختبار الفروض	تعميم	استنتاج	استدلال	عمليات حسابية	تجميع	تصنيف	ذكاء منطقي	تحليلي	
-	-	-	-	استدلال	تصميم	تجميع	ذكاء مكاني	ذكاء	
-	-	-	-	اختبار فروض	مرونة	نقد	ذكاء شخصي	تاملي	

وبعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون تم استبعاد العمليات العقلية المكررة للحصول على قائمة موحدة يمكن الاعتماد عليها لتنمية وقياس الذكاء المهني حتى أصبحت القائمة تضم (١٣) عملية عقلية ، وتم عرضها مرة أخرى على نفس المجموعة السابقة من المحكمين وفي ضوء نتائج استجاباتهم أصبحت قائمة العمليات العقلية للذكاء المهني بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، في صورتها النهائية (❖) وقابلة للتوظيف في الخطوات التالية للبحث ، حيث تراوحت نسب اتفاق المحكمين ما بين ٩٢ ٪ و ٩٨ ٪ ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (٣) :

جدول (٣) يوضح العمليات العقلية المرتبطة بالذكاء المهني

العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني							الذكاء
الإستنتاج	المرونة	اختبار الفروض	النقد	التمييز	التحليل	التصنيف	الذكاء المهني
	التعميم	العمليات الحسابية	الاستدلال	حل المشكلات	التصميم	التجميع	

وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة البحث وهو : ما العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني الواجب توافرها لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟

• الأسس التي يُبنى عليها برنامج متعدد الوسائط وعلاقتها بالذكاء المهني :

على مصمم برنامج متعدد الوسائط أن يحدد بكل دقة الهدف الذي يريد أن يصل إليه المتعلم عند تفاعله مع البرنامج ، وفي ضوء الهدف يمكن تحديد النظرية الأفضل لوضعها في الاعتبار ، ويمكن القول إن هناك أربعة مدارس رئيسة تحكم تصميم برنامج الوسائط المتعددة ، وفقا لمخرجات التعلم المرغوبة (wait2010 – 34) ، (عادل سرايا ٢٠١١) وهى كما يلي :

« المدرسة السلوكية .

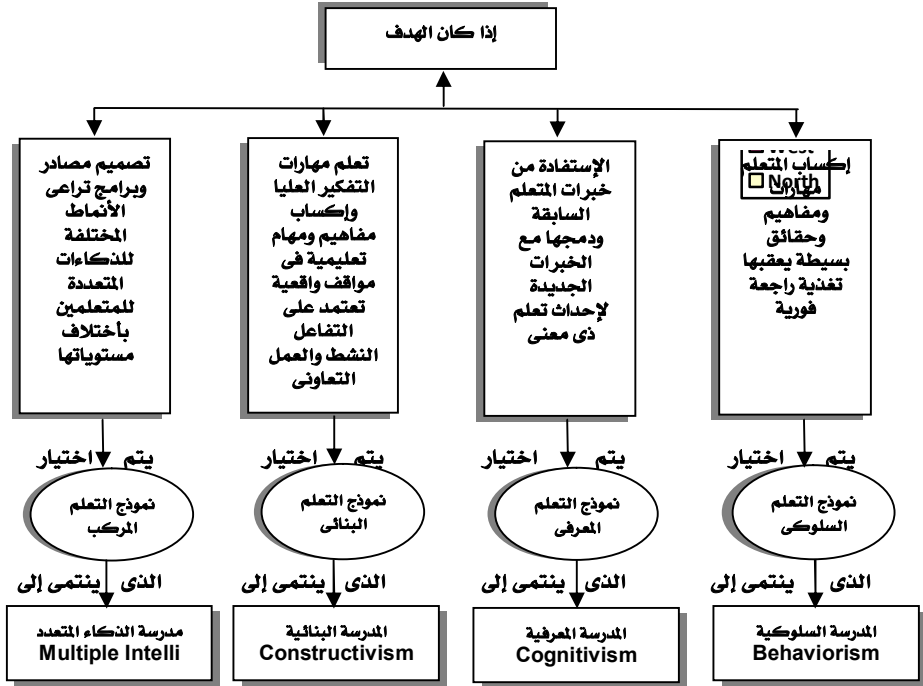
« المدرسة المعرفية .

« المدرسة البنائية .

« مدرسة الذكاءات المتعددة . ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٢) :

يتضح من الشكل (٢) أن مدرسة الذكاءات المتعددة ، والتي تنتمى لنموذج التعلم المركب أنه الأفضل عند تصميم وبناء برنامج الوسائط المتعددة بهدف تنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية وهو النموذج الذي يتبناه البحث لتحقيق اهدافه .

(*) ملحق (١) : الصورة النهائية لقائمة العمليات العقلية للذكاء المهني .



شكل (٢) يوضح توظيف برنامج الوسائط المتعددة في تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة

• إعادة صياغة المحتوى التعليمي :

تم بناء ثلاث مديولات تعليمية على النحو التالي :

- ◀ المديول الأول : (دهان الحوائط والأخشاب بطلاءات مناسبة) .
- ◀ المديول الثاني : (تكسية الحوائط بورق الجدران) .
- ◀ المديول الثالث : (تجميل الفتحات المعمارية وزخرفتها) .

وذلك بمقرر التدريبات المهنية بالصف الثالث بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، تخصص " الزخرفة والإعلان " وإعادة صياغته في ضوء طبيعة البرنامج متعدد الوسائط بشكل يعكس فلسفة البحث ويحقق أهدافه ، وبالصورة التي تمكن المعلم من استخدامه بفاعلية خلال مراحل تنفيذ العمليات المختلفة في مجال التخصص وما تتطلبه العملية من مراحل للتطبيق ، ومراعيًا كذلك مبدأ الفروق الفردية من حيث التدرج بالمتعلم من السهل للصعب ، ومن البسيط للمركب من خلال ما يتضمنه كل مديول من خبرات مباشرة وغير مباشرة ، ومفاهيم ومهارات وقيم واتجاهات يمكن للمتعلم أن يكتسبها .

• بناء البرنامج المقترح متعدد الوسائط :

مرت عملية بناء البرنامج القائم على توظيف الوسائط المتعددة بمجموعة من المراحل الرئيسية مراعيًا في ذلك مجموعة من الاعتبارات والتي يمكن تحديدها في النقاط التالية :

« التنوع فى وسائل تقديم المحتوى : تم تقديم المحتوى التعليمى للبرنامج باستخدام وسائل متنوعة كالنصوص المكتوبة ، الصور الثابتة والمتحركة ، والرسوم التوضيحية ، ولقطات الفيديو التعليمى ، والمؤثرات الصوتية ، واللغة المنطوقة ، وقد تم توظيف تلك الوسائل وفق طبيعة كل مديول وما يتضمنه من معلومات وحقائق ومهارات بحيث لا يقل المديول الواحد عن ثلاث أساليب بما يحقق الهدف المرجو منه .

« تصميم الشاشات : حرص الباحث قدر الإمكان على ألا تكون الشاشات مزدحمة بالمثيرات وذلك من خلال توزيع محتويات الشاشة لتشغل المساحة الكلية لها أثناء التشغيل ، وأن تتضمن كل شاشة نشاط تعليمى واحد ، كما روعى عدم المغالة فى استخدام الألوان لتجنب تشتيت المتعلم كما استخدمت الخطوط الواضحة ، وتم وضعها بحجم ولون مناسب قدر الإمكان.

« تنوع عناصر التصميم : بالنسبة للمؤثرات الصوتية وما تتضمنه من آداءات صوتية مصاحبة للعمل ، أو موسيقى مصاحبة للعرض فقد روعى استخدامها بعناية وتوزيعها على شاشات العرض المختلفة ، كاستخدامها فى بداية العرض مثلا لزيادة دافعية المتعلم وجذب انتباهه ، كذلك استخدمت كخلفية فى حالة عدم احتواء النشاط التعليمى على صوت مصاحب ، كما تم توظيف الصوت المصاحب لعرض مراحل العمل والمؤثرات الصوتية للتأكيد على ممارسة المهارة ، مع مراعاة التكامل فيما بينها وبين النصوص المسموعة أو المكتوبة .

« التحكم فى البرنامج : للمتعلم الحرية التامة فى التحكم فى زمن التعلم ، وله كامل الحرية فى التنقل بين أنشطة البرنامج المختلفة ، فيمكنه التقدم أو العودة لنشاط سابق أو لاحق أو تكرار نفس النشاط ، أو التحكم فى لقطات الفيديو عند تنفيذ مراحل عمل فيمكنه إرجاع اللقطة ومشاهدتها مرة أخرى كما يمكنه مشاهدتها أيضا من المرحلة التى يريد ، كذلك يمكنه الخروج من البرنامج والعودة له فى أى وقت يشاء من خلال التنقل داخل البرنامج بالضغط على مفتاح تالى أو سابق ، كما أن جميع الشاشات تظل أمام المتعلم حتى يضغط على مفتاح للانتقال عدا بعض الأجزاء .

« التغذية الراجعة : يقدم البرنامج أساليب متنوعة من التغذية الراجعة التى تصلح لكل مديول تعليمى على حدة فمنها ما هو قبلى ومنها تكوينى ومنها نهائى ، بحيث يظهر للمتعلم بصدق وبموضوعية المستوى الحقيقى الذى وصل إليه خلال دراسته للمديول ، مع توافر أساليب تعزيز مرتبطة قدر الإمكان بنوع الاستجابة .

• مراحل بناء البرنامج المقترح متعدد الوسائط :

« تحديد الهيكل العام للبرنامج : تم فى هذه المرحلة إعداد الشكل العام للبرنامج وبكل مديول على حدة ، وقد تمثل ذلك فى تحديد النقاط التالية :

✓ مقدمة البرنامج : وتتضمنت معلومات بسيطة واضحة عن طبيعة البرنامج وما يميز به ، وتحديد الفكرة الرئيسة ، وأهمية دراسة مادته التعليمية .

- ✓ الفئة المستهدفة : تم تحديد الفئة المستهدفة من البرنامج وهم طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية تخصص "الزخرفة والإعلان" .
- ✓ الأهداف العامة للبرنامج : تمت صياغتها فى عبارات ظاهرة ومحددة بحيث يسهل قياسها .
- ✓ الأهداف السلوكية للبرنامج : تم صياغتها بحيث تصف المتوقع تحقيقه فى أداء الطلاب بعد دراستهم لموضوع كل مديول تعليمى على حدة .
- ✓ مبررات استخدام البرنامج : لتبين للمعلم والمتعلم الغرض من استخدامه ، وأهميته ومدى ارتباطه بحاجات المتعلمين ، من خلال دراسة الموضوع الذي يعالجه ، بغرض وصول المعلم والمتعلم للاقتناع بأهمية استخدام البرنامج .
- ✓ تعليمات للمعلم والمتعلم : وتضمنت إرشادات خاصة بالمعلم وبالمتعلم تم وضعها فى صورة عبارات محددة وواضحة ، كأن توضح أسلوب استخدام البرنامج وخطوات العمل به .
- ◀ إعداد وثائق تصميم البرنامج : تم فى هذه المرحلة إعداد وثائق التصميم الخاصة بكل مديول على حدة ، وقد تمثل ذلك فى الخطوات التالية :
- ✓ إعداد لوحة مسارية : تم إعداد رسم تخطيطى مفصل يوضح كافة الخطوات التى يجب أن يتبعها المتعلم ، عند دراسته لكل مديول على حدة ، وبما يحقق أهداف البرنامج .
- ✓ إعداد قصة مصورة : وتضمنت تلك الخطوة توصيف دقيق لكل عنصر من عناصر البرنامج مثل الصورة والصوت ولقطات الفيديو والمؤثرات الصوتية والرسوم الثابتة والمتحركة ، وذلك وفق طبيعة كل نشاط تعليمى على حدة ، وبما يحقق أهداف المديول .
- ✓ إعداد سيناريو البرنامج : تم إعداد سيناريو البرنامج متعدد الوسائط بشكل مبدئى فى صورة أشكال ورسوم على الورق ، بحيث تظهر مدى التكامل والترابط بين عناصر إنتاج البرنامج من صوت وصورة ورسوم ومؤثرات صوتية ، بما يحقق مستوى محدد من المهارات المراد اكتسابها بكل مديول تعليمى على حدة .
- ✓ إعداد خريطة الإبحار : تم استخدام نمط الإبحار الخطى نظراً لأنه يعتبر من أبسط أنواع الإبحار ولا يتطلب جهداً كبيراً فى البرمجة ، بالإضافة لبرونة وسهولة التعامل معه من قبل المتعلم ، فى تسلسل خطى ومن خطوة لأخرى من الأمام للخلف والعكس ، كما يتيح للمتعلم حرية اختيار الموضوع الذى يرغب فى دراسته من البداية ، كما يمكنه العودة للقائمة الرئيسية مرة أخرى وهكذا نظراً لعدم وجود أى تفريعات أخرى فى البرنامج .
- ◀ تجميع المادة التعليمية لإنتاج البرنامج : فى هذه المرحلة تم الدمج بين محتوى المادة التعليمية الخاصة بكل مديول على حدة ، ومتطلبات إنتاج البرنامج من صور ورسوم ولقطات فيديو وغير ذلك ، وقد تمثل ذلك فى الخطوات التالية :
- ✓ تصوير وتجميع لقطات الفيديو : تم التقاط مجموعة من لقطات الفيديو ، التى توضح بشكل مباشر مراحل تنفيذ المهارة وفق طبيعة المهنة المراد

التركيز عليها بكل مديول على حدة ، كما تم الاستعانة بمجموعة لقطات فيديو جاهزة توضح أيضا تنفيذ مهام وتكليفات إتقان العمل المهني بتخصص الزخرفة والإعلان .

✓ تجميع الصور والرسوم : تم تجميع الصور والرسوم التي يحتاجها كل مديول على حدة ، بالرجوع لمصادر علمية متنوعة ومتخصصة ، كما تم إلقاط بعض الصور التي تضيف لموضوعات البرنامج ، وتخزينها على أسطوانة مدمجة (C.D) وتم إدخالها على البرنامج من خلال الماسح الضوئي (Scanner) .

✓ إعداد النصوص والصوت : تم الاستعانة ببرنامج (Word 2007) لكتابة النصوص التي يتطلبها كل مديول بالبرنامج ، كما تم تسجيل الصوت بما يلائم طبيعة النصوص المكتوبة والصور والرسوم ، كما تم تجميع مجموعة من المقطوعات الموسيقية وتمت تجزئتها وترتيبها وفق طبيعة العمل بكل مديول ، وبما يخدم ويحقق أهداف البرنامج .

◀ إنتاج البرنامج في صورته المبدئية : تم إنتاج برنامج الوسائط المتعددة في صورته المبدئية باستخدام برنامج (Director) والذي يعتبر أحد أنظمة التأليف الأكثر استخداما في إنتاج برامج الوسائط المتعددة ، كما تم إنتاج البرنامج على جهاز متوافق مع (I . B . M) .

◀ التحكم على البرنامج : بعد أن تم إعداد البرنامج في صورته الأولية ونسخه على أسطوانة (C.D) ، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج التعليم الصناعي لمعرفة آرائهم في النقاط التالية بالبرنامج :

✓ البرمجة الكمبيوترية .

✓ الإخراج الفني .

✓ صحة وتكامل المادة العلمية .

✓ الجوانب التعليمية .

وقد أسفرت تلك الخطوة عن قيام الباحث بإجراء التعديلات التالية :

- اختصار بعض النصوص من العرض لتكون موجهة لتحقيق الهدف بشكل مباشر .

- توحيد مكان النصوص المكتوبة والرسوم والصور قدر الإمكان .

- توحيد ظهور النصوص ، والرسوم والصور خصوصا عند الانتقال من شاشة لأخرى .

- إجراء تعديلات على بعض الرسوم والصور ، وإضافة رسوم وصور أخرى يحتاجها البرنامج

- التخفيف من حدة بعض الألوان ، حتى لا تؤثر بشكل سلبي على المتعلم .

- تغيير بعض المؤثرات الصوتية المصاحبة للعرض، وخفض حدة البعض الآخر.

◀ التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح : تم إجراء تجربة استطلاعية للبرنامج المقترح متعدد الوسائط على عينة قوامها (٨) طلاب بالصف

الثالث بمدرسة أحمد ماهر الثانوية الصناعية الزخرافية بنين بمحافظة القاهرة - قسم الزخرفة والإعلان ، للوقوف على مدى صلاحية البرنامج للتطبيق بشكل فعلى والوقوف على نقاط القوة والضعف ، ومحاولة تعديلها فى ضوء المتاح من إمكانيات بالمدرسة ، وقد أسفرت التجربة الاستطلاعية عن الوقوف على التالى :

- ✓ ظهور بعض النصوص المكتوبة والرسوم دفعة واحدة أدى إلى تشتيت ذهن الطلاب .
- ✓ طول الزمن المستغرق قبل تشغيل بعض لقطات الفيديو ، أثر على سلوكيات بعض الطلاب بشكل سلبى .
- ✓ ضعف أجهزة الكمبيوتر المتوفرة بالمدرسة ، وعدم قدرتها على العرض بالشكل المطلوب .

وفى ضوء تلك الملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة على البرنامج الخاصة بالنصوص المكتوبة والرسوم ، وتم فصلها عن بعضها فى الظهور ، كذلك قام الباحث بتوفير كمبيوتر شخصى وشاشة عرض وسماعات كبيرة ملحقة بوحدة معالجة مركزية تم توفيرها من قبل إدارة المدرسة ، وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الرابع من أسئلة البحث وهو ، كيف يمكن تصميم برنامج متعدد الوسائط لتنمية الذكاء المهنى والاتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرافية ؟ كما أصبح البرنامج متعدد الوسائط فى صورته النهائية (❖) وصالحا للتطبيق .

• ثالثاً : إعداد أدوات البحث :

فى ضوء متغيرات البحث وما سبق من تعريف للمصطلحات وتفسير الأسس الفلسفية الخاصة بمشكلة البحث ، وأيضاً تحليلها من خلال الأدبيات والدراسات المرتبطة ، وفى ضوء موضوع تجربة البحث يمكن إعداد وتقنين أدوات البحث ، وهى على النحو التالى :

• اختبار الذكاء المهنى :

« هدف الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس الذكاء المهنى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرافية .

« وصف الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار بشكل محدد وواضح تبدأ جميعها بصيغة السؤال (هل) ، مراعية فى ذلك طبيعة طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرافية ، وما يمارسونه من مهام وأعمال ، ومرتبطة كذلك قدر الإمكان بقائمة العمليات العقلية للذكاء المهنى التى تم التوصل لها فى مرحلة سابقة ، كما تم الرجوع للدراسات والبحوث المتعلقة بالذكاء ، والأساتذة المتخصصين فى هذا المجال ، وقد بلغت أسئلة الاختبار (٤٠) سؤالاً تنوعت وتعددت وفق طبيعة الذكاء المهنى وما يتضمنه من عمليات عقلية مختلفة ، منها ما يقيس قدرة المفحوص على التحليل أو

(٥) ملحق (٤) : البرنامج المقترح متعدد الوسائط فى صورته النهائية .

النقد أو حل المشكلات أو وقد تم تقنين الاختبار على عينة قوامها (١٠٥٦) طالب بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، داخل محافظات (القاهرة ، القليوبية ، الجيزة ، الدقهلية ، الغربية) علما بأن الاختبار يصلح للتطبيق والقياس من (١٦ . ٣٠ عاما) ، وعلى المفحوص أن يحدد موقفه من كل سؤال بوضع علامة (√) فى خانة من خانتى (نعم) أو (لا) وفق طبيعة كل عملية عقلية متضمنة بالاختبار .

« حدود الاختبار : حدد اختبار الذكاء المهني فى (١٣) عملية عقلية تتضمن جميعها العمليات الخاصة بالذكاء المهني ، علما بأنها تتفق وطبيعة البحث ، الذى يسعى لتنمية الذكاء المهني لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، وقد تم حساب الأوزان النسبية لأسئلة الاختبار وفقا لجميع العمليات العقلية والتي يمكن توضيحها من خلال الجدول (٤) :

جدول (٤) يوضح الأوزان النسبية وأرقام أسئلة اختبار الذكاء المهني

مجال التعليم	العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني												
	التصنيف	التحليل	التمييز	النقد	اختبار فروض	المرونة	الاستدلال	التجميع	التصميم	حل المشكلات	الاستنتاج	عمليات حسابية	التعميم
طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية	٨٧	٨٧	٨٧	٩٦	٨٧	٨٧	٨٧	٨٧	٨٧	٧٧	٩٦	٨٧	٧٧
الأوزان النسبية	٨٧	٨٧	٨٧	٩٦	٨٧	٨٧	٨٧	٨٧	٨٧	٧٧	٩٦	٨٧	٧٧

« زمن الاختبار : تم حساب الزمن اللازم للاستجابة على عبارات الاختبار عن طريق إيجاد متوسط الزمن المستغرق فى استجابات المفحوصين (عينة التقنين) على عبارات الاختبار (فؤاد البهى السيد ١٩٨٩ - ١٩٦٧) ، بإتباع المعادلة التالية :

$$R = \text{مجموع زمن استجابات المفحوصين على عبارات الاختبار} \div \text{عدد المفحوصين}$$

 الاختبار = (٦٠ دقيقة)

إجمالى عدد المفحوصين

وبذلك يكون قد تم تحديد زمن اختبار الذكاء المهني بـ (٦٠ دقيقة) .

« تعليمات استخدام الاختبار : تم إعداد قائمة تعليمات خاصة بالإجابة على اختبار الإدراك المكانى وأسلوب تصحيحه بالاستعانة بنموذج مرفق مع الاختبار ، وقد روعى قدر الإمكان أن تكون التعليمات موجزة ومحددة ، وسهلة الصياغة والفهم والتطبيق ، بوضع إرشادات لطريقة وضع استجابات الطلاب أمام كل مفردة من مفردات الاختبار بشكل مباشر .

« مفتاح تصحيح الاختبار : تم تحديد (درجة واحدة) لكل استجابة صحيحة ، و (صفر) للاستجابة غير الصحيحة لكل مفردة من مفردات الاختبار ، وبذلك يكون إجمالى درجات اختبار الذكاء المهني (٤٠ درجة) .

« صدق الاختبار : تم حساب الصدق باستخدام أسلوب صدق المحكمين ، وذلك عن طريق عرض الاختبار فى صورته الأولية ، على (١٠) من أساتذة علم النفس بشكل خاص ، وذلك لمعرفة آرائهم فى ما يلى :

- ✓ مدى قياس اسئلة الاختبار للأهداف التعليمية .
- ✓ شول أسئلة الاختبار للعمليات العقلية للذكاء المهني .
- ✓ مدى ملائمة لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

وفي ضوء آراء المحكمين (♦) تم إجراء التعديلات اللازمة ، وبحساب نسب إتفاق المحكمين على مفردات الاختبار وجد أنها تتراوح ما بين ٩٤ ٪ و ١٠٠ ٪ . وبذلك أصبح الاختبار صادقاً فيما يقيسه .

❖ ثبات الاختبار : تم حساب الثبات بتطبيق الاختبار على عينة التقنيين المشار إليها سابقاً ، ثم تم تطبيقه مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول وهو ما يسمى بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test Retest Method) ، (على خطاب ٢٠٠٠ : ١٩٧) وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين الأول والثاني بإستخدام معادلة " بيرسون " وجد أنه (٠.٩٢) وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق (♦) .

• مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى :

❖ هدف المقياس : يهدف المقياس إلى تحديد اتجاه طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية تخصص (الزخرفة والإعلان) نحو العمل اليدوى .

❖ وصف المقياس : صمم هذا المقياس لتحقيق هدف محدد وهو الاتجاه نحو ممارسة العمل اليدوى ، لذلك تمت صياغة مفرداته بشكل بسيط ومحدد لتحقيق الهدف منه ومدى توافر الميل نحو ممارسة العمل اليدوى لدى المفحوصين مراعيًا فى الوقت نفسه قائمة العمليات العقلية للذكاء المهني التي تم التوصل إليها فى مرحلة سابقة من مراحل البحث ، وطبيعة طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وما يمارسونه من مهام وأعمال ، وقد تمت صياغة المقياس فى (٥٠) مفردة وعلى المفحوص أن يحدد موقفه من كل سؤال بوضع علامة (√) فى خانة من خانات (موافق بشدة) أو (موافق) أو (محايد) أو (غير موافق) أو غير موافق بشدة) وفق طبيعة كل عملية عقلية متضمنة بالمقياس .

❖ حدود المقياس : التزم المقياس بالأسس العلمية التى يجب اتباعها ، من حيث ملائمة التخصصات النوعية المختلفة بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، بالإضافة لالتزام المقياس بممارسة العمل اليدوى .

❖ زمن المقياس : تم حساب زمن المقياس عن طريق حساب الزمن الذى استغرقه أول ، وآخر طالب فى العينة الاستطلاعية ، وبحساب متوسط زمن هذه المجموعة ، وجد أنه (٤٠ دقيقة) ، لذلك فقد تم تحديد زمن المقياس فى (٤٠ دقيقة) كحد أقصى لزمن الإجابة على مفردات المقياس .

❖ تعليمات استخدام المقياس : تم إعداد قائمة تعليمات خاصة بأسلوب استخدام المقياس ، والفئة المستهدفة منه ، وقد روعى أن تكون التعليمات موجزة

(*) ملحق (١) : قائمة بأسماء المحكمين على أدوات البحث .

(*) ملحق (٢) : اختبار الذكاء المهني .

ومحددة وسهلة الصياغة والاستخدام ، بحيث يمكن تطبيقه على الطلاب بسهولة ويسر قدر الإمكان .

❖ صدق المقياس : تم حساب الصدق باستخدام أسلوب صدق المحكمين ، وذلك عن طريق عرض المقياس في صورته الأولى ، على (١٢) من أساتذة علم النفس ومناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي بشكل عام ، وذلك لمعرفة آرائهم في مفردات المقياس ، ومدى ملائمته للهدف الذي صمم من أجله ، والعمليات العقلية للذكاء المهني ، وطبيعة طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وما يمارسونه من مهام وأعمال ، وفي ضوء آراء المحكمين (❖❖) تم إجراء التعديلات اللازمة ، وبحساب نسب إتفاق المحكمين على مفردات المقياس وجد أنها تتراوح ما بين ٩٤ % و ٩٩ % . وهي نسب مرتفعة ، تؤكد أن المقياس صادقاً فيما يقيسه .

❖ ثبات المقياس : تم حساب الثبات بعرض المقياس على نفس عينة التقنين ، ولكن بعد مرور أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول وهو ما يسمى بحساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار (Test Retest Method) ، (على خطاب ٢٠٠٠ : ١٩٧) وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني وجد أنه (٠.٩٤) وهو معامل ثبات مرتفع وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق (❖❖❖) .

• رابعا : تطبيق أدوات البحث :

❖ اختيار عينة البحث : تم اختيار عينة البحث من بين طلاب الصف الثالث بمدرسة أحمد ماهر الثانوية الصناعية الزخرفية تخصص "الزخرفة والإعلان" بمحافظة القاهرة . التابعة لإدارة شرق القاهرة التعليمية ، وقد أبدى المعلمون تعاوناً وحامساً كبيراً للتعاون مع فكرة البحث ، وقد تم اختيار فصلين دراسيين بطريقة عشوائية من إجمالي خمس فصول بالصف الثالث . المجموعة التجريبية . وعددها (٣٦ طالبا) بينما . المجموعة الضابطة كان عددها (٣٣) طالبا ، وقد تم استبعاد عدد (١٢) طالباً من المجموعة التجريبية ، و (٩) من المجموعة الضابطة لتكرار غيابهما ، وعدم التزامهما بالحضور وفقاً للتقارير التي قدمها معلموهم للباحث ، ليصبح العدد الفعلي للمجموعتين التجريبية والضابطة هو (٢٤) طالبا ، كما تم ضبط المتغيرات غير التجريبية بين المجموعتين والمتمثلة في (طبيعة المرحلة . النظام . التخصص . الجنس . مستوى الذكاء . المستوى الاقتصادي . المستوى الاجتماعي . السن) لتحقيق أكبر درجات التكافؤ بين المجموعتين ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (٥) .

❖ التطبيق القبلي لأدوات البحث : تم تطبيق أدوات البحث قبلياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ، لتحديد المستويات المبدئية بينهما ، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٦) .

❖❖❖ (١) : قائمة بأسماء المحكمين على أدوات البحث .

❖❖❖ (٣) : مقياس اتجاه نحو العمل اليدوي .

جدول (٥) يوضح طبيعة عينة البحث ومستوى التجانس بينها

المجموعة	المرحلة	نظام	تخصص	الجنس	العدد	المستوى		
						الذكاء	الاجتماعي	الاقتصادي
التجريبية	ثانوي	ثلاث	زخرفة		٢٤	متقارب	متقارب	متقارب
الضابطة	صناعي	سنوات	وإعلان	طلاب	٢٤	متقارب	متقارب	متقارب

جدول (٦) يوضح نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

البيان	اختبار الذكاء المهني			مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي		
	الدرجة	متوسط	النسبة المئوية	الدرجة	متوسط	النسبة المئوية
المجموعة	المطلبي	الدرجات	الدرجات	المطلبي	الدرجات	الدرجات
التجريبية	٤٠	٩	٪٢٢.٥	٢٥٠	٤٦	٪١٨.٤
الضابطة	٤٠	١١	٪٢٧.٥	٢٥٠	٤٩	٪١٩.٦

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية ، الضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء المهني ومقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي ، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتان في التطبيق القبلي لأدوات البحث .

« تجربة البحث : تم تطبيق البرنامج متعدد الوسائط بمقرر التدريبات المهنية بالصف الثالث بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية تخصص - الزخرفة والإعلان ، بالكامل من خلال الثلاث مديولات تعليمية التي تم تصميمها بالبرنامج ، وقد حرص الباحث على إجراء عملية التطبيق بمساعدة بعض معلمى تخصص (الزخرفة والإعلان) بالمدرسة التي طبقت بها تجربة البحث ، وقد استغرق التطبيق (٤٥ يوم) ، وقد أظهر المعلمون تعاوناً كبيراً مع الباحث ، كما أظهر الطلاب تفاعلاً وحرصاً كبيراً أثناء مراحل التطبيق ، وظهر هذا في مشاركتهم الفعالة في المناقشات ، واستيفائهم للمهام والأعمال التي كلفوا بتنفيذها ؛ وقد حرص المعلمون قدر استطاعتهم على توفير جو من الدفء والتنافس المرغوب بين الطلاب واستخدام التعزيز بمختلف أشكاله لزيادة دافعتهم على الإنجاز مما انعكس بشكل إيجابي في نتائجهم .

« التطبيق البعدي لأدوات البحث : بعد الانتهاء من تدريس البرنامج متعدد الوسائط والمتضمن ثلاث وحدات تدريسية لتنمية الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية (عينة البحث) ، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً ، على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في آن واحد ، وقد تابع الباحث عملية التطبيق البعدي لأدوات البحث حرصاً منه على المتابعة، والدقة في جمع النتائج .

• خامساً : تحليل النتائج ومناقشتها :

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي لأدوات البحث ، تم تصحيح أوراق اختبار الذكاء المهني ومقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي ، ورصد النتائج في كشوف خاصة أعدت خصيصاً لهذا الغرض ، وذلك تمهيداً لمعالجتها إحصائياً وتحليلها وتفسيرها، في ضوء فروض البحث ؛ وفيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث ، وللتحقق من صدق فروضه وتفسيرها ومناقشتها .

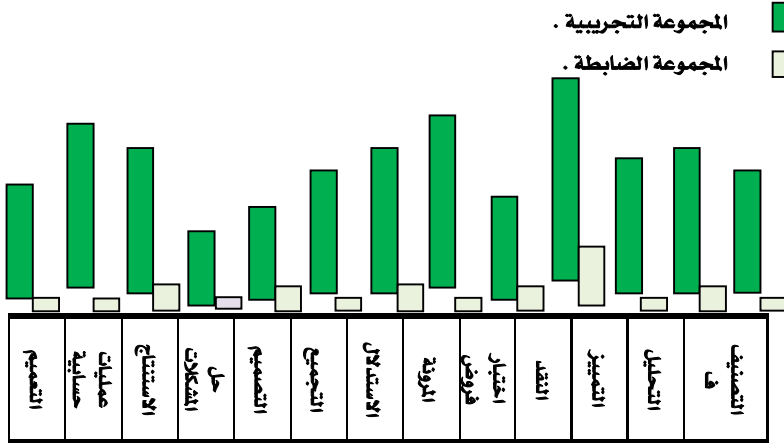
• النتائج المتعلقة بالفرض الأول :

ينص الفرض الأول على أنه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء المهني، بإستخدام برنامج متعدد الوسائط لصالح المجموعة التجريبية ، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق .

جدول (٧) يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبار الذكاء المهني

المجموعة	البيان	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٤	٤.٦٢	٢.١٠	١٠.٢٣	٢.٤٥	دالة عند ٠.٠١	
الضابطة	٢٤	٢.١٢	١.٩٨				

يتضح من الجدول (٧)، أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (١٠.٢٣) أكبر من قيمة (ت) الجدولية والمقدرة بـ (٢.٤٥) عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني صحة الفرض الأول بوجود فرق ذو دلالة إحصائية في اختبار الذكاء المهني ، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ، مما يؤكد أن هناك نموا ملحوظا في الذكاء المهني لدى طلاب المجموعة التجريبية ، التي درست باستخدام البرنامج متعدد الوسائط وتفوقها بصورة ملحوظة على طلاب المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد ، كما يمكن توضيح ذلك من خلال الشكل (٣) :



شكل (٣) يوضح الفروق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الذكاء المهني

يتضح من الشكل (٣) أن هناك نمواً ملحوظاً في العمليات العقلية المتضمنة بالذكاء المهني لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالبرنامج المتعدد الوسائط المقترح ، كما لوحظ من خلال تطبيق البحث أن أكثر العمليات العقلية نمواً هي النقد مقارنة بالعمليات العقلية الأخرى ، كما كانت أقل العمليات العقلية نمواً هي حل المشكلات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة ، وقد يرجع ذلك لمتطلبات كل عملية عقلية

من القدرات الفرعية الأخرى بالمخ البشرى (36 -2009 Edwar de ponoo)
 فعلمية النقد تتطلب قدرات فرعية أساسية متوفرة لدى غالبية الأفراد،
 كالتذكر، والفهم، والتحليل، لذلك كانت أكثر العمليات العقلية بالذكاء
 المهني نمواً مقارنة بباقي العمليات، وهي بذلك تتفق وتؤكد نتائج دراسة كل
 من (منى حمودة ٢٠٠١)، (واثل راضي ٢٠٠٧)؛ أما بالنسبة حل المشكلات فهي
 تتطلب العديد من العمليات العقلية الفرعية التي يقوم بها المخ البشرى،
 كقدرة الفرد على التصنيف، والتحليل، واختيار الفروض، والمرونة، والاستدلال
 (Oimstead Timothy 2006) لذلك كانت أقل عمليات الذكاء المهني نمواً

• النتائج المتعلقة بالفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على أنه : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى
 ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في
 التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي، باستخدام برنامج متعدد
 الوسائط لصالح المجموعة التجريبية، والجدول (٨) يوضح نتائج التطبيق .

جدول (٨) يوضح قيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية
 والضابطة لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي

البيان	العدد (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٤	١٧.٤٦	٤.١٢	١٨.١٤	٢.١١	دالة عند ٠.٠١
الضابطة	٢٤	٣.١٢	٢.٠٢			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ت) المحسوبة والتي بلغت (١٨.١٤) أكبر من
 قيمة (ت) الجدولية والمقدرة بـ (٢.١١) عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني صحة
 الفرض الثاني بوجود فرق ذو دلالة إحصائية في مقياس الاتجاه نحو العمل
 اليدوي، لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، مما يؤكد أن هناك
 نمواً ملحوظاً في الاتجاه نحو العمل اليدوي لدى طلاب المجموعة التجريبية،
 التي درست بالبرنامج متعدد الوسائط، وتفوقها بصورة ملحوظة على طلاب
 المجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد .

• حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة .

يمكن حساب حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج متعدد الوسائط) على
 المتغيرات التابعة (الذكاء المهني، والاتجاه نحو العمل اليدوي) لدى طلاب
 المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، باستخدام (ت) المحسوبة، وهي الدلالة
 العلمية للنتائج التي توصل إليها البحث، وقد توصل (كوهن Cohen) إلى
 معادلة لحساب حجم التأثير، وبالرجوع لنتائج الفروض السابقة يمكن الحصول
 على النتائج التالية :

جدول (٩) يوضح حجم تأثير المتغير المستقل على المتغيرات التابعة

المتغير المستقل	المتغيرات التابعة	القيمة التائية	معامل الارتباط	العدد	حجم التأثير
برنامج متعدد الوسائط	الذكاء المهني	٣٢.١٤	٠.٥٤٣	٢٤	٩.٧٣٦
	الاتجاه نحو العمل اليدوي	٣٦.١٠	٠.٦٨١		

يتضح من الجدول (٩)، أن حجم تأثير البرنامج متعدد الوسائط أعلى من (٠.٠٨) (❖) وهذا يعنى تأثيراً قوياً للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة (الذكاء المهنى، الاتجاه نحو العمل اليدوى)، ويثبت فاعليته وفق الظروف، والمعالجات التي مر بها البحث، مما يعنى صحة الفرض الثالث "بوجود علاقة ارتباطيه موجبة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى اختبار الذكاء المهنى، ومقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية".

• من خلال نتائج البحث السابقة يمكن استنتاج ما يلى :

- « أثبتت النتائج مدى الارتباط بين العمليات العقلية المكونة للذكاء المهنى، وأنه قدرة عقلية مستقلة أمكن قياسه، من خلال اختبار معد لذلك .
- « أن استخدام برنامج متعدد الوسائط فى تدريس موضوعات تخصص "الزخرفة والإعلان" بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، يسهم بشكل مباشر فى تحسين نواتج التعلم .
- « وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين استخدام برنامج متعدد الوسائط، وتنمية الذكاء المهنى، والاتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « أن استخدام أساليب تدريس ثرية وغير نمطية قائمة على استخدام برنامج متعدد الوسائط، لها دور كبير فى إيجابية المعلم والمتعلم، ويسهم بشكل كبير فى تحسين مخرجات العملية التعليمية .

• سادساً : التوصيات والمقترحات :

• أولاً : التوصيات :

- فى ضوء ما أكدته نتائج البحث من فاعلية استخدام البرنامج متعدد الوسائط فى تنمية الذكاء المهنى، والاتجاه نحو العمل اليدوى لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، يمكن استخلاص التوصيات التالية:
- « تنمية الذكاء المهنى، وما يتضمنه من عمليات عقلية موضوع البحث بجميع التخصصات النوعية بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « تصميم برامج قائمة على تكنولوجيا التعليم متعدد الوسائط بمعظم موضوعات تخصص "الزخرفة والإعلان" بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « ضرورة تدريب معلمى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية أثناء الخدمة، على تصميم، واستخدام برامج متعددة الوسائط .
- « عقد ورش عمل للقاءات على تطوير التعليم الصناعى بشكل عام، ومعلمى، وموجهى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية أثناء الخدمة بشكل خاص؛ لتبنى فلسفة هذا البحث .

(*) اقترح كوهن إنه إذا كان حجم التأثير يساوى (٠.٠٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً، أما إذا كان يساوى (٠.٠٥) فيدل على أن حجم التأثير متوسط، وإذا كان أعلى من (٠.٠٥) فيدل على أن حجم التأثير مرتفع.

« تصميم برامج متعددة الوسائط بموضوعات تخصص " الزخرفة والإعلان " لتنمية الذكاء المهني، لما لها من أهمية ودور فعال في إعداد العامل الفني ..
« تطبيق برنامج الدراسة متعدد الوسائط بتخصص الزخرفة، والإعلان بشكل رسمي بالمدارس الثانوية الصناعية الزخرفية .

• **ثانياً : البحوث المقترحة .**

للإفادة من نتائج البحث يقترح الباحث البحوث التالية :
« برنامج تدريبي متعدد الوسائط لتنمية المهارات المهنية، لدى معلمي المدارس الثانوية الصناعية الزخرفية، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .
« واقع برنامج إعداد طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، وعلاقته بمتطلبات سوق العمل المنتج من المهن .

• **قائمة المراجع :**

• **أولاً : المراجع العربية :**

- أحمد الصواف (٢٠٠٤): أثر نمذجة مهارات تشغيل الأجهزة التعليمية باستخدام نظام التوجيه الكمبيوترى على مستوى الأداء المهارى والتحصيل المعرفى للطلاب المندفعين والمتمردين بكليات التربية، رسالة ماجستير، "غير منشورة"، كلية التربية. جامعة الأزهر .
- أحمد محمد سالم (٢٠٠٦) : وسائل وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد ، ط٢ - الرياض .
- أماني خميس محمد (٢٠٠٨) : فعالية إستخدام استراتيجيتى حل المشكلات ولعب الأدوار فى تنمية الذكاء الوجدانى لطفل الروضة ، رسالة دكتوراه ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- أيمن خليفه أبو زيد (٢٠١٢) : أثاراستخدام إستراتيجية قائمة على الذكاءات المتعددة فى تنمية مهارات تلاميذ المرحلة الاعدادية فى الكتابة باللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير، " غير منشورة " كلية التربية - جامعة حلوان .
- المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٨) : متابعة وتقويم نظم التعليم الفنى، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، القاهرة . مطبوعات الأمانة العامة للمجالس القومية المتخصصة .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠١٠) : دليل تطوير وتحديث التعليم الفنى والتدريب المهنى فى الوطن العربى ، تونس .
- جمال فخر الدين شفيق (٢٠٠١) : تنمية المهارات العملية المرتبطة بمادة التكنولوجيا لدر طلاب الصف الثالث بالمدارس الثانوية الصناعية ، رسالة دكتوراه ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): تعليم التفكير"رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة ، ، القاهرة، عالم الكتب.
- حمدي البيطار (٢٠٠١): اثر استخدام الوسائط الفائقة فى تدريس مقرر المساحة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوى الصناعى ، رسالة ماجستير، "غير منشورة" كلية التربية . جامعة أسيوط .
- حمدي رجب (٢٠١٢) : بناء منظومة تعليمية قائمة على التدريب المدمج وقياس فاعليتها فى تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلى لطلاب مراكز التدريب المهني ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- خالد زغلول (٢٠٠٠) : أثر العلاقات البنائية فى برامج الكمبيوتر متعدد الوسائط على التحصيل فى مادة الكمبيوتر ، رسالة دكتوراه ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- عادل سرايا (٢٠٠٩) : تكنولوجيا التعليم ومصادر التعلم الألكترونى " مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية " ، مكتبة الرشد ، ط٢ - الرياض .

- عاطف طرخان (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج تدريسي لتنمية الإبداع في مجال الزخرفة لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- عبد الحافظ محمد سلامة (٢٠٠٤) : تصميم الوسائط المتعددة وإنتاجها ، دار الخريجي للنشر والتوزيع - الرياض .
- عبد الله النافع (٢٠٠٦) : برنامج إستراتيجيات التدريب على برنامج تنمية مهارات التفكير العليا " التعليم المعتمد على التفكير " الرياض . ملتقى التدريب والتنمية .
- عثمان التركي ، عادل سرايا (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج تعليمي متعدد الوسائط قائم على استراتيجية التناقض المعرفي في تصويب بعض التصورات البديلة لدى بطيئ التعلم ، مركز بحوث كلية التربية ، عمادة البحث العلمي - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية .
- علياء محمد فكرى (٢٠١٢) : فاعلية مدخل التوعية اللغوية في تنمية الذكاءين اللغوي والمنطقي وبعض مهارات تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية ثانية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- علاء محمد حسونة (١٩٩٥) : تقويم برنامج المواد الفنية لتخصص الزخرفة والإعلان في المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ومدى ارتباطه بالعمل المنتج ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- على عبد المنعم (٢٠٠٥) : تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية ، ب . ن . ، كلية التربية - جامعة الأزهر .
- على النجيجي (٢٠٠٣) : فعالية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في إتقان تعلم الطلاب لبعض المهارات العملية بمادة كهرباء السيارات بالمدارس الفنية المتقدمة الصناعية ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة الزقازيق .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٦) : التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ٢ .
- مجدى عزيز (٢٠٠٣) : موسوعة المناهج التربوية ، مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة .
- محمد محمد إبراهيم (٢٠٠٧) : تصور مقترح لإعداد العامل الفني بتخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧) : الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة ، مكتبة دار السحاب للنشر والتوزيع - القاهرة .
- ندى بنت محمد بن شعبان (٢٠٠٩) : تقويم منهج التربية الفنية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء مكونات الذكاء المكاني ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة .
- هوارد جاردنر (٢٠١٣) : أطر العقل " نظرية الذكاءات المتعددة " ، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج - الرياض .
- منى حمودة حسين : (٢٠٠١) : فاعلية استخدام إستراتيجيتي الاستقصاء والعمل في مجموعات صغيرة علي تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية الصناعية من خلال تدريس مادة تاريخ الزخرفة ، رسالة ماجستير ، " غير منشورة " ، كلية التربية - جامعة حلوان
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢) : قطاع التعليم الفني، الخطة الإستراتيجية للتعليم الصناعي - مصر .
- وائل راضى (٢٠٠٧) : فاعلية بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفي في مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة ، القاهرة ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، المجلد السابع عشر ، العدد الرابع ، أكتوبر .
- (٢٠٠٩) : فاعلية برنامج مقترح للتدريس القائم على المحاكاة الكمبيوترية في مادة الرسم الهندسي لتنمية الذكاء الفراغي لدى طلاب تخصص المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، القاهرة ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، يناير

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Burenheide, Brad (2006) I can do this: Revelations on Teaching with Historical Thinking, History Teacher, V4,N1.
- Elder, Linda (2006) Defining Critical Thinking, available at www.criticalthinking.org/
- Fisher, Robert (2006) Teaching Thinking in the Classroom, Education Canada, V47,N2.
- Mc Glynn, Angela (2006) Teaching Today's College Students: Widening the Circle of Success, available at <http://www.eric.ed.gov/>
- McGuire ,Margit & Cole, Bronwyn (2006) Using the Story Path Approach to make Local Government Understandable, Social Studies, V99,N2.
- McKinney, Kathleen (2006) Active Learning, Illinois State University, available at <http://cat.ilstu.edu/>
- N/A (2006) Democracy & Civic Engage Emend: Implications for Teacher Preparation and a National of State Colleges and Universities ED499185, available at <http://www.eric.ed.gov/>
- Oimstead, Timothy (2006) Critical Thinking Strategies, Ask ERIC, Lesson Plan, available at <http://www.ericir.sy.edu/>
- O,Mahony, Carolyn (2005) Planning for Social Studies Learning Throughout the Day, Week and Year, Social Studies and the Young Learner, V18,N1.
- Patterson, Jennifer (2002) Slavery Revisited: Using Economic Reasoning to Teach about the Past and Present, Social Studies, V93,N1.
- Rachel, Spronken & Ray, Bullard (2006) Where Might Sand Dunes Bean Mars ? Engaging Students Through Inquiry – Based Learning in Geography, Geography in Higher Education,V32,N1.
- Rusbult, Craig (2001) Critical Thinking Skills in Education and life, available at <http://www.asa3.org>
- Schuster, Leslie (2008) Working – Class Students and Historical Inquiry Transforming Learning in the Classroom, History Teacher,V4,N2.
- Ten, Dam, Greet, Volman (2004) Critical Thinking a Citizenship Competence, Teaching Strategies Learning and Instruction, V14,N4.

• ثالثاً : المواقع الإلكترونية :

- www.creativecommons.org
- www.criticalthinking.org



البحث الخامس :

” أثر منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة على وجهات
نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) ”

المصادر :

د / عالية محمد الخياط

كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

” أثر منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) ”

د/ عالية محمد الخياط

• مستخلص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) ، نحو منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة ، وذلك من خلال الأهداف التالية : التعرف على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) نحو سياسة الإصلاح، والمناصرة التي تنتهجها الدولة السعودية، والتعرف على وجهات نظر (طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) نحو المبادرات السعودية التي تقوم بها الدولة السعودية، ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة، كما تهدف إلى التعرف على وجهات نظرهم نحو كرسي الاعتدال السعودي الذي تتبناه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، باعتباره المؤصل الرائد لهذا المنهج . استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي المسحي، والاستنباطي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها : أثر التربية الإسلامية على (الطلاب، والطالبات) الذين وجدوا أن المعالجة الفكرية لأصحاب الفكر الضال أنسب وأفضل من إجراء القمع، والعقاب، والتصفية . وقد أظهرت الدراسة قصور التربية السياسية الموجهة للشباب الجامعي، وتجلي ذلك في عدم إدراك مجموعة منهم لمواقف المملكة، وسياستها في إدارة الأزمات ، وكذلك عدم معرفتهم لمنهج الاعتدال، والكرسي العلمي المسئول عنه، والتابع للجامعة . جاءت الدراسة بالعديد من التوصيات، من أهمها : المساهمة الفاعلة، والمشاركة الجادة للمؤسسات التربوية (وعلى رأسها الجامعات) للتصدي للإرهاب، والتطرف الفكري من خلال العناية، والاهتمام بالتربية السياسية ، وإيجاد الآليات، والطرق التي تعمل على تحفيز الطلاب للمشاركة في الفعاليات، والأنشطة التي تقوم عليها الجامعة ؛ لتعميق الحس الوطني، والانتماء، والولاء في نفوس الطلاب عن طريق المناهج، والأنشطة.

" The Influence of the Saudi Methodology of Moderation on the Reclamation of the Misguided Group from the Perspective of the Students of King Abdulaziz University in Jeddah "

Dr. Alia Mohammad AlKhayat

Abstract

The research aims to recognize the points of view (King Abdul-Aziz University's students - Jeddah, Saudi moderation approach towards the rehabilitation of the misguided group) through the following objectives: – Identifying the students' points of view toward counseling reform policy pursued by the Saudi Government.- Identifying the students' points of view about initiatives undertaken by Saudi Government, in its approach to the rehabilitation of the misguided group.- Identifying the students' points of view towards the Saudi Moderation Research Chair which adopted by the King Abdul-Aziz University. The researcher used the descriptive survey and reached several results, which are: The impact of Islamic education in the students who have found that the best treatment for the misguided group is by using the Treatment of intellectual instead of corporal punishment. Many of the students are highly confident and satisfied in the Government's policy

and method to deal with the misguided thought. Lack of political education for some group of students appeared un-enlightenment in how the situation of the Kingdom and its policy in the crisis management. The research recommendations: Activating the meaningful contributing and participation of educational institutions, especially the universities to defeat terrorism and extremism to provide extra care through political education. Finding the methods to deep patriotism, belonging and loyalty in students' hearts through curricula and activities.

• المقدمة :

مَنْ اللهُ عز وجل على هذه الأمة بنعمة الأمن، والأمان، وجعلهما من مقومات الحياة، وضرورة من ضرورات حياة الإنسان، وسبباً رئيساً من أسباب استقرار المجتمع، وسعادته؛ فقد ربط . سبحانه وتعالى . بين حاجة الإنسان إلى الطعام، وحاجته إلى الأمن؛ فقال تبارك وتعالى: "فَلْيَعْبُدُوا رَبَّ هَذَا الْبَيْتِ، الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ" (قريش: ٣ . ٤)، وفي حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم إشارة واضحة إلى أهمية الأمن، والشعور به، والاستمتاع بأثره، فقال عليه الصلاة والسلام: "من بات آمناً في سريه، معافى في بدنه، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها" (ابن ماجه، كتاب الزهد باب القناعة، رقم ٤١٤١)، ومن هنا، فإن الإسلام ينظر للأمن على أنه نعمة، وفضل، لا يطيّب العيش، ويهنا إلا في ظله.

وكما أن سعادة الأفراد، والمجتمعات مرتبطة بوجود الأمن، واستقراره في حياتهم؛ فإن وجود الأمن مرتبط بوجود الإيمان، والعمل الصالح، كأساس يدرجهم هذا الأمن، ويغذيّه؛ لذا قال الله تعالى "الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ" (الأنعام: ٨٢).

ربط الشارع الحكيم بين الأمن، والإيمان، والعمل الصالح، وسلامة المعتقد، قال تعالى: "وَعَدَ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَيَسْتَخْلِفَنَّهُمْ فِي الْأَرْضِ كَمَا اسْتَخْلَفَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ وَلَيُمَكِّنَنَّ لَهُمْ دِينَهُمُ الَّذِي ارْتَضَى لَهُمْ وَلَيُبَدِّلَنَّهُمْ مِنْ بَعْدِ خَوْفِهِمْ أَمْنًا يَعْبُدُونَنِي لَا يُشْرِكُونَ بِي شَيْئًا وَمَنْ كَفَرَ بَعْدَ ذَلِكَ فَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ" (النور: ٥٥).

ومن هنا، كان كل خروج عن كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، بفكر منحرف متطرف؛ نتيجة بدع محدثة، أو فهم خاطئ، أو نوايا عاتلة . خروجاً عن الوسطية والاعتدال، مؤداه الغي، والفتنة، والضلال، وما التطفّر، والعنف، والإرهاب إلا تفريخ طبيعي لهذا الفكر المنحرف، البعيد عن روح الإسلام، وسماحته.

ولقد كانت المملكة العربية السعودية من الدول التي لحقت بها أضرارٌ جسيمة، من ظهور ظاهرة الإرهاب في أراضيها، وبأيدي فئة قليلة من شبابها، ألقوا بأنفسهم إلى التهلكة، تحت تأثير عملية التضليل التي مارسها رهط من المنحرفين فكرياً، وعقدياً، ساء فهمهم لتعاليم الدين الحنيف؛ فضلوا، وأضلوا،

وعاثوا في الأرض فساداً، وتخريباً، مروعين الأمنيين، ومثيرين الفتنة. (الطيار، ١٣، ٢٠١٠) هذه الفتنة التي وجدت . والله الحمد . من يتصدى لها، ويتعامل معها بسياسة حكيمة، منطلقة من منهج علمي رصين، اتسم بالمرونة، والحزم، والتوسط ، والاعتدال، والشمول، والتكامل. فقد استطاعت المملكة العربية السعودية من خلال هذا المنهج محاربة الإرهاب، وتجفيف منابعه، وتعريته، وبيان عورته، من خلال تعاملها مع ظاهرة العنف بشكل شمولي المداخل، "ومتضمناً (إلى جانب الصرامة الأمنية المطلوبة) الحوار، والمبادرات، والممارسات السياسية، التي تتصف بالمرونة، وهي مبادرات، وممارسات مثلت بدورها سابقة أخرى، تضاف إلى جملة السوابق التي نتحدث عنها، في إطار الإيجابيات التي تتعلق بالتجربة السعودية في التعامل مع ظاهرة العنف، والإرهاب " (القحطاني، د.ت، ٢٩).

تأتي أهمية هذه الدراسة من إلقاء الضوء على التجربة السعودية الرائدة، في استصلاح الفئة الضالة من خلال منهج الاعتدال السعودي القائم على جملة من الجهود، والمبادرات السعودية، والتي استطاعت المملكة . بتوفيق من الله تعالى، ثم من خلال معالجة ظاهرتي: العنف، والإرهاب . التصدي لها .

كل ماسبق، دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة؛ للوقوف على مدى أثر هذا المنهج، ووضوحه لدى شريحة من أهم شرائح المجتمع، ألا وهي شريحة الشباب الجامعي، ومدى إلمامه بالصورة الصحيحة للاعتدال السعودي، على مختلف أبعاده الأمنية، والدينية، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية، إذ لا يمثل الشباب القوة المحركة في المجتمع فحسب، بل هم الثروة الحقيقية التي يُعَوَّل عليها في بناء المجتمع، ونهضته، فهم أمل اليوم ، وعدة المستقبل .

ويتميز الشباب في المرحلة الجامعية بالحيوية، والنشاط، وتدفق للأفكار . خاصة . الدينية والمذهبية ، لاسيما في هذا العصر الذي كثرت فيه مخاطر الغزو الفكري، والثقافي، في ظل التغيرات العالمية التي تموج بها الساحة السياسية، والثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتي ساهمت فيها ثورة الاتصالات، وما يتدفق معها من معلومات لا حصر، ولا ضابط لها، الأمر الذي تسبب في دخول فئات من الشباب في مزالق، ومسالك مهلكة وخطيرة، تجاوزت الشباب أنفسهم، وطالت مجتمعاتهم التي عانت من نتائج انحرافاتهم السلوكية، ولوثاتهم الفكرية، وتطرفهم الديني؛ لذا جاءت هذه الدراسة؛ لتبرز دور المملكة الرائد في هذا المجال، ومتلمسة لوجهات نظر الشباب التي تعكس تربيتهم السياسية ، وتكشف عن مدى إلمامهم السياسي بأهم سياسات الوطن، ومنجزاته .

• مشكلة الدراسة :

قطعت المملكة العربية السعودية أشواطاً متميزة في تجربتها ضد العنف ، والإرهاب، باعتمادها لاستراتيجية (المواجهة ، والمناصحة)، والتي تعاملت، وتعامل مع ظاهرة العنف، والإرهاب بمنهج شمولي معتدل، ففي حين اتصفت استراتيجية المواجهة بالحزم، والصرامة، والمعالجة الأمنية . عند الحاجة إليها . اتصفت استراتيجية المناصحة بالمرونة، والإحسان، والاعتدال، وردا على من

يشكك في هذه الجهود، أو يقلل من أهميتها . إما عن سوء فهم، وقلة اطلاع، أو عن عمد وقصد؛ بهدف تشويش الفكر، وتفريق المجتمع، وتمزيق الأمة . جاءت هذه الدراسة ؛ لتلقي الضوء على المنهج المعتدل السمو الذي انتهجته المملكة العربية السعودية في مواجهتها للعنف، وتصديها للإرهاب من خلال :

« تلمسها لأثر منهج الاعتدال السعودي على وجهات نظر (طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) .

« إبرازها مدى وعي، وإلمام المجتمع السعودي بالمبادرات السعودية في استصلاح الفئة الضالة ، ممثلاً في أحد أهم شرائحه، ألا وهي شريحة الشباب الجامعي، من خلال : طلاب ، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة .

« إبرازها مدى وعي، وإلمام طلاب ، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة بجهود كرسي الاعتدال السعودي الذي تتبناه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

• أهداف الدراسة :

« التعرف على وجهات نظر طلاب ، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو سياسة الإصلاح ، والمناصحة التي تنتهجها الدولة السعودية .

« التعرف على وجهات نظر طلاب ، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو المبادرات السعودية التي تقوم بها الدولة السعودية، ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة .

« التعرف على وجهات نظر طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو كرسي الاعتدال السعودي الذي تتبناه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة .

• أسئلة الدراسة :

تتجسد أسئلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما أثر منهج الاعتدال السعودي في استصلاح الفئة الضالة على وجهات نظر طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة ؟ وعنه تفرعت الأسئلة الآتية:

« ما وجهة نظر طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو سياسة الإصلاح، والمناصحة التي تنتهجها الدولة السعودية ؛ في استصلاح الفئة الضالة ؟

« ما وجهة نظر طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو المبادرات السعودية التي تقوم بها الدولة السعودية ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة ؟

« ما وجهة نظر طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة نحو كرسي الاعتدال السعودي الذي تتبناه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة ؟

• أهمية الدراسة :

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والتي تظهر في الأمور التالية :

« تعلق البحث بجانب التربية السياسية، والذي يُعدّ جانباً مهماً في عملية التغيير ، والتنمية الاجتماعية . خاصة . في مراحل التعليم العالي، من خلال

تصحيح توجهات الشباب الفكرية، وإكسابهم المفاهيم الإيجابية الصحيحة للمواطنة الصالحة .

« رصده لتطبيق مهم من تطبيقات الاعتدال السعودي، ممثلاً فيما تبدلته المملكة العربية السعودية من جهود، ومبادرات، وإنجازات فاعله في مكافحة الإرهاب بشكل وقائي عام، وعلاجي متخصص.

« إن هذا الجانب من الدراسة (منهج الاعتدال السعودي) والذي يظهر جلياً في المبادرات السعودية ؛ لاستصلاح الفئة الضالة، لم يفرد بالبحث . فيما أعلم . رغم أهميته .

« إن أكثر الفئات العمرية تأثراً بهذا الفكر المنحرف . كما دلت عليه الأبحاث الميدانية التي تناولت هذا الجانب . هي فئة الشباب ، والتي تعادل . في الغالب . المرحلة الجامعية .

« يمثل الشباب أهمية كبيرة في المجتمعات الخليجية عامةً، وفي المجتمع السعودي خاصة؛ لما يمثله من حجم متنام في التركيبة السكانية، إذ توصف هذه المجتمعات بالشباب أو الفتية . (الباز، ٢٠٠٤ : ١٧)

« إن المتأمل لواقع الشباب اليوم، يرى أن هذه الأعداد الغفيرة من الشباب (ذكورا، وإناثا) تعيش في أزمة حقيقية، تتلخص في البطالة ، وتدايعياتها من فراغ، وسوء تكييف اجتماعي، وانحراف فكري، وسلوكي وتطرف ديني، وإرهاب (الباز، ٢٠٠٤)، مما يدل على أهمية هذه المرحلة العمرية، وأهمية التعرف على آرائها، وردود أفعالها نحو الدولة وسياساتها؛ مما يساعد على التنبؤ بسلوكها، وبالتالي مساعدة المربين وأصحاب القرار على وضع الخطط والبرامج؛ للتعامل مع هذه الاتجاهات، وتوجيهها الوجهة الصحيحة .

« تسهم هذه الدراسة في إبراز دور الجامعة المأمول، كمؤسسة تربوية ثقافية اجتماعية، تعمل على بناء شخصية الطالب، وتحافظ على لحنمة الوطن، وتعزيز الوحدة الوطنية، ونشر ثقافة الاعتدال من خلال تبنيها لكرسي الأمير خالد الفيصل لتأصيل منهج الاعتدال السعودي .

« قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعنيين ببناء المناهج الدراسية على مستوى التعليم العام، والعالي في تعزيز الانتماء الوطني من خلال تضمينهم لمنهج الاعتدال السعودي ضمن خططهم.

• حدود الدراسة :

« الحدود الموضوعية: يتناول موضوع هذه الدراسة منهج الاعتدال السعودي ممثلاً في أحد جوانبه، وهو المبادرات السعودية ؛ لاستصلاح الفئة الضالة .

« الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة .

« الحدود الزمانية: طُبق الجانب الميداني لهذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣ هـ، في الفترة من الأسبوع الثاني ١٢ / ٣ / ١٤٣٣ هـ إلى ١٤٣٣ / ٤ / ١٤٣٣ هـ.

• مصطلحات الدراسة :

• منهج الاعتدال السعودي :

المنهج : نهج الطريق نهجاً و أنهجه : أي سلكه وأبانه وأوضحه (ابن منظور، د. ت : ٣٠٠) ، هو : الطريق الواضح، ونهج الأمر، وأنهج : وضع، ومنهج الطريق ومنهاجه

(الأصفهاني، ٢٠٠٦، ٥٢٦)، وجاء المنهج في اللغة العربية في العديد من المعاني وهي: الطريق والمسلك، والبلى، والبقاء.. وغيرها، والمعنى الأول هو المقصود، وهو المتعلق بالدراسة .

في الاصطلاح : " كل طريقة تؤدي إلى غرض معلوم نريد تحصيله " (يالجن، ١٩٩٩، ١٤) .

تعريف المنهج الإجرائي: هو الطريق الواضح، والمنبثق من كتاب الله ، وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم . الذي تسلكه الدولة في إدارة جميع شئونها الداخلية والخارجية.

الاعتدال في اللغة : مشتق من الجذر اللغوي الثلاثي (عدل) العَدَل : ما قام في النفوس أنه مستقيم ، وهو ضد الجور ، والاعتدال : توسط حال بين حالين من كم، أو كيف، كقولهم: جسم معتدل بين الطول، والقصر، وماء معتدل بين البارد، والحر، وكل ما تناسب فقد اعتدل، وكل ما أقمته فقد عدلته. (لسان العرب، دت، ٨٥- ٨٣)

أما في الاصطلاح : فالاعتدال هو: استقامة المنهج، والبعد عن الميل، والانحراف، ويعني الخيرية، والفضل، والتميز في الأمور المادية، والمعنوية (القحطاني، دت، ٢٢١) . وعرفه (العقل) بأنه: " التزام المنهج العدل الأقوم، والحق الذي هو وسط بين الغلو، والتنطع، وبين التفريط، والتقصير، فالاعتدال والاستقامة وسط بين طرفين هما: الإفراط والتفريط " ، كما ورد في الموقع الإلكتروني لجامعة أم القرى :

والاعتدال يرادف التوسط، والقصد، والاقتصاد، والتوازن، والاستقامة ، والاستواء في التفكير، والعمل، والسلوك، ووفق هذه المعاني نزل القرآن الكريم، ومن ذلك : " وجعلناكم أمة وسطا " ، " وأقصد في مشيك " ، " وأقيموا الوزن بالقسط " ، " فاستقم كما أمرت " أي: على المنهج الوسط. " تعالوا إلى كلمة سواء " . وقد وصفت أمة المسلمين بأنها: أمة وسط ، وبمقتضى هذا : هي أمة مدعوة، أو محفوزة إلى التحرر مما يضاد هذه الدلالات ، مثل: الغلو، والعدوان، والشطط ، والطغيان، والإسراف، والانحراف، والتنطع، والتشدد، وسائر النقائص المتعارضة مع مفهوم الاعتدال. (الركابي، ٢٠٠٣)

السعودي: الخاص بالمملكة العربية السعودية والمنتسب إليها .

• التعريف الإجرائي للاعتدال السعودي :

هو الطريق الواضح المعتدل المستقيم الذي تسلكه الدولة السعودية في إدارة جميع شئونها الداخلية ، والخارجية، والمنبثق من كتاب الله ، وسنة رسوله _ صلى الله عليه وسلم _ .

استصلاح : (في اللغة) صلح صلاحاً وصلوحاً : زال عنه الفساد، واستصلح الشيء : تهيأ للصالح ، واستصلح الشيء : أصلحه، أو طلب إصلاحه (المعجم الوسيط، د. ت: ٥٢) ، ومنه الصلاح، وهو ضد الفساد، والاستصلاح ضد الاستفساد (الرازي، ١٩٩٥: ١٧٨) .

وفي الاصطلاح: اختلفت تعاريف العلماء باختلاف تخصصاتهم، وباختلاف مراد كل واحد منهم: فهناك الاستصلاح في الزراعة، والاقتصاد، والتربية، والفقه... وغير ذلك، إذ تستخدم هذه الكلمة . كما اتضح للباحثة . بمعنى العمل على إصلاح شئ ما، إما بإعادة الحياة إليه من جديد، بإصلاحه، وإزالة الفساد عنه، أو بإحيائه، وإصلاحه؛ لأنه لا حياة فيه أصلاً.

أما في الفقه وهو الأكثر تأصيلاً، واستخداماً، فجاء تعريفها على أنها " مقصود الشرع من الخلق في حفظ ضروراتهم الخمس : دينهم ، و نفسهم ، و عقلهم ، و نسلهم ، و مالهم ، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول فهي مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول فهو مفسدة، ودفعه مصلحة". (الدواليبي، ١٩٦٥ : ٣١)، وهذا المعنى رغم تعلقه بالجانب الفقهي، إلا أنه يتوافق مع ما نرعى إليه من هذه الكلمة في هذه الدراسة :

لذا يمكن تعريف الاستصلاح إجرائياً كالتالي : هو مساعي الدولة، وجهودها في استعادة أصحاب الفكر المنحرف، بإعادة تأهيلهم؛ ليكونوا أعضاء صالحين نافعين في المجتمع .

• الفئة الضالة :

الفئة : الجماعة المتظاهرة التي يرجع بعضهم إلى بعض في التعاضد. (الأصفهاني، ٢٠٠٦)، **قَالَ تَعَالَى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَاثْبُتُوا وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ) (الأنفال : ٤٥) ، وهي الطائفة .**

الضالة: (ضِلَّ) يَضِلُّ ضَلًّا ، و ضَلَالًا ، و ضلالة : خفي، وغاب، وضاع ، وتلف، وهلك، وبطل ، و ذهب .

ويقال : ضلَّ سعيه : عمل عملاً لم يعد عليه نفعه، أو ذهب هباءً، و (الضال) : كل من ينحرف عن دين الله الحنيف (المعجم الوسيط، د.ت. ٥٤٢ - ٥٤٣)، و الضلال هو العدول عن الطريق المستقيم، ويضاده الهداية (الأصفهاني، ٢٠٠٦ : ٣١٥)، **قَالَ تَعَالَى (مَنْ اهْتَدَى فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ وَمَنْ ضَلَّ فَإِنَّمَا يَضِلُّ عَلَيْهَا وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّىٰ نَبْعَثَ رَسُولًا) (الأسراء : ١٥) .**

• والفئة الضالة إجرائياً :

هي جماعة متعاضدة شددت عن إجماع الأمة، واتخذت لنفسها منهجاً، وطريقاً انحرفت فيه عن الصراط المستقيم، وزاغت فيه عن المنهج الحق؛ فضلت، وأضلت، وفسدت، وأفسدت، وبقدر انحرافها وضلالها يكون خطرها، أو اتساع دائرة عنفها، وإجرامها، والجدير بالذكر أن مصطلح الفئة الضالة هو : " تعبير نحته المملكة بدلا من لفظ الإرهابيين؛ تأكيداً على ترسيخ مبدأ عدم الاعتماد على القوة، والإفراط في استخدام العنف، واستبداله بمبدأ أساسه تغليب العقل، والحكمة، واجتذاب هذه الفئات ". (الطيّار، ٢٠١٠ : ١٥٠)

• كرسى الأمير خالد الفيصل لتأصيل منهج الاعتدال السعودي :

تمت انطلاقته في العشرين من ربيع الأول من العام ١٤٣٠ هـ، ككرسى علمي معتمد تتبناه جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، رسالته نشر ثقافة الاعتدال

السعودي؛ لمواجهة التحديات النابعة من تيارات التطرف، والغلو، والتغريب . ويهدف إلى إظهار الصورة الصحيحة لمنهج الاعتدال السعودي، وتطبيقاته عبر الامتداد التاريخي للمملكة العربية السعودية، وإلى تعزيز الانتماء الوطني لدى أفراد المجتمع ، كما يهدف إلى رفع وعي، وثقافة المجتمع تجاه الأفكار الضارة لكيانه، واستقراره، كالتطرف، والغلو، والتغريب (جامعة الملك عبدالعزيز ٢٠١٠) ، متاح على http://khalidchair.kau.edu.sa/content.aspx?Site_ID=32032 (16 &lng =AR&cid=47452

• منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها :

• أولاً- منهج الدراسة :

المنهج الوصفي المسحي : "ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع ، أو الظاهرة كما هي في الواقع، ثم يقوم بوصفها وصفا دقيقا ، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً ، أو كمياً". (الظهار، ٢٠٠٥ : ١٠) ، "كما يقوم بالتعرف على المعتقدات، والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، بهدف الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع، وتطويره". (فودة وعبدالله، ١٩٩١ : ٢٧- ٢٨) ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في الجانب الميداني من الدراسة على النحو التالي : تحديد أسئلة الدراسة التي تسعى للإجابة عنها من المعلومات، والحقائق المتصلة من تطبيق أداة المسح. وهذه الأسئلة هي المحاور الخاصة بمعرفة الآراء ووجهات النظر من خلال استبانة صممتها الباحثة لهذا الهدف. كذلك الاطلاع على الدراسات، والأبحاث، والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة . تحديد مجتمع الدراسة، والعينة التي تمثل ذلك المجتمع . وصف النتائج، وتحليلها، وتفسيرها بالطرق الإحصائية المناسبة .

المنهج الاستنباطي : ويُعرّف المنهج الاستنباطي بأنه "طريقة من طرق الدراسة لاستنتاج أفكار، ومعلومات من النصوص وغيرها، وفق ضوابط، وقواعد محددة ، ومتعارف عليها" . (يالجن، ١٩٩٩ : ٢٢) ، وقد استخدمت الباحثة هذا المنهج في استنباط منهج الاعتدال السعودي من خلال مبادرات المملكة المختلفة لاستصلاح الفئة الضالة ؛ إذ أن منهج الاعتدال السعودي ماهو إلا تطبيقات مختلفة لسياسة المملكة العربية السعودية على مختلف الأصعدة ، ومن هنا اضطرت الباحثة إلى محاولة جمعها، وترتيبها ، وتحليلها، ثم استنباط المضامين السياسية منها؛ ليتم توظيفها من خلال الاستبانة التي هي محور الدراسة .

• ثانياً- مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة : الأقسام الأدبية، والعلمية، وطالبات كلية التربية ، وقسم التربية الخاصة ، وكلية الاقتصاد المنزلي، والتربية الفنية . وقد اختارت الباحثة عينتها بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة (طلاب، وطالبات الجامعة) ، دون تحديد مرحلة دراسية معينة، وتخصص محدد بمعدل (١٠٠٠) فرد من مختلف الكليات والأقسام موزعة بين (٥٠٠) طالب، و(٥٠٠) طالبة .

• ثالثاً- وسائل جمع المادة:

- اعتمدت الباحثة على أداة جمع البيانات (الاستبانة) وصيغت في جزأين :
- « الجزء الأول : ويشمل البيانات الشخصية عن عينة الدراسة .
- « الجزء الثاني : يحتوي على (٤٨) عبارة،

يتم قياس آراء المبحوثين/المبحوثات حولها وفقاً لقياس (ليكرت) ذو الخمس خيارات .

• رابعاً- تحكيم الاستبانة وصدقها :

عرضت الباحثة الاستبانة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المختصين، والمختصات؛ لمعرفة صلاحية أداة الدراسة لقياس ما وصفت لقياسه، وبعد تحكيمها تم تعديلها وفق ما أوصت به الخبرات، والمتخصصات من تعديل بالزيادة والحذف، وإعادة الصياغة، وقد وسمت الأداة (الاستبانة) بالصدق، وأكد المحكمون أن الأداة بعد التعديلات المطلوبة قد أصبحت مقياساً مناسباً لقياس ما صممت له.

• خامساً- ثبات الاستبانة :

للتأكد من ثبات الاستبانة؛ تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة (الفكرونيباخ)، وبلغت قيمة المعامل (٠.٩٣٠)، وهو معامل ثبات عالٍ، يمكن الاطمئنان له في تطبيق الأداة، وتعد هذه الدرجة درجة ثبات جيدة لمثل هذه الدراسة .

• سادساً- تطبيق الاستبانة وإجراءاتها :

بلغ عدد طلاب وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز الذين تم توزيع الاستبانة عليهم (١٠٠٠) طالب وطالبة، واستغرق توزيع كامل الاستبانات والإجابة عليها لجميع الطلاب والطالبات (٢١) يوماً، واتضح بعد قراءة جميع الاستبانات التي تم جمعها، أن بعضها يمكن أن يعدّ تالفاً، وغير صالح للدراسة، إما: لأن البيانات الشخصية غير مذكورة مطلقاً، أو ناقصة. أو لأن الإجابة كانت على نمط واحد، فلم تتغير. أو لأن الإجابة متناقضة؛ فتجد أكثر من علامة على بند واحد. أو لأن الإجابة غير كاملة للاستبانة كلها بنسبة ٥٠% أو لأن بعضهم/بعضهن تركوا/تركن الإجابة على الاستبانة، فلم يجيبوا / يجبن على أي بند فيها. فأصبحت الاستبانات الصالحة للدراسة ٦٠٠ استبانة، بما يعادل مانسبته ٦٠% من إجمالي الاستبانات التي تم توزيعها .

• سابعاً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

تم استخدام الحاسب الآلي للمعالجة الإحصائية (SPSS)، وتضمنت المعالجة الأساليب التالية:

« التكرارات، والنسب المئوية، للتعرف على الخصائص الشخصية، والوظيفية لمفردات عينة الدراسة، وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

« المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean "

« الانحراف المعياري "Standard Deviation"

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة، باختلاف متغيراتهم الشخصية، والوظيفية التي تنقسم إلى فئتين: معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة، والمتوسط المرجح، حيث يتم حساب القيم (الأوزان) كما في الجدول (١)، ثم يتم تحديد الاتجاه لمقياس (ليكات) الخماسي Likert Scale، كما في الجدول (٢).

جدول ١. حساب القيم (الأوزان)

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من ١ إلى ١,٧٩	غير موافق بشدة
من ٢,٥٩ إلى ١,٨٠	غير موافق
من ٢,٣٩ إلى ٢,٦٠	لا أعلم
من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩	موافق
من ٤,٢٠ إلى ٥	موافق بشدة

جدول ٢. تحديد الاتجاه لمقياس ليكات الخماسي

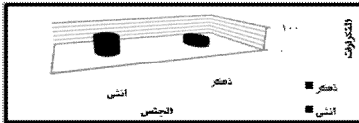
الوزن	درجة الموافقة
١	غير موافق بشدة
٢	غير موافق
٣	لا أعلم
٤	موافق
٥	موافق بشدة

• عرض النتائج وتفسيرها :

• أولاً: تحليل البيانات ذات الشخصية لأفراد عينة الدراسة:

• توزيع أفراد العينة حسب الجنس :

جدول ٣. توزيع أفراد العينة حسب الجنس:



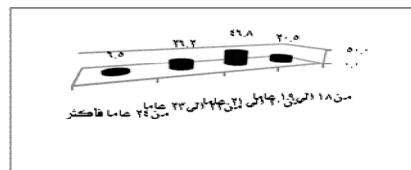
النسبة %	التكرارات	الجنس
33.3	200	ذكر
66.6	400	أنثى
100.0	600	المجموع

يوضح الجدول رقم (٣) أن نسبة الإناث ٦٦,٦٦ % أعلى من نسبة الذكور ٣٣,٣٣ %، على الرغم من تماثل عدد الاستبانات الموزعة على الجنسين، ويمكن تفسير ذلك بوقوف الباحثة، وفريق الدراسة على توزيع الاستبانات، واستلامها بأنفسهن. وفيما يخص الذكور (الطلاب)، فقد تم التنسيق مع بعض المسؤولين في الجامعة، الذين برروا ضعف التوزيع بعدم إمكانية التوزيع خلال المحاضرات؛ لحرص بعض الأساتذة على زمن محاضراتهم، كما رفض كثير من الطلاب استلام الاستبانة، فضلاً عن الإجابة عليها، وفئة أرجعتها فارغة من الإجابات. وقد لوحظ بشكل عام تخوف كثير من الطلاب من الإجابة على الاستبانة، وأرجعوا ذلك إما لعدم فهمهم لهذا النوع من الأسئلة، أو لعدم رغبتهم في الخوض في الأمور السياسية.

• توزيع أفراد العينة بحسب العمر :

جدول ٤. توزيع أفراد العينة بحسب الجنس:

العمر	التكرارات	النسبة %
من ١٨ إلى ١٩ عاماً	132	20.5
من ٢٠ إلى ٢١ عاماً	٢٨١	46.8
من ٢٢ إلى ٢٣ عاماً	١٥٧	26.2
من ٢٤ عاماً فأكثر	39	6.5
المجموع	٦٠٠	100.0



يلاحظ من الجدول (٤) أن معظم أفراد العينة ينتمون للفئة العمرية من ٢٠ إلى ٢١ عاماً، حيث بلغت نسبتهم ٤٦.٨٪. في حين بلغت نسبة المنتمين للفئة العمرية ٢٤ عاماً فأكثره ٦.٠٪.

• ثانياً - استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاورها:

• نتائج المحور الأول: تم تخصيص (١٧) عبارة لقياس آراء أفراد عينة الدراسة حول المحور الأول :

جدول ٥: التكرارات والنسب لعبارات محور مدى إلمام (الطالب - الطالبة) في جامعة الملك

عبدالعزیز بن عبد الله (سياسة الإصلاح والمناصرة التي تنتهجها الدولة السعودية

٢	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
١	تبدأ المعالجة الأمنية بمعالجة الفكر، وتصحيح المفاهيم كإلزامية حتمية ؛ لإعادة أصحاب الفكر الضال إلى منهج الإسلام الصحيح	٣٩٤	١٦٢	٣٦	٤	٤
٢	تطبق الدولة مع الموقوفين سياسة النفس الطويل (استراتيجياً الرفق مع الموقوفين)	١٢٣	٢١١	٢٠٧	٤٣	١٦
٣	تنظر الدولة إلى الإرهابيين على أنهم أبناء ضلوا الطريق ، ويجب مساعدتهم للرجوع إلى طريق الحق	٣٢٠	٢٠١	٥٣	٢٠	٦
٤	تحرص الدولة على التعامل مع الموقوفين وفق أحكام الشريعة الإسلامية ، والقوانين الدولية ، والمبادئ الأخلاقية	٣٢٦	١٩٥	٦٧	١٠	٢
٥	إشراف الدولة ، وتنظيمها للكثير من المؤتمرات الدولية ، والدورات العلمية، والمحاضرات العامة، أفاد في كشف الكثير من الأفكار الملتبسة والخطأ	١٧٣	٢٤٢	١٤٨	٢٤	١٣
٦	مشاركة الجامعات والكليات العامة والمتخصصة منها في العلوم الأمنية لها دور بارز في دراسة ومكافحة الإرهاب	١٨٥	٢٤٢	١٢٧	٣٠	١٦
٧	رصد المملكة ميزانية للمناصرة تقدر بخمسين مليون دولار يؤكد حرصها ورغبتها في استصلاح من ضل وانحرف من أبنائها	١٤٥	١٦٢	٢٣٩	٤٢	١٢
٨	استطاعت (حملة السكنية) بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية التصدي لمفاهيم الغلو، والتطرف التي تنتشر عبر مواقع بومنتديات الإنترنت	٩٩	١٣٤	٣٣٦	٢٣	٨
٩	لم تتغير سياسة الإصلاح التي تنتهجها المملكة رغم الخسائر الاقتصادية التي منيت بها في استثماراتها الداخلية، والخارجية	٨٦	١٤٤	٢٩٥	٥٣	٢٢
١٠	بلغت الخسائر المادية في الممتلكات الخاصة ، والعامة التي يسببها الإرهاب في السعودية مبالغ طائلة	٢٠٥	١٩٢	١٧١	٢٤	٨
١١	تدمير الاقتصاد السعودي كان أحد أهم أهداف الإرهاب لمرقلة مسيرة التنمية في بلادنا	١٧٤	١٩٢	١٧٢	٤٢	٢٠
١٢	استثناء الإرهاب، ومكافحته بالتكلفة الباهظة للإنفاق قوت فرصة الاستفادة منها، وتوجيهها للتنمية، والخدمات التعليمية، والصحية.	٩٦	١٥٨	٢٨٣	٤٨	١٥
١٣	إشراك الحل الأمني، والفكري في مواجهة الإرهاب دليل على حكمة ، واعتدال قادة الوطن	٢٨٧	٢١١	٨٢	١٠	١٠
١٤	تعمل الدولة لحق الدولة العام، وإسقاطه عن أصحاب الفكر الضال تخفيف عنهم، ودفع لهم للترجع عن فكرهم الضال	١٢٧	٢٣٣	١٧٠	٥٨	٢٢
١٥	المعالجة الشاملة لأصحاب الفكر الضال (فكرياً، وديني، ونفسياً، واجتماعياً، ومادياً) ساهمت في تصحيح توبيخهم	٢٧٠	٢٢٠	٨٢	١٦	١٢
١٦	الحرص على مصالح الفئة الضالة من قبل الدولة قطع الطريق على استفادتهم من قبل جهات خارجية .	١٧١	٢١٥	١٧٨	٣٢	٤
١٧	فتح باب التوبة، والعفو الملكي لمن يسلم نفسه من أبرز مميزات سياسة الإصلاح والمناصرة	٣٤٧	١٧١	٥٦	١٨	٨

جدول ٦. المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات المحور الأول :

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تبدأ المعالجة الأمنية بمعالجة الفكر، وتصحيح المفاهيم ، كاولوية حتمية لإعادة أصحاب الفكر الضال إلى منهج الإسلام الصحيح	4.56	0.698	1	موافق بشدة
2	تطبق الدولة مع الموقوفين سياسة النفس الطويل (استراتيجية الرفق مع الموقوفين)	3.64	0.973	12	موافق
3	تنظر الدولة إلى الإرهابيين على أنهم أبناء ضلوا الطريق، ويجب مساعدتهم للرجوع الى طريق الحق	4.35	0.851	4	موافق بشدة
4	تحرص الدولة على التعامل مع الموقوفين وفق أحكام الشريعة الإسلامية، والقوانين الدولية، والمبادئ الأخلاقية	4.39	0.776	2	موافق بشدة
5	إشراف الدولة، وتنظيمها للكثير من المؤتمرات الدولية ، والدورات العلمية، والمحاضرات العامة أفاد في كشف الكثير من الأفكار المتتيسة ، والخاطئة	3.90	0.939	9	موافق
6	لمشاركة الجامعات والكليات العامة والمتخصصة منها في العلوم الأمنية دور بارز في دراسة ، ومكافحة الإرهاب	3.92	0.977	8	موافق
7	رصد المملكة ميزانية للمناصرة تقدر بخمسين مليون دولار يؤكد حرصها، ورغبتها في استصلاح من ضل وانحرف من أبنائها	3.64	0.987	13	موافق
8	استطاعت (حملة السكنية) بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية التصدي لمفاهيم الغلو والتطرف التي تنتشر عبر مواقع ومنشآت الإنترنت	3.49	0.859	15	موافق
9	لم تتغير سياسة الإصلاح التي تنتهجها المملكة رغم الخسائر الاقتصادية التي منيت بها في استثماراتها الداخلية، والخارجية	3.37	0.957	17	موافق
10	بلغت الخسائر المادية في الممتلكات الخاصة ، والعامة التي يسببها الإرهاب في السعودية مبالغ طائلة	3.94	0.951	7	موافق
11	تدمير الاقتصاد السعودي كان أحد أهم أهداف الإرهاب لعرقلة مسيرة التنمية في بلادنا .	3.76	1.050	11	موافق
12	استئثار الإرهاب ومكافحته بالتكلفة الباهظة للإنفاق فوّت فرصة الاستفادة منها، وتوجيهها للتنمية والخدمات التعليمية، والصحية	3.45	0.938	16	موافق
13	اشترك الحل الأمني، والفكري في مواجهة الإرهاب دليل على حكمة، واعتدال قادة الوطن	4.26	0.875	5	موافق بشدة
14	تحمل الدولة لحق الدولة العام، وإسقاطه عن أصحاب الفكر الضال تخفيف عنهم، ودفع لهم للتراجع عن فكرهم الضال	3.63	1.036	14	موافق
15	المعالجة الشاملة لأصحاب الفكر الضال (فكرياً، ودينياً، ونفسياً، واجتماعياً، ومادياً) ساهمت في نصوح توبتهم	4.20	0.914	6	موافق بشدة
16	الحرص على مصالح الفئة الضالة من قبل الدولة قطع الطريق على استغلالهم من قبل جهات خارجية	3.86	0.915	10	موافق
17	فتح باب التوبة والعفو الملكي لمن يسلم نفسه من أبرز مميزات سياسة الإصلاح والمناصرة	4.39	0.874	3	موافق بشدة
	محور مدى إلمام (الطالب- الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز (بسياسة الإصلاح والمناصرة التي تنتهجها الدولة السعودية)	٣.٩٣	0.432		موافق

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور مدى إلمام (الطالب . الطالبة في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) بسياسة الإصلاح والمناصحة التي تنتهجها الدولة السعودية بلغ (٣.٩٣)؛ مما يشير . في ضوء المتوسط الحسابي . إلى إلمام (الطالب . الطالبة في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة) بسياسة الإصلاح والمناصحة التي تنتهجها الدولة السعودية بدرجة "موافق"؛ مما يطمئن . ولله الحمد . على وجود وعي سياسي طيب لدى هؤلاء الشباب ، وتشير بيانات الجدول أيضا إلى أن العبارة "تبدأ المعالجة الأمنية بمعالجة الفكر، وتصحيح المفاهيم كأولوية حتمية؛ لإعادة أصحاب الفكر الضال إلى منهج الإسلام الصحيح" حصلت على أعلى متوسط في الموافقة لدى عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (م=٤.٥٦)، حيث لوحظ أن الشريحة الكبرى من الشباب وجدوا أن المعالجة الفكرية هي أنسب وأفضل من إجراء القمع، أو العقاب معهم، وهذا ما نراه ممثلا في تربيتنا الإسلامية في القرآن الكريم، والسنة النبوية المطهرة، وفي مواقف علماء الاسلام ، الذين نبذوا ممارسات الإرهاب الفكري، وتحلوا بأداب الدين الحنيف ، وهذا هو المنوال الذي درج عليه مجتمع الإسلام الأول، فلم يواجه الأفكار الشاذة الخارجة عليه مواجهة عنيفة تريق الدماء، وإنما واجهها مواجهة فكرية أبطلت حججها ، والتمس العذر بالجهل، أو التأويل لمن قال بها ، ودعا إليها، ولم يحكم بمروقه عن الدين.(صالح ، ١٤٢٩هـ) أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الموافقة فتشمل: "تحرص الدولة على التعامل مع الموقوفين وفق أحكام الشريعة الإسلامية، والقوانين الدولية والمبادئ الأخلاقية" (م=٤.٣٩)، وهذه النسبة مطمئنة . ولله الحمد . لأنها تعكس رضا، وثقة الشباب في سياسة الدولة، وطريقة تعاملها مع الموقوفين، تلك السياسة التي تحتكم إلى الشريعة الإسلامية، وتسعى إلى تطبيقها في سائر مناحي الحياة.

"فتح باب التوبة، والعفو الملكي لمن يسلم نفسه من أبرز مميزات سياسة الإصلاح والمناصحة" (م=٤.٣٩)، ويكشف هذا المتوسط عن الإلمام الطيب بمبادرة المملكة وسياستها في العفو والإصلاح والمناصحة . وقد "أجمعت كافة التقارير الأمنية والدبلوماسية التي صدرت بعد عرض العفو على أن تنظيم القاعدة أصيب بارتباك شديد . خصوصا أن المئات من عناصره المغرر بهم من الشباب، وأنهم وجدوا أنفسهم أمام أمرين: إما الاستسلام، والاستفادة من العفو، أو الوقوع في الأسر، أو القتل . وقد بينت الدراسات الميدانية التي أعدتها وزارة الداخلية أنه - إضافة إلى عرض العفو- كان للتعامل الإنساني مع الموقوفين من الإرهابيين آثاره الإيجابية، حيث اعترف البعض منهم بأخطائه عن قناعة تامة، ورضا، واختيار . تنظر الدولة إلى الإرهابيين على أنهم أبناء ضلوا الطريق، و يجب مساعدتهم للرجوع الى طريق الحق" (م=٤.٣٥) كشف هذا المتوسط موافقة الشباب (وبدرجة عالية) على دور الدولة الإنساني ومنهجها المعتدل في النظر لأصحاب الفكر المنحرف على أنهم أبناء، وإخوة ضلوا الطريق ، يجب علاجهم والأخذ بأيديهم تمثلا بهدي المصطفى عليه الصلاة والسلام في قوله : " إن الله لم

يبعثني معنئاً ولا متعنئاً ، ولكن بعثني معلماً ميسراً " (مسلم :كتاب الطلاق رقم ١٤٧٨) ، وانطلاقاً من منهج التوسط ، والاعتدال ، ووزن الأمور بميزانها الصحيح ؛ نظرت الدولة إلى الجانب الإنساني في هؤلاء الشباب ، فهم بشر خطاءون ، وهم في مرحلة من أهم مراحل الإنسان التي تصاغ فيها أفكاره ، وتبلور فيها مفاهيمه ، وقناعاته . كما أن الشباب "يميل في هذه المرحلة إلى زيادة التأمل والتفكير فيما حوله من الكون ، والحياة ، ويكثر التساؤلات ، والاستفسارات ، والمناقشات الجدلية حول الموضوعات الدينية ، ويكون لهذه المناقشات أثر في استقامته ، أو انحرافه " . (منصور ، ١٤٢٢ هـ : ١٥٧ - ١٦٠) ، كما يميل الشباب في هذه الفترة إلى الجدل ، والمناقشة ، والنزاع الفكري ؛ لكي يثبت أن الحق معه ؛ مما يدخله في حالات المعاندة الفكرية ، والرغبة في المعارضة ، واتخاذ المواقف المضادة ؛ لإثبات ذاته والتأكيد على شخصيته . (العلمان ، ٢٠٠٦ : ٨٥ - ٨٦) ، ولو نظرنا إلى أهم ملامح التطرف الفكري لدى هؤلاء الشباب ، لوجدنا أن جميعها يتعلق بالمنهج ، وطريقة التلقي ؛ مما يؤكد على أهمية مساعدتهم ، والأخذ بأيديهم لمعرفة الصواب وطريق الحق .

"اشترك الحل الأمني ، والفكري في مواجهة الإرهاب دليل على حكمة واعتدال قادة الوطن" (م=٤.٢٦) . وهذا يؤكد على استحسان الشباب الجامعي ، وتأييدهم لمنهج الاعتدال السعودي الذي يجمع بين المواجهة ، والمناصحة والذي يروونه واقعا متجسدا في جهود المملكة في القضاء على الإرهاب ، واحتواء الإرهابيين ؛ إذ أن الاعتماد على الحل الأمني بمفرده قد يقضي على الإرهابيين ، ولكنه لن يقضي على الإرهاب كفكر منحرف ، ثم سلوك إجرامي شاذ ؛ لذا تركزت جهود المملكة على هذين الجانبين :

• الأول : الحل الأمني : وكان بإطلاق الدولة حملة كاسحة على الإرهاب :

« سواء عن طريق تعقب الإرهابيين ، والإعلام عن شخصياتهم ، واستنفار الدولة أبناء الوطن ؛ لمشاركتها ، ومساندتها في هذا الجانب . أو عن طريق الإجراءات الأمنية المشددة ، والمحكمة ؛ لتعزيز أمن مرافق الدولة ، وقوات الأمن نفسها . وكذلك بتخصيص نفقات هائلة ؛ لتطوير الأمن عبر حدود المملكة من أجل تأمين أجهزة مراقبة حدود عالية التطور ؛ بهدف كبح حركة الإرهابيين والمهربين عبر الحدود خاصة اليمن . (ولكر وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٤٨٥ - ٤٨٧)

« العمليات الاستباقية التي قامت بها قوات الأمن السعودية ، كعمليات إحباط العديد من مخططات الإرهابيين الأثمة التي كانت بمثابة رسائل مطمئنة إلى الشعب السعودي ، تدل على يقظة أجهزة الأمن ، ومتابعتها ، واستباقها للتطورات الإرهابية . (بن حميد ، ٢٠٠٨)

• الثاني : الفكر :

وهو أكثر تعقيداً ، وأعظم تأثيراً ، ومواجهته تحتاج إلى الكثير من الصبر ، والحكمة ، والوقت ، والجهد ، ويزداد الأمر صعوبة إذا اتسم هذا الفكر بالولاء ، والتعصب الأعمى ، وهذا ما نجده في فكر ، وشخصيات معظم الإرهابيين ؛ فهم يتمتعون بقدر كبير من الذكاء ، والنشاط ، والحيوية ؛ ولكونهم في سن الشباب

مما يجعلهم أكثر حماساً، وتوجهاً للجوانب العقيدية، وهذه "العقائديات" تدفع معتنقيها إلى الانخراط في سلك جماعة، والإيمان بمبادئها، والتعصب لهذه المبادئ والقتال من أجلها - بل والموت في سبيلها.

« إن هناك رغبة عامة لدى الإرهابيين في تحقيق الذات، وإثباتها بحيث تصبح الجماعة الإرهابية بمثابة الأسرة التي ينتمون إليها، وينخرطون تحت لوائها. وهي في نفس الوقت المصدر الذي يستقون منه القيم، والأعراف، والأوامر؛ لذا يقوم التنظيم الإرهابي على أساس تسلسل سلطوي يخضع فيه الأفراد الأصاغر للقيادة الأعلى، ويطيعونها طاعة عمياء، حيث إن أفراد القيادة الإرهابية تستمتع بإصدار الأوامر، كما تستمتع القاعدة من الأفراد الأصاغر بتلقي هذه الأوامر وتنفيذها. (الترتوري، وجويحان، ٢٠٠٦: ١٧٨)

« "المعالجة الشاملة لأصحاب الفكر الضال فكريا، ودينيا، ونفسيا، واجتماعيا، وماديا ساهمت في نصوح توبتهم" (م=٤.٢٠)، و حصول هذه العبارة على هذه النسبة يؤكد على ثبات اتجاه الشباب الجامعي نحو منهج المناصحة، والإصلاح الشامل لهذه الفئة، مع استبعاد الحلول الأمنية وحدها، وهذا يؤكد الدور الرائد والناجح الذي يقوم به مركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة.

« "بلغت الخسائر المادية في الممتلكات الخاصة، والعامة التي يسببها الإرهاب في السعودية مبالغ طائلة" (م=٣.٩٤)، وهذا يدل على إلمام الشباب الجامعي بما تفقده الدولة من أموال، وما تتكبده من خسائر بسبب الإرهاب، ولكنه إلمام غير كاف؛ حيث بلغت نسبة عينة الدراسة من الطلبة الذين ليس لديهم إلمام بالكلية ٥,٢٨، مما يدل على أن هناك قصورا في الإشارة إلى هذا الجانب من الجهات المعنية، أو ربما لاعتقاد الطلبة أن هذه الأمور من واجبات الدولة، ومن أعبائها، وهمومها، ولها القدرة على تحملها.

« "لمشاركة الجامعات، والكليات العامة، والمتخصصة منها في العلوم الأمنية دور بارز في دراسة ومكافحة الإرهاب" (م=٣.٩٢)، وهذا يدل على إلمام مقبول من الشباب الجامعي، ولكنه لا يتوازن مع ما تقوم به الجامعات من دور، وجهود في مكافحة الإرهاب على كافة أصعدته حيث وجد في النسب ٢,٢١ من العينة لا تعلم ومجموعة غير موافقة ٠,٥ ومجموعة (٢,٧) غير موافقة بشدة، على أن هناك مشاركة ودورا للجامعات؛ وتفسير هذا إما قصور الدور الإعلامي سواء الإعلام العام، أو الجامعي نفسه في توضيح هذه الجهود، وإبرازها بشكل واضح، وملائم لجميع فئات المواطنين، أو قد تكون لهذه الفئات اهتمامات ثقافية أخرى تشدها أكثر، أو أن هذه المشاركات والفعاليات لا تدخل في دائرة اهتمام هذه الفئة، باعتبارها أمورا سياسية، أو أن هذه المشاركات والفعاليات لا تخاطب إلا شريحة معينة من المثقفين والمهتمين بهذه القضايا؛ وبالتالي فإنها بطريقتها وأسلوبها لا تشد إلا هذه النخب.

« "إشراف الدولة، وتنظيمها للكثير من المؤتمرات الدولية، والدورات العلمية، والمحاضرات العامة أفاد في كشف الكثير من الأفكار الملتبسة، والخطئة" (م=٣.٩٠)، ويؤكد هذا المتوسط النتيجة السابقة؛ إذ أن درجة إلمام الطلاب، والطالبات بهذا الدور درجة طيبة، ولكنها لا ترتقي إلى الدرجة المطلوبة التي

تتوازن مع ما تقوم به الدولة من جهود في طرح المؤتمرات، والندوات، والحملات المختلفة والتي تقوم بها مختلف قطاعات الدولة.

«الحرص على مصالح الفئة الضالة من قبل الدولة قطع الطريق على استغلالهم من قبل جهات خارجية» (م=٣.٨٦)، مما يدل على أن نسبة لا بأس بها من الطلاب والطالبات تؤيد احتواء هذه الفئة والحرص على مصالحهم؛ حتى لا يتعرضوا للاستغلال من قبل جهات أخرى تتربص بأمن هذه البلاد واستقرارها. ورغم خطورة هذا الجانب إلا أن نسبة من عينة الدراسة ٧,٢٩ لا تعلم شيئاً عن هذا الدور، وعن أهميته في احتضان الفئة الضالة، وتخليصهم من الاستغلال الخارجي، مما يدل على قصور إعلامي، وتوعوي يتطلب المزيد من إلقاء الضوء على هذا الجانب.

«تدمير الاقتصاد السعودي كان أحد أهم أهداف الإرهاب لعرقله مسيرة التنمية في بلادنا» (م=٣.٧٦)، ورغم أن هذا المتوسط الحسابي يصب في درجة (الموافقة) بمعنى أن هناك إلماماً من الطلاب والطالبات بما يهدف إليه الإرهاب، إلا أنه بالمقابل هناك نسبة لا بأس بها من الطلاب والطالبات لا يعلمون عن هذا الهدف ٢٨.٧، ونسبة ثانية لا توافق ٧.٠٠، ونسبة ثالثة لا توافق بشده ٣.٣، وقد يفسر هذا بأن أهداف الإرهاب غير واضحة لديهم، أو أن الفئة التي لا توافق ترى أن الاقتصاد السعودي قوي ولا يتأثر.

«رصد المملكة ميزانية للمناصرة تقدر بخمسين مليون دولار يؤكد حرصها، ورغبتها في استصلاح من ضل، وانحرف من أبنائها» (م=٣.٦٤) وهذا يؤكد أن إلمام الطلاب والطالبات بجانب الإنفاق والصرف إلمام غير كاف حيث بلغت نسبة من لا يعلمون ٣٩.٨، وغير موافق ٧.٠، وغير موافق بشده ٢.٠، مما يستدعي تسليط الضوء على هذا الجانب إعلامياً وتوعوياً إذ أن الملاحظ على إجابات الطلاب والطالبات فيما يتعلق بالجانب المالي مقارنة؛ مما يعضد عدم المعرفة، والإلمام الكافي بهذا الجانب.

«تطبيق الدولة مع الموقوفين سياسة النفس الطويل (استراتيجية الرفق مع الموقوفين)» (م=٣.٦٤)، وعلى الرغم من حصول هذه العبارة على درجة (موافق) إلا أن تحليل النسب يدل على عدم معرفة الكثير من الطلاب والطالبات بسياسة النفس الطويل مع أصحاب الفكر المنحرف ٣٤.٥، وهي نسبة قريبة من (موافق) (٣٥.٢) وأعلى من (الموافق بشده) (٢٠.٥) مما يدل على عدم وضوح الرؤية الصحيحة لهذه السياسة، وهذا يرجع إلى: قلة المعلومات المتوافرة، والمتاحة عن برامج الإصلاح والمناصرة إلا ما ندر من معلومات في بعض الكتب، والمجلات المتخصصة، أو ما يذاع وينشر ويعرض في وسائل الإعلام المختلفة من معلومات، وأخبار قصيرة، من وقت إلى آخر.

«صعوبة الاتصال بالمركز والتواصل معه، ناهيك عن الوقوف على إنجازاته، وأعماله».

«تحمّل الدولة لحق الدولة العام، وإسقاطه عن أصحاب الفكر الضال تخفيفاً عنهم، ودفعاً لهم للتراجع عن فكرهم الضال» (م=٣.٦٣)، ويدل المتوسط

الحسابي لهذه العبارة على موافقة الطلاب، والطالبات على هذا الإجراء؛ لما فيه من إصلاح، وخير وصالح لهذه الفئة، وهو أمر غير مستغرب من شباب تربوا على التربية الإسلامية، وما تحمله من أخلاق التسامح، والعفو، وفتح باب التوبة، والإعانة عليها، ورغم أن هناك فئة من الطلاب والطالبات لا تؤيد هذه السياسة، وهذا يؤكد على عدم الإلمام الكافي من الطلاب، والطالبات بسياسة الدولة ومنهجها في مواجهة الإرهاب، كما أن فئة من الطلاب، والطالبات لا يوافقون على هذه العبارة وتفسير هذا: إما أنهم يرون أنهم لا يستحقون هذا، وعليهم تحمل نتيجة أخطائهم، أو أنهم ينكرون، ولا يعترفون بهذا الدور الذي تقوم به الدولة، "استطاعت (حملة السكينة) بإشراف وزارة الشؤون الإسلامية التصدي لمفاهيم الغلو والتطرف التي تنتشر عبر مواقع، ومنتديات الإنترنت" (م=٣٠٤٩)، ومما يلفت النظر لهذه العبارة أن نسبة عدم العلم بها بلغت أعلى نسبة في أسئلة المحور كله، ٥٦.٠، مما يدل دلالة واضحة على عدم إلمام الكثير من الطلبة والطالبات (بحملة السكينة) وما تحمله من رسالة تهدف لنشر منهج الإسلام المعتدل، والتصدي للأفكار، والمناهج المنحرفة المؤدية إلى العنف والغلو، وتفسيره يرجع إلى كون أن هذه الحملة المتخصصة عبر الإنترنت لا تتناسب مع توجهات الكثير من الشباب، أو قد تكون بعيدة عن اهتماماتهم.. "استثارت الإرهاب ومكافحته بالتكلفة الباهظة للإنفاق فوّت فرصة الاستفادة منها وتوجيهها للتنمية، والخدمات التعليمية، والصحية" (م=٣٠٤٥)، وتدني هذا المتوسط فيه دلالة أيضا على عدم إلمام الطلاب والطالبات بالإنفاق الباهظ الذي تستأثر به تكلفه الإرهاب. إذ أن نسبة الطلاب، والطالبات الذين لا يعلمون عن هذه السياسة بلغت ٤٧.٩، وتفسير هذه النسبة المرتفعة قد يعود إلى: عدم توافر، أو كفاية المعلومات، أو القناعة بما هو موجود.. أما العينة التي أجابت بعدم الموافقة، أو عدم الموافقة بشدة؛ فيمكن إرجاعه إلى: رؤية هذه الفئة أن مسار التنمية، والخدمات التعليمية، والصحية لم يتأثر، ويسير في وضع طبيعي، أو أنها لا ترى هذا الإنفاق، ولا تعترف بهذه التكلفة.

«لم تتغير سياسة الإصلاح التي تنتهجها المملكة رغم الخسائر الاقتصادية التي منيت بها في استثماراتها الداخلية، والخارجية" (م=٣٠٣٧)، وتدل درجة الموافقة على إلمام نسبة جيدة من الطلاب، والطالبات بهذه السياسة، إلا أن هناك فئة من الطلبة والطالبات أيضا لا يعلمون شيئا عن هذه السياسة، وهذا إما: لجهلهم بها، أو لقلّة المعلومات عنها.

• نتائج الحوار الثاني:

مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة.

تم تخصيص (١٧) عبارة لقياس آراء أفراد عينة الدراسة عن مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة، وفيما يلي عرض نتائج إجابات أفراد العينة حول هذه العبارات:

جدول رقم (٧) : التكرارات والنسب لعبارات محور مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة

٢	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا اعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
١	تحرص الدولة على حماية وكفالة حقوق الموقوف، وكرامته في إطار مبادئ وقيم الإسلام والوالتيق الدولية المتعارف عليها	٢٦٣	١٩٨	١٠٤	١٨	١٧
		٤٣.٨	٣٣.٠	١٧.٣	٣.٠	٢.٨
٢	بيان الحكم الشرعي في سلوك الفئة الضالة من قبل العلماء اسهم في بيان بطلان مقصدهم بالأدلة الصحيحة من الكتاب ، والسنة	٢٧٢	١٩٣	١١٢	١٨	٥
		٤٥.٣	٣٢.٢	١٨.٧	٣.٠	٠.٨
٣	تنوعت المعالجة الفكرية من خلال مركز المناصرة بين وقائية للمواطنين، وعلاجية لأصحاب الفكر الضال	١٦٠	٢٠٩	٢١٧	١٢	٢
		٢٦.٧	٣٤.٨	٣٦.٢	٢.٠	٠.٣
٤	تسعى الدولة إلى ترسيخ قيم التسامح، والحوار مع الآخر، وإشاعة روح التسامح، والتعايش السلمي، ونشر أدب الخلاف، وثقافة الحوار ، و محاربة فكر الكراهية من خلال مؤسساتها التربوية والاجتماعية	٢٢٠	٢٤٩	٩٦	٢١	١٤
		٣٦.٧	٤١.٥	١٦.٠	٣.٥	٢.٣
٥	مركز المناصرة صورة من صور اهتمام الدولة بإعادة التوازن للموقوفين أمينا بشكل معتدل متكامل	٢٠٣	٢١٨	١٥٧	١٨	٤
		٣٣.٨	٣٦.٣	٢٦.٢	٣.٠	٠.٧
٦	تتوافر الكثير من المعلومات عن (مركز الأمير محمد بن نايف للمناصرة)	٥٢	١٠٧	٢٤٦	٦٢	٢٣
		٨.٧	١٧.٨	٥٧.٧	١٠.٣	٥.٥
٧	تحقيق المركز لنتائج إيجابية، وعلومية في دحر الإرهاب وتعريته من خلال مشاركته في العديد من المارض ، والمناسبات الدولية، والمحلية	١١٦	١٧٣	٢٨٧	٢٠	٤
		١٩.٣	٢٨.٨	٤٧.٨	٣.٣	٠.٧
٨	يتكامل دور المركز مع المؤسسات الحكومية، والأهلية من خلال البرامج الوقائية ، والإصلاحية المنطلقة من تعاليم الإسلام ، وقيمه السامية، وروح الانتماء الوطني	١٤٣	٢٣٥	٢١٠	١٠	٢
		٢٣.٨	٣٩.٢	٣٥.٠	١.٧	٠.٣
٩	تضم برامج المركز مجموعة من الخبراء والمستشارين النفسيين ، والاجتماعيين إضافة لعلماء الدين و الشريعة، لتمتيز دور المركز في رعاية، وتأهيل الفئة المستهدفة	١٧١	٢١٢	٢٠١	٨	٨
		٢٨.٥	٣٥.٣	٣٣.٥	١.٣	١.٣
١٠	توفير الدعم النفسي، والاجتماعي، والمادي للموقوف يسارع في استجابته، وتفاعله بشكل إيجابي مع البرنامج	٢٨٢	٢٠٨	١٠٠	٨	٢
		٤٧.٠	٣٤.٧	١٦.٧	١.٣	٠.٣
١١	تأمين الدعم المالي ، والاجتماعي، والنفسي لنوعي الموقوف يعزز من دور البرامج، ومن ثقة الموقوف بالدولة	٢٦١	٢٢٧	٩٤	١٦	٢
		٤٣.٥	٣٧.٨	١٥.٧	٢.٧	٠.٣
١٢	إعادة ثقة المجتمع في المخرج عنه من الأمور التي تهتم ببرامج الإصلاح بالتعامل معها	٢١٩	٢٢٦	١٣١	١٨	٦
		٣٦.٥	٣٧.٧	٢١.٨	٣.٠	١.٠
١٣	الرعاية اللاحقة ، ومتابعة التأهيل للموقوف حتى بعد إطلاق سراحه تمثل حرص الدولة على استقامته واستقرار حالته	٢٦٩	٢٢٣	٨٦	٢٠	٢
		٤٤.٨	٣٧.٢	١٤.٣	٣.٣	٠.٣
١٤	إنشاء مكراسي، ومراكز، وأقسام الأمير نايف لمعالجة الأفكار المنحرفة، وتعزيز القيم الدينية، وترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية في المجتمع من منظور علمي، وإنساني، و اجتماعي	٢٠٥	٢٠٣	١٧٠	١٤	٨
		٣٤.٢	٣٣.٨	٢٨.٣	٢.٣	١.٣
١٥	نشر المعرفة بتوفير كافة وسائلها، وألياتها من خلال افتتاح المدارس، والجامعات، وابتعا ما يزيد عن مائة ألف من أبنائها، وبنائها إلى أقرى جامعات العالم	٢٩٣	١٩١	٦٦	٣٤	١٦
		٤٨.٨	٣١.٨	١١.٠	٥.٧	٢.٧
١٦	استفادة الآلاف من الموقوفين، والإفراج عن كثير منهم بعد استكمالهم الإجراءات النظامية مؤثر إيجابي على نجاح هذه الجهود	٢٢٠	٢١٩	١٤١	١٠	١٠
		٣٦.٧	٣٦.٥	٢٣.٥	١.٧	١.٧
١٧	الإشارات الدولية ببرنامج المناصرة، واستفادة دول أخرى منه دليل على نجاح، وتفوق منهج الاعتدال السعودي	٢٢٦	٢٠٦	١٤٩	١٠	٩
		٣٧.٧	٣٤.٣	٢٤.٨	١.٧	١.٥

ومن ثم ترى الباحثة أنه يمكن إعادة ترتيب العبارات حسب المتوسطات الحسابية، وهو ما يوضحه الجدول التالي رقم (٨) الذي يوضح المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، ودرجة الموافقة.

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات محور مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة:

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	تحرص الدولة على حماية، وكفالة حقوق الموقوف، وكرامته في إطار مبادئ، وقيم الإسلام، والوثائق الدولية المتعارف عليها	4.12	0.987	6	موافق
2	بيان الحكم الشرعي في سلوك الفئة الضالة من قبل العلماء أسهم في بيان بطلان مقصدهم بالأدلة الصحيحة من الكتاب والسنة	4.18	0.896	5	موافق
3	تنوعت المعالجة الفكرية من خلال مركز المناصحة بين وقائية للمواطنين، وعلاجية لأصحاب الفكر الضال	3.86	0.848	14	موافق
4	تسعى الدولة إلى ترسيخ قيم التفاهم، والحوار مع الآخر، وإشاعة روح التسامح، والتعايش السلمي، ونشر أدب الخلاف، وثقافة الحوار، ومحاربة فكر الكراهية من خلال مؤسساتها التربوية، والاجتماعية	4.07	0.935	7	موافق
5	مركز المناصحة صورة من صور اهتمام الدولة بإعادة التوازن للموقوفين أمنياً بشكل معتدل متكامل	4.00	0.884	11	موافق
6	تتوافر الكثير من المعلومات عن (مركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة)	3.14	0.911	17	موافق
7	تحقيق المركز لنتائج إيجابية، ولملموسة في دحر الإرهاب، وتعريفه من خلال مشاركته في العديد من المعارض، والمناسبات الدولية، والمحلية	3.63	0.853	16	موافق
8	يتكامل دور المركز مع المؤسسات الحكومية، والأهلية من خلال البرامج الوقائية، والإصلاحية النطلقة من تعاليم الإسلام، وقيمته السامية وروح الانتماء الوطني	3.85	0.814	15	موافق
9	تضم برامج المركز مجموعة من الخبراء والمستشارين النفسيين، والاجتماعيين، إضافة إلى علماء الدين والشرعية، لتعزيز دور المركز في رعاية، وتأهيل الفئة المستهدفة	3.88	0.884	13	موافق
10	توفير الدعم النفسي، والاجتماعي، والمادي للموقوف يسارع في استجابته، وتفاعله بشكل إيجابي مع البرنامج	4.27	0.806	1	موافقة بشدة
11	تأمين الدعم المالي، والاجتماعي، والنفسي لنوعي الموقوف يعزز من دور البرامج، ومن ثقة الموقوف بالخدمة	4.22	0.827	3	موافقة بشدة
12	إعادة ثقة المجتمع في الفرج عنه من الأمور التي تهتم ببرامج الإصلاح بالتعامل معها	4.06	0.890	8	موافق
13	الرعاية اللاحقة، ومتابعة التأهيل للموقوف حتى بعد إطلاق سراحه تمثل حرص الدولة على استقامته، واستقرار حالته	4.23	0.839	2	موافقة بشدة
14	إنشاء كوراسي، ومراكز، وأقسام الأمير نايف لمعالجة الأفكار المنحرفة تسعى لتعزيز القيم الدينية، وترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية في المجتمع من منظور علمي إنساني، واجتماعي	3.97	0.916	12	موافق
15	تحرص الدولة على نشر المعرفة بتوفير كافة وسائلها، وألياتها من خلال افتتاح المدارس، والجامعات، وابتعاث ما يزيد عن مائة ألف من أبنائها، وبناتها إلى أرقى جامعات العالم	4.19	1.016	4	موافق
16	استفادة الآلاف من الموقوفين، والإفراج عن كثير منهم، بعد استكمالهم الإجراءات النظامية مؤشراً إيجابياً على نجاح هذه الجهود	4.05	0.904	9	موافق
17	الإشادات الدولية ببرنامج المناصحة، واستفادة دول أخرى منه دليل على نجاح، ونضج منهج الاعتدال السعودي	4.05	0.909	10	موافق
	مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة	3.9٨	0.473		موافق

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور مدى معرفة (الطالب / الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز للمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة بلغ (٣.٩٨)، مما يشير . في ضوء المتوسط الحسابي . إلى معرفة (الطالب /

الطالبة) في جامعة الملك عبدالعزيز بالمبادرات السعودية التي تقوم بها المملكة، ضمن منهجها في استصلاح الفئة الضالة بدرجة "موافق"، وتشير بيانات الجدول أيضا إلى أن العبارة "توفير الدعم النفسي، والاجتماعي، والمادي للموقوف يسارع في استجابته، وتفاعله بشكل إيجابي مع البرنامج"، حصلت على أعلى متوسط في الموافقة لدى عينة البحث من مجتمع الدراسة (م=٤.٢٧)، وفي هذا دلالة على نجاح المنهج الذي يسير عليه برنامج الإصلاح، والمناصحة - لو التزم بهذا المنهج - ، وموافقة الشباب على هذه العبارة وبشدة دليل على اعتدال منهج التفكير لديهم، وعلى اتحاد رؤاهم الإنسانية نحو هذه الفئة .

إذ تُعد هذه المطالب عادلة، ولازمة إذا أردنا الحد من الجريمة، وكسب الجاني بإصلاحه، وعودته إلى حياته الطبيعية، عضوا نافعا يساهم في بناء مجتمعه .

إن تأييد الشباب لهذه العبارة يتناسق مع الاعتراف العالمي بحقوق المجرم، منظورا إليه كإنسان، في معاملة إنسانية تغلب النظرة العلاجية في تقويم سلوكه الإجرامي، واضعةً مبدأ الدفاع الاجتماعي لمنع الجريمة موضع الاعتبار؛ مما يستلزم نزع شهوة الانتقام من المجرم، والدفع بضرورة تحويل الزجر العام في العقاب إلى جزاء، أو تدبير وقائي يستهدف الوقاية من الجريمة، بعلاج المجرم نفسه بتقديم الرعاية الاجتماعية المناسبة له باعتباره محور عمليات التقويم التي تبدأ منذ دخول المجرم إلى المؤسسة العقابية تنفيذا للعقوبة، أو التدبير الوقائي (خليفة، ١٩٩٧م : ١٤).

أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الموافقة فتشمل "الرعاية اللاحقة، ومتابعة التأهيل للموقوف حتى بعد إطلاق سراحه تمثل حرص الدولة على استقامته، واستقرار حالته" (م=٤.٢٣)، وهي تشير إلى موافقة المفحوصين، والمفحوصات على ثقتهم بسياسة الدولة، ومنهجها المعتدل في احتواء الموقوفين، والحرص على استقامتهم داخل السجن، وخارجه، كما أن درجة الموافقة تشير إلى رغبتهم الشديدة في هذه الرعاية، وتأكيدهم لضرورتها؛ مما يدل على وضوح الرؤية، والتوجه الإنساني لديهم كما ذكرنا في العبارة السابقة .

إذ تمثل الرعاية اللاحقة في مفهومها العام ظاهرة إنسانية لا بد وأن تمتد جذورها عبر التاريخ، طالما ظل التفاعل حتميا بين الفرد، والجماعة التي يعيش بين أفرادها، ومن ثم فهي مصطلح يمكن أن يشمل كافة الجهود الطوعية، أو الجبرية المنظمة، أو غير المنظمة التي يقوم بها الإنسان لرعاية أخيه الإنسان الذي ضل الطريق القويم، ليعود إلى سواء السبيل (العمرى، ٢٠٠٢م : ١٢٥) .

والرعاية اللاحقة على هذا النحو مفهوم اجتماعي (علاجي، ووقائي) مغاير لمفهوم الاختيار القضائي الذي أخذ به علماء الإجرام، والقانون فهو عند علماء الخدمة الاجتماعية عملية علاجية للشخص المنحرف وتقويمية، وتستهدف إعادة تكييف المنحرف مع بيئته الاجتماعية كإنسان ضل الطريق، ويجب مساعدته (العمرى، ٢٠٠٢م : ١٢٦) .

وهذا ما أخذت به المملكة العربية السعودية في معالجتها، ورعايتها للفئة الضالة .

وهو توجه يتمشى مع ما أقرته مجموعة الدول ضمن القواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء .

القاعدة (٥٨) التي تنص على توفير نوع من الرعاية للمسجون، تستند ركيزته إلى أن الغرض، والمبرر القانوني للعقوبات، والتدابير السالبة للحرية - هو في النهاية - حماية للمجتمع من الجريمة، ويتم هذا عندما تسعى النظم السجنية لاستخدام مدة السجن على نحو يجعل المذنب عند عودته للمجتمع ليس راغباً فقط ، بل قادراً على أن يعيش في ظل القانون، وأن يسد حاجاته بنفسه. وهنا تأتي القاعدة (٥٩) التالية لتؤكد : استخدام المؤسسة (يقصد بها المؤسسة العقابية) جميع الوسائل العلاجية، والتربوية، والأخلاقية، والروحية، وغيرها من المؤثرات، وصور المساعدة الملائمة المتاحة ، وأن تسعى إلى تطبيقها وفق احتياجات العلاج الفردي للمسجونين.

ومن هنا تعمل النظم السجنية على تقليل الفوارق بين حياة السجن، والحياة الحرة بتنمية احترام المسجون لنفسه، وللآخرين ، والسعي من أجل ضمان عودة المسجون عودة تدريجية إلى الحياة في المجتمع بأساليب متعددة ،وتجيء القاعدة (٦١)؛ لتؤكد على أنه يجب أن تكون معاملة المسجونين على أنهم مازالوا جزءاً من المجتمع، وليسوا منبوذين منه، ولا معزولين عنه ؛ ولذلك يجب تجنيد هيئات المجتمع - كلما أمكن ذلك - لمساعدة موظفي المؤسسة في التأهيل الاجتماعي للمسجونين ، بحيث يعهد للاختصاصيين الاجتماعيين في المؤسسة بالمحافظة على الصلات المرغوب في قيامها بين المسجون، وأسرته ، وحماية المصالح المدنية، والحقوق للمسجونين، وحقوق الضمان الاجتماعي، وغيرها في الحدود التي لا تتعارض من القانون، أو العقوبة التي يجب تنفيذها (خليفة، ١٩٩٧م : ١٥ - ١٦ ، ١٢٥) .

"تأمين الدعم المالي، والاجتماعي، والنفسي لذوي الموقوف يعزز من دور البرامج، ومن ثقة الموقوف بالدولة" (م=٤،٢٢) ، وقد حظيت هذه العبارة أيضاً بتأييد شديد من قبل الطلاب والطالبات ، مما يعضد موافقتهم للعبارات السابقة باعتبارها تصب كلها في مصلحة (الموقوف) ، وبالتالي في مصلحة الوطن ؛ إذ أظهرت نتائج البحوث أن هناك علاقة بين معاودة الإجرام، أو العودة إلى الانجراف وبين المستوى المتدني للأسرة اقتصادياً، واجتماعياً، ونفسياً، وتعليمياً (العمرى، ٢٠٠٢ م : ٢٨٨) ؛ مما يستدعي الاهتمام، والرعاية لهذه الفئة؛ حتى لا تصبح بيئة مناسبة لإنبات، وتقريخ إجرام جديد، أو احتضانه، أو السبب في العودة إليه "فنتيجة جرم المذنب يجب أن تعود عليه هو فقط بإخضاعه بقوة المجتمع لعقوبة، أو تدبير سائب لحرية، ومقيد لحركته، وتفاعله ، بكل ما في ذلك من آمال الإصلاح، والتقويم، وإعادة التأهيل . أمّا أسرته فلا يجب أن تؤخذ لوجودها ولتحقيق وظائفها ، ومن هنا نلحظ هدفاً وقائياً، وعلاجياً واضحاً ؛

فالأسرة عندما تُدعم بالرعاية تقي المجتمع من خطورة إجرامية، أو انحراف سلوكي، أو أخلاقي قد تبدو بذوره مهياة عندما تُترك الأسرة بعد سجن العائل، واستمرار وقوعها تحت ضغط الحرمان، والعوز والحاجة . والأسرة أيضا عندما تتلقى العون لحل مشكلاتها ، واستقرار مصالحها ، وتوفير التسهيلات لها ، واستمرار اتصالها بالمسجون ، إنما تمهد السبيل للاستقرار النفسي للمسجون الذي يمكن أن يعيد تقويم نظرته للمجتمع الذي استمر في رعاية أسرته على الرغم مما ارتكبه هو من جرم . هنا نحن بصدد غاية علاجية، ووقائية معا ، كما أن استمرار الرعاية للأسرة يجعلها صالحة للاستمرار ، حتى عندما يحين موعد الإفراج عن المسجون ؛ إذ يخرج للبيئة المحيطة به، وبأسرته، فيجد ظروفًا أفضل، وأكثر أمنا، واستقرارا تجعله أقرب إلى التكيف منه إلى متابعة، ومعاودة الإجرام . " (العمري، ٢٠٠٢ م : ٢٨٨) .

إن رعاية ذوي الموقوف لا تقتصر على تلك الجوانب فقط، بل تتعداها إلى السماح للسجناء بمباشرة زوجاتهم ، وتخصيص أيام وأماكن في السجون لهذا الغرض ؛ لأن في هذا درءا للمفاسد، وسدا لباب كبير من أبواب الجرائم ، لأن حرمان الزوجة من هذا الحق فيه إضرار بها بدون مبرر ، كما أن حرمان السجن فيه تجاوز لهدف العقوبة " (الريش، ٢٠٠٣ م : ١٠٩) . بجريرة ذنب لم ترتكبه ، ومن ثم فمن حقها (الأسرة) الحصول على رعاية المجتمع لها دعما ورعاية .

"اهتمت الحكومة بنشر المعرفة بتوفير كافة وسائلها، وآلياتها من خلال افتتاح المدارس، والجامعات، وابتعث ما يزيد عن مائة ألف من أبناءها، وبناتها إلى أرقى جامعات العالم " (م=١٩٠٤) ، وتدل موافقة أفراد العينة على ثقتها بجهود الدولة، وحرصها على أبنائها بتوفير البيئة المناسبة للتعليم، وذلك عن طريق إطلاق أكبر موازنة للإنماء، والتعليم في عهد الملك عبدالله بن عبدالعزيز؛ لتنفيذ آلاف المشاريع التعليمية خلال عام ٢٠١٠ م . وقد بلغ ما تم تخصيصه لقطاع التعليم العام، والتعليم العالي، وتدريب القوى العاملة ١٣٧,٦٠٠,٠٠٠,٠٠٠ (مائة وسبعة وثلاثين مليارا وستمائة مليون ريال) (الطيّار، ٢٠١٠ م : ٢٨١) .

ظهرت آثارها في التوسع في إنشاء المدارس، والجامعات، واستمرار برنامج الابتعاث، والتشجيع على البحث، والاختراع ، واكتشاف المواهب ، ودعمها .

ومما جاء في (الجمعية الوطنية لحقوق الانسان، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٨ م) "بيان الحكم الشرعي في سلوك الفئة الضالة من قبل العلماء أسهم في بيان بطلان مقصدهم بالأدلة الصحيحة من الكتاب والسنة" (م=١٨٠٤) ، ويعود هذا إلى دور الإعلام القوي في التركيز على هذا الجانب، ودور المناهج الدراسية، والمحاضرات... وغيرها من الوسائل المتضافرة التي غدت، وتغذي هذا الجانب ، "تحرص الدولة على حماية، وكفالة حقوق الموقوف، وكرامته في إطار مبادئ، وقيم الإسلام، والمواثيق الدولية المتعارف عليها" (م=١٢٠٤)، وهذا يدل على ثقة المفحوصين، والمفحوصات في منهج الاعتدال السعودي الذي يظهر جليا في أدق

معاملاته وتعاملاته وهو جانب (القضاء)، والإجراءات الجزائية ، إذ أن نظام الإجراءات الجزائية في المملكة العربية السعودية الصادر بالمرسوم الملكي رقم م / ٢٩ وتاريخ ١٤٢٢/٧/٢٨ هـ يحترم حقوقك ، ويؤكد على معاملتك المعاملة اللائقة بك، تلك المعاملة التي تحفظ كرامتك وتقرر صيانة حقوقك المادية، والمعنوية، وتحرم الاعتداء على حريتك ، وما يمس شخصك، أو مالك، أو عرضك، وما يتعلق بذلك من التعرض لمسكنك، وحياتك الخاصة، مادمت بعيداً عن التهمة، متوقفاً للشبهات، ملتزماً بأحكام الشرع والنظام، أما إذا تعرض المواطن للتهمة، وقبض عليه، وأوقف في مكان التوقيف، فله حقوق أخرى كاملة.

وهذه الحقوق هي ما تنص عليه أيضاً مواد النظام الأساسي للحكم التي تؤكد على أهمية الحفاظ على كرامة المواطن، وتأمين حقوقه الأساسية: المواد (الثامنة ، الثامنة عشرة، والسادسة والعشرون ، والثامنة والعشرون ، والتاسعة والعشرون ، والثلاثون ، والسابعة والأربعون) التي نصت على التزام الدولة بالعدل، والشورى، والمساواة الكاملة بين المواطنين في كافة الحقوق ، وتأكيد مهام الدولة، واختصاصاتها في رعاية الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع، ودعمها ، وتوفير مقوماتها من خلال توفير حق التعليم وكفالة حرية الملكية الخاصة، وحرمتها ، وتيسير مجالات العمل، والتأكيد على المساواة في حق التقاضي لجميع المواطنين (النظام الأساسي للحكم، موقع : www.shura.gov.sa).

"تسعى الدولة إلى ترسيخ قيم: التفاهم، والحوار مع الآخر وإشاعة روح التسامح والتعايش السلمي ونشر أدب الخلاف، وثقافة الحوار، و محاربة فكر الكراهية من خلال مؤسساتها التربوية، والإجتماعية" (م=٤٠٧) وتكشف هذه النسبة تأييد أفراد العينة لدور المملكة في نشر ثقافة الحوار، وأدب الخلاف من خلال إنشائها لمركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني في ١٤٢٤/٥/٢٤ هـ والذي يسعى إلى توفير البيئة الملائمة الداعمة للحوار الوطني بين أفراد المجتمع، وفئاته (من الذكور، والإناث) بما يحقق المصلحة العامة، ويحافظ على الوحدة الوطنية المبنية على العقيدة الإسلامية، وذلك من خلال الأهداف التالية :

- « أولاً : تكريس الوحدة الوطنية في إطار العقيدة الإسلامية، وتعميقها عن طريق الحوار الفكري الهادف.
- « ثانياً : الإسهام في صياغة الخطاب الإسلامي الصحيح المبني على الوسطية والاعتدال داخل المملكة، وخارجها من خلال الحوار البناء.
- « ثالثاً: معالجة القضايا الوطنية من اجتماعية، وثقافية، وسياسية، واقتصادية، وتربوية، وغيرها، وطرحها من خلال قنوات الحوار الفكري، وآلياته.
- « رابعاً : ترسيخ مفهوم الحوار، وسلوكياته في المجتمع؛ ليصبح أسلوباً للحياة ومنهجاً للتعامل مع مختلف القضايا.
- « خامساً : توسيع المشاركة لأفراد المجتمع، وفئاته في الحوار الوطني، وتعزيز دور مؤسسات المجتمع المدني بما يحقق العدل، والمساواة ، وحرية التعبير في إطار الشريعة الإسلامية.

- « سادساً : تفعيل الحوار الوطني بالتنسيق مع المؤسسات ذات العلاقة.
- « سابعا : تعزيز قنوات الاتصال، والحوار الفكري مع المؤسسات، والأفراد في الخارج.

« ثامناً : بلورة رؤيا استراتيجية للحوار الوطني، وضمان تفعيل مخرجاته.

وقد أثمرت جهود هذا المركز بشكل واضح في انتشار ثقافة الحوار من خلال لقاءات المركز، وما أنتجه المركز من بحوث، وكتب، ورسائل تشري هذا الجانب ، إضافة إلى الجهود التربوية، والإعلامية التي تعزز هذا الدور .

"إعادة ثقة المجتمع في المخرج عنه من خلال الأمور التي تهتم ببرامج الإصلاح بالتعامل معها" (م=٤٠٦) . ويشير هذا المتوسط إلى درجة موافقة من عينة البحث تدل على تأكيدها على أهمية تركيز برامج الإصلاح على هذا الأساس، والعمل على تحقيقه وذلك "بالإبقاء على الصلة بين النزيل، والمجتمع الخارجي، باعتبار أن هذه الصلة هي الوسيلة الأساسية والأولى لتلك العودة، وسند النزيل في استرداد مكانته، كما أنها تقلل من الآثار النفسية السيئة لمنع أو سلب الحرية " (غانم ، ١٩٩٩م : ٢٥٨) . "استفادة الآلاف من الموقوفين، والإفراج عن كثير منهم بعد استكمالهم الاجراءات النظامية مؤشر إيجابي على نجاح هذه الجهود" (م=٤٠٥) ، وتدل درجة الموافقة هذه على اطلاع، وإلمام من عينة البحث بأحوال هؤلاء الموقوفين، وتأبيدهم للجهود المبذولة في إصلاحهم، على الرغم من عدم معرفة نسبة كبيرة منهم للمركز المسئول عن رعاية الفئة الضالة كما سيتم شرحه لاحقاً، إلا أن هذا يمكن تفسيره كالآتي :

- « اهتمام الجمهور في الغالب بالنتائج وليس بالتفاصيل .
- « عرض وسائل الإعلام لأخبار هذه الفئة، وما يتصل بالإفراج عنهم بالتركيز على النتائج والأعداد .

« "الإشادات الدولية ببرنامج المناصحة، واستفادة دول أخرى منه دليل على نجاح وتفوق منهج الاعتدال السعودي" (م=٤٠٥) ، والمتوسط الحسابي لهذه العبارة والعبارة السابقة يوضحان أن هناك موافقة تدل على معرفة طلاب وطالبات الجامعة بهذه التجربة، وأثرها الإيجابي داخل المملكة، وخارجها . وهي تجربة أثبتت على محك الخبرة، والزمن نجاحها ، وشهد لها بذلك الكثيرون في الداخل، والخارج .

ومن نماذج الإرشادات الدولية لنتائج المناصحة : (السلمي، ١٤٣٠هـ : ٢٦)

- « حظيت نتائج برنامج المناصحة بالإشادة الدولية ومن ذلك :
- ✓ إشادة الكونجرس الأمريكي.
- ✓ إشادة هيئة الأمم المتحدة من خلال تقاريرها المتعلقة بنتائج الحرب الدولية على الإرهاب.
- ✓ اهتمام وزارة الداخلية البريطانية بنشاط لجنة المناصحة ،حيث قررت تصميم برنامج مشابه
- ✓ للتعامل مع الشباب لديها والمتعاطفين مع تنفيذ الهجمات.

✓ أعد أحد الباحثين في (مؤسسة كارنيجي) للسلام الدولي بواشنطن دراسة حول النجاح الذي سجلته المملكة العربية السعودية في مجال محاربة الإرهاب بالإعتماد على استراتيجية مبتكرة، وذكية سماها (الاستراتيجية اللبنة في مكافحة الإرهاب .. الوقاية، إعادة التأهيل، النقاهاة) ومن الجدير بالذكر، وحسب ماورد بالدراسة (بأن هناك دولا استفادت من استراتيجية السعودية في مكافحة الإرهاب، مثل : الجزائر، مصر، اليمن ،سنغافورة) .

✓ "مركز المناصحة صورة من صور اهتمام الدولة بإعادة التوازن للموقوفين أمنيا بشكل معتدل متكامل" (م=٤.٠٠)، وحصول هذه العبارة على درجة الموافقة من قبل عينة البحث دليل على تأييدهم لدور مركز المناصحة، وأهميته في تأهيل الموقوفين أمنيا، فهم يؤيدون وجود هذا المركز، ويرغبون فيه رغم عدم معرفة الكثير منهم كما وضعنا سابقا بوجوده حقيقة . "إنشاء كراسي، ومراكز، وأقسام الأمير نايف لمعالجة الأفكار المنحرفة، وتعزيز القيم الدينية، وترسيخ مفهوم الوحدة الوطنية في المجتمع من منظور علمي إنساني اجتماعي" (م=٣.٩٧)، ويشير المعدل الحسابي الى معرفة عينه من المفحوصين، والمفحوصات بعمل هذه الكراسي، وأهدافها إلا أن هناك عدد منهم لا يعلمون عن هذه الكراسي، وأهميتها ، "تضم برامج المركز مجموعة من الخبراء والمستشارين النفسيين، والاجتماعيين، إضافة لعلماء الدين والشريعة لتعزيز دور المركز في رعاية، وتأهيل الفئة المستهدفة" (م=٣.٨٨)، وموافقة عينة البحث لهذه العبارة يدل على رغبتها في تقديم الدولة لكل ما من شأنه رعاية، وتأهيل هذه الفئة الضالة ، ووجود مركز يضم هذه النخبة كفيل . بإذن الله . بتعزيز دور هذه البرامج وإنجاح مساعيها .

◀ "تنوعت المعالجة الفكرية من خلال مركز المناصحة بين وقائية للمواطنين، وعلاجية لأصحاب الفكر الضال" (م=٣.٨٦) ، " يتكامل دور المركز مع المؤسسات الحكومية، والأهلية من خلال البرامج الوقائية والإصلاحية المنطلقة من تعاليم الاسلام ، وقيمه السامية، وروح الانتماء الوطني" ، "تحقيق المركز لنتائج إيجابية، وملموسة في دحر الإرهاب، وتعريبته من خلال مشاركته في العديد من المعارض، والمناسبات الدولية، والمحلية" (م=٣.٦٣) ، "يتوافر الكثير من المعلومات عن (مركز الأمير محمد بن نايف للمناصحة)" (م=٣.١٤) والملاحظ على هذه العبارات أنها حظيت بأقل النسب موافقة، وهذا لم يكن مستغربا، ولا مستبعدا ؛ لأنها تتعلق جميعها (بمركز الأمير محمد للمناصحة) وهي العبارة الوحيدة من أسئلة الاستبانة التي وُسِمت نتيجتها ب (لا أعلم) ؛ مما يستدعي تفعيلا أكثر لدور الإعلام المرئي، والمسموع، والمقروء؛ لإلقاء مزيد من الضوء، والاهتمام بالمركز، وجهوده ، ويتطلب من المركز مزيدا من الانفتاح، والتواصل حتى تصل رسالته جزلة سهلة منسجمة مع أهمية، ووزن مسئوليتها .

• نتائج المحور الثالث :

تم تخصيص (٥) عبارات لقياس آراء أفراد عينة الدراسة عن مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي لديهم، من خلال بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الخارجية.

جدول ٩ : التكرارات والنسب لعبارات المحور الثاني

م	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق بشدة	غير موافق
١	التزام الدولة السعودية بعدم التدخل في الشئون الداخلية للغير وعدم السماح للغير بالتدخل في شئونها الداخلية	٢٨٦	١٥٩	١١٩	٢٤	١٢
		47.7 %	26.5	19.8	4.0	2.0
٢	استمرار قيادة المملكة منذ تأسيسها في التعامل مع الأحداث بحكمة واعتدال حرصا على تجنب البلاد ويلات الحروب، والمغامرات غير المحسوبة	٢٧١	٢١٨	٩٩	١٠	٢
		45.2 %	36.3	16.5	1.7	0.3
٣	ريادة المملكة، وسرعة مبادراتها في المواقف الإنسانية (كالإغاثة، والعلاج)	٣٠٥	١٨٩	٨٠	١٤	١٢
		50.8 %	31.5	13.3	2.3	2.0
٤	الثبات أمام التيارات الإلحادية التي اجتاحت المنطقة العربية	٢٥٠	١٧٤	١٣٩	٢٥	١٢
		41.7 %	29.0	23.2	4.2	2.0
٥	ريادة المملكة في الدعوة إلى حوار الأديان، والتسامح، والسلام	٢٩٧	١٨٢	٨٥	٢٠	١٦
		49.5 %	30.3	14.2	3.3	2.7

جدول ١٠: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي لبعض تطبيقاته في سياسة المملكة الخارجية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	التزام الدولة السعودية بعدم التدخل في الشئون الداخلية للغير، وعدم السماح للغير بالتدخل في شئونها الداخلية	4.14	0.999	4	موافق
2	استمرار قيادة المملكة منذ تأسيسها في التعامل مع الأحداث بحكمة، واعتدال حرصا على تجنب البلاد ويلات الحروب، والمغامرات غير المحسوبة	4.24	0.809	2	موافق بشدة
3	ريادة المملكة، وسرعة مبادراتها في المواقف الإنسانية (كالإغاثة، والعلاج)	4.27	0.919	1	موافق بشدة
4	الثبات أمام التيارات الإلحادية التي اجتاحت المنطقة العربية	4.04	0.997	5	موافق
5	ريادة المملكة في الدعوة إلى حوار الأديان، والتسامح، والسلام	4.21	0.984	3	موافق بشدة
مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي لدى طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز من خلال بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الخارجية، والداخلية		4.18	0.703	موافق	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لكافة استجابات أفراد عينة الدراسة لمحور مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي لدى طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز من خلال بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الخارجية بلغ (18.4) مما يشير . في ضوء المتوسط الحسابي . إلى مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي لدى طلاب، وطالبات جامعة الملك عبدالعزيز من خلال بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الخارجية بدرجة "موافق" وهي نسبة مطمئنة؛ ولله الحمد ، وتشير بيانات الجدول أيضا إلى أن العبارة "ريادة المملكة وسرعة مبادراتها في المواقف الإنسانية (كالإغاثة، والعلاج)" حصلت على أعلى متوسط في الموافقة لدى عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (م=٤.٢٧) مما يدل على أن مستوى الوعي . ولله الحمد . عند الطلبة، والطالبات مرتفع، وهم يدركون حقيقة موقف المملكة العربية السعودية ، وريادتها في المواقف الإنسانية،

ومنطلقها الديني، والخلقي، وليس كما يثار من شبهات، وضلالات تفسر هذه المساعدات الإنسانية بأنها تمويل للإرهاب، والتطرف.

أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل، مع بعض التباين في درجات الموافقة فتشمل: "استمرار قيادة المملكة منذ تأسيسها في التعامل مع الأحداث بحكمة، واعتدال حرصاً على تجنب البلاد ويلات الحروب، والمغامرات غير المحسوبة" (م=٤.٢٤)، مما يدل على وضوح منهج الاعتدال السعودي في هذا الجانب. والله الحمد. لدى كثير من أفراد العينة، وهذا يعكسه الأمن، والأمان الذي تحظى به هذه البلاد بفضل من الله، ثم بفضل السياسة الحكيمة، والمنهج المعتدل الذي تسير عليه البلاد. ولعل أكبر تهديد نال المملكة إثر جريمة الحادي عشر من سبتمبر إذ حاولت بعض قوى الشر إقحام المملكة في هذا النفق المظلم، بتسديد كل أصابع الاتهام نحوها، لاستغلال هذا الموقف في ضرب أمنها، وسلامتها، وعلاقتها بالمجتمع الدولي، لكن حكمة الدولة، ومنهجها المعتدل وقف حجر عثرة دون أمانهم وأحلامهم، إذ أبدت المملكة استعدادها منذ اليوم الأول للحادثة للمساهمة في كشف الجناة، وأبلغت أنها لن تسامح أياً منهم في حال كانوا من الجنسية السعودية. (الطيّار، ٢٠١٠)

"ريادة المملكة في الدعوة إلى حوار الأديان، والتسامح، والسلام" (م=٤.٢١)، وهذا يؤكد وضوح منهج الاعتدال السعودي لدى فئة كبيرة من العينة المبحوثة في هذا الجانب المهم، الذي يظهر سماحة المملكة ودعوتها الدائمة للحوار، والسلام. ولعل مؤتمر مكة العالمي للحوار الذي نظّمته رابطة العالم الإسلامي، بتوجيه من خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبد العزيز - حفظه الله - يعد مفصلاً هاماً في سياسة المملكة الخارجية، وبإدارة رائدة للتسامح والسلام، والتعاون لما فيه مصلحة الإنسانية جمعاء. كما دعم المؤتمر مسيرة الحوار بدعوته إلى إنشاء مركز خاص بهذا الشأن، أطلق عليه اسم (مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي للتواصل بين الحضارات)، ويهدف المركز إلى إشاعة ثقافة الحوار، وتدريب مهاراته وتنميتها وفق أسس علمية دقيقة، كما أوصى بإقامة (جائزة الملك عبد العزيز العالمية للحوار الحضاري)، ومنحها للشخصيات، والهيئات العالمية التي تسهم في تطوير الحوار، وتحقيق أهدافه. (التركي، ٢٠١٠: ٢٤.١٧)

"التزام الدولة السعودية بعدم التدخل في الشؤون الداخلية للغير، وعدم السماح للغير بالتدخل في شئونها الداخلية" (م=٤.١٤)، وهذا التوسط يدل على رؤية جيدة من قبل عينة الدراسة للمنهج السعودي المعتدل في سياسة المملكة الخارجية. مع وجود مجموعة من العينة لا معرفة لها بهذه السياسة، بمجموعة أخرى لا توافق عليها. وهذا يعود إما إلى رؤية مشوشة وتفسيرات غير صحيحة لمواقف المملكة مع غيرها من الدول، أو لعدم وضوح وبيان الصورة الحقيقية بسبب قلة الوعي السياسي، أو ضعف التوعية الإعلامية لهذا الجانب "الثبات أمام التيارات الإلحادية التي اجتاحت المنطقة العربية" (م=٤.٠٤)، ويشير المتوسط الحسابي إلى رؤية جيدة من قبل عينة الدراسة تجاه ثبات الدولة أمام التيارات

الإلحادية التي اجتاحت كثيرا من الدول في المنطقة العربية من: شيوعية، وقومية، ورأس مالية،...، وغيرها، من تيارات فاسدة، ورغم تأثر بعض الشباب بشكل، أو بآخر بهذه التيارات إلا أن المملكة العربية السعودية . والله الحمد . استطاعت من خلال منهجها المعتدل، والمنطلق من كتاب الله وسنة رسوله . صلى الله عليه وسلم . التصدي لهذه التيارات والتعامل معها بسياسة، وحنكة محفظة بهويتها الإسلامية، وشخصيتها العربية الأصيلة .

• نتائج المحور الثالث :

تم تخصيص (١٣) عبارة لقياس آراء أفراد عينة الدراسة عن مدى وضوح منهج الاعتدال السعودي من خلال بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الداخلية :

جدول رقم ١١. التكرارات، والنسب لعبارات المحور الثالث

٢	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا اعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
١	التمسك بالقيم الإسلامية، والانفتاح على مكتسيات العصر فيما لا يتعارض مع جوهر الإسلام، وقيمه	٢٩٥	١٩٩	٧٨	٢٠	٨
		49.2 %	33.2	13.0	3.3	1.3
٢	تحقيق العدل بتطبيق الشريعة الإسلامية في جميع محاسنها، وإخضاع كل أنظمتها لمقتضى الشرع الحنيف	٣٠٢	١٩٥	٦٤	٧٨	١١
		50.3 %	32.5	10.7	4.7	1.8
٣	تكوين المرأة، وتعظيم دورها كشريك فاعل في التنمية	٢٢٥	١٨٨	٨٦	٦٨	٣٣
		37.5 %	31.3	14.3	11.3	5.5
٤	أهمية الخروج بأقل الخسائر البشرية من رجال الأمن، والمواطنين، والمقيمين في مواجهتها العسكرية مع أفراد الفئة الضالة	٣٠٠	١٦٣	١١٧	١٢	٨
		50.0 %	27.2	19.5	2.0	1.3
٥	إشراك الدولة لجميع مؤسساتها، وأجهزتها في مواجهة الإرهاب دون الاعتماد على (الحل العسكري الأمني)	٢٠٣	١٧١	١٥٠	٥٤	٢٢
		33.8 %	28.5	25.0	9.0	3.7
٦	إشراك الدولة على تأهيل الدعاة لتبني منهج الإسلام السليم، وتطبيقاته المعتدلة	٢٥٧	٢٣٣	٩٧	١٢	١١
		42.8 %	37.2	16.2	2.0	1.8
٧	إشراف الدولة على المؤسسات الخيرية، والدعوية ؛ لتقنين دورها، وتنظيم أعمالها لما فيه خير وصالح الإسلام والمسلمين	٢٧٩	٢١٩	٨٨	٦	٨
		46.5 %	36.5	14.7	1.0	1.3
٨	تعزيز الاعتدال السعودي بشفافيته في التفريق بين أنواع العقوبة المفروضة، ومقدار الجرم المرتكب ؛ فلم يسو في العقوبة، والمعاملة بين جميع أصحاب الفكر الضال	١٨٥	١٩٣	١٧٣	٣٠	١٩
		30.8 %	32.2	28.8	5.0	3.2
٩	تميز منهج الاعتدال السعودي بحكمته فهو ينظر الى مصلحة الدولة، ومصلحة المجتمع، و مصلحة الجاني نفسه من أصحاب الفكر الضال بالتوازن والاعتدال	٢١٣	٢٣٤	١٢٦	٢٤	٣
		35.5 %	39.0	21.0	4.0	0.5
١٠	مواجهة الدولة للإرهاب، ونجاحها في التصدي له بشكل علمي مدروس هو الراد العملي على الافتراءات، والتجني الذي لحق بها إثر جريمة الحادي عشر من سبتمبر	٢٢٥	١٨٩	١٦٠	١٦	١٠
		37.5 %	31.5	26.7	2.7	1.7
١١	انصاف منهج الاعتدال السعودي بالتروي والأناة ، دون اتخاذ مواقف متشنجة، أو متسرعة فوّت الفرصة على القوى، والأطراف المعادية لتصعيد العداء الدولي ضد المملكة	١٧٨	٢٠٢	١٨٢	٣٠	٨
		29.7 %	33.7	30.3	5.0	1.3
١٢	تبني جامعة الملك عبدالعزيز لكرسي الأمير خالد لتأصيل منهج الاعتدال السعودي يؤكد رغبتها في الارتقاء بالدراسة العلمية، وتعزيز الانتماء الوطني، وتوعية المجتمع بمبادئه، واستقراره	١٩٣	١٧٠	٢١٧	١٠	١٠
		32.2 %	28.3	36.2	1.7	1.7
١٣	تضاد الأنشطة العلمية، والفعاليات الثقافية التي تنبناها الجامعة؛ لتأصيل، ونشر ثقافة الاعتدال السعودي	١٨١	٢٠٧	١٣٣	٥٢	٢٧
		30.2 %	34.5	22.2	8.7	4.5

جدول ١٢. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول عبارات المحور الثاني ومدى وضوح منهج الاعتدال في بعض تطبيقاته في سياسة المملكة الداخلية .

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	التمسك بالقيم الإسلامية، والانفتاح على مكتسبات العصر في ما لا يتعارض مع جوهر الإسلام، وقيمه	4.26	0.901	1	موافق بشدة
2	تحقيق العدل بتطبيق الشريعة الإسلامية في جميع محاكمها، وإخضاع كل أنظمتها لمقتضى الشرع الحنيف	4.25	0.949	3	موافق بشدة
3	تمكين المرأة، وتعظيم دورها كشريك فاعل في التنمية	3.84	1.201	10	
4	أهمية الخروج بأقل الخسائر البشرية من رجال الأمن، والمواطنين، والمقيمين في مواجهتها العسكرية مع أفراد الفئة الضالة	4.23	0.920	4	موافق بشدة
5	إشراك الدولة لجميع مؤسساتها، وأجهزتها في مواجهة الإرهاب دون الاعتماد على (الحل العسكري الأمني)	3.80	1.113	12	موافق
6	إشراف الدولة على تأهيل الدعاة لتبني منهج الإسلام المسموح، وتطبيقاته المعتدلة	4.17	0.898	5	موافق
7	إشراف الدولة على المؤسسات الخيرية، والدعوية، لتقنين دورها، وتنظيم أعمالها لما فيه خير، وصلاح الإسلام والمسلمين	4.26	0.840	2	موافق بشدة
8	تميز الاعتدال السعودي بشفافيته في التفريق بين أنواع العقوبة المفروضة، ومقدار الجرم المرتكب، فلم يسو في العقوبة والمعاملة بين جميع أصحاب الفكر الضال	3.83	1.026	11	موافق
9	تميز منهج الاعتدال السعودي بحكمته؛ فهو ينظر إلى مصلحة الدولة، ومصلحة المجتمع، ومصلحة الجاني نفسه من أصحاب الفكر الضال بالتوازن والاعتدال	4.05	0.877	6	موافق
10	مواجهة الدولة للإرهاب، ونجاحها في التصدي له بشكل علمي مدروس هو الرد العملي على الافتراءات، والتجني الذي لحق بها إثر جريمة الحادي عشر من سبتمبر	4.01	0.949	7	موافق
11	أصناف منهج الاعتدال السعودي بالتروّي والأناة، دون اتخاذ مواقف متشنجة، أو متسرعة فوّت الفرصة على القوى، والأطراف المعادية لتصعيد العداء الدولي ضد المملكة	3.85	0.949	9	موافق
12	تبني جامعة الملك عبدالعزيز لكرسي الأمير خالد لتأصيل منهج الاعتدال السعودي يؤكد رغبته في الارتقاء بالدراسة العلمية، وتعزيز الانتماء الوطني، وتوعية المجتمع ببعثات أمنه، واستقراره	3.88	0.941	8	موافق
13	تفشي الأنشطة العلمية، والفعاليات الثقافية التي تنبها الجامعة لتأصيل، ونشر ثقافة الاعتدال السعودي	3.77	1.107	13	موافق
مدى إلام (الطالب -) الطالبة في جامعة الملك عبدالعزيز بجدية (سياسة الإصلاح، والمناصرة التي تنتهجها الدولة السعودية		٤.٠١	0.٥٩١	موافق	

يتضح من الجدول (١٢) أن العبارة "التمسك بالقيم الإسلامية، والانفتاح على مكتسبات العصر فيما لا يتعارض مع جوهر الإسلام، وقيمه"، والعبارة "إشراف الدولة على المؤسسات الخيرية، والدعوية، لتقنين دورها، وتنظيم أعمالها لما فيه خير، وصلاح الإسلام والمسلمين" حصلت على أعلى متوسط في الموافقة لدى عينة الدراسة من مجتمع الدراسة (م=٤.٢٦)، حظيت العبارة الأولى بموافقة شديدة، لأنها تجسد واقع المنهج الإسلامي في الحياة، وهو المنهج الذي تسير عليه هذه البلاد المباركة في جميع شئون حياتها، لأنه منهج رباني، لاعشوائية، ولاارتجالية، إنما أهداف ثابتة، وحياة متوازنة .

أما العبارة الثانية فحصلوها على أعلى متوسط في الموافقة؛ يرجع إلى ثقة المواطن في حكومته وسياساتها الرشيدة، إذ أثبتت الخبرة الميدانية سوء استغلال الإرهاب لهذا الباب العظيم من أبواب الخير - ألا وهو مجال البر، والإنفاق، وأعمال الخير - مستغلين بذلك العاطفة الدينية الجياشة لدى المواطن السعودي، والأخلاق الإسلامية الأصيلة التي نشأ عليها، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى إشراف الدولة على هذه المؤسسات، وتقنين دورها، وتنظيم أعمالها؛ لما فيه خير وصلاح الإسلام والمسلمين.

أما العبارات الأخرى التي حصلت على متوسطات أقل مع بعض التباين في درجات الموافقة فتشمل: "تحقيق العدل بتطبيق الشريعة الإسلامية في جميع محاكمها ، وإخضاع كل أنظمتها لمقتضى الشرع الحنيف" (م=٤.٢٥)، وبشير هذا المتوسط الحسابي المرتفع الى الحقيقة التي يلمسها الجميع ألا وهي (التزام الدولة السعودية بتطبيق الشريعة الإسلامية) ، وإخضاع كل أنظمتها لمقتضى الشرع الحنيف القائم على العدل والذي يحكم بالعدل .

"أهمية الخروج بأقل الخسائر البشرية من رجال الأمن، والمواطنين، والمقيمين في مواجهتها العسكرية مع أفراد الفئة الضالة" (م=٤.٢٣)، وحصول هذه العبارة على متوسط حسابي مرتفع في درجة الموافقة يدل على ثقة، واطمئنان العينة المفحوصة في سياسة الدولة الداخلية، واستراتيجيتها الأمنية في الخروج بأقل الخسائر البشرية من رجال الأمن، والمواطنين، والمقيمين ، وأخذ الحيطة، والحذر، والتروي في عملياتها العسكرية والأمنية ، "إشراف الدولة على تأهيل الدعاة ؛ لتبني منهج الإسلام السَّمح، وتطبيقاته المعتدلة" (م=٤.١٧)، وتدل التكرارات، والنسب لهذه العبارة على موافقة العينة المفحوصة على دور المملكة في الإشراف على تأهيل الدعاة لتبني منهج الإسلام ، وتطبيقاته المعتدلة ، وهذا من أهم ما يميز منهج الاعتدال السعودي: شفافيته ، وواقعيته في تحميل المؤسسة الدينية والدعوية (بعض أفرادها) مسئولية تبني مفاهيم خاطئة، أو متشددة ، "تميز منهج الاعتدال السعودي بحكمته فهو ينظر إلى مصلحة الدولة، ومصلحة المجتمع ، ومصلحة الجاني نفسه من أصحاب الفكر الضال بالتوازن، والاعتدال" (م=٤.٠٥) رغم موافقة عينة كبيرة من المفحوصين إلا أن هناك مجموعة لا علم لها بهذا المنهج وتطبيقه ، "مواجهة الدولة للإرهاب، ونجاحها في التصدي له بشكل علمي مدروس هو الرد العملي على الافتراءات، والتجني الذي لحق بها إثر جريمة الحادي عشر من سبتمبر" (م=٤.٠١) رغم موافقة عينة من المفحوصين على محتوى هذه العبارة إلا أن هناك مجموعة كبيرة ٢٦٪ من العينة لا علم لها بما واجهته المملكة من هجوم عنيف، وردود أفعال دولية قوية، بسبب أحداث ١١ سبتمبر، وتفسير ذلك إما:

« طول الفترة الزمنية ، وعدم إدراك الشباب لما في تلك الفترة ، أو لصغر السن، وعدم الاهتمام ...

« تقصير الإعلام في التركيز على هذا الدور، وربط الشباب به .

"تبني جامعة الملك عبدالعزيز لكرسي الأمير خالد لتأصيل منهج الاعتدال السعودي يؤكد رغبتها في الارتقاء بالدراسة العلمية ، وتعزيز الانتماء الوطني، وتوعية المجتمع بمهددات أمنه واستقراره" (م=٣.٨٨) يشير المعدل الحسابي الى موافقة العينة المفحوصة لمحتوى هذه العبارة إلا أن الملفت في عدد أفراد العينة التي أجابت بعدم العلم ٣٦،٣٪ مما يدل على أن هناك قصورا في تعريف الطلاب، والطالبات بهذه الكراسي العلمية، وأهميتها ، "اتصاف منهج الاعتدال السعودي بالتروي والأناة دون اتخاذ مواقف متشنجة، أو متسرعة فوّت الفرصة على القوى، والأطراف المعادية من تصعيد العداء الدولي ضد المملكة" (م=٣.٨٥)، وهذه العبارة تشابه مع العبارات التي تسبقها في كون عدد كبير من المفحوصين لا علم لهم

بمواقف المملكة، وسياستها في إرادة الأزمات، وتفسير ذلك يعود إلى نفس الأسباب السابقة، "تميز الاعتدال السعودي بشفافيته في التفريق بين أنواع العقوبة المفروضة، ومقدار الجرم المرتكب، فلم يسو في العقوبة، والمعاملة بين جميع أصحاب الفكر الضال" (م=٣.٨٣)، وتبين هذه العبارة عدم معرفة الكثير من أفراد العينة لمنهج الاعتدال السعودي، وسياسة الدولة في معاملة أصحاب الفكر الضال إذ بلغت النسبة ٢٨.٧، "إشراك الدولة لجميع مؤسساتها، وأجهزتها في مواجهة الإرهاب دون الاعتماد على (الحل العسكري الأمني)" (م=٣.٨٠) تشير هذه العبارة إلى موافقة أفراد العينة على عدم اعتماد الدولة في مواجهتها الإرهاب على الحل العسكري الأمني فقط، وتبقى مجموعة ٢٥ لا علم لديها عن هذه السياسة، ومجموعة ثانية ٩ لا توافق على هذه السياسة، ومجموعة ثالثة ٣.٧ لا توافق إطلاقاً، للأسباب السابق ذكرها. "تشدني الأنشطة العلمية، والفعاليات الثقافية التي تنبأها الجامعة لتأصيل، ونشر ثقافة الاعتدال السعودي" (م=٣.٧٧) حصلت العبارة السابقة على أدنى متوسط، وكانت نسبة أفراد العينة الذين لا يعلمون عن الأنشطة العلمية، والفعاليات الثقافية التي تنبأها الجامعة، لنشر ثقافة الاعتدال السعودي ٢٢.٢، والذين لا تشدهم الأنشطة ٨.٧، والذين لا تشدهم على الإطلاق ٤.٥.

مما يدل دلالة واضحة على أن هناك جوانب قصور متعددة يمثلها :

- « قصور الجانب الإعلامي في الجامعة .
- « عدم ملائمة الفعاليات فنياً، وزمنياً لشريحة الطلاب.
- « ضعف حماس، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلاب بالحضور، ومشاركتهم الفعاليات لتحفيزهم .
- « التركيز على أعضاء هيئة التدريس، والنخبة المثقفة حضوراً ، ومشاركة .

• نتائج عامة :

- « قلة وعي الكثير من الطلاب، والطالبات بقيمة البحث العلمي ، وأهميته، وانعكاس هذا سلباً على سلوكهم تجاه أدوات الدراسة (الاستبانة) .
- « قلة الوعي العام بقيمة البحث العلمي، وعلى الأخص البحوث الميدانية حتى عند الكثير من المثقفين.
- « عدم وجود جهة مختصة، أو قسم خاص للإشراف، والمساعدة لمثل هذا النوع من البحوث الميدانية ، وخاصة البحوث التي تكون الدراسة فيها مشتركة بين شطري الطلبة ، والطالبات .

• التوصيات :

- المؤسسات التربوية :
- الاهتمام بالتربية السياسية، وضرورة تعميمها، وتفعيل دورها في كافة المؤسسات التربوية .
- التعليم العالي :

- « إدراج التربية السياسية ضمن المنهج، والخطط الدراسية، والأنشطة اللاصفية.

« تفعيل دور الأستاذ الجامعي بحيث يكون حلقة اتصال بين البرامج الثقافية المختلفة، وبين الطالب ، بما يتناسب مع مادته، والأنشطة المصاحبة لها .

« أن يحمل شعار الاعتدال كل فرد، وعلى الأخص منسوبي الجامعة التي تتبنى كرسي الاعتدال حتى يتطابق القول والعمل ، و تتحقق الرسالة التي أنشئ الكرسي من أجلها .

« تفعيل دور الأنشطة الثقافية، وانتقالها من التقليدية، والنمطية إلى التجديد والتغيير ، حتى يقبل عليها الطلبة ، ويتفاعلون معها التفاعل الصحيح .

« الكراسي العلمية إنجاز ضخم، وكنز فكري يجب أن لا يحرم منه أحد ، وينعم بالمشاركة فيه كل أحد لديه القدرة على العطاء والإنجاز سواء من داخل الجامعة أو خارجها .

« الانتقال من التنظير والتأصيل إلى قضايا التطبيق، ومعالجة مشاكل المجتمع من منظور منهج الاعتدال السعودي .

« علاقة بعض الطلاب بالثقافة المجتمعية علاقة ضعيفة إلا ما وافق أهواءهم ، وحتى تجذب الجامعة أبناءها الذين هم المقصودون أولاً، وأخراً بهذه الأنشطة الثقافية لأبد من وسيلة جذابة، ومقنعة حتى يرتاد الطلاب، والطالبات هذه الأنشطة التي تستنفذ جهود، وأوقات القائمين عليها دون مردود حقيقي مستثمر من تواجد ، وحضور هؤلاء الطلبة .

وهنا تقترح الباحثة أن يتفق أعضاء هيئة التدريس على إعطاء درجة بسيطة من النشاط ولتكن (درجتين) للأنشطة ، أو كتابة واجب ، أو تعليق ، أو فائدة تشجيعاً للطلاب على الحضور، والمشاركة .

• التعليم العام :

تضمن منهج الاعتدال ضمن المناهج التعليمية سواء في مادة التربية الوطنية أو من خلال مادة التعبير (الإنشاء)، أو الإملاء باعتمادها موضوع من موضوعات الدراسة ، أو من خلال مادة القراءة ، أو اعتمادها نص من النصوص من خلال بعض خطب، أو كلمات للملك، أو ولي العهد ، أو الأمير خالد الفيصل كذلك تفعيل منهج الاعتدال من خلال أركان العملية التعليمية ، سواء من خلال المعلم (القدوة) ، أو الجهاز الإداري ، أو المناهج الدراسية نفسها .

وإجراء مسابقات على مستوى الأساتذة ، والطلبة حول منهج الاعتدال .

• المؤسسات الإعلامية :

« أصبح الإعلام اليوم هو لغة العصر، ومصدر قوة لكل من يحسن التعامل معه، ويوظفه التوظيف الأمثل. والإعلام المطلوب اليوم هو الإعلام المعتدل الصادق ، الذي ينظر للأمور بحكمة، واتزان. ويواكب الحدث بصدق، وشفافية . ومن هنا كان دور المؤسسات الإعلامية دوراً خطيراً، ومسئوليتها مسؤولية عظيمة ؛

لأنها تتعامل مع الرأي العام، وتساهم في تشكيل الكثير من قيمة، وسلوكياته، واتجاهاته نحو الكثير من القضايا؛ لذا فإن من أهم ما توصي به الباحثة في مجال الإعلام :

« تفعيل دور المؤسسات الإعلامية على اختلافها، وتوظيفها توظيفاً قوياً للرد على التهم والافتراءات المختلفة الموجهة للدولة وسياستها سواء الداخلية، أو الخارجية .

« توضيح دور المملكة في محاربة الإرهاب، وحكمتها في امتصاص التوتر الدولي تجاهها بعد أحداث ١١ سبتمبر، وذلك من خلال برامج تلفزيونية تعرض مزامنة مع ذكرى الأحداث.

« التعريف بمركز الأمير محمد للمناصحة، وإلقاء مزيد من الضوء على رسالته، وأهدافه، وبرامجه عن طريق برنامج يصور يوماً كاملاً في المركز مثلاً دون إظهار لشخصيات المستفيدين، أو إجراء حوارات مع المسؤولين عن برنامج المناصحة في الصحف، والتلفاز، أو عن طريق برامج المسابقات، أو البرامج الاجتماعية بتوجيه أسئلة للمشاهدين عن مركز المناصحة .

« إنتاج أفلام قصيرة على شكل (الدعايات الإعلانية) تُصوّر الإرهاب، وأخطاره، وخسائره، وتكلفته، والميزانية المصروفة عليه .

« إثارة اهتمام الرأي العام نحو الإرهاب، وآثاره (عموماً) ، وأثره على اقتصاد الدولة، ومسيرتها التنموية (خصوصاً) ، وذلك من خلال ربط قضايا الإرهاب بمصالح أفراد المجتمع .

« التعريف بحملة السكينة ، وإظهار دورها من خلال الدعاية لها عبر وسائل الإعلام المختلفة عن طريق حوارات مع المسؤولين عنها، وتوجيه الشباب إليها عن طريق لوحات الإعلان، والدعاية المتحركة، أو الثابتة، وليكن الإعلان عنها من فترة لأخرى، وبطريقة مختلفة، ومشوقة من حين لآخر .

« انتهاج سياسة إعلامية ثابتة، ومنظمة لمواجهة الإرهاب، والتطرف الفكري بحيث لا يكون الاهتمام بهذا الموضوع مجرد ردود أفعال وقتية تتناسب مع قوة، وأثر الحدث ، ولا يكون استمرارها مملاً، وتكراراً ينفر المشاهد منه .

« الاعتدال، والمصادقية بأن تحرص وسائل الإعلام المختلفة في تقديم برامجها، وأفلامها، ومسلسلاتها على المصادقية، والاعتدال ، وألا تغلب اتجاهات، وأفكار معينة على أخرى، كما لا تحاول بشكل، أو بآخر تغذية الفكر المتطرف سواء كان هذا التطرف دينياً، أو تعريبياً .

• المؤسسات الدينية :

وذلك بالتصدي للفتاوى المضللة، ومقارعتها بالحجة ، عن طريق العلماء المتخصصين المشهود لهم بالوسطية، والاعتدال، وكذلك من خلال التعاون مع

المؤسسات الإعلامية بتقديم برامج دينية سواء في مجال الإفتاء، أو الحياة عامة، منطلقها الحق، ومنهجها التوسط، والاعتدال .

تحلي المؤسسات الدينية بشكل عام، والمتخصصة بالأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر بمنهج الاعتدال، والتوسط، والتفكير في آليات، وبرامج تناسب العصر، ولا تخرج عن أهداف الشرع، وثوابته، وأصوله .

• توصيات عامة خاصة بالدراسة :

« نشر الوعي العام بقيمة البحث العلمي، وأهميته في المجتمع، وذلك من خلال الاهتمام الفعلي من قِبَل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم، بهذا النوع من الدراسات، والمساعدة في إنجازه .

« ربط الطلاب، والطالبات بقيمة البحث العلمي، وأثره في حضارة الشعوب وتقدمها، فكلما نجح البحث العلمي، وارتقى، كلما زاد هذا في رقي الشعوب، ونضجها، ووعيها، والعكس صحيح.

« تعويد الطلاب على كتابة البحوث؛ ليلمسوا قيمتها، ونتائجها، ويعيشوا متعتها، ومعاناتها .

« تخصيص جهة تهتم بتوفير الوسائل المعينة للباحثين، والباحثات؛ لإجراء بحوثهم بيسر، وسلاسة.

• المقترحات :

نظراً لأهمية الموضوع، تقترح الباحثة إجراء الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، ومنسوبي الجامعة.

• المراجع :

- ابن منظور ، لسان العرب ، تصحيح أمين محمد بن عبد الوهاب ، ومحمد الصادق العبيدي ، ط ٣ ، بيروت : دار إحياء التراث الإسلامي ، د.ت .
- الأصفحاني ، الراغب ، (١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م) ، مفردات ألفاظ القرآن ، راجعه الماجدي ، نجيب ، بيروت : المكتبة العصرية.
- الباز ، راشد بن سعد ، (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م) ، أزمة الشباب الخليجي واستراتيجيات المواجهة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية : الرياض.
- ابن حميد ، صالح بن عبد الله ، (١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨م) ، الأمن الفكري في ضوء مقاصد الشريعة ، محاضرة في حفل افتتاح كرسي الأمير نايف بن عبدالعزيز لدراسات الأمن الفكري ، الرياض : مطابع الحميضي ، ص ٣٦ .
- الترتوري ، محمد عوض ، جويحان ، أغادير عرفات (١٤٢٦هـ - ٢٠٠٦) علم الإرهاب ، ط ١ ، عمّان الأردن ، دار الحامد للنشر والتوزيع، ص ١٧٨
- التركي ، عبد الله بن عبد المحسن ، (١٤٣٠هـ - ٢٠١٠) ، الحوار بين أتباع الأديان من مكة إلى نيويوك ، كتاب الحوار بين أتباع الأديان رؤى عالمية ، الرياض : غيناء للنشر بالتعاون مع رابطة العالم الاسلامي.
- جامعة الملك عبدالعزيز، كرسي الأمير خالد الفيصل لتأصيل منهج الاعتدال السعودي، ٢٠١٠ / ٢ / ١١، المتاح على الرابط التالي :

- خليفة ، محروس محمود ، (١٤١٨ هـ / ١٩٩٧) رعاية المسجونين ، والمفرج عنهم ، وأسرهم في المجتمع العربي ، ط١ ، الرياض ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
- الدواليبي ، محمد معروف ، (١٣٨٥ هـ - ١٩٦٥ م) ، المدخل إلى علم أصول الفقه ، ط ٥ ، بيروت : دار العلم للملايين .
- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبدالقادر ، (١٤١٦ - ١٩٩٥) ، مختار الصحاح ، بيروت : المكتبة العصرية .
- الربيش ، أحمد بن سليمان بن صالح ، (١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٣ م) ، جرائم الإرهاب ، وتطبيقاتها الفقهية المعاصرة ، ط١ ، الرياض : أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، ص ١٠٩ .
- الركابي ، زين العابدين ، الاعتدال عن الكون والدين والعلم : جريدة الشرق الأوسط ، (الأربعاء ٩ شوال ١٤٢٤ هـ ، ٣ ديسمبر ٢٠٠٣ م) ، العدد ٩١٣٦ .
- الزيود ، ماجد (٢٠٠٥) الشباب ، والقيم في عالم متغير ، عمان : دار الشروق .
- السلمي ، فاطمة عايض فواز ، جهود المملكة العربية السعودية في المعالجة الفكرية للإرهاب من خلال برنامجي المناصحة ، والرعاية بوزارة الداخلية بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري ، المفا□م والتحديات ، في الفترة ٢٢ - ٢٥ جماد الأول ١٤٣٠ هـ من كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري بجامعة الملك سعود ، ص ٢٦ .
- صالح ، جلال الدين محمد ، (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م) ، الإرهاب الفكري : أشكاله ، وممارساته ، الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- الطيار ، صالح بن بكر ، (١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م) ، المملكة العربية السعودية ، ومحاربة الإرهاب . المواجهة ، والمناصحة ، مكتبة العبيكان : الرياض .
- الظهار ، نجاح أحمد ، (١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م) ، المرشد الوجيز في كتابة الدراسة العلمية ، جدة : دار المحمدي للنشر والتوزيع .
- العقل ، ناصر بن عبد الكريم ، www.nawafithna.com/topic-2z19 ،
- العلمان ، خالد أحمد ، (١٤٢٧ هـ - ٢٠٠٦ م) ، المراهقة بين الفقه الاسلامي ، والدراسات المعاصرة ، بيروت : دارالمعرفة .
- العمري ، صالح بن محمد آل رفيع ، (١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م) ، العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية . ط١ ، الرياض : أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .
- غانم ، عبدالله عبدالغني ، (١٤٢٠ هـ - ١٩٩٩ م) ، أثر السجن في سلوك السجين ، ط١ ، الرياض : أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، ص ٢٥٨ .
- فودة ، حلمي محمد وعبدالله ، عبدالرحمن صالح ، (١٤١١ هـ - ١٩٩١ م) ، المرشد في كتابة الأبحاث ، جدة : دار الشروق .
- القحطاني ، حمد بن عبدالله بن مبارك ، كيف تصنع إرهابياً ، د.ت .
- كتيب حقوق المتهم أثناء (القبض - التحقيق - التفتيش - المحاكمة) ، (١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م) ، الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان ، المملكة العربية السعودية .

- مسلم ، كتاب الفتن ، رقم ٢٩٤٧ ، موسوعة الحديث الشريف، والكتب الستة ، مراجعة آل الشيخ صالح بن عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم ، ط ٣ ، الرياض : دار السلام .
- المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية ، المكتبة الإسلامية . استانبول ، د.ت .
- الملحم ، بينية بنت فهد بن عبدالمحسن ، ١٤٣٠ هـ (الجامعات، وصناعة الأمن الفكري قراءة سوسيولوجية في علاقة الجامعات بالأمن الفكري في المجتمع السعودي) المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري (المفاهيم والتحديات) .
- منصور ، عبد المجيد سيد ، (١٤٢٢ هـ) ، علم النفس التربوي ، الرياض : مكتبة العبيكان ط ٤ .
- موسوعة الحديث الشريف للكتب الستة ، (١٤٢١ هـ . ٢٠٠٠ م) ، بإشراف، ومراجعة آل الشيخ ، صالح بن عبدالعزيز ، ط ٢ ، الرياض : دار السلام للنشر والتوزيع .،
- ولكر ، إدوارد، وآخرون ، (١٤٢٦ هـ . ٢٠٠٥ م) ، السعوديون والإرهاب ، رؤي عالمية ، الرياض : غيناء للنشر .
- يالجن ، مقداد ، (١٤١٩ هـ . ١٩٩٩ م) ، مناهج الدراسة وتطبيقاتها في التربية الإسلامية ، الرياض : دار عالم الكتب .



البحث السادس :

” دراسة جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين
بالمؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالاكئاب والضغوط النفسية ”

المصادر :

د/ أحمد بن موسى حنتول
قسم علم النفس بكلية التربية جامعة جازان

دراسة جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بالمؤسسات الإيوائية وعلاقتها بالاكئاب والضغط النفسي

د/ أحمد بن موسى حنتول

• مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة جودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، والمودعين بالمؤسسات الإيوائية، وكذلك التعرف على أثر متغيرات (النوع - الضغوط النفسية - الاكتئاب) في إدراك اليتيم لجودة الحياة، تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٥) يتيماً مجهول الأبوين، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٤ - ١٦ سنة، بمتوسط عمر زمني قدره ١٥.٠٢ سنة، وانحراف معياري ١.٨ سنة، وجميعهم مقيمين بمؤسسات إيوائية تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بمدينة جازان، واعتمد الباحث على المقاييس التالية :- (١) مقياس جودة الحياة كما يدركها الأيتام مجهولي الأبوين. إعداد / الباحث، (٢) قائمة بيك Beck للاكتئاب. إعداد / Beck، ترجمة وتقنين / حمدي وآخرون ١٩٨٨م، و (٣) مقياس الضغوط النفسية للأيتام. إعداد / مصطفى محمد الحاروني ٢٠٠٥م، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير النوع (ذكر / أنثى)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة لدى عينة الدراسة الكلية عند مستوى $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الاكتئاب و متغير الضغوط النفسية.

الكلمات المفتاحية : جودة الحياة . الأيتام مجهولي الأبوين . الاكتئاب . الضغوط النفسية.

Study of the perceived Quality of Life among the Orphans of unknown Parentage in Inpatient institutions and their Relationship to Depression and Psychological Stress

PH.d. Ahmed Mousa Hantool

Abstract :

This study aimed to identify the nature of the quality of life for orphans of unknown parentage and depositories institutions inpatient as well as identify the impact of variables (type - stress - depression) to recognize the orphan of the quality of life, the current study sample consisted of (45) of unknown parentage who aged orphan between 14-16 years old, with an average chronological age of 15.02 years and a standard deviation of 1.8 years, all residents Aaoaiah institutions affiliated to the Ministry of Social Affairs in Jazan, and researcher relied on the following criteria: 1) quality of life scale as perceived by the orphans of unknown parentage. Setup / researcher 0.2) List Beck Beck for depression. Preparation / Beck, translation and legalization / Hamdi et al, 1988, and 3) the psychological pressure gauge for orphans. Setup / Mustafa Mohammed Harouny 2005, and found the results of the study to the lack of statistically significant differences in average grades the quality of life perceived differences among the total sample of the study due to the variable type (male / female), as well as the presence of statistically significant differences in average grades the quality of life perceived in a sample study differences when the college level $\alpha 05 =$ depression due to the variable and variable stress.

Keywords : Quality of life - Orphans - Depression - Psychological Stress

• المقدمة :

يمر الإنسان في رحلة حياته بمجموعة متعاقبة من مراحل النمو المختلفة، والتي تتفاعل مع بعضها البعض بداية من مرحلة الطفولة، مروراً بالمرحلة والشباب والرشد وحتى مرحلة أَرذل العمر، ولكل مرحلة من هذه المراحل العمرية مجموعة من الخصائص، التي تميزها عن المراحل الأخرى، والتي تؤثر بشكل كبير على شخصية الإنسان، إما بالسلب، وإما بالإيجاب في ضوء ما يتعرض له من مؤثرات أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، والتي تتم في كل مرحلة من تلك المراحل العمرية التي يمر بها (عبدالعزیز، ٢٠١٣).

ولا شك في أن الأسرة عامل مؤثر في توافق الطفل وإشباع حاجاته النفسية، وهذه الحقيقة أصبحت من المسلّمات الأساسية، التي يقتنع بها الباحثون في جميع جوانب الفرد عبر مراحل نموه المختلفة، فالطفل، أو المراهق لا يتعرض لأي أزمة من أزمات النمو، طالما سار هذا النمو في مساره الطبيعي، ولهذا فإن الأسرة ذات الوالدين لها مميزات على تلك التي تفتقد أحدهما، أو كليهما، فوجود الوالدين في الأسرة، يشعر الأبناء بالحب، والعطف، والحنان، والأمن، والحماية، والنموذج، والقُدوة، والانتماء، والتقبل، بحيث ينمو الابن / البنت في سياق مناخ عامر بالحب، والهناء الأسري، وهي أمور يستلزمها النمو النفسي السليم (عبدالقادر، ٢٠٠٠).

ولذلك تعد المشكلة الرئيسة للأيتام، واليتيمات ذوي الظروف الخاصة (مجهولي الأبوين)، في أنه قدر عليهم أن يعيشوا بلا أسر، فهم وإن كانوا يحظون برعاية كريمة من قبل مؤسسات المجتمع الحكومية، والأهلية، إلا أن الكثير منهم يفتقد للعديد من الاحتياجات النفسية، والاجتماعية، وإن كانت المسئولية تقع على عاتق من يقوم بتقديم الرعاية في هذه المؤسسات، فإنه ينبغي الإشارة إلى أن طبيعة الدور الإيوائية، قد لا تكفي لإشباع الكثير من الاحتياجات النفسية، والاجتماعية؛ نظراً لاختلاف طرق التعامل مع المقيمين داخلها، عما يتم في الأسر الطبيعية (أبوفراج والبار، ٢٠١١).

وفي اللغة، يطلق على مجهولي الأبوين لفظ (لقيط)، وهو من لقط، يلقط، لقطاً، أي أخذه من الأرض، فهو ملقوط ولقيط، واللقطة (بضم اللام وبتسكين القاف)، اسم الشيء الذي نجده ملقى فنأخذه، وكذلك المنبوذ من الصبيان لقطه، وتسمى العرب الطفل الذي يجده إنسان لقيط (ابن منظور، د.ت)، وقال ابن الحاجب : هو طفل ضائع لا كافل له، وقال ابن عرفة : الالتقاط وجود الشيء على غير طلب، فاللقيط هو كل طفل مجهول الأبوين مرمياً على الطريق لا يعرف أبواه (حمد، ٢٠١٣)، ولقد ذكر القرآن الكريم لفظ "اليتيم"، وتحدث الفقهاء والعلماء عن اللقيط، بأنه ولد الزنا؛ لأنه هو الذي كان موجوداً آنذاك، فلم يكن مصطلح مجهول الأبوين دارجاً عندهم بهذه الصورة الموجودة في عصرنا، ولذلك رتبوا لمجهول الأبوين أحكام اليتيم، هذا وقد اعتنى الدين الإسلامي الحنيف برعاية الأيتام، ومنهم مجهولي الأبوين، وتقديم العون لهم

ومساندتهم، كما حث الإسلام على رعاية اليتيم ليس فقط جسدياً، وإنما بالمحافظة على ماله الذي رزقه الله به، ولقد امتدت العناية الدينية الإلهية للأيتام، لتشمل جميع مناشط الحياة لليتيم، ويوجد في تعاليم الدين الإسلامي العديد من الشواهد لهذه العناية، والرعاية للأيتام، فكفالة الأيتام، ورسم البسمة على وجوههم الغضة من أحب الأعمال إلى الله سبحانه وتعالى، لقد جاءت السنة النبوية حاضرة على الإحسان باليتيم، لما في ذلك من منافع، ورحمة لمن يهتم باليتامى، فعن أبي الدرداء رضي الله عنه قال : أتى النبي صلى الله عليه وسلم رجل يشكو قسوة قلبه، فقال المصطفى صلى الله عليه وسلم " أتحب أن يلين قلبك، وتدرك حاجتك ؟ ارحم اليتيم، وامسح رأسه، وأطعمه من طعامك، يلين قلبك، وتدرك حاجتك " .

ولقد حاولت الدراسات النفسية، والاجتماعية، الوصول والتعرف على سمات الأفراد العاديين من خلال الدراسات النفسية، والإثرائ العلمي، إلا أن الدراسات الاجتماعية، والنفسية، لم تلق الاهتمام الواضح تجاه عينة الأيتام في المجتمعات العربية، والمجتمع السعودي، ولعل السبب وراء ذلك، إنما يكمن في بعد الباحثين - في أروقة المجتمعات البحثية - عن العمل في هذا المجال؛ وذلك لصعوبة الوصول إلى عينات الدراسة، أو لقلّة الباحثين المهتمين بالمجالات النفسية، والاجتماعية بالملكة العربية السعودية (المشوح، ٢٠١٣).

وفي حدود علم الباحث، يعد مفهوم جودة الحياة Quality of Life من المتغيرات التي لم تحظى بالاهتمام بالدراسة لدى الأيتام، واليتيمات مجهولي الأبوين في معظم الدراسات العربية على وجه التحديد، والتي اهتمت بهذه الفئة، على الرغم من أن السنوات الأخيرة شهدت اهتماماً متزايداً بدراسة مفهوم جودة الحياة، والمتغيرات المرتبطة به، لدى العديد من الفئات الأخرى، بما فيهم فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ذلك أن جودة الحياة من المفاهيم المرتبطة بالسعادة، والرضا عن الحياة وفعالية الذات وإشباع الحاجات في إطار علم النفس الإيجابي الذي يبحث في الجوانب الإيجابية في حياة الفرد.

فمع الاهتمام المتزايد بالجوانب الإيجابية في الشخصية، والتي يتناولها علم النفس الإيجابي بالدراسة، ظهر متغير جودة الحياة، واتسع ليشمل الصحة الجسمية، والنفسية، والتوافق، والتفائل بالمستقبل، والرضا عن الحياة، والعواطف، والوجدان، وأن جودة هذه الأبعاد يعتبر مؤشراً لجودة الحياة العامة للفرد (أبوراسين، ٢٠١٢)، فجودة الحياة هي: إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق ذلك مع أهدافه، وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاليته، وعلاقاته الاجتماعية، ومعتقداته الشخصية، وعلاقته بالبيئة بصفة عامة (Kemph, 2005: 976).

فجودة الحياة تتمثل في الإحساس الإيجابي بحسن الحال، كما ترصد بالمؤشرات السلوكية، التي تدل على ارتفاع مستويات رضا المرء عن ذاته، وعن حياته بشكل عام، وسعيه المتواصل لتحقيق أهداف شخصية مقدرة، وذات قيمة

ومعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته، وإقامته لعلاقات اجتماعية متبادلة مع الآخرين والاستمرار فيها (Ryff, et al., 2006)، فجودة الحياة مفهوم دينامي يتضمن العديد من المكونات الذاتية، والاجتماعية، والنفسية، وينظر إليها على أنها مظلة عامة، تندرج تحتها كل عناصر الصحة النفسية الإيجابية، وترتبط بمحاولة رصد كيف يدرك أو يقدر الأفراد مختلف جوانب حياتهم النفسية، منها على سبيل المثال : إلى أي مدى يشعر الأفراد بأن لحياتهم الشخصية معنى وقيمة ؟، إلى أي مدى يشعر الأفراد بامتلاكهم لعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين (Diener, et al., 1999)، وجودة الحياة تتحقق عندما يعيش الفرد في حالة جيدة، متمتعاً بصحة بدنية وعقلية وانفعالية على درجة من القبول، والرضا، وأن يكون قوي الإرادة، صامداً أمام الضغوط التي تواجهه، ذا كفاءة ذاتية، واجتماعية عالية، راضياً عن حياته الأسرية، والمهنية، والمجتمعية، محققاً لحاجاته، وطموحاته، واثقاً من نفسه، مقدراً لذاته، وبما يشجعه ويدفعه، لأن يكون متفائلاً بحاضره، ومستقبه (شقيز، ٢٠٠٩).

إن مفهوم جودة الحياة متعدد الأبعاد، ويشمل أكبر قدر من جوانب الحياة المادية، والمعنوية، كما أن هناك مؤشرات موضوعية، وأخرى ذاتية له، فمن المؤشرات الموضوعية: نظافة البيئة، كفاية الدخل، توافر فرص التعليم والعمل، الخدمات الصحية المناسبة، حرية التعبير، وتكافؤ الفرص، بينما المؤشرات الذاتية لجودة الحياة، تحددها السعادة، والرضا عن الحياة، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والوعي بمشاعر الآخرين، وضبط الانفعالات، والضبط الداخلي للسلوك (صالح، ١٩٩٠).

هذا ومن المؤكد أن اليتيم مجهول الأبوين، يتعرض للعديد من الآثار السلبية نتيجة ذلك الحرمان الأسري، ويؤثر على شخصيته، كما يعاني من عدم التكيف الاجتماعي مع المجتمع المحيط به، علاوة على العديد من الاضطرابات السلوكية، والوجدانية، مثل: العدوان، والعنف، والتبول اللاإرادي، وضعف المهارات الاجتماعية السليمة في التعامل مع الآخرين، إضافة إلى الانطواء والعزلة، والشعور بالوحدة النفسية، والحزن (باطة، ٢٠٠٣: ٣٣)، كما يعد مجهول الأبوين من أكثر الفئات تأثراً بالتغيرات المجتمعية الحاصلة؛ وذلك نظراً لحرمانه العاطفي من رعاية الأب، والأم، فهو أكثر شعوراً بالضغوط النفسية من غيره، الأمر الذي يؤدي إلى اضطرابه النفسي، إذا لم تكتنفه الأيدي الحانية بالرعاية الاجتماعية (الحاروني، ٢٠٠٥).

علاوة على ذلك، وكنتيجة للكثير من العوامل التي تتدخل في تربية اليتيم مجهول الأبوين ورعايته، وفي كل ما يتعلق بحياته حاضراً ومستقبلاً، فإنه يعاني من مشاعر القلق، والاكتئاب والدونية، كما أنه كثيراً ما يفقد للأمن النفسي (شغيدل، ٢٠٠٨)، إن الشخصية لدى الأيتام مجهولي الأبوين تتدهور، وتظهر علامات عدم التوافق، والاندماج الاجتماعي والنفسي من خلال

العزلة الاجتماعية، وعدم القدرة على التكيف، والتوافق بين الذات لهؤلاء الأطفال، وبين شرائح المجتمع الأخرى، كما تظهر علامات التدهور النفسي، والاجتماعي، والثقافي، واللفظي، وهو ما يؤدي غالباً إلى ظهور اضطرابات التكيف، والتوافق لدى الأيتام بشكل كبير داخل المؤسسات الإيوائية (الغامدي، ٢٠٠١).

ومما تقدم، فالدراسة الحالية تحاول التعرف على مستوى جودة الحياة، كما يدركها الأيتام مجهولي الأبوين، والمودعين بالمؤسسات الإيوائية . خاصة في ظل الخدمات المتميزة المقدمة لهم في المؤسسات الإيوائية بالمملكة العربية السعودية، كما تستهدف الدراسة أيضاً، التعرف على أثر بعض المتغيرات (النوع . الضغوط النفسية . الاكتئاب) على إدراك اليتيم مجهول الأبوين لمفهوم جودة الحياة.

• مشكلة الدراسة :

لا شك أن الأيتام مجهولي الأبوين من أكثر الفئات معاناة، فهم مفقودي الهوية، لا تعرف لهم أسرة ولا عائلة، الأمر الذي دائماً ما يشعرهم باشمئزاز الآخرين، والنفور منهم، فمشكلة هؤلاء تبدأ منذ اللحظة الأولى لولادتهم، وذلك برميهم على الأرصفة، أو أمام دور العبادة؛ لتتناقلهم الأيدي تارة في قسم الشرطة، وتارة أخرى في المستشفى؛ لينتهي بهم الحال إلى دار الرعاية، وهكذا يفقد هؤلاء منذ نعومة أظفارهم طعم الاستقرار، ومشاعر الراحة، والأمان.

إن من أهم الثوابت التي يقوم عليها كيان المملكة العربية السعودية إيمانها الراسخ بالله سبحانه وتعالى، وتحكيم شرعه، والتقرب إليه بفعل ما أمر به، واجتناب ما نهى عنه، وهذا ما جبل عليه قادة هذا البلد، ويحرصون على تثبيت دعائمه، وكلنا نتفق على أن هذه الثوابت منهاج تسير عليه هذه البلاد الطاهرة في كافة الشؤون، والميادين، ومنها جوانب الرعاية الاجتماعية، والتي يأتي في مقدمتها رعاية الأيتام، ولقد عيّنت المملكة العربية السعودية منذ نشأتها بأمر الأيتام، ونهضت برعايتهم أيما نهوض، وأسندت مسئولية متابعة أوضاع الأيتام، وتلمس حاجاتهم، والأخذ بأيديهم لما يكفل لهم كرامتهم، ويحقق اعتمادهم على أنفسهم إلى وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، ممثلة بوكالتها للشؤون الاجتماعية، التي ما فتئت تقدم للأيتام ومن في حكمهم كافة أوجه الرعاية الكريمة، إيماناً منها بأن هذه حق من حقوقهم، التي كفلها لهم الله عز وجل، ومع تلك الرعاية والاهتمام الفائق الذي تناله هذه الفئة، إلا أن الوهلة الأولى في لقائهم تشعرك بحزنهم العميق، وتلمس من خلال كلماتهم رغبة ملحة في العزلة عن المجتمع الخارجي.

هذا ولما كان موضوع جودة الحياة من الموضوعات الهامة التي تمثل لب علم النفس الإيجابي؛ نظراً لأنه يعكس مدى شعور الفرد بالسعادة، والرضا على حياته، والإقبال عليها بحماس، وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية، تولد داخل الباحث تساؤل هام وهو : هل استطاعت كل الجهود المبذولة مع هذه الفئة أن تساعد على الشعور بجودة الحياة ؟ ، وهل استطاعت تعويضهم عن أسرهم

الحقيقية التي لا يعرفونها في الأصل ؟ وفي حالة ما إذا كان الأيتام مجهولي الأبوين يفتقدون الشعور بجودة الحياة، فما هي العوامل، والمتغيرات التي أدت إلى ذلك ؟.

كل هذه التساؤلات التي تجيش في صدر الباحث، كانت نتاجاً لما لمس من خلال زيارته المستمرة لمؤسسات الإيواء، وملاحظته للدعم اللامحدود الذي يلقاه الأيتام بوجه عام، ولذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: إلى أي مدى يشعر الأيتام مجهولي الأبوين بجودة الحياة ؟ وينبثق من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية أخرى هي :

« هل يعاني الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بمؤسسات الإيواء من تدنى جودة الحياة المدركة ؟

« هل تختلف جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، المودعين بمؤسسات الإيواء باختلاف النوع (ذكر / أنثى) ؟

« هل توجد علاقة بين الاكتئاب، وجودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بمؤسسات الإيواء ؟

« هل توجد علاقة بين الضغوط النفسية، وجودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بمؤسسات الإيواء ؟

« هل يوجد تفاعل ثنائي بين الاكتئاب، والضغوط النفسية، على إدراك الأيتام مجهولي الأبوين المودعين بمؤسسات الإيواء لجودة الحياة ؟

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

« التعرف على طبيعة جودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، والمودعين بالمؤسسات الإيوائية.

« التعرف على أثر متغيرات (النوع . الضغوط النفسية . الاكتئاب) في إدراك اليتيم لجودة الحياة.

• أهمية الدراسة :

للدراسة الحالية أهمية نظرية وأخرى تطبيقية، إذ تتمثل أهميتها النظرية في تناولها لفئة الأيتام مجهولي الأبوين، فالمتتبع للدراسات النفسية المتعلقة بالأيتام عموماً، وبمجهولي الأبوين -على وجه الخصوص- يمكنه ملاحظة ندرة، أو قللة عدد هذه الدراسات، علاوة على أن تناول الدراسة لمفهوم جودة الحياة لدى هذه الفئة من المجتمع يزيد من أهميتها النظرية، حيث لاحظ الباحث - في حدود علمه - خلو أدبيات البحث العلمي العربي النفسي، والاجتماعي من الحديث عن جودة الحياة، لدى فئة الأيتام مجهولي الأبوين، لذلك فالدراسة الحالية تحاول سد تلك الثغرة في مكتبة البحوث العربية.

كما تنبثق الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية، في كونها تقدم مؤشراً للقائمين على رعاية هذه الفئة عن مدى تمتعهم بجودة الحياة، الأمر الذي ربما يدفع إلى إعادة النظر فيما يتم تقديمه لهم، حيث يترقب على نتائج هذه الدراسة

عدة قرارات، من شأنها العمل على زيادة الجهد المبذول تجاه هؤلاء، الأمر الذي قد يساعدهم على التألؤم، والتوافق النفسي والاجتماعي، وسط البيئات التي يعيشون فيها ويتعايشون معها، بالإضافة إلى تقديم مقياس جديد لقياس جودة الحياة، يفيد الباحثين في بحوثهم المستقبلية.

• حدود الدراسة :

- أجريت هذه الدراسة في إطار المحددات التالية :
- « طريقة اختيار العينة، ومدى تمثيل أفراد عينة الدراسة لمجتمع الدراسة الأصلي.
- « مدى صدق تقييمات أفراد العينة، كما يعبرون عن ذلك على مقاييس الدراسة "مقياس جودة الحياة" و "مقياس الضغوط النفسية" و " قائمة بيك للاكتئاب".
- « اقتصرت هذه الدراسة على فئة من الأيتام، تتراوح أعمارهم ما بين ١٦.١٤ سنة.
- « تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.
- « تتحدد هذه الدراسة أيضا في ضوء الحدود الجغرافية (مؤسسات الإيواء بمدينة جيزان)، والحدود الزمنية (الفترة من ١٢/١/١٤٣٥ هـ إلى ١٠/١/١٤٣٦ هـ).

• مصطلحات الدراسة :

- تبنى الدراسة الحالية التعريفات التالية لمتغيراتها المدرسة :
- **جودة الحياة** Quality of life :
وتعرفها منظمة الصحة العالمية (WHO) على أنها : إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنساق القيم التي يعيش فيها، ومدى تطابق ذلك مع أهدافه، وتوقعاته، وقيمه، واهتماماته المتعلقة بصحته الجسمية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله وعلاقاته الاجتماعية، ومعتقداته الشخصية وعلاقته بالبيئة (Kemph,2005:976).
- وإجراءيا : الدرجة التي يحصل عليها المبحوض في هذه الدراسة على مقياس جودة الحياة المستخدم فيها.

- **الأيتام ذوي الظروف الخاصة** Orphans with Special Conditions :
ويقصد بهم الباحث في هذه الدراسة مجهولي الأبوين، والذين لا يعرف لهم أسرة أو عائلة، وقيمون في المؤسسات الإيوائية التابعة للشئون الاجتماعية، ممن تتراوح أعمارهم من (١٤ - ١٦) سنة.

- **المؤسسات الإيوائية** Harboring Institutions :
ويعرفها الباحث على أنها : شكل من أشكال الرعاية البديلة المقدمة في جهات متخصصة؛ لرعاية الأطفال والمراهقين، الذين يعانون من ظروف خاصة، ك وفاة أحد الوالدين أو كليهما معا، ولا يوجد من يقدم لهم العون، أو الأطفال الذين ينتمون إلى أسر غير قادرة على القيام بواجباتها؛ نظرا لظروفهم الاقتصادية القاسية، أو الأطفال ممن أودع والدهم في السجن، أو الأطفال مجهولي الأبوين والذين عادة ما يسمون باللقطاء.

• الاكتئاب Depression :

ويتبنى الباحث هنا تعريف "بيك" (Beck) للاكتئاب، والذي يعرف على أنه : الأفكار السلبية التي يحملها الفرد عن نفسه، وعن الآخرين، وعن المستقبل وهذه الأفكار هي المسؤولة عن تفسير الخبرات، والمثيرات، والأحداث، بالإضافة إلى المشاعر (Watkins, 1997:37).

وإجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على قائمة "بيك" للاكتئاب، والتي عربها حمدي وآخرون (١٩٨٨).

• الضغوط النفسية Psychological Stress :

ويتبنى الباحث هنا تعريف "الحاروني" (٢٠٠٥) للضغوط النفسية وهو : مشاعر الإجهاد النفسي وضعف الشعور بالراحة، نتيجة مواجهة مواقف الخطر والتهديد، والأحداث الحياتية الضاغطة، وفقدان الأمن الشخصي، كما أنها نتيجة عن الصراعات الداخلية، والإحباطات، وفقدان تقدير الذات، والأسى.

وإجرائياً : الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في هذه الدراسة على مقياس الضغوط النفسية للأيتام، إعداد / مصطفى محمد الحاروني (٢٠٠٥).

• الإطار النظري :

على الرغم من أهمية دور كل من الأب، والأم، والأخوة، والأقارب داخل الأسرة، والبيئة المحيطة بالفرد، إلا أن بعض الأطفال يتعرضون في كثير من الأحيان وفي ظل ظروف طارئة، قد لا يكون لهم علاقة بها، إلى الحرمان من الوالدين، فقد يكون ذلك بسبب الوفاة لأحد الأبوين أو كلاهما، أو نتيجة المرض، أو الظروف المادية الضاغطة والقياسية على الأسرة، أو التصدع الأسري، أو أي ظروف أخرى من شأنها أن تحرم الطفل من الرعاية الأسرية الطبيعية، هذا إلى جانب الفئة الفاقدة لهويتها تجاه والديها، وهم الأطفال اللقطاء (مجهولي الأبوين أو النسب)، وفي ضوء ما سبق، فجأة يجد الطفل نفسه مودعا بإحدى المؤسسات الإيوائية، أو مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وموصوفاً بلفظ يتيم.

واليتيم هو: الانفراد، واليتيم : الفرد، وكل شيء مفرد يعز نظيره فهو يتيم (الرازي، ١٤٠٨: ٧٤١)، ويشير مفهوم اليتيم إلى من فقد أحد والديه أو كليهما، كما أن مصطلح اليتيم يستخدم ليشير إلى الأطفال مجهولي الوالدين (الأبوين) (اليونيسيف، ٢٠٠٥: ١١٤).

واسم اليتيم يطلق تجاوزاً لكل من فقد أباه قبل البلوغ، فهو يتيم حتى يبلغ الحلم، ويقال للمرأة يتيمة مالم تتزوج، فإذا تزوجت زال عنها الاسم (اليتيم)، واليتيم في الشرع: هو كل من فقد أباه دون البلوغ (السدحان، ١٤١٩: ٤٩)، إلا أن القائمين على العلاج النفسي لليتيم، يركزون على أن لفظ اليتيم إنما لا يطلق بصورة شمولية، وإنما يختص بمن فقد الشعور بالهوية الأسرية والذاتية، ويشعر بعدم التقبل الذاتي الداخلي، والنبت مع عدم القدرة على التكيف الاجتماعي (المشوح، ٢٠١٣).

وطبقاً لأنظمة ولوائح المملكة العربية السعودية، فإن اليتيم هو كل من فقد والديه أو أحدهما، وكذلك من ولد على أرض المملكة وهو مجهول الأبوين، أو مجهول الأب فهو في حكم اليتيم من حيث العاملة الإدارية والاجتماعية، ويطلق على هذه الفئة اسم " ذوي الظروف الخاصة " (عبدالعزیز، ٢٠١٣).

ومجهول الأبوين من أشد حالات اليتيم؛ لأن اليتيم في اللغة والاصطلاح: هو من فقد أباه، أما مجهول الأبوين فهو مجهول النسب، أي لا أب له، ولا أم، ولا أخ، ولا أخت، ولا قريب، وبالتالي لا حقوق نسب، ولا نفقة، ولا ميراث (مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٠٠٩).

هذا يعتقد كثير من المجتمعات بما فيها المجتمع المسلم، أن أسباب وجود الأطفال مجهولي الأبوين هو الزنا فقط، لذلك نجد أن نظرة المجتمع للطفل فاقد الأبوين نظرة ازدراء، وعتاب، ومحاسبة، مع العلم أن الشريعة الإسلامية لم تحاسب أحد بجريرة أحد، ومع ذلك فهناك أسباب كثيرة لبروز الأطفال مجهولي الأبوين، فعلاوة على الزنا باعتباره سبب من أسباب وجود مجهولي الأبوين، يعد الفقر أحد الأسباب المسؤولة عن هذه الظاهرة، فحينما يكون الوالدين في قمة الفقر يتخلصون من بعض أطفالهم لرعاية باقي إخوتهم، أو حينما تكون الأم هي فقط العائلة الوحيدة، فلا تستطيع توفير المتطلبات؛ فتضع أطفالها أمام أحد دور العبادة، أو الرعاية؛ ظناً منها أنهم سيجدون رعاية أفضل مما هي في المنزل، كما أن مرض الأم المزمن أو جنونها، قد يدفعها لإلقاء طفلها في الشارع؛ ظناً منها بأنها قد تموت، وبالتالي تحاول نقل رعايته منها إلى طرف آخر، أضف إلى ذلك أن العيوب الخلقية للطفل الوليد كالطفل المشوه، أو المعاق عقلياً، تدفع أسرته لإلقائه في الطرقات، والشوارع؛ لعدم مقدرتها على إيفاء متطلباته (حاج، ٢٠١٣).

وعلاوة على الأسباب السابقة، فقد يكون اليتيم مجهول الأبوين، طفل ضال أبق من أهله؛ بسبب إهانته، أو ضربه، الأمر الذي أدى إلى هروبه من المنزل إلى الشارع هروباً من الصراعات، والنزعات الأسرية، وتم إيداعه بالمؤسسات الإيوائية.

ويقصد بالمؤسسات الإيوائية، تلك المؤسسات التي يلحق بها الصغير؛ نتيجة وجود عوامل تتصل ببناء الأسرة، أو فقدان الأبوين، أو أحدهما، أو عوامل تتصل بوظيفة الأسرة، أو فقدان الأبوين أو عوامل فردية، كالإصابة بالضعف العقلي، أو العاهات، أو غيرها من العوامل التي يترتب عليها إيداع الطفل في المؤسسة الإيوائية، وهي تعتبر من المؤسسات الاختيارية للالتحاق بها، وهناك من يصنف المؤسسات الإيوائية إلى: مؤسسات إيوائية دائمة، ومؤسسات إيوائية مؤقتة (الحوت، ١٩٨٧: ٥٢).

ويقصد بالمؤسسات الإيوائية الدائمة، تلك المؤسسات التي تقوم برعاية، أو حضانة أطفال لا يوجد في المجتمع من يرعاهم أو يكفلهم، ومن هنا فإن وجود هذا البديل من الرعاية، أصبح ضرورة لحمايتهم، وضماناً اجتماعياً لكل أطفال

المجتمع، الذين قد يتعرضون أو يواجهون، مثل هذه الظروف القاسية، ويقصد بالمؤسسات الإيوائية المؤقتة، التي تقوم برعاية الطفل العادي بشكل مؤقت، إما لمدة أسبوع، أو أيام، أو لمدة ساعات من اليوم، وذلك ليس بسبب فقدان الأسرة الطبيعية؛ وإنما بسبب مرض أحد الوالدين، أو انشغالهم، أو سفرهم، أو عمل الأم، والأب، وعدم وجود أقارب، أو بعض أفراد الأسرة في البيت ليقوم بهذه الرعاية، وهذا النوع يوجد في المجتمعات الصناعية المتقدمة التي تكون فيها الحياة الاجتماعية معقدة (عفيفي، ١٩٩٤: ٣٨٢).

وعلى أية حال، تمر هذه الفئة من الأيتام بالعديد من المشكلات النفسية الخطيرة؛ نظراً لظروفهم الصعبة التي فرضت عليهم، وحرمتهم من الرعاية داخل أسرهم الطبيعية، دون أي ذنب، أو جرم ارتكبه، فالظروف الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال، والمراهقين مجهولي الأبوين، قد تؤثر بصورة، أو بأخرى على الناحية النفسية والعقلية للفرد؛ نتيجة شعوره بالخوف، والحرمان من العطف، والحنان الأسري.

فقد أكدت العديد من الدراسات، والبحوث على أن الحرمان من الرعاية الوالدية؛ يؤدي إلى الحرمان من فرص التعليم، والتدريب، مما يؤثر على القدرات العقلية، كما أكدت البحوث على وجود علاقة قوية بين الحياة العائلية، ونمو الملكات العقلية المجردة (Bowlby, 1980:85).

كما أن معاناة اليتيم من حالات الكآبة لفترات طويلة، يمكن أن تؤدي إلى آثار سلبية على سلوكه، حيث تبدو في صعوبة التوافق مع الآخرين، وفقدان الدافعية لأداء الأعمال الاعتيادية اليومية، وفقدان الشهية، والخوف المتواصل من الوحدة (Thompson, 1998)، فالتيتامى عادة ما يتصفون بأنهم منعزلون، وليست لديهم القدرة على التفاعل وتبادل العطف، والمحبة، وتبدو عليهم مظاهر القلق، والغضب، والاكتئاب (Sherbourne, 1996)، فمجهولي الأبوين يعانون من الاكتئاب بصورة مرتفعة، تدفعهم في كثير من الأحيان إلى محاولات الانتحار (Abdullatife, 1995)، هذا الشعور ناجم عن عدم نضوجهم النفسي، والاجتماعي، وشعورهم الدائم بالقلق (عبد الباقي، ١٩٩٢)؛ مما يدفع باليتيم إلى التقوقع داخل بوتقة من المزاج الحزين المزمن.

فالإكتئاب عادة ما تبدأ أعراضه بالشعور الدائم بالحزن، واستمراره لفترة طويلة، وعند الطفل لا تختلف تلك الأعراض عن الشخص البالغ من حيث شعوره بعدم اللامبالاة، وفقدان الأمل، وعدم التطلع للمستقبل، والشعور بالذنب، وعدم قيمة النفس، والشعور بالوحدة، وعدم حب الآخرين، وعدم الاستمتاع بالحياة (الخطيب، ١٥: ٢٠٠١)، فالإكتئاب عرض عبارة عن: شعور ذاتي بالحزن، وهو حالة مزاجية تعني الشعور باليأس، وقد يشير إلى زملة أعراض مرضية، يقترن فيها المزاج المكتئب، أو العبوس بعدة أعراض أخرى، كالشعور بالتعب والإرهاق، وفقدان الطاقة والحيوية والنشاط (Oltmanns & Emery, 1998: 158)، هذا ويعتبر الاكتئاب أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً بعد القلق، وهو

الاضطراب الذي تظهر أعراضه لدى كثير من الأفراد،الذين يبحثون عن خدمات نفسية، وتتراوح درجة الاكتئاب من الاكتئاب البسيط إلى الاكتئاب الشديد جداً، وهو اضطراب يشمل بعض جوانب النفس، والمزاج، والأفكار، ويؤثر على الطريقة التي اعتاد عليها الفرد في الأكل، والنوم، وكذلك الطريقة التي يشعر بها تجاه نفسه، والآخرين (Zamostry,1996).

وجدير بالذكر أن الضغوط النفسية تتكون لدى الفرد؛ نتيجة لتعرضه إلى ظروف قاسية، أو أحداث بيئية تفوق قابليته على مواجهتها، فيشعر الفرد بألم، وإحباط، ومعاناة نفسية، وإجهاد عصبي؛ وبالتالي يؤدي بالفرد إلى عدم قدرته على التوافق مع بيئته، وهكذا الحال بالنسبة لليتيم، ففقد الوالدين، أو أحدهما؛ يؤدي إلى شعور اليتيم بالألم، والإحباط، والحزن، وقد يجعله يعاني من اضطرابات، وضغوط نفسية داخلية (حبيب،١٩٩٥: ٣٣).

فالضغوط عادة ما تظهر كنتيجة لصراع بين المطالب الملقاة على الفرد، وقدرته على التعامل معها، وأن اختلال التوازن بين الطرفين هو السبب في معاناة الفرد من الضغوط (Cox,1990)، فالضغط النفسي يعبر عما يحدث للفرد، عندما يتعرض لمواقف تتضمن مؤشرات يصعب عليه مواجهتها، مما يؤدي إلى ردود فعل انفعالية، وعضوية، وعقلية، تتضمن مشاعر سلبية، وأعراضا فسيولوجية تدل على تعرض الفرد للضغط (الشخص والسرطاوي،١٩٨٧: ١٥).

هذا ولقد شاع استعمال مفهوم الضغط (Stress) في مطلع القرن الـ ١٧، وكما هو معروف أن هذا اللفظ اشتق من الكلمة اللاتينية (Stringege)، التي تعني الضيق، أو الشدة، والبعض الآخر يشير إلى أن اشتقاق هذا اللفظ من الكلمة الفرنسية (Destese)، والتي تعني الشعور بالاختناق (عبد الوهاب، ٢٠: ٢٠٠٣)، والضغوط تمثل المحددات المؤثرة، أو الجوهرية للسلوك في البيئة، وأنها خاصية لموضوع بيئي، أو شخصي، تسير أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين (Murray,1953)، وللضغوط التي يعاني الفرد مجموعة من الأعراض المختلفة المصاحبة لها، منها ما هو فسيولوجي، كآلام المعدة، وارتفاع ضغط الدم، والصداع النصفي...إلخ، ومنها ما هو نفسي، كالقلق، والغضب، والشعور بالذنب، واليأس، والغيرة المرضية (Ellis et al.,1997).

ويعد موضوع جودة الحياة من الموضوعات الهامة،التي تمثل لب وصميم علم النفس الإيجابي، ولعل ذلك يعود إلى شعور الفرد بالسعادة، والرضا على حياته، والإقبال عليها بحماس، وبناء شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة مع المحيطين (Carre,2004,24)، والعنصر الأساسي في كلمة جودة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد، وبيئته، هذه العلاقة تتوسط مشاعر، وأحاسيس الفرد، ومدركاته (عبدالقادر،٢٠٠٥).

كما يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي تستخدم في المواقف المختلفة، وفروع العلم، والمعرفة المتعددة، فيمكن أن يشير إلى السعادة، أو تقدير الذات، أو الصحة النفسية، أو الصحة العقلية، أو الرضا عن الحياة، وظهرت وجهات نظر

متعددة لدى المتخصصين في كل مجال من المجالات العلمية، وكل متخصص يرى أحقيته في هذا المفهوم، وعلى الرغم من عدم الاتفاق على تعريف محدد لجودة الحياة، إلا أنهم اتفقوا على أن هذا المفهوم من المفاهيم التي تتغير بتغير الزمن، والحالة النفسية، والعمر الزمني للفرد، واعتبرت بعض الدراسات أن جودة الحياة نتاجا للصحة النفسية الجيدة، وأكدت على أهمية تحسين جودة الحياة، كهدف واضح لبرامج الصحة النفسية (العدل، ٢٠١١: ٩٣).

وعادة ما يتم تعريف مفهوم جودة الحياة في ضوء بعدين أساسيين، لكل منهما مؤشرات معينة، البعد الذاتي، والبعد الموضوعي، إلا أن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة، ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة، والقياس المباشر، مثل: أوضاع العمل، مستوى الدخل، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية (عكاشة، ٢٠٠٧).

ومع ذلك، تظهر نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة، لا يسهم إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة (Diener & Diener, 1995).

هذا وتعرف جودة الحياة بأنها: التعبير عن الرقي في مستوى الخدمات المادية، والاجتماعية، والنفسية التي تقدم لأفراد المجتمع (عبدالمعطي، ٢٠٠٥)، كما تعرف بأنها: مجموع تقييمات الفرد لجوانب حياته المختلفة، والتي تتضمن إدراكه لصحته العامة، ورضاه عن حياته، وعن علاقاته الاجتماعية، وشعوره بالسعادة أثناء ممارساته الدينية، واستمتاعه بشغل أوقات فراغه من خلال المنظومة الثقافية والقيمية، التي يعيش فيها بما يتسق مع أهدافه للوصول إلى الكفاءة المطلوبة في حياته (محمود والجمالي، ٢٠١٠).

كما ينظر إلى مفهوم "جودة الحياة" على أنه: البناء الكلي الشامل، الذي يتكون من المتغيرات المتنوعة، التي تهدف إلى إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، الذين يعيشون في نطاق هذه الحياة، إذ يمكن قياس هذا الإشباع بمؤشرات موضوعية، ومؤشرات ذاتية، وكلما انتقل الإنسان إلى مرحلة جديدة من النمو فرضت عليه متطلبات، وحاجات جديدة لهذه المرحلة، تلح على الإشباع، مما يجعل الفرد يشعر بضرورة مواجهة متطلبات الحياة في المرحلة الجديدة، فيظهر الرضا في حالة الإشباع، أو عدم الرضا في حالة عدم الإشباع؛ نتيجة لتوافر مستوى مناسب من جودة الحياة (العبيدي، ٢٠١٣).

وجدير بالذكر، وجود ثلاث مداخل لتعريف جودة الحياة، الأول يعتبرها تقييمات، وأوردود أفعال، مثل: الرفاهية، والسعادة، والرضا، والروح المعنوية، والثاني يشير إلى أمثلة لمجالات جودة الحياة، مثل: الحالة السوية، وتلبية المعايير الاجتماعية، والإنجازات، أما المدخل الثالث فيشير على أهمية إدراك الفروق بين التوقعات، وتقدير قيمة وأهمية الحياة وتجاربها (Fitzpatrick & Wallace, 2006: 86)، "فجودة الحياة" عبارة عن: تصور وإدراك الفرد لوضعه، وموقفه في الحياة، كما يظهر من خلال أدائه الجسمي، والنفسي، والاجتماعي (Danchaerts et al., 2010).

وتقاس جودة الحياة من خلال عدة مجالات متنوعة في حياة الفرد، منها السعادة الانفعالية، العلاقات البين شخصية، تقرير المصير، النمو الشخصي، الاستقلالية، المشاركة الاجتماعية، والحقوق الإنسانية والقانونية (Shalock, 2002)، كما يمكن تحديدها من خلال ثلاثة أبعاد رئيسية هي: التفكير العقلاني / الاتزان الانفعالي / المهارات الاجتماعية (بخش، ٢٠٠٦).

وتحدد جودة الحياة عند الكثير من الباحثين، والمنظرين من خلال ثلاثة معايير أساسية هي: المعيار الأول معيار الصحة: ويتضمن الصحة البدنية، الصحة العقلية (المعرفية)، والصحة الانفعالية، والمعيار الثاني: خصائص الشخصية السوية: ويتضمن الصلابة النفسية، الثقة بالنفس، السعادة، السلوك التوكيدي، التفاؤل، والاستقلال النفسي، أما المعيار الثالث فهو معيار خارجي ويتضمن: الانتماء، المهارات الاجتماعية، المساندة الاجتماعية، المكانة الاجتماعية، والقيم الدينية والخلقية (شقيير، ٢٠٠٩)، وعلى هذا فقياس جودة الحياة يجب أن يتم على مستويين، الأول: المستوى الشخصي، ويقاس رضا الفرد عن حياته الخاصة، والثاني: المستوى البيئي، ويقاس المتغيرات التي تساعد على خلق الإحساس بالرضا، أو عدم الرضا (Littman, 1999).

ولذلك فجودة الحياة تعبر دائماً عن التوافق النفسي والاجتماعي؛ كنتاج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد، وعن الإدراك الذاتي للحياة، حيث ترتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي للحياة بكافة تفاصيلها؛ لكون هذا الإدراك الذاتي يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة، كالتعليم، والعمل، ومستوى المعيشة، والعلاقات الاجتماعية من ناحية، وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد في وقت معين، وظروف معينة من ناحية أخرى (banham, 2000).

• الدراسات السابقة :

استهدفت دراسة (German, 2006) الكشف عن طبيعة جودة الحياة، كما يدركها مجهولي الأبوين في زيمبابوي، وجنوب إفريقيا، وعلاقتها ببعض المتغيرات، كنقص أعداد مقدمي الرعاية في المؤسسات الإيوائية، واستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى هذه الفئة.

تكونت عينة الدراسة من ١٤٢ من مجهولي الأبوين، والمقيمين بمؤسسات ودور رعاية، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٤ إلى ١٦ سنة، وبعض إجراءات المعالجات الإحصائية للأرقام والبيانات، التي تم جمعها من خلال تطبيق مقاييس جودة الحياة، واستراتيجيات المواجهة.

أفادت نتائج الدراسة إلى أن مجهولي الأبوين يعانون من انخفاض شديد في جودة الحياة؛ نتيجة الضغوط التي يعانون منها، كما أنهم يستخدمون استراتيجيات خاطئة لمواجهة مشكلاتهم، والضغوط الحياتية المختلفة، الأمر الذي يسهم بشكل دال في تدني شعورهم بجودة الحياة.

كما حاول (HE z, 2007) التعرف على جودة الحياة، كما يدركها مجهولي الأبوين في ولاية خان بالصين الشعبية، تكونت عينة الدراسة من ١٥٨ طفلاً، تتراوح أعمارهم من ٨ - ١٥ سنة، وحاول الباحث أيضاً التعرف على العلاقة بين

جودة الحياة وبعض المتغيرات الأخرى لدى هؤلاء الأيتام، كالشعور بالاكتئاب، وتقدير الذات، والقلق، وبعض المتغيرات المتعلقة بالنواحي الاقتصادية والغذاء، علاوة على الكشف عن الفروق بين الأيتام، واليتيمات في الشعور بجودة الحياة، هذا وقد أفادت نتائج الدراسة إلى تدني الشعور بجودة الحياة بوجه عام لدى الأيتام مجهولي الأبوين الذكور، والإناث، ويتعاضم هذا الشعور بالفقد عند الذكور عنه لدى الإناث، كما أفادت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير دال إحصائياً للشعور بالاكتئاب على جودة الحياة المدركة لدى الأيتام مجهولي النسب.

كما هدف كل من (HE z & Ji y, 2009) التعرف على الفروق في جودة الحياة المدركة بين الأيتام مجهولي الأبوين، الذين يعانون من متلازمة نقص المناعة المكتسب (الإيدز)، ونظرائهم الأيتام مجهولي الأبوين من غير المصابين بالإيدز، وذلك في الصين الشعبية، طبق الباحثون دراستهم على عينة بلغ قوامها ٥٨ يتيماً مصاباً بالإيدز، و٦٠ يتيماً غير مصاب، وجاءت النتائج مؤكدة على تدني الشعور بجودة الحياة لدى المجموعتين سواء المصابة بالإيدز أو غير المصابة، إلا أن جودة الحياة المدركة لدى الأيتام غير المصابين بالإيدز تعد أفضل من جودة الحياة لدى المصابين به، كما أن النوع عامل مهم في الشعور بجودة الحياة، فالذكور أقل شعوراً، وإدراكاً بجودة الحياة مقارنة بالإناث.

وفي الصدد نفسه، أجرى (Salifu & Somhlaba, 2014) دراسة لفحص مدى شعور الأيتام مجهولي النسب بجودة الحياة، وعلاقة ذلك بالضغط النفسي التي يتعرضون لها، وأساليبهم في مواجهة الأحداث الحياتية الضاغطة، وذلك بمدينة أكرا بغانا، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من مجهولي النسب، تتراوح أعمارهم ما بين ٧ - ١٧ سنة، موزعين على ٤ ملاجئ للأيتام، استخدم الباحثون هنا مقياس الصحة العالمية لجودة الحياة المدركة، وكشفت النتائج إلى تدني الشعور بجودة الحياة لدى الأيتام مجهولي النسب، وهذا التدني يزداد ويتفاقم مع زيادة الضغوط المدركة من قبلهم.

ومما تقدم، يمكن القول بأن مفهوم جودة الحياة حظي بالدراسة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسات على تدني الشعور بجودة الحياة، لدى هذه الفئة من فئات المجتمع، كما أسفرت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثير للاكتئاب، وتدني مفهوم الذات، والضغط النفسي، على الشعور بجودة الحياة لدى الأيتام مجهولي النسب، كما أن الذكور الأيتام أقل شعوراً بجودة الحياة، مقارنة بالإناث اليتيمات.

• فروض الدراسة :

- تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية :
- « يعاني الأيتام مجهولي الأبوين (الذكور والإناث) المودعين بالمؤسسات الإيوائية، من تدني مستوى الشعور بجودة الحياة المدركة.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير النوع (ذكر / أنثى).
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير الاكتئاب.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير الضغوط النفسية.
« لا توجد تأثيرات دالة إحصائية للتفاعل بين الاكتئاب، والضغوط النفسية، على إدراك اليتيم لجودة الحياة.

• إجراءات الدراسة

• منهج الدراسة :

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية، ومشكلتها، وأهدافها، فإن الدراسة الحالية تقوم على المنهج الوصفي التحليلي، والذي يقوم على تحليل الواقع المتعلق بالمشكلة موضوع الدراسة، وتحديد جوانب القوة والضعف؛ بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات، والمقترحات.

• عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الحالية من (٤٥) يتيماً مجهول الأبوين، ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٤-١٦ سنة، بمتوسط عمر زمني قدره ١٥.٠٢ سنة، وانحراف معياري ١.٨ سنة، وجميعهم مقيمون بمؤسسات إيوائية تابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية بمدينة جازان، حيث بلغ عدد الذكور (٢٥)، وبلغ عدد الإناث (٢٠)، وموزعين جميعهم على عدة مؤسسات رعاية في المنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية.

• أدوات الدراسة :

في سبيل القيام بالدراسة الحالية، اعتمد الباحث على المقاييس التالية :
« مقياس جودة الحياة، كما يدركها الأيتام مجهولي الأبوين. إعداد / الباحث.
« قائمة "بيك Beck" للاكتئاب. إعداد / Beck، ترجمة وتقنين / حمدي وآخرون ١٩٨٨م.
« مقياس الضغوط النفسية للأيتام. إعداد / مصطفى محمد الحاروني ٢٠٠٥م.

وفيما يلي عرض تفصيلي للأدوات السالفة الذكر.

• أولاً : مقياس جودة الحياة، كما يدركها الأيتام مجهولي الأبوين* : إعداد / الباحث.

في سبيل إعداد هذا المقياس، قام الباحث بمراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بمفهوم جودة الحياة، وكذلك الاطلاع على العديد من مقاييس جودة الحياة، التي قام بإعدادها باحثون آخرون، وتبنى الباحث طريقة "ليكرت" في تصحيح المقياس (دائماً = ٣ درجات، أحياناً = درجتان، نادراً = درجة واحدة)، بحيث تصبح الدرجة الكلية للمقياس (٦٠ × ٣ = ١٨٠ درجة)، والدرجة الصغرى للمقياس (٦٠ × ١ = ٦٠ درجة)، وتعتبر الدرجة المرتفعة على المقياس التمتع بجودة الحياة، وتشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى إدراك متدني لجودة الحياة.

* للاطلاع على الصورة النهائية للمقياس انظر إلى ملحق رقم (١).

ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من (٦٠) عبارة موزعة على (٦) أبعاد رئيسية، هي :

- « الرضا عن الحياة . (١٠ عبارات) .
- « الصحة العامة . (١٠ عبارات) .
- « الصحة النفسية وتقبل الذات . (١٠ عبارات) .
- « العلاقات الاجتماعية . (١٠ عبارات) .
- « الحياة داخل المؤسسة الإيوائية . (١٠ عبارات) .
- « الحياة المدرسية . (١٠ عبارات) .

وللتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس، قام الباحث بحساب معاملات الصدق، والثبات على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من اليتامى، واليتميات المقيمين بالمؤسسات الإيوائية، بمنطقة جازان على النحو التالي :

« صدق المحكمين: بناء على نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل بند من بنود المقياس، تم الإبقاء على جميع البنود التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر، وكان نتيجة لذلك؛ أن تم الإبقاء على جميع البنود التي تضمنها المقياس دون حذف، أو تعديل.

« الصدق الظاهري : قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة، واتضح من خلال ذلك، أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة، وأن البنود التي يتضمنها المقياس تتميز بالوضوح، وسهولة الفهم، ونتيجة لذلك؛ لم يتم حذف أي بند من بنود المقياس.

« صدق المحك : قام الباحث بحساب معامل الارتباط، بين درجات عينة التقنين على مقياس جودة الحياة المعد في هذه الدراسة، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة (الصورة المختصرة)، إعداد / منظمة الصحة العالمية ١٩٩٦م، تعريب / بشرى إسماعيل أحمد ٢٠٠٨م، وكان معامل الارتباط بين الدرجات على المقياسين هو ٠.٧٥٤، وهو دال إحصائياً عن مستوى ٠.٠٠١.

« صدق الاتساق الداخلي : ويوضح الجدول رقم (١) درجات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي :

جدول رقم (١) : الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة
٠.٦١١	٤٦	٠.٧٨٥	٣١	٠.٥٩٨	١٦	٠.٤٠١	١
٠.٦١٤	٤٧	٠.٦٥٩	٣٢	٠.٦١١	١٧	٠.٧١١	٢
٠.٦١١	٤٨	٠.٦٠٢	٣٣	٠.٦٩٩	١٨	٠.٦١١	٣
٠.٦٠٩	٤٩	٠.٦١١	٣٤	٠.٦١١	١٩	٠.٧٠٥	٤
٠.٦١١	٥٠	٠.٨٧٥	٣٥	٠.٦٤١	٢٠	٠.٨٥٢	٥
٠.٦٩٩	٥١	٠.٥٧٨	٣٦	٠.٦١١	٢١	٠.٤٠١	٦
٠.٤٠١	٥٢	٠.٨٥٤	٣٧	٠.٦٥٩	٢٢	٠.٤١١	٧
٠.٤٠١	٥٣	٠.٦١١	٣٨	٠.٤٠١	٢٣	٠.٤٠١	٨
٠.٤٠١	٥٤	٠.٦١١	٣٩	٠.٤٠١	٢٤	٠.٣٥٩	٩
٠.٤٠١	٥٥	٠.٦٩٩	٤٠	٠.٥٨٥	٢٥	٠.٧٣٢	١٠
٠.٤٠١	٥٦	٠.٦١١	٤١	٠.٤٠١	٢٦	٠.٦١١	١١
٠.٦١١	٥٧	٠.٦٤٧	٤٢	٠.٦١١	٢٧	٠.٦٣٣	١٢
٠.٦١٥	٥٨	٠.٦١١	٤٣	٠.٦١١	٢٨	٠.٦١١	١٣
٠.٦١٧	٥٩	٠.٦٨٩	٤٤	٠.٦١١	٢٩	٠.٦٢٥	١٤
٠.٦١١	٦٠	٠.٦٠٣	٤٥	٠.٦١١	٣٠	٠.٦٤٥	١٥

كما يوضح الجدول رقم (٢) درجات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد، والدرجة الكلية للبعد على النحو التالي :

جدول رقم (٢) : الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد

الارتباط بالبعد السادس	الفقرة	الارتباط بالبعد الخامس	الفقرة	الارتباط بالبعد الرابع	الفقرة	الارتباط بالبعد الثالث	الفقرة	الارتباط بالبعد الثاني	الفقرة	الارتباط بالبعد الأول	الفقرة
*٠.٤١١	١	*٠.٤٠١	١	*٠.٦١١	١	*٠.٧٨٥	١	*٠.٥٩٨	١	*٠.٤٢٥	١
*٠.٧١١	٢	*٠.٧١١	٢	*٠.٦١٤	٢	*٠.٦٥٩	٢	*٠.٦١١	٢	*٠.٧١١	٢
*٠.٦١١	٣	*٠.٦١١	٣	*٠.٦١١	٣	*٠.٦٠٢	٣	*٠.٦٩٩	٣	*٠.٦١١	٣
*٠.٧٠٥	٤	*٠.٧٠٥	٤	*٠.٦٠٩	٤	*٠.٦١١	٤	*٠.٦١١	٤	*٠.٧٠٥	٤
*٠.٦٨٥	٥	*٠.٨٥٢	٥	*٠.٦١١	٥	*٠.٨٧٥	٥	*٠.٦٤١	٥	*٠.٨٥٢	٥
*٠.٣٥٨	٦	*٠.٤٠١	٦	*٠.٦٠٨	٦	*٠.٥٧٨	٦	*٠.٦١١	٦	*٠.٣٩٩	٦
*٠.٥١٢	٧	*٠.٣٩٨	٧	*٠.٤٩٩	٧	*٠.٨٥٤	٧	*٠.٦٥٩	٧	*٠.٤٥٩	٧
*٠.٤٠١	٨	*٠.٤٠١	٨	*٠.٣٦٤	٨	*٠.٦٥٢	٨	*٠.٤٠١	٨	*٠.٤٠١	٨
*٠.٣٥٩	٩	*٠.٣٥٩	٩	*٠.٣٩٨	٩	*٠.٦١١	٩	*٠.٤٠١	٩	*٠.٣٥٩	٩
*٠.٩٥٦	١٠	*٠.٧٣٢	١٠	*٠.٤٥٢	١٠	*٠.٦٠٨	١٠	*٠.٧٨٥	١٠	*٠.٦٩٨	١٠

* دالة عند مستوى ٠.٠١

** دالة عند مستوى ٠.٠٥

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين، الأولى هي طريقة إعادة تطبيق المقياس، أما الطريقة الثانية فكانت طريقة التجزئة النصفية.

٤٤ إعادة تطبيق المقياس: تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، والبالغ عددهم (٢٠)، ومن ثم أعيد تطبيق المقياس بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات القائمة هو ٠.٧٠١، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

٤٥ طريقة التجزئة النصفية : تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل ثبات المقياس ويساوي $(٢ \times \text{معامل الارتباط}) / (١ + \text{معامل الارتباط}) = ٠.٨٤٩٢$ ، وهو دالّ إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

• **ثانياً: قائمة (بيك Beck) للاكتئاب :** إعداد / Beck ، ترجمة وتقنين / حمدي وآخرون ١٩٨٨ م : تعتبر هذه القائمة من المقاييس المعروفة، والناجحة لقياس مستوى ونوعية الاكتئاب، حيث قام بوضعها العالم والطبيب النفسي الأمريكي (بيك Beck) عام ١٩٧٩م، وكان حينها أستاذا بجامعة بنسلفانيا، والذي قام بتعريبها إلى النسخة العربية حمدي وآخرون (١٩٨٨)، وتتكون هذه القائمة في صورتها الأصلية من (٢١) فقرة، رتبت عبارات كل فقرة وفقاً لشدة العرض، بدءاً من عدم وجوده إلى وجوده بدرجات متفاوتة الشدة، وقد عبر ذلك رقمياً بالأرقام من (صفر - ٣)، حيث يمثل الصفر عدم وجود العرض، بينما تمثل الدرجات (١، ٢، ٣) مستويات متدرجة من الاكتئاب نحو الزيادة (Beck, 1979)، هذا وقد قام حمدي وآخرون (١٩٨٨م) باستقصاء صدق الصيغة المعربة لقائمة (بيك Beck)، حيث أخذت عينة مكونة من (٥٦) طالبا وطالبة في الجامعة الأردنية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين : مجموعة اكتئابية، وأخرى غير اكتئابية، بناءً على

المقابلة الإكلينيكية، وتم تقديم القائمة المعربة لهم، وكانت نتائجها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.01$)، من حيث التمييز بين المكتئبين وغير المكتئبين، أما ثبات القائمة المعربة، فقد تم حسابه بطريقة إعادة الاختبار على عينة من (٨٠) طالبا وطالبة في الجامعة الأردنية، بفواصل زمني قدره أسبوع، فكانت قيمة معامل الثبات = (٠.٨٨)، كما حسب الاتساق الداخلي للقائمة المعربة في عينة ثالثة تألفت من (٦٣٥) طالبا وطالبة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، فكانت قيمته = (٠.٧٠٣٨)، هذا ويتم تصحيح القائمة بجمع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على جميع الفقرات، حيث تتراوح الدرجة الكلية على القائمة بين (صفر و ٦٣)، وتفسر الدرجات على القائمة بالشكل التالي : غير مكتئب (صفر - ٩)، اكتئاب خفيف (١٠ - ١٥)، اكتئاب متوسط (١٦ - ٢٣)، اكتئاب شديد (٢٤ - ٦٣)، وتعتبر الدرجة (١٠) كما ذكر (بيك Beck) نقطة فصل بين المكتئبين وغير المكتئبين.

ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بعرض القائمة المعربة على عدد من المحكمين (٣ برتبة أستاذ علم نفس، و ٢ برتبة أستاذ مشارك علم نفس)، وطلب الباحث منهم المشورة في إمكانية استخدام القائمة بصورتها الحالية كما هي، على عينة الدراسة المختارة هنا، فأوصوا جميعا بإبقاء القائمة المعربة كما هي على صورتها الحالية، باعتبارها من أهم المقاييس المخصصة للاكتئاب، والتي تأخذ بعين الاعتبار الأفراد العاديين، والمرضى النفسيين، وهي مقننة على العمر الزمني (١٣) فما فوق.

ومع ذلك، قام الباحث بحساب ثبات القائمة على عينة التقنين المستخدمة في الدراسة الحالية، حيث قام الباحث باستخدام طريقة إعادة تطبيق القائمة، وطريقة التجزئة النصفية، حيث قام الباحث بتطبيق القائمة على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٢٠)، ومن ثم أعيد تطبيق القائمة بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات القائمة هو ٠.٧٩، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، ثم قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتي التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل ثبات المقياس ويساوي $(2 \times \text{معامل الارتباط}) / (1 + \text{معامل الارتباط}) = ٠.٧٠٩$ ، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد أن القائمة في صورتها النهائية تتمتع بمعاملات ثبات عالية.

• ثالثاً : مقياس الضغوط النفسية للأيام : إعداد/ مصطفى محمد الحاروني ٢٠٠٥ م :

قام الحاروني (٢٠٠٥)، بإعداد مقياس الضغوط النفسية للأيام، واتبع في ذلك مجموعة من الخطوات، حيث قام بالتعرف على الضغوط النفسية المختلفة التي يتعرض لها الأيتام، من خلال عرضه لسؤال مفتوح على عينة استطلاعية لهذه الفئة، وبعد تحليل استجاباتهم وتحديد مجموعة من الضغوط التي تعترضهم، قام بصياغة (٥٥) عبارة، شكلت الصورة المبدئية لمقياس الضغوط النفسية للأيام، وللتحقق من الكفاءة السيكمترية للمقياس، قام الحاروني (٢٠٠٥) بحساب الصدق والثبات، حيث استخدم صدق المحكمين من خلال عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والصحة النفسية، وطلب منهم تحديد مدى صلاحية كل عبارة لقياس الضغوط النفسية لدى الأيتام،

ونتيجة لذلك تم استبعاد ٥ عبارات من المقياس، ليصبح في ضوء صدق المحكمين ٥٠ عبارة، تلا ذلك، قيام الحاروني (٢٠٠٥) بحساب صدق التحليل العاملي، من خلال طريقة المكونات الأساسية، التي اقترحها Hottelling للتحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط، ونتج عن هذا التحليل استبعاد ٩ عبارات من المقياس، ليصبح في صورته النهائية مكون من ٤١ عبارة، ولحساب ثبات المقياس، قام معد المقياس بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بعد ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول على عينته الاستطلاعية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨)، وهي قيمة دالة، ولأغراض هذه الدراسة، قام الباحث بحساب معاملات الصدق، والثبات، على عينة استطلاعية قوامها (٢٠) من الليتامى واليتميات، المقيمين بالمؤسسات الإيوائية بمنطقة جازان على النحو التالي : لحساب صدق مقياس الضغوط النفسية للأيتام، استخدم الباحث هنا صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، وهي كالتالي :

• صدق المحكمين:

بناءً على نسبة الاتفاق بين المحكمين لكل بند من بنود المقياس، تم الإبقاء على جميع البنود التي حصلت على نسبة اتفاق ٩٠٪ فأكثر، وكان نتيجة لذلك، أن تم الإبقاء على جميع البنود التي تضمنها المقياس دون حذف، أو تعديل، بخلاف تعديل بسيط لبعض الكلمات المناسبة لل لهجة السعودية، التي لا يؤثر تغييرها في صيغة البند الموضوع، ومعناه.

• صدق الاتساق الداخلي :

ويوضح الجدول رقم (٣) درجات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي :

جدول رقم (٣) : الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة	الارتباط بالمقياس	الفقرة
*٠.٤٨١	٣١	*٠.٤٢٢	٢١	*٠.٢٩٥	١١	*٠.٤٠٥	١
*٠.٤٢٢	٣٢	*٠.٢٩٩	٢٢	*٠.٤٠١	١٢	*٠.٤٢٦	٢
*٠.٣٩٧	٣٣	*٠.٤٢٦	٢٣	*٠.٣٨٨	١٣	*٠.٣٨٩	٣
*٠.٤٠٦	٣٤	*٠.٣٩٩	٢٤	*٠.٤٢٧	١٤	*٠.٤٣٦	٤
*٠.٤٢٦	٣٥	*٠.٤٤٤	٢٥	*٠.٤٢٥	١٥	*٠.٨٩٥	٥
*٠.٤٠٠	٣٦	*٠.٤٢٦	٢٦	*٠.٥٩٣	١٦	*٠.١١١	٦
*٠.٣٨٩	٣٧	*٠.٣٩٧	٢٧	*٠.٦٤١	١٧	*٠.٤٠٥	٧
*٠.٤٢٦	٣٨	*٠.٣٠٧	٢٨	*٠.٧٢١	١٨	*٠.٤٩٧	٨
*٠.٤٧٧	٣٩	*٠.٢٩٩	٢٩	*٠.٤٠١	١٩	*٠.٤١١	٩
*٠.٤٤٤	٤٠	*٠.٣٠٨	٣٠	*٠.٤٠١	٢٠	*٠.٣٨٨	١٠

* دالة عند مستوى ٠.٠١

** دالة عند مستوى ٠.٠٥

كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقتين، الأولى هي طريقة إعادة تطبيق المقياس، أما الطريقة الثانية فكانت طريقة التجزئة النصفية.

• إعادة تطبيق القائمة:

تم تطبيق القائمة على أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٢٠)، ومن ثم أعيد تطبيق القائمة بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات القائمة هو ٠.٨١، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١.

• طريقة التجربة النصفية :

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية ويساوي $(2 \times \text{معامل الارتباط}) / (1 + \text{معامل الارتباط}) = 0.702$ ، وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق، وثبات عالية.

• إجراءات الدراسة :

في سبيل القيام بالدراسة الحالية، اتبع الباحث الخطوات الإجرائية التالية :

« الاطلاع على الأطر النظرية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

« إعداد وتجهيز المقاييس التي تتبناها الدراسة.

« اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية، وتقنين المقاييس عليها.

« اختيار عينة الدراسة الأساسية، والتحقق من تجانسها في المتغيرات الديموجرافية.

« تطبيق أدوات الدراسة على العينة الفعلية.

« تصحيح المقاييس، وتبويب الدرجات التي تم الحصول عليها.

« استخدام برنامج SPSS للوصول إلى نتائج الدراسة.

« تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

• نتائج الدراسة :

بالنسبة للفرص الأول والذي نص على : يعاني الأيتام مجهولي الأبوين (الذكور والإناث) المودعين بالمؤسسات الإيوائية من تدني مستوى الشعور بجودة الحياة المدركة، للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس جودة الحياة، كما يدرجها الأيتام مجهولي الأبوين على عينة الدراسة الكلية البالغ عددها (٤٥) يتيماً مجهول الأبوين، فكانت متوسط درجات العينة على المقياس = ٦٩.٤ درجة، وهو يعكس تدني الاستجابات على المقياس بالنسبة لأفراد العينة، مما يعكس تدني إدراك جودة الحياة، وهو ما يعني تحقق الفرض الأول للدراسة.

بالنسبة للفرص الثاني والذي نص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير النوع (ذكر / أنثى)، للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار "ت"، ويوضح الجدول رقم (٤) النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (٤) : يوضح نتائج اختبار "ت" لبيان الفروق بين الأيتام واليتيمات عينة الدراسة في إدراكهم لجودة الحياة

العينة	العدد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأيتام	٢٥	٤٣	١.٠٨٣	٠.٦٦٤	غير دالة إحصائياً
اليتيمات	٢٠				

يتضح من الجدول رقم (٤) ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير النوع (ذكر / أنثى) ، وهو ما يفيد تحقق الفرض الثاني للدراسة.

بالنسبة للفرض الثالث والذي نص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير الاكثاب. ، للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" ، ويوضح الجدول رقم (٥) النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (٥) : يوضح نتائج اختبار "ت" لبيان الفروق بين عينة الدراسة في إدراكهم لجودة الحياة، تبعاً لمتغير الاكثاب

العينة	العدد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرتفعي الاكثاب	٣٠	٤٣	٢٠٤٣	٢٠٤٥٨	٠.٠٥
منخفضي الاكثاب	١٥				

يتضح من الجدول رقم (٥) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية عند مستوى $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الاكثاب، وهو ما يفيد تحقق الفرض الثالث للدراسة.

بالنسبة للفرض الرابع والذي نص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير الضغوط النفسية، للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" ، ويوضح الجدول رقم (٦) النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (٦) : يوضح نتائج اختبار "ت" لبيان الفروق بين عينة الدراسة في إدراكهم لجودة الحياة، تبعاً لمتغير الضغوط النفسية

العينة	العدد	درجة الحرية	قيمة (ف)	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
مرتفعي الضغوط النفسية	٢٩	٤٣	٣٠٥١	٢٠١٨٥	٠.٠٥
منخفضي الضغوط النفسية	١٦				

يتضح من الجدول رقم (٦) ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية عند مستوى $\alpha = 0.05$ تعزى لمتغير الضغوط النفسية، وهو ما يفيد تحقق الفرض الرابع للدراسة.

بالنسبة للفرض الخامس، والذي نص على : لا توجد تأثيرات دالة إحصائية للتفاعل بين الاكثاب، والضغوط النفسية، على إدراك اليتيم لجودة الحياة، للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق تحليل التباين لأبعاد جودة الحياة، في ضوء الاكثاب، والضغوط النفسية ، ويوضح الجدول رقم (٧) النتائج التي توصل إليها الباحث.

جدول رقم (٧) : يوضح نتائج تحليل التباين لأبعاد جودة الحياة، في ضوء الاكتئاب، والضغط النفسي

أبعاد جودة الحياة	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرضا عن الحياة.....	الاكتئاب (أ)	١٩٣.٦٢	٢	١٨.٨٢	٧.٥٣	٠.٠١
	الضغط (ب)	١٣٥.٠٧	١	١٥.٧٣	٩.٠٥	٠.٠١
	أ × ب	٩.٢١	٢	٩.٨٣	٦.١٩	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٩٧	٤٣	٢١.٨٦		
الصحة العامة	الاكتئاب (أ)	١٨٣.٥٢	٢	٢١.٦٢	٨.٠٥	٠.٠١
	الضغط (ب)	١٠١.٠٢	١	٨.٢٣	٣.٠١	٠.٠٥
	أ × ب	٨.٧١	٢	١٢.٣٤	٨.٩٥	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٥٢	٤٣	١٩.٨٤٦		
الصحة النفسية وتقبل الذات	الاكتئاب (أ)	١٤٥.٣٢	٢	١٨.٦٢	٩.٠٥	٠.٠١
	الضغط (ب)	١١٥.٠٧	١	٩.٢٣	٨.٣٣	٠.٠١
	أ × ب	٨.٦٥١	٢	١٧.٢٤	٧.٩٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨٥٢	٤٣	١٣.٦٦٦		
العلاقات الاجتماعية	الاكتئاب (أ)	١٨٣.٦٢	٢	١٦.٠٢	٧.٤٣	٠.٠١
	الضغط (ب)	١٨٥.٠٧	١	٦.١٣	٩.٦٥	٠.٠١
	أ × ب	٦.٦٣٢	٢	١٣.٠٤	٩.٣٦٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٧٧	٤٣	١١.٠١٦		
الحياة داخل المؤسسة الإيوائية	الاكتئاب (أ)	١٩٣.٦٢	٢	١٤.٠٣	٦.٠١	٠.٠١
	الضغط (ب)	١٣٥.٠٧	١	٨.٣٥	٨.٣٢	٠.٠١
	أ × ب	٩.٢١	٢	١١.٠٣	٨.٦٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦٩٧	٤٣	١٠.٣٦٥		
الحياة المدرسية	الاكتئاب (أ)	١٨٣.٩٩	٢	١٣.٢٢	٥.٢٢	٠.٠١
	الضغط (ب)	١٤٥.٣٢	١	١٠.٣٠	٤.٩٨	٠.٠١
	أ × ب	٨.٣٢	٢	٨.٩٩	٩.٣٢	٠.٠١
	داخل المجموعات	١١٢٤	٤٣	١٠.٧٥		

يتضح من الجدول رقم (٥) ، وجود أثر لتفاعل كل من الاكتئاب، والضغط النفسي على أبعاد جودة الحياة (الرضا عن الحياة، الصحة العامة، الصحة النفسية وتقبل الذات، العلاقات الاجتماعية، الحياة داخل المؤسسة الإيوائية، الحياة المدرسية) .

• مناقشة النتائج وتفسيرها :

تتناول العلوم الاجتماعية دراسة جماعة الأيتام، بوصفهم من الفئات الخاصة في المجتمع، ممن يحتاجون إلى اهتمام نفسي واجتماعي، يساعدهم على الاندماج في المجتمع، وتجاوز ظروف اليتيم، وفقد الأسرة الحاضنة لانطلاقة ونشاط الفرد الاجتماعي، إن فقد الأبوين يؤدي إلى العديد من الضغوط النفسية، والشعور بالاكتئاب بالنسبة لليتيم، هذه المشاعر تمنعه من الاستمرار في ممارسة شئون حياته بشكل متوازن، وذلك إذا لم يجد اليتيم اليد التي تمسك به، وتساعده على تجاوز هذه المحنة، والوصول إلى بر السلوك السليم.

لقد استهدفت الدراسة الحالية التعرف على طبيعة جودة الحياة المدركة، لدى عينة من الأيتام مجهولي الأبوين، والمقيمين في المؤسسات الإيوائية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى الأيتام مجهولي الأبوين (الذكور والإناث) المودعين

بالمؤسسات الإيوائية، يعانون من تدني مستوى الشعور بجودة الحياة، كما توصلت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات جودة الحياة المدركة، لدى عينة الدراسة الكلية تعزى لمتغير النوع، بينما يسهم الشعور بالاكئاب، والضغط النفسي، بصورة ذات دلالة إحصائية في تدني إدراك جودة الحياة لدى الأيتام مجهولي الأبوين، وهذه النتائج تتماشى مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (German, 2006)، ودراسة (HE z, 2007).

هذا وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الفرد، فهو يكتسب فيها كثيرا من المعلومات، والمعارف، والاتجاهات، وقد أكدت الكثير من الدراسات المختلفة على أثر مرحلة الطفولة في شخصية الفرد في المراحل الأخرى، فمن خلالها تتشكل شخصيته، إما بالإيجاب، أو بالسلب، تبعا للظروف البيئية الداخلية، والخارجية، التي يعيش فيها، والأطفال يمثلون أحد العناصر الهامة للتنمية البشرية المستقبلية، التي تمثل عنصرا هاما من مصادر الثروة البشرية؛ لتحقيق التنمية على المدى البعيد، فهم جيل المستقبل، ويعد الاهتمام بهم ورعايتهم من الضروريات الأساسية لإعداد جيل قوى وقادر على العطاء، والأخذ بأساليب التطور والتحديث.

وهناك اتجاه عالمي واسع النطاق نحو توفير الاحتياجات الأساسية للأطفال، بغض النظر عن الفوارق التي تظهر بينهم، ويقوم هذا الاتجاه على الإدراك الواعي بأن الأطفال يجب أن ينالوا الرعاية الواجبة، والإعداد السليم في سن مبكرة، حتى يتسنى لهم القيام بدورهم في وضع مستقبلهم، ومستقبل بلدهم، كما أن هناك بعض الاحتياجات لا يمكن أن يشبعها الفرد إلا في ظل الحياة الجماعية، فالفرد في ظل الحياة الجماعية في حاجة إلى الشعور بالأمن، والاحترام، والتقدير، وهي احتياجات نفسية لا تجد مجالا لإشباعها سوى عن طريق الجماعات، التي ينتمي إليها الفرد، فالأسرة توفر لأفرادها علاقات الاهتمام، والتكامل، والتضحيات، والأمن، وهي عناصر تساهم في تهيئة جو من الصحة النفسية داخل الحياة الأسرية، وتقوم الأسرة بدورها في تكوين شخصية الطفل، وإكسابه عادات، واتجاهات، ومعتقدات المجتمع، الذي ينتمي إليه، وبالتالي فأثر الأسرة كبير للغاية في تنشئة الطفل، فهو يتأثر بأبيه، وأبيه، وإخواته، وذويه، والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وهي تمثل البيئة الأساسية التي ترعى شئونه منذ نعومة أظفاره، فهي تمثل أقوى المؤثرات التي توجه نمو الطفل.

من هنا تأتي أهمية تنشئة الطفل داخل الأسرة، لما للأسرة من دور كبير في توفير الاحتياجات الأساسية للطفل داخل الأسرة، من حيث عوامل الاستقرار، والأمن، والجو النفسي الكامل، الذي يضمن للطفل حياة سليمة خالية من أي توترات، أو اضطرابات، قد تعوق نموه النفسي، والاجتماعي السليم.

ويرى الباحث أن تنشئة الطفل داخل أسرته أفضل بكثير من التنشئة في أي مؤسسة إيوائية أخرى، فالرعاية الجماعية داخل المؤسسات عليها تحفظات

كثيرة، فهي تتسم عادة بالإهمال، وافتقار العلاقات التي تحتل على الحب، والعطف، والحنان تجاه الأطفال، فالحرمان من حب وعطف الوالدين من أشد العوامل خطراً على حياة الطفل، فهو يشعر بالخوف، وعدم الأمن، إلى جانب الاضطرابات النفسية، والاجتماعية من جانب آخر، هذا إلى جانب أن الحرمان يؤثر تأثيراً كبيراً على الفرد في كبره، وهذا يظهر عندما يكون أباً ومسئولاً عن رعاية أطفاله، لما قد يترتب بداخله بعض الاضطرابات السلوكية التي تؤثر عليه في رعاية أطفاله.

وفى ضوء ذلك، أشارت بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين يعانون من الحرمان في صغرهم يصبحون آباءً تنقصهم القدرة على رعاية أبنائهم، حيث أن الحرمان يعنى الظروف السلوكية التي تنتج من مواقف الحياة، والتي يكون فيها الفرد محروماً من إشباع بعض، أو معظم حاجاته النفسية، والاجتماعية بصورة كافية، مما يؤدي إلى انخفاض في مستوى التوافق، وخاصة إذا كان الحرمان بصفة مستمرة، فالطفل المحروم يتصف بأنه أكثر حساسية للمواقف المختلفة، وأقل تكيفاً في حياته، وعلاقاته الإنسانية، ويلجأ عادة إلى الانسحاب من المواقف التي يشعر فيها بالضغط الشديدة، ويحدث اختلال في علاقاته بذويه، وقد يسلك سلوكيات جانحة منحرفة، وضعف في مستوى قدرته على تحمل أعباء الحياة ومتاعبها، ومن أشد صور الحرمان حساسية وخطراً هي صورة الأطفال الذين يفقدون هويتهم تجاه الأب، والأم، وهم الأطفال مجهولي الأبوين، فهؤلاء الأطفال المقيمين إقامة داخلية بالمؤسسات الاجتماعية، يعانون من عدم التكيف النفسي، والاجتماعي، ويظهر هذا في زيادة درجة العدوانية، وارتفاع مستوى الشعور بالاكتئاب، والضغط النفسي، والنشاط الزائد، الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى تدني شعورهم بجودة الحياة.

• توصيات تربوية :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإنني أوصي بما يلي :
- « ينبغي على العاملين في المؤسسات الإيوائية المعنية، برعاية الأيتام من مجهولي الأبوين، والأخذ بيد هؤلاء ومعاونتهم على حل مشاكلهم بروح واقعية يسودها التفاؤل، والحماس الفعلي.
- « على الأخصائيين النفسيين العاملين بالمؤسسات الإيوائية تبني برامج إرشادية، وتدريبية؛ لتحسين جودة الحياة لدى هؤلاء الأيتام.
- « الثقة هي أمر هام يعوزه اليتيم، والأنشطة المختلفة، والمتنوعة سبيل مناسب؛ لتحقيق هذه الثقة، لذا ينبغي على المؤسسات الإيوائية زيادة الأنشطة المختلفة المقدمة للأيتام مجهولي الأبوين في هذه المؤسسات.

• المراجع :

- ابن منظور (د.ت). لسان العرب. مطبعة بولاق، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- أبوراسين، محمد بن حسن (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوي بجامعة الملك خالد بأبها. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس، العدد (٣٠)، ١٨٠ - ٢٣٠.

- أبوفراج، أشرف عبدالوهاب و البار، أحمد بن عبدالرحمن (٢٠١١). مشكلات الهوية والاندماج الاجتماعي لدى الأيتام ذوي الظروف الخاصة. مجلد الأعمال الكاملة للمؤتمر السعودي لرعاية الأيتام، ٨٣٣- ٨٦٩.
- باظة، أمال عباسميع (٢٠٠٣). الأطفال والمراهقون المعروض للخطر، ط (١)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- بخش، أميرة (٢٠٠٦). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية جامعة طنطا، العدد (٣٥)، ٧٥- ١١٤.
- الحاروني، مصطفى أحمد (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الضغوط النفسية لدى التلاميذ الأيتام وأثره في أساليب استذكارهم وتحصيلهم الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد (١٥)، العدد (٦)، ٣- ٦٥.
- حمد، حاج حمد (٢٠١٣). رعاية الأطفال مجهولي الأبوين في السنة والفقه الإسلامي زمن الحرب والسلام. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، العدد (١٦)، ٣٧- ٥٠.
- حمدي، نزيه، أبو حجلة، نظام. و أبوطالب، صابر. (١٩٨٨). البناء العاملي ودلالات صدق وثبات صورة معربة لقائمة بيك للاكتئاب. مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد (١٥)، ٣٠- ٤٠.
- الحوت، عبدالهادي وآخرون (١٩٨٧). رعاية الطفل المحروم والأسس النفسية والاجتماعية للرعاية البديلة للطفولة، طرابلس، معهد الإنماء العربي للدراسات الاجتماعية، والنفسية.
- الخطيب، سرحان (٢٠٠١). الاكتئاب : الأسباب والعرض والعلاج. دار مجدلاوي، عمان، الأردن.
- الرازي، أبوبكر (١٤٠٨). مختار الصحاح. دار الدعوة، تركيا.
- السدحان، عبدالله بن ناصر (١٤١٩). رعاية الأيتام في المملكة العربية السعودية. الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية.
- الشخص، عبدالعزيز. و السرطاوي، زيدان. (١٩٨٧). بطارية قياس الضغوط النفسية وأساليب المواجهة والاحتياجات لأولياء أمور المعوقين. دار الكتب، العين، الإمارات.
- شغيدل، ماجدة هليل (٢٠٠٨). قلق المستقبل لدى الأطفال في دور الدولة، مجلة كلية التربية جامعة المستنصرية، العدد (٤)، ٣٨٠- ٤٤٣.
- شقير، زينب (٢٠٠٩). مقياس تشخيص معايير جودة الحياة للعاديين وغير العاديين، ط (١)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٩). الصحة النفسية الايجابية وجودة الحياة المساهمة الايجابية لعلم النفس في تحسين جودة الحياة وخفض قلق المستقبل لدى حالة صداد توتري (نفسى) عبر الدردشة بالانترنت (الشات)، المؤتمر السنوي السادس لقسم علم النفس، كلية الآداب جامعة طنطا، ٢٦- ٢٨ ابريل، ١٤٧- ١٨٧.
- صالح، ناهد (١٩٩٠). مؤشرات نوعية الحياة : نظرة عامة على المفهوم والمدخل. المجلة الاجتماعية القومية، ٢٧، ٥٣- ٨١.
- عبدالعزيز، عزة عبدالجليل (٢٠١٣). تفعيل ممارسة البرامج الجماعية للتخفيف من المشكلات الاجتماعية لدى الفتيات اليتيمات : دراسة مطبقة على الأخصائيات بدور رعاية الفتيات اليتيمات. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد (٤)، ٥٩٩- ٦٣٤.
- عبد الباقي، سلوى (١٩٩٢). الاكتئاب بين تلاميذ المدارس. دراسات نفسية، ٣، ٢، ٤٣٧- ٤٧٩.
- عبدالقادر، أشرف أحمد (٢٠٠٠). دراسة مقارنة لبعض الحاجات النفسية والمشكلات الانفعالية لدى عينة من الأطفال الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد (٣٨)، ٢٥٩- ٣٢١.

- عبدالقادر، أشرف أحمد (٢٠٠٥). تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تطوير الأداء في مجال الوقاية من الإعاقة، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- عبدالمعطي، حسن مصطفى (٢٠٠٥). الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر، وقائع المؤتمر العلمي الثالث (الإثراء النفسي والتربوي للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة)، جامعة الزقازيق، مصر، ١٣ - ٢٣.
- العبيدي، عذراء إبراهيم (٢٠١٣). التلؤ الأكاديمي وعلاقته بجودة الحياة المدركة عند طلبة الجامعة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٣٥)، الجزء (٢)، ١٤٩ - ١٧١.
- عكاشة، أحمد (٢٠٠٧). جودة الحياة والنسيج الاجتماعي. ورقة مقدمة ضمن فعاليات المؤتمر السنوي الخامس للمركز المصري للعلوم الطبية بالاشتراك مع، جامعة الأزهر وعنوانه: "نحو أعصاب سليمة". <http://arrietty.maktoobblog.com>
- عفيفي عبدالخالق (١٩٩٥). الأسرة والطفولة، اتجاهات نظرية معاصرة، ممارسات تطبيقية، القاهرة، مكتبة عين شمس.
- الغامدي، عبدالله سافر (٢٠٠١). الفروق الفردية في مفهوم الذات ودافعية الانجاز بين المراهقين المحرومين من الأسر وغير المحرومين في منطقة جدة. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، جامعة الكويت، العدد (١٣٠)، ٣١٧ - ٣٨١.
- مجلة العلوم الاجتماعية (٢٠٠٩). ذوي الظروف الخاصة (٢٥/٧/٢٠٠٩م).
- محمود، هويده. و الجمالي، فوزية (٢٠١٠). فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا، مجلة اماراباك، المجلد (١)، العدد (١)، ٦١ - ١١٥.
- المشوح، سعد عبدالله (٢٠١٣). مفهوم الذات كمتغير وسيط وعلاقته بعوامل الشخصية الخمس الكبرى والتوافق لدى الأيتام مجهولي الأبوين بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٥٢)، الجزء (٢)، ٢٣٥ - ٢٨٥.
- اليونيسيف (منظمة الأمم المتحدة للأطفال) (٢٠٠٥). عالم عربي جدير بالطفولة. دراسة حول واقع الطفولة في الدولة العربية، دار الشروق، القاهرة، مصر.
- Abdullatif, H. (1995). Prevalence of Depression among middle-school Kuwaiti student following the Iraqi invasion. Psychological Reports, 77, 643-649.
- Banham, L. (2002). The role of Emotional Stability in the process of adjustment to visual impairment, dissertation abstracts International, 63, (4-C), 866.
- Bowlby, J. (1980). Separation. London. Pevguin.
- Carre, A. (2004). Positive psychology : The science of happiness and human strengths. New Yourk : Brunner- Rutledge.
- Cox, B. (1990). Behavior Group Therapy. In M. Hersen (Ed.), Encyclopedia of Psychotherapy. New Yourk : Academic Press.

- Danckaerts, M. ; Sonuga, B. and Edmund, B. (2010). The quality of life of children with attention deficit/hyperactivity disorder : a systematic review. Journal of Eur Child Adolescent Psychiatry, 19, 83-105.
- Diener, E. ; Suh, M. ; Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective well-being three decades of progress. Psychological Bulletin, 125, 2, 267-302.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross cultural correlates of life satisfaction and self esteem. Journal of Personality and Social Psychology. 68, 653-663.
- Fitzpatrick, J. and Wallace, M. (2006). Encyclopedia of Nursing Research. (2 nd edition). New York, Springer Publishing Company, Inc.
- Germann, Stefan E. (2006). An exploratory study of quality of life and coping strategies of orphans living in child-headed households in an urban high HIV-prevalent community in Zimbabwe, Southern Africa. Vulnerable Children and Youth Studies, 1, 2, 149-158.
- He Z and Ji C (2007). Nutritional status, psychological well-being and the quality of life of AIDS orphans in rural Henan Province, China. Tropical Medicine & International Health: TM & IH [Trop Med Int Health, 12, 10, 1180-90.
- He, Zhong-Hu and Ji, Cheng-Ye (2009). Evaluation on the quality of life of acquired immune deficiency syndrome orphans in a county of Henan province. Chinese Mental Health Journal, 23, 12, 898-902.
- Kempf, L. (2005). Encyclopedia of Social Measurement, 3, New York, Elsevier Inc.
- Littman, J. (1999). Can City QoL Indicators be Objective and relevant ? Towards Participatory tool for Sustaining Urban development. Local Environment, 4, 2, 169-181.
- Murray ,H. (1953) . Outline of conception of Personality . in C. Kluckhohn , H.A. Murray, 40, 2, 159-168.
- Oltmanns, T. & Emery, R. (1998). Abnormal Psychology. New Jersey, Prentice Hall.

- _ Ruff, C. ; Love, G. ; Urry, H. ; Muller, D. & Friedman, E. (2006). Psychological well-being and Ill-being : Do they have distinct or mirrored biological correlates ? Psychotherapy & Psychosomatics, 75, 85-95.
- _ Salifu Yendork, J. and Somhlaba, Nceba Z. (2014). Stress, coping and quality of life: An exploratory study of the psychological well-being of Ghanaian orphans placed in orphanages. Children and Youth Services Review; 46, 1, 28-37.
- _ Shalock, N. (2002). Handbook of Quality of life for Human service practitioners, American Association of Mental Retardation, Washington, D. C.
- _ Sherbourne, M. (1996). The effect of mother absence on child needs and psychological problems. Journal of Child Psychology & Psychiatry, 37, 3, 243-265.
- _ Thopmpson, T. (1998). Psychological symptomatology following parental death in a predominantly minority sample of children and adolescents. Journal of Clinical child Psychology, 27, 4, 434-441.
- _ Watkins, C. E. (1997). Handbook of Psychotherapy Supervision, New York, John Wiley & sons, inc.
- _ Zamostry, K., (1996). Getting up from feeling down. WWW.infom.



البحث السابع :

**” دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين
الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد ”**

إعداد :

أ / وفاء بنت سعد السيف

**حاصلة على الماجستير من قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود**

” دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد ”

أ / وفاء بنت سعد السيف

• مستخلص البحث :

هدف هذا البحث إلى تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة، بمعرفة ما تتضمنه أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة من هذه المهارات. وقد تكون مجتمع البحث وعينته من الأهداف العامة، والخاصة الواردة في الفصول الأربعة من وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، الصادرة من وزارة التربية والتعليم في طبعتها عام ١٤٢٧/١٤٢٨ هـ، البالغ عددها ٢٥٣٠ هدفاً. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على التحليل الكمي والكيفي، وأعدت لذلك أداة البحث التي تمثلت في استمارة تحليل لمحتوى الوثيقة، وتكونت فئات التحليل من ثلاث فئات رئيسة للتفكير الناقد وهي: المهارات الاستقرائية، المهارات الاستنباطية، المهارات التقويمية. وقد ضمت هذه الفئات ٢٥ مهارة فرعية، واعتمدت الباحثة الفكرة وحدة التحليل؛ لأنها أكثر وحدات التحليل ملائمة لتحقيق أهداف البحث، وبعد التأكد من صدق الأداة، وثباتها تم استخدامها في التحليل. وكان من أهم نتائج هذا البحث ما يلي: أن الأهداف المشتملة على تضمينات لمهارات التفكير الناقد، قد بلغت ٩٧٦ هدفاً، أي ما نسبته ٤٢,٢٪ من مجموع أهداف الوثيقة. وأن التكرارات في نفس الأهداف بلغت ١٠٦٧ تكراراً، كما جاءت تكرارات المهارات بشكل صريح بنسبة ٩٠,١٪ من مجموع شكل التضمين. . احتوت المهارات الاستقرائية القدر الأكبر من مجموع التكرارات، حيث بلغت نسبتها (٢٣,٢٪) من أهداف الوثيقة، يليها المهارات التقويمية، حيث بلغت (١٠,١٪) من أهداف الوثيقة، ثم المهارات الاستنباطية، حيث بلغت (٨,٩٪) من أهداف الوثيقة. . حظيت المرحلة المتوسطة بالقدر الأكبر من تضمينات مهارات التفكير الناقد في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، بما نسبته (٦٨,٧٪) من مجموع التكرارات، في حين بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣١,٣٪) . احتوت أهداف مادة القرآن الكريم أكبر عدد من مجموع التكرارات بنسبة (٤٩,٨٪)، تليها أهداف مادة الفقه بنسبة (٢٠,٦٪)، ثم أهداف مادة الحديث بنسبة (١٥,٨٪)، يليها أهداف مادة التوحيد وهي أقل المواد تكراراً للمهارات بنسبة (١٣,٨٪) من مجموع تكرار المهارات. ما أهم توصيات البحث فجاء منها: التوصية بإضافة المزيد من التضمينات الصريحة، والضمنية لمهارات التفكير الناقد في كل مرحلة بما يناسبها، كذلك إجراء دراسات تحليلية تقويمية لمناهج العلوم الشرعية في مناهج التعليم العام، في ضوء مهارات التفكير الناقد.

Abstract:

The study aimed to determine the critical reasoning skills which are suitable for the students at elementary and intermediate stages. Also, this study aimed to identify the goals of legitimate sciences subject's curriculums at elementary and intermediate stages in prompting these skills. The study's population and sample consist of the general and private objectives in the fourth chapters of legitimate sciences subject's curriculums document at elementary and intermediate in public Education in the kingdom of Saudi Arabia, and these objectives are 2530 general and private objectives which were issued by the Ministry of Education in its edition in 2006/2007. To achieve the study's objectives, the researcher used the analytic descriptive

method which is based on the quantitative and qualitative analysis, then she prepared the study's instrument which is represented in the form of document's content analysis. The analysis categories consisted of three main categories of the critical thinking namely: inductive skills, deductive skills and assessment skills. These categories contained 25 sub-skills. The researcher approved the idea as a unit for analysis, because it is the most suitable unit to achieve the study's objectives. After making sure the validity and reliability of the instrument, then used it in analyzing. The Most Important results of the study: The objectives which included the implications of the critical reasoning skills reached up to 976 objectives by 42.2% of the document's objectives. At same time, the frequencies reached up to 1067 frequencies, while the rights' frequencies reached up to 90.1% of the implication form. The inductive skills included the vast majority of the frequencies, where they reached up (23.2%) of the document's objectives, followed by the assessment skills which reached up to (10.1%) of the document's objectives, then the deductive skills by (8.9%) of the document's objectives. The intermediate stage is characterized by more implications of the critical reasoning's skills in the objectives of legitimate sciences subject's curriculums by (86.7%) of the total frequencies, while the frequency of implication of the critical reasoning's skills in elementary stage by (31.3%). The Holy Quran Subject included the vast majority of the frequencies by (49.8%), followed by the jurisprudence (Fiqh) by (20.6%), then the objectives of Hadith (Prophet's sayings) by 15.8%), then the objectives of the theology (Tawheed) subjects which has the least frequency subject for the skills by (13.8%) of the skills' frequencies. The recommendations of the study: The researcher concluded some recommendations such as: Add further explicit and implicit implications for the critical reasoning skills at each stage. Conduct analytic evaluated study for legitimate sciences subject's curriculums in Public Education in the light of the Critical Reasoning's skills.

• المقدمة :

تُمثِّل وثيقة سياسة التَّعليم في أيِّ مجتمع الترجمةَ العمليَّةَ لفلسفة التَّعليم في هذا المجتمع، وأهدافه، وبرامجه، وأساليب تقويمه، ويقدر ما تكون هذه الوثيقة واضحة، وواقعيَّة، ومرنة، ومستمدَّة من قيم المجتمع، بقدر ما يضمن القائمون على التَّعليم في هذا المجتمع نجاح المؤسسات التَّعليميَّة في تحقيق أهدافها، ولقد أدركت المملكة العربيَّة السَّعوديَّة أهميَّة وجود سياسة تعليميَّة تنبثق من الإسلام الذي تدين به فكرًا، ومنهجًا، وتطبيقًا، حيث أصدرت في عام ١٣٩٠هـ / ١٩٧٠ م، وثيقة سياسة التَّعليم؛ لتكون ترجمة عمليَّة، ووثيقة علميَّة تربويَّة لنظام التَّعليم.

وتحتلُّ المناهجُ باهتمام متزايدٍ من المختصِّين، حيث حرصت وزارة التربية والتَّعليم على تطوير المناهج، بما يتواءم مع رسالة المملكة، ولأنَّ المسؤولين في الوزارة يدركون الثَّوابت، والمرتكزات التي يقوم عليها التَّعليم في هذا البلد، فقد جاءت وثيقة مواد العلوم الشرعيَّة محققة لسياسة التَّعليم في المملكة؛ حيث

كلفَت الوزارة عدداً من المتخصّصين في فروع الشريعة، والمناهج، والتربية بإعداد وثيقة مناهج مواد العلوم الشرعية؛ فقاموا بجهد متواصل على مدى ثلاثة أعوام لإنجاز تلك الوثيقة، عام ١٤١٨هـ - ١٤٢١هـ، ثم تمت مراجعتها بعد ذلك، إلى أن اعتُمِدَت عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ (الإدارة العامة للمناهج، ١٤٢٧هـ، ٥).

ونظراً لأهمية الوثيقة اتّجّه بعضُ الباحثين إلى دراستها وتحليلها، كما في دراسة الشمراني (١٤٢٨هـ)، والدهيمان (١٤٣٠هـ)، والتركي (١٤٣٢هـ)، وأوصى الباحثون بضرورة متابعة دراسة الوثيقة.

ويُعَدُّ تعليم التفكير في هذا العصر هدفاً عاماً من أهداف التربية في كثير من دول العالم المتقدمة؛ مما دفع كثيراً من الدُول إلى تبني سياساتٍ تعليمية تُشجّع تنمية مهارات التفكير؛ لينشأ جيلٌ مُفكرٌ قادرٌ على صنع القرار وحل مشكلاته بنفسه" فإنَّ تعليم مهارات التفكير هو بمثابة تزويد الفرد بالأدوات التي يحتاجها، حتى يتمكن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المعلومات، أو المتغيرات التي يأتي بها المستقبل؛ ومن هنا يكتسب التعلُّم من أجل التفكير وتعليم مهارات التفكير أهميةً متزايدة، لنجاح الفرد وتطوُّر المجتمع" (جروان، ٢٠٠٢م، ٢٩).

ويُعَدُّ التفكير الناقد من أكثر أشكال التفكير المركَّب استحواداً على اهتمام الباحثين، والمفكرين التربويين؛ لأنَّ العالم أصبح أكثر تعقيداً؛ نتيجة التَّحدِّيات التي تفرضها تقنية المعلومات، والاتصالات في شتى مناحي الحياة، فالنجاح في مواجهة هذه التَّحدِّيات لا يعتمد على الكمِّ المعرفي بقدر اعتماده على كيفية استخدام تلك المعرفة، وتطبيقها بالطريقة والوقت المناسبين (جروان، ٢٠٠٢م)، وهذا الاهتمام بمهارات التفكير الناقد انعكس بدوره على الاهتمام بطرق وأساليب تنميته، فالنجاح في تنميته يتوقف بدرجة كبيرة على الإستراتيجيات، والأساليب التدريسية التي يمكن أن تُسهم في إثارة هذا التفكير لدى الطلاب، ودفعهم لممارسة أعلى مستوياته (البكر، ٢٠٠٧م).

ولقد حظي التفكير الناقد باهتمام الباحثين في العلوم الشرعية، وأجريت الدراسات العديدة في مجاله، كدراسة البكر (٢٠٠٤م)، والراشدي (١٤٢٦هـ)، والمطيري (١٤٣٠هـ)، والجنبدل (١٤٣١هـ)، وقد أكدت نتائج هذه الدراسات على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد في مناهج التَّعليم العام، وأثر ذلك على أهداف التَّعليم، وإستراتيجياته، وأساليب تقويمه.

واستجابة لنتائج هذه الدراسات، ولأهمية الأهداف. حيث تُعَدُّ الأهداف نقطة البدء الأساسية في وضع أي منهج، فهي الموجه الرئيس لكل ما يمكن أن يتضمنه أي منهج، وهي التي تُوجِّه لاختيار الخبرات التعليمية التي يتضمنها المنهج، والأساليب، والأنشطة التي يجب اتِّباعها في أثناء التدريس، وأساليب التقويم التي يمكن استخدامها للحكم على فعالية المنهج - كانت قناعة الباحثة بأهمية تحليل أهداف وثيقة مناهج مواد العلوم الشرعية في التَّعليم الأساسي في ضوء مهارات التفكير الناقد؛ للوقوف على واقع الاهتمام بتنمية مهارات التفكير

الناقد، كما تعكسه أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام.

• مشكلة البحث :

يُعَدُّ التفكير الناقد أحد أنماط التفكير العليا، التي تُساعد الفرد على الفهم الصحيح، والتفكير في كل ما يدور حوله ويتعرض له من مواقف حياتية، ومشكلات؛ مما يُساعده على حسن التصرف والوصول إلى استنتاجات سليمة، كما تعود أهمية التفكير الناقد إلى كونه من المقومات الأساسية للمواطنة الفعالة في عصر اتسعت فيه الدعايات، والإشاعات، فكان لا بُدَّ للفرد من أن يكون قادراً على التفكير الناقد؛ لكي يستطيع الحكم على مصداقية تلك المعلومات (النجدي، ٢٠٠٥)، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور، والحوادث كما تروى لها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة؛ للتحقق من مدى صحتها، أو خطئها (الثبتي، ٢٠٠٦).

ومن منطلق حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير المناهج، بما يتواءم مع رسالة المملكة العربية السعودية، أصبح من اللازم على الوزارة . التي عهد إليها المجتمع بمسئولية تربية النشء . تحويل مناهجها من مجرد تلقين المعلومات إلى غاية أكبر، وهي: تعليم الطلاب وتدريبهم على مهارات التفكير العليا التي تُساعدهم على الاندماج، والنجاح في الحياة، ووضع الخطط، وبناء البرامج؛ لتحقيق تلك الأهداف (البكر، ٢٠٠٧م).

وتُعَدُّ وثيقة منهج العلوم الشرعية في التعليم الأساسي هي الرافد الرئيس لبناء أي برنامج في مراحل التعليم العام، والحكم عليه، كما أنها المؤشر الصادق لمدى ما توليه الوزارة من اهتمام بتنمية مهارات التفكير بعامة، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص؛ لذا فإن تحليل أهداف هذه الوثيقة . في ضوء مهارات التفكير الناقد - يُعَدُّ ضرورة ملحة؛ للوقوف على مدى ما توليه مناهج العلوم الشرعية من اهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام، بما يُسهم في جعل الطالب أكثر دقة، وفهماً في مجالات الحياة كافة، وأكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره.

وقد أكدت البحوث، والدراسات على أهمية تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج بصورة عامة، (بخيت ٢٠٠٠م، الشرقي ٢٠٠٥م، الثبتي ٢٠٠٦م)، والعلوم الشرعية بصفة خاصة، (البكر ٢٠٠٤م، الراشدي ١٤٢٦هـ، الأكلبي ٢٠٠٨م، المطيري ١٤٣٠هـ، الجندل ١٤٣١هـ، بابيه ٢٠١٠م).

• أسئلة البحث :

يُجيب البحث الحالي عن الأسئلة التالية:

- « ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة؟
- « ما مهارات التفكير الناقد التي تضمنتها أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة؟

• أهداف البحث :

- يهدف البحث إلى ما يلي:
- « تجديد مهارات التفكير الناقد المناسبة للطلاب في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة.
 - « تحديد ما تتضمنه أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة من مهارات التفكير الناقد.

• أهمية البحث :

- تبرز أهمية البحث في الجوانب التالية:
- « يساعد مخطط، وواضعي مقررات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام في تضمين مهارات التفكير الناقد، في تلك المقررات.
 - « يساعد في تحدد جوانب القصور، وجوانب القوة بأهداف الوثيقة؛ مما يفيد في تطويرها بتلافي جوانب القصور، وتدعيم جوانب القوة.

• حدود البحث :

- التزمت الباحثة بالحدود التالية: الأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في التعليم العام، وهذه الوثيقة تشمل قسمين:
- « القسم الأول: كل ما يتعلق بتدريس المادة التعليمية، بدءاً من الأهداف العامة، والخاصة، ومفردات المحتوى.
 - « القسم الثاني: مجموعة من الملاحق، تشمل الأنشطة التعليمية، والوسائل، وأساليب التقويم.

وهذه الوثيقة طبعت ١٤٢٧/١٤٢٨هـ، وتقع في ١٧٨ صفحة، ويحتل القسم الأول منها ١٥٤ صفحة، وهو القسم المعني بالبحث.

• مصطلحات البحث:

• التفكير الناقد:

التفكير الناقد لغة: "نَقَدَ الشيءَ - نَقْدًا: نَقَرَهُ لِيُخْتَبَرَهُ، أَوْ لِيُمَيِّزَ جَيِّدَهُ مِنْ رَدِيئِهِ... يُقَالُ: نَقَدَ الدَّرَاهِمَ، وَالدُّنَانِيرَ، وَغَيْرَهُمَا نَقْدًا، وَتَنْقَادًا: مَيَّزَ جَيِّدَهَا مِنْ رَدِيئِهَا، وَيُقَالُ: نَقَدَ النَثْرَ، وَنَقَدَ الشَّعْرَ: أَظْهَرَ مَا فِيهِمَا مِنْ عَيْبٍ أَوْ حَسَنٍ" (مصطفى، ٢٠٠٤، ص ٩٤٤).

ويعرّف جروان (٢٠٠٢، ص ٦٥) التفكير الناقد بأنه: مفهوم مركّب، له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف، والأوضاع، وهو مُتداخِل مع مفاهيم أخرى، كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم، ونظرية المعرفة.

ويقصد به في هذا البحث: العمليات العقلية التي يُمكن تعلّمها، والتدرّب عليها، والمتضمنة في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، والمتمثلة في: (المهارات الاستقرائية، المهارات الاستنباطية، المهارات التقويمية)، والتي تمّ تحليل أهداف الوثيقة في ضوئها.

• **مهارات التفكير الاستقرائي:**

التفكير الاستقرائي: هو عملية استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات، أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوفرة، أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة (جروان، ٢٠٠٢، ص ٧٢).

ويقصد بها في هذا البحث: العمليات العقلية التي تستهدف مكونات عملية الاستقراء، وهي: تحليل المشكلات المطروحة، تحديد العلاقة السببية، أو ربط السبب بالمسبب، والتوصل إلى استنتاجات، والاستدلال، وتحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع، وإعادة التركيب، أو الصياغة، أو الحل.

• **مهارات التفكير الاستنباطية:**

التفكير الاستنباطي: هو عملية استدلال منطقي، تهدف إلى التوصل لاستنتاج ما، أو معرفة جديدة، بالاعتماد على فروض، أو مقدمات موضوعية، أو معلومات متوفرة، ويأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيبي رمزي، أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضاً، أو أكثر يمهد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم. (جروان، ٢٠٠٢، ص ٧٦).

ويقصد بها في هذا البحث: العمليات العقلية التي تستهدف مكونات عملية الاستنباط، وهي: تفسير المواقف الجزئية، تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً، تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية، كشف التناقضات، تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل، استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية، استنباط الفضائل، والمستحبات المتعلقة بالأدلة، والموضوعات.

• **مهارات التفكير التقويمية:**

وتعني: النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار، أو الأشياء، وسلامتها، ونوعيتها (جروان، ٢٠٠٢، ص ٧٩).

ويقصد بها في هذا البحث: العمليات العقلية التي تستهدف مكونات عملية التقويم، وهي: التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع، والتي ليس لها صلة، التمييز بين ما هو صحيح، وما هو غير صحيح، المقارنة بين أمور متعددة، التمييز بين الرأي، والحقيقة، تقييم الحجج، والادعاءات، تصنيف المسائل، الاستدلال بالأدلة العقلية، ثم العقلية، الحكم على صحة مصادر المعلومات، اتخاذ القرار.

• **الأهداف:**

الهدف في اللغة: المشرف من الأرض، وإليه يلجأ، يُقال لكل شيء دنا منك، وانتصب لك، واستقبلك: قد أُهْدِفَ لك الشيء واستهدف، والهدف: الغرض المنتضل فيه بالسهم، والهدف: كل شيء عظيم مرتفع، وهدف إلى الشيء: أسرع، وأهدف إليه: لجأ. (ابن منظور، ٢٠٠٤م، ص ٣٧، ج ١٤).

الهدف اصطلاحاً: "التحديد الإجرائي الدقيق للصورة التي يتوقع أن يتغير إليها سلوك المتعلم، بعد أن يكتسب الخبرات التعليمية". (شوق، ١٤١٦هـ، ص ٥٣).

ويُقصد بها في هذا البحث: الأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، المعتمدة بتاريخ ١٤٢٨هـ.

• وثيقة المنهج :

الوثيقة لغة: وثق الثقة: مصدر قولك: وثق به يثق، والوثاقة مصدر الشيء الوثيق المحكم، والفعل اللازم يوثق وثاقه، والوثيقة في الأمر: إحكامه والأخذ به بالثقة، والجمع: الوثائق، والوثيق: الشيء المحكم، والجمع: وثاق، ويُقال: أخذ بالوثيقة في أمره، أي: بالثقة. (ابن منظور، ٢٠٠٤، ص ١٥١، ج ١٤).

المنهج لغة من نهج، وطريق نهج: بيّن واضح...، ومنهج الطريق: وضّحه، والمنهاج كالمناهج، والمنهاج: الطريق الواضح، ونهجت الطريق: أبنته، وأوضحته، ونهجت الطريق: سلكته، والنهج: الطريق المستقيم. (ابن منظور، ٢٠٠٤، ص ٣٦٥، ج ١٤).

والمنهج اصطلاحاً: "مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى، وخبرات تعليمية، وتدرّيس، وتقويم، مُستقاة من أسس فلسفية، واجتماعية، ونفسية، ومعرفية، مُرتبطة بالمتعلم ومجتمعها، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية، والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم" (سعادة إبراهيم، ١٤٢٥، ص ٦٢).

وثيقة المنهج اصطلاحاً: "هي تلك الخطة التي يتم فيها تحديد الأهداف العامة، والتفصيلية لكل مرحلة دراسية، وصف، ومادة، وموضوع، مع بيان المحتوى، وما يشملها من معارف، ومهارات، واتجاهات، وكذلك تحديد الوسائل، والأساليب، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، والمواصفات الفنية لكتاب الطالب، ودليل المعلم" (الحامد وآخرون ١٤٢٨هـ، ص ٣١١).

ويُقصد بها في هذا البحث: الخطة المكتوبة التي يقوم عليها منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتشمل الأهداف العامة، والخاصة لمواد القرآن الكريم، والتفسير، والحديث، والفقه، المعتمدة بتاريخ ١٤٢٨هـ، وتقع في (١٧٨) صفحة.

• الإطار النظري :

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمفاهيم النظرية الأساسية التي تناولها البحث، من خلال أربعة محاور، هي: التفكير، التفكير الناقد، المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة.

• المحور الأول: التفكير :

يحث الدين الإسلامي الحنيف على التفكير، وإعمال العقل، ولقد حث القرآن الكريم على التفكير، كما دلت مواقف كثيرة من السنة على حرص النبي - صلى الله عليه وسلم - على توجيه المسلمين إلى التفكير، والتأمل؛ مما يدل على الأهمية الكبيرة التي يوليها الإسلام للتفكير، والتدبر، كما أن الاتجاهات الحديثة في التدريس قد أولت تنمية التفكير اهتماماً بالغاً، وحثت المعلمين على عدم الاقتصار على المستويات الدنيا من التفكير، ودعتهن إلى تنويع أهداف التدريس، بما يضمن نمواً شاملاً لعقل المتعلم. (السبيعي، ٢٠٠٩م).

إن تطوير براعة الطالب في عدد من مهارات التفكير الأساسية، تجعله يكافح من أجل النجاح في الأمور التي تتحدى تفكيره، كما أن ذلك ينعكس إيجاباً على التحصيل العلمي، وعلى نوعية الحياة التي يعيشها الطالب. (كيف وويلبرج، ١٩٩٥، ص ١٧٤).

فالاهتمام بالتفكير، ودراسته، ومعرفة أنواعه، ثم تعليمه للناشئة، أصبح ضرورة ومطلباً مهماً، حتى يكون المتعلم قادراً على مواكبة تغيرات العصر، ومن الاهتمامات المتزايدة في الوقت الراهن. لدى المهتمين بقضايا التفكير ومجالاته. الاهتمام بالتفكير الناقد وتنميته.

هذا، ويتضمن الحديث عن هذا المحور: تعريف التفكير، خصائصه، أنماطه على النحو التالي:

• تعريف التفكير :

جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص ٦٩٨): "(فكر) في الأمر فكراً: أعمل العقل فيه، ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلى مجهول... وفكر في الأمر: مبالغة في فكر، وهو أشيع في الاستعمال من فكر...، (التفكير) إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها".

ويُعرّف باير (Beyer, 1985, p3) التفكير بأنه: "النشاط الذي يقوم به الدماغ عندما يُحاول الفرد حل مشكلة ما".

وعرّف (سعادة) التفكير بأنه: "مفهوم مُعقّد يتألف من ثلاثة عناصر، تمثل في العمليات المعرفية المعقدة وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة، أو الموضوع، مع توفر الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات، والميول" (٢٠٠٩، ص ٤٠).

أما (البكر) فيعرّفه بأنه: "ذلك الجهد، أو النشاط العقلي الذي يبذله الفرد عند النظر إلى الأمور، ويأخذ ذلك الجهد صوراً مختلفة، كالمقارنة، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والتقويم" (٢٠٠٧، ص ٢٨).

وبعد استعراض هذه التعريفات للتفكير، فإنه يمكن القول بأنه يوجد اتفاق بين الباحثين حول مفهوم التفكير، أنه عملية عقلية، ولهذا يمكن تلخيص معنى التفكير في أنه: نشاط عقلي يقوم به الدماغ، يشتمل على مجموعة من العمليات المعرفية، ويتأثر بالعوامل الشخصية، ويعمل على إعادة تنظيم الخبرات السابقة، وربطها بالخبرات الجديدة؛ بهدف الوصول إلى نواتج مهمة للفرد، مثل: حل المشكلات، وتوليد الأفكار.

• خصائص التفكير :

تشير الكتابات التربوية إلى أن للتفكير خصائص تنبثق من خلال تعاريفه، وقد أورد (البكر، ٢٠٠٧) منها :

« أن التفكير نشاط عقلي غير ملموس، وغير مرئي، يحدث داخلياً في الدماغ يُستدلّ عليه من السلوك الظاهر بطريقة غير مباشرة.

« أن التفكير يشمل مجموعة من العمليات، والمهارات المعرفية في النظام المعرفي، كالتذكر، والفهم، والتخيل، والاستنباط، والتحليل، وإدراك العلاقات، والنقد، والتقييم.

« أن التفكير ينشأ من عوامل خارجية، ويتم وفق عوامل داخلية، تؤدي إلى السلوك الذي يحل المشكلة أو يوجهها نحو الحل، أو اتخاذ القرار المناسب نحوها.

« أن للتفكير مستويات متعددة، كل منها يدل على قدرة الفرد على تنظيم معلوماته، وتكامل خبراته لإدراك علاقة، أو حل مشكلة، أو اتخاذ قرار.

« أن التفكير يمكن تنميته عن طريق التدريب على مهاراته.

« أن عملية التفكير يمكن ملاحظتها وقياسها، وتعرف مدى نموها.

• أنماط التفكير :

يصنف التفكير من حيث فاعليته إلى نمطين رئيسين كما أوردهما (سعادة، ٢٠٠٩، ٦٠، وجروان، ٢٠٠٢، ٤٧):

« أولاً: نمط التفكير الفعال Effective thinking، وهو ذلك النمط الذي لا يتحقق إلا ضمن توافر شرطين مهمين، يتمثل الأول منها: في استخدام أفضل المعلومات المتوافرة من حيث دقتها، وكفايتها، وعلاقتها بالموضوع المطروح للنقاش في حين يتمثل الآخر: في اتباع منهجية علمية سليمة.

« ثانياً: نمط التفكير غير الفعال: Ineffective thinking، وهو ذلك النمط من التفكير الذي لا يتبع منهجية واضحة، أو دقيقة، ويبني على مغالطات، أو افتراضات باطلة، أو متناقضة، أو ادعاءات وحجج غير متصلة بالموضوع، أو التوصل إلى استنتاجات ليست مبررة، أو إعطاء تعميمات، أو أحكام متسرعة.

• المحور الثاني: التفكير الناقد :

يعد التفكير الناقد من المسائل التربوية التي بدأ التربويون، وعلماء النفس يولونها اهتماماً كبيراً في العقود الأخيرة؛ وذلك باعتباره أساساً للتطور المعرفي الفعال الذي يسمح للفرد باستخدام أقصى طاقاته العقلية؛ للتفاعل بشكل إيجابي مع بيئته، ومواجهة ظروف الحياة التي تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وتحقيق النجاح، والتكيف مع مستجدات هذه الحياة.

ويتبلور الهدف الأساسي من تعليم وتعلم التفكير الناقد في تحسين مهارات التفكير لدى الطلبة، ومن ثم تحسين حياتهم (أبوجادو ونوفل، ٢٠٠٧م).

ويتناول هذا المحور: تعريف التفكير الناقد، ومكانته في التربية الإسلامية، وأهمية تعليمه، ومعايير هذا النوع من التفكير، ومهاراته، وأهمية تضمينه في وثيقة المنهج، بالإضافة إلى خصائص المفكر الناقد، وفيما يلي بيان ذلك:

• تعريف التفكير الناقد :

جاء في المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص ٩٤٤): "نَقَدَ الشَّيْءَ نَقْدًا: نَقَرَهُ لِيُخْتَبَرَهُ، أَوْ لِيُمَيَّزَ جَيِّدَهُ مِنْ رَدِيئِهِ... يُقَالُ: نَقَدَ الدَّرَاهِمَ وَالْذَّنَانِيرَ وَغَيْرَهُمَا نَقْدًا، وَتَنْقَادًا:

مَيَّزَ جَيِّدَهَا مِنْ رَدِيئِهَا، وَيُقَالُ: نَقَدَ النَثْرَ، وَنَقَدَ الشَّعْرَ: أَظْهَرَ مَا فِيهِمَا مِنْ عَيْبٍ أَوْ حَسَنٍ".

وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية (Critical) نجد أنها مشتقة من الأصل اللاتيني (Criticus)، أو اليوناني (Kritikos)، والذي يعني: القدرة على التمييز، أو إصدار الأحكام، وقد يفسر هذا المدلول اللغوي النظرة التقليدية للتفكير التي تبناها الفلاسفة - سقراط وأفلاطون وأرسطو - والتي تتلخص في أن مهارات التحليل، والحكم، والمجادلة كافية وحدها للوصول إلى الحقيقة، وقد يكون مفهوم التفكير الناقد في الأدب التربوي المعاصر متأثراً بهذه النظرة التقليدية للتفكير (جروان، ٢٠٠٢).

ويعُدُّ كثيرون (جون ديوي) (John Dewey) أباً للتفكير الناقد المعاصر؛ حيث تُعدُّ محاولته في عام (١٩٣٨) من المحاولات الأولى في تعريف التفكير الناقد؛ حيث عرّفه بأنه: تفكير انعكاسي يرتبط بالنشاط، والمثابرة، كما يرى (جون ديوي) أن التفكير الناقد بشكل عام يشمل التقييم للقيم، ومدى الثقة بالقضايا، أو الفرضيات، ويقود إلى حكم، أو اتجاه مدعوم بالعمل (الربضي، ٢٠٠٤).

وقد تعددت تعريفات التفكير الناقد بسبب كثرة وجهات النظر، والنظريات الكثيرة التي عالجت التفكير الناقد، وفيما يلي عرضٌ لأهم هذه التعريفات:

يُعرِّف ديوي (Dewey, 1933) التفكير الناقد بأنه: التمهُّل في إعطاء الأحكام وتعليقها إلى حين التحقق من الأمر (جروان، ٢٠٠٢، ٦٥).

ويعرِّف واطسون وجلاسير (Watson&Glaser, 1991)، التفكير الناقد بأنه: فحصُ المعتقدات، والمقترحات بكفاية وفاعلية في ضوء الشواهد التي تؤيدها، والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتائج (ريان، ٢٠١١).

ويرى إنيس (Ennis, 1998) أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي، والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ قرار ما يجب اعتقاده، أو عمله.

فيما يرى (باير) (Beyer, 1998) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي تستعمل منفردة، أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر، لكنه أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، فالتفكير الناقد - من وجهة نظره - يبدأ بادعاء، أو نتيجة معينة، حيث يسأل عن مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها، أو دقتها، كما يتضمن طرقاً للتفكير تدعم حكمه، ويؤكد (باير) أن التفكير الناقد ليس مرادفاً لصنع القرارات، أو حل المشكلات.

وتعرِّفه قطامي (٢٠٠١، ص ١٢٣) بأنه: تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد أو يقوم بأدائه.

ويعرِّف جروان (٢٠٠٢، ص ٦٥) التفكير الناقد بأنه: مفهوم مركب له ارتباطاتٌ بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف، والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى، كالمنطق، وحل المشكلة، والتعلم، ونظرية المعرفة.

وقد ذكر سعادة (٢٠٠٩، ص ١٠٣) تعريفين طرَحَهُما مركز التفكير الناقد لهذا المفهوم، وهما: (Center For Critical Thinking)

- « أنه عبارة عن التفكير الذي يعمل على تقييم نفسه بنفسه.
- « أنه عبارة عن القدرة على التفكير فيما يفكر به الآخرون، بطريقة تهدف إلى تحديد نقاط القوة، وجوانب الضعف ووضعه في قالب جديد.

وعلى الرغم من تعدد هذه التعريفات للتفكير الناقد، فإنها تلتقي في قواسم مشتركة، منها: تقييم الأدلة المتوفرة، ومصادر المعلومات، واستخدام العقل بفعالية عالية، وصنع القرارات، وأنه يحتاج إلى قواعد المنطق والاستدلال.

• التفكير الناقد في التربية الإسلامية :

إن التأمل في القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، يجد أنهما عنيا بالتفكير الناقد عناية كبيرة، وذلك في مواضع كثيرة، فقد وجه القرآن الكريم إلى النظر العقلي القائم على التأمل، والفحص، وتقليب الأمور على وجوهها المختلفة؛ لفهمها، وفنقدها، وتقسيمها، كما نهى عن إصدار الأحكام إلا بعد الفحص الدقيق لمصادر المعلومات، قال تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحِحُوا عَلَى مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ [الحجرات: ٦]، يقول السعدي: إن هذه الآية تعد من الآداب التي على أولى الألباب التأدب بها، واستعمالها، وهو أنه: إذا أخبرهم فاسق بنبأ - أي: خبر - أن يتثبتوا في خبره، ولا يأخذوه مجرداً (السعدي، ١٤٢٦).

كما يجد المتأمل أن الأسلوب القرآني قد استخدم هذا النوع من التفكير عند عرض قصص الأمم السابقة، حيث لا يقتصر القرآن الكريم - عند عرض هذه القصص - على ذكر الأحداث، والعبر التي تضمنتها، وتسجيلها كما وردت، وإنما يتجاوزها إلى التقويم، والنقد، والتفسير في ضوء البين الفاعلة، قال تعالى: " أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ كَانُوا أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَأَثَارُوا الْأَرْضَ وَعَمَرُوهَا أَكْثَرَ مِمَّا عَمَرُوهَا وَجَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَكِن كَانُوا أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ [الروم: ٩].

وإذا بحثنا في السنة النبوية نجد أن الرسول - صلى الله عليه وسلم - كثيراً ما كان يُقَوِّمُ أقوال، وأفعال صحابته رضي الله عنهم (البكر، ٢٠٠٧، ص ٧٥)، ومن ذلك نهى رسول الله - صلى الله عليه وسلم - عن التبعية، والتقليد في مواضع كثيرة، منها حديث أبي سعيد الخدري - رضي الله عنه - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم -: "لِتَتَّبِعَنَّ سَنَنَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ شَبْرًا بِشَبْرٍ، وَذِرَاعًا بِذِرَاعٍ، حَتَّى تَوْدَّخُلُوا جَحْرَ ضَبٍّ لَدَخَلْتُمُوهُ"، قلنا: يا رسول الله: اليهود، والنصارى؟ قال: "فَمَنْ؟" (رواه البخاري (٧٣٢٠) كتاب (٩٦) الاعتصام بالكتاب، والسنة، باب (١٤) قول الرسول - صلى الله عليه وسلم -: "لتتبعن سنن من كان قبلكم".

وقد انتقل أثر تلك التربية النقدية النبوية إلى الصحابة - رضي الله عنهم - كما أقرّ فقهاء الأمة، ومحدثوها التفكير الناقد في واقعهم العلمي، فالفقه الإسلامي يقوم في بعض أحكامه على القياس، والاستحسان، والمصالح المرسلة.

والمتتبع لتاريخ الحضارة الإسلامية يجد أن علماء المسلمين قد وظّفوا هذا النوع من التفكير، فأثروا المكتبة الإسلامية بعدة مصنفات نقدية مهمة؛ عالجت كثيراً من القضايا بأساليب مختلفة، وفق خطوات علمية إجرائية (البكر، ٢٠٠٧).

ويرى الراشدي (١٤٢٦، ص ١٢١) أن التفكير الناقد من الأصول المهمة في الإسلام، حيثُ تتحقق عن طريق ممارسته منافع كثيرة، وتقوم عليه وظائف تعد من الدين بالضرورة، بل من لوازمه، وواجباته، وتحقق من خلالها عافية الأمة، وصالحها، قال تعالى: "كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ" [آل عمران: ١١٠].

ونخلص مما سبق إلى أهمية التفكير الناقد في التربية الإسلامية، وقد تجلّى ذلك في نصوص القرآن، والسنة، وواقع السلف، والحضارة الإسلامية، ومن ثمّ فهو عمليّة عقلية هادفة تحكمها الضوابط الشرعية.

• أهمية تعليم التفكير الناقد:

يعتبر التفكير الناقد من مهارات التفكير التي تُساعد المتعلّم على تعرف المعلومات الصحيحة، والمفيدة الناتجة عن الانفجار المعرفي، والتدفق الهائل للمعلومات؛ بحيثُ يستطيع توظيف هذه المعلومات؛ لتحقيق أهدافه، وأهداف مجتمعه، ولذلك فقد أصبح تنمية هذه المهارات أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها (بخيت، ٢٠٠٠).

ومهارات التفكير الناقد مهارات مهمّة، وقد أظهرت الدراسات التجريبية التي أُجريت في مجال تعليم وتعلم هذه المهارات أن لهذه المهارات أهمية كبيرة، فقد ذكّرت الربضي (٢٠٠٧) أنها تنمي قدرة الفرد على التعلم الذاتي بالبحث، والتقصي عن المعرفة الواضحة، وتجعل المتعلمين أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي، وتوظيفه في سلوكهم الصفي الناجح.

وقد أورد فتح الله (٢٠٠٨) إنّها:

- « تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي المتعلّم.
- « تقود المتعلّم إلى الاستقلالية في تفكيره، وتحرره من التبعية.
- « تشجّع روح التساؤل، والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرر كافٍ.
- « تجعل المتعلّم أكثر إيجابية، وتفاعلاً، ومشاركة في عملية التعلم.
- « تعزّز من قدرة المتعلّم على تلمس الحلول لمشكلاته، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.
- « تزيد من ثقة المتعلّم في نفسه، وترفع من مستوى تقديره لذاته .

وذكر (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٣٩) نقلًا عن جوزي (١٩٩٩) أن التفكير الناقد:

- « يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس، وإنتاج منجزات عمليّة قيمة ومسئولة
- « يعمّق مفاهيم التربية الوطنية لدى المتعلمين، حيث يمنحهم حسًا عاليًا بالمجتمع المحيط، ووسائل التفاعل معه، والسعي لرفّقه وتقدمه، كما ينمي لديهم شعورًا قويًا بالمشاركة السياسية الفعّالة، والتوجه الديمقراطي.
- « يحسّن من تحصيل الطلبة في المواد الدراسية المختلفة.
- « يشجّع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير، مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة)، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة، والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين.
- « يشجّع على خلق بيئة صفيّة مريحة، تتسم بحرية الحوار والمناقشة الهادفة.
- « يزيد من قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفّية.

وفي ضوء ما تقدّم، يُمكن القول بأنّ هناك إجماعًا من التربويين على أهميّة تنمية التفكير الناقد تعليمًا وتعلّمًا في ظلّ هذا العالم السريع التغيّر، لما له من قدرة على إكساب المتعلمين التجارب المختلفة التي تعدّهم للمشاركة الفاعلة في المجتمع، وصنع القرارات في حياتهم اليومية.

• معايير التفكير الناقد :

يُقصد بمعايير التفكير الناقد: تلك المواصفات العامة المتفق عليها لدى الباحثين في مجال التفكير، والتي تتخذ أساسًا في الحكم على نوعية التفكير الاستدلالي، أو التقويمي الذي يُمارسه الفرد في معالجة الموضوع المطروح، وهي بمثابة موجّهات لكل من المعلم، والطالب، ويمكن تلخيص هذه المعايير كما أوضحها (جروان، ٢٠٠٢؛ العظمة، ٢٠٠٦) في الآتي:

- « الوضوح: وهو من أهم معايير التفكير الناقد باعتباره المدخل الرئيس لباقي المعايير الأخرى، فإذا لم تكن العبارة واضحة فلن تكون مفهومة، ولن تُعرف مقاصد المتكلم، ومن ثم لا يمكن الحكم عليه.
- « الصحة: وهو أن تكون العبارة صحيحة، وتستند على أدلة علميّة موثّقة، وقد تكون العبارة واضحة، ولكنها ليست صحيحة.
- « الدقة: الدقة في التفكير تعني: استيفاء الموضوع حقه من المعالجة، والتعبير عن الفكرة، أو الموضوع من غير زيادة، أو نقصان.
- « الربط: ويقصد به: مدى العلاقة بين السؤال، أو المدخلة، وموضوع النقاش.
- « العمق: ويقصد به ألا تكون المعالجة الفكرية للموضوع، أو المشكلة مفتقرة إلى العمق المطلوب الذي يتناسب مع تعقيدات المشكلة، وألا يلجأ في حلها إلى السطحية.
- « الاتساع: ويعني: الأخذ بجميع جوانب الموضوع، ويعني أيضًا مدى الشمول الوارد في الفكرة، أو العبارة، وأخذ جميع جوانب المشكلة بالاعتبار.

« المنطق: ويعني مدى تنظيم، وتسلسل، وترابط الأفكار معاً، بحيث تعطي الفكرة معنى واضحاً، أو نتيجة مترتبة عليه، وأن يكون الاستدلال على حل المشكلة مقبولا عقلياً؛ لأن هذا المعيار هو الذي يُستند إليه في الحكم، ويُعرف التفكير المنطقي بأنه: تنظيم الأفكار، وتسلسلها، وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة.

• **خصائص الفكر الناقد :**

ذكر جروان (٢٠٠٢) صفات الشخص الذي يُفكر تفكيراً ناقداً، والتي منها:

- « يتخذ موقفاً، أو يتخلى عن موقف عند توفر الأدلة.
- « يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- « يبحث في الأسباب، والأدلة، والبدائل.
- « يستخدم مصادر علمية موثوقة، ويُشير إليها.
- « يبقى على صلة بالنقطة الأساسية، أو جوهر الموضوع.
- « يعرف المشكلة بوضوح.
- « يعتمد الطريقة المنظمة في التعامل مع المشكلات.

وذكرت الخضراء (٢٠٠٥م) الصفات التي يجب أن يتصف بها المفكر الناقد

وهي:

- « أن يكون متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة.
- « ألا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.
- « أن يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر عن شيء ما.
- « أن يعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة نحو معاني الكلمات.
- « أن يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في تحليل الأمور.
- « أن يتساءل عن كل شبهة لا يفهمها.
- « أن يحاول الفصل بين التفكير العاطفي، والتفكير المنطقي.
- « أن يحاول بناء مفرداته وزيادتها باستمرار؛ بحيث يستطيع فهم ما يقوله الآخرون

• **مهارات التفكير الناقد :**

يتضمن التفكير الناقد عدداً من المهارات التي ينبغي أن يتقنها الفرد؛ كي يقوم بعمليّة التفكير الناقد، كما أن هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد؛ تبعاً لتعدد تعريفاته وأطر النظرية المفسرة له، ومن هذه التصنيفات:

• **تصنيف إنيس (Ennis, 1998) :**

حدد إنيس (Ennis, 1998) اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، هي:

- « استيعاب معنى العبارة.
- « الحكم على درجة غموض العبارة أو منطقيتها.
- « الحكم على درجة تعارض العبارات مع بعضها البعض.
- « الحكم على مدى انساق النتيجة مع المقدمات.

- « الحكم على درجة دقة العبارة.
- « الحكم على درجة تطبيق العبارة لقاعدة، أو قانون معين.
- « الحكم على درجة إحكام العبارة.
- « الحكم على العبارة من خلال الملاحظة.
- « الحكم على مدى علاقة العبارة وارتباطها بالمشكلة المحددة.
- « الحكم على العبارة على أنها أمرٌ مسلمٌ به.
- « الحكم على مدى تحقيق العبارة للهدف.
- « الحكم على مدى صحة العبارة أو دقتها.
- تصنيف واطسون وجلاسير :
يتكوّن نموذج واطسون وجلاسير (Watson & Glasser) من خمس مهارات هي:
 - « الاستنتاج.
 - « تمييز الفرضيات.
 - « القدرة على استخلاص النتائج.
 - « تفسير النتائج.
 - « القدرة على تقييم الحجج. (النجدي وراشد وسعودي، ٢٠٠٥، ص٢٧٦).
- تصنيف أودل ودانيال : (Udall + Daniel, 1991)
صنّف (أودل ودانيال) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات، أورها (جروان، ٢٠٠٢، ص٧١) و(العياصرة، ٢٠١١، ص٤٣) على النحو الآتي:
- مهارات التفكير الاستقرائي:
التفكير الاستقرائي: هو عمليّة استدلال عقلي تهدف إلى التوصل إلى استنتاجات، أو تعميمات تتجاوز حدود الأدلة المتوافرة، أو المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة.
إن التفكير الاستقرائي بطبيعته موجهٌ لاكتشاف القواعد، والقوانين، كما أنه وسيلة مهمة لحل المشكلات الجديدة، أو إيجاد حلول جديدة لمشكلات قديمة، أو تطوير فروض جديدة.
وتتمثّل مكونات عمليّة الاستقراء وفقاً لذلك في:
 - « تحليل المشكلات المطروحة.
 - « تحديد العلاقة السببية، أو ربط السبب بالمسبب.
 - « التوصل إلى استنتاجات.
 - « الاستدلال التمثيلي.
 - « تحديد المعلومات ذات العلاقة بالموضوع: ويتطلب ذلك البحث بين السطور، وتفسير العبارات، والأسباب، والأدلة المؤيدة منها والمخالفة، والخصائص، والعلاقات، والأمثلة.
 - « إعادة التركيب، أو الصياغة، أو الحل، وقد تأخذ هذه العمليّة عدة أشكال من بينها:
- ✓ تعرف العلاقات عن طريق الاستدلال الرياضي، أو العددي.

- ✓ تعرفُ العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي.
- ✓ حلّ مشكلات تنطوي على استبصار، أو حدة ذهن.
- ✓ تعرف العلاقات عن طريق الاستدلال المكاني.

• **مهارات التفكير الاستنباطي:**

التفكير الاستنباطي: هو عمليّة استدلال منطقيّ، يهدف إلى التوصل لاستنتاج ما، أو معرفة جديدة بالاعتماد على فروض، أو مقدمات موضوعية، ومعلومات متوافرة.

ويأخذ البرهان الاستنباطي شكلَ تركيبٍ رمزيّ، أو لغوي، يضم الجزء الأول منه فرضاً أو أكثر، يمهّد الطريق للوصول إلى استنتاج محتوم.

بمعنى أنه إذا كانت الفروض، أو المعلومات الواردة في الجزء الأول من التركيب صادقة، فلا بدّ من أن يكون الاستنتاج في الجزء الثاني صادقا.

فالهدف من البرهان الاستنباطي هو تقديم دليل يتبعه ويتربّب عليه بالضرورة استنتاج مقصود بعينه، أما صِدْقُ البرهان من عدمه فيمكن تحديده بصورة أساسية، عن طريق فحص بنائه، أو مكوناته، فالبناء الذي لا يحقق الاستنتاج يجعل البرهان زائفاً، حتى لو كانت فروضه، أو مقدّماته صادقة.

كما أن الاستدلال عن طريق الاستنباط المنطقي عمليّة تفكير مركبة تضم مهارات التفكير الآتية:

« تعرف المتناقضات في الموقف.

« استخدام المنطق.

« حل المشكلات القائم على إدراك العلاقات المكانية.

« تحليل القياس المنطقي.

• **مهارات التفكير التقييمي:**

وتعني النشاط العقلي الذي يهدف إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار، أو الأشياء، وسلامتها، ونوعيتها.

أو هي القدرة على التوصل إلى اتخاذ القرارات، وإصدار الأحكام حول أفضلها، واختيار أفضل البدائل.

ويتكوّن التفكير التقييمي من ثلاث مهارات أساسية:

« إيجاد محكات، أو معايير تستند إليها عمليّة إصدار الأحكام، وتضم:

✓ تعرف الافتراضات الأساسية.

✓ تعرف القضايا والمشكلات المركزية.

✓ التنبؤ بالمتربّيات على فعل ما.

✓ تقييم الفرضيات.

✓ التخطيط لإستراتيجيات بديلة.

✓ التتابع في المعلومات.

- ◀ البرهان، أو إثبات مدى دقة الادعاءات، ويضم:
- ✓ الحكم على مصداقية مصدر المعلومات، عن طريق التحري حول مصداقية المرجع المكتوب، مثل: سمعة المؤلف، أو الكاتب، ودقته، ومجال تخصصه، ودرجة الاتفاق بينه وبين مصادر أخرى للمعلومات، والتحقق من عدم وجود مصالح، أو أغراض شخصية وراء كتاباته.
- ✓ المشاهدة والحكم على تقارير المشاهدات، تحري جوانب التحيز، والأنماط، والأفكار المبتذلة، تعرف اللغة المشحونة، تصنيف المعلومات، تحديد الأسباب الواردة، وغير الواردة في الموقف.
- ✓ مقارنة أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف، وتقييم الحجج، أو البراهين، أو المناظرات.
- ◀ تعرف الأخطاء، أو الأفكار المغلوطة منطقياً وتحديدها، ويندرج تحتها:
- ✓ التمييز بين الحقائق، والآراء.
- ✓ تعرف المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
- ✓ تعرف الاستدلال العقلي الواهي، أو الاستنتاجات المغلوطة.

وقد اعتمدت الباحثة تصنيف أودل ودانيال: (Udall + Daniel, 1991) وذلك لمناسبته لموضوع البحث، وفقاً لنتائج الدراسات السابقة التي اعتمدته وأخذت به.

- أهمية تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة:

يشغل الاهتمام بقضايا التفكير ومجالاته. بشكل عام، والتفكير الناقد بشكل خاص. حيزاً كبيراً من الاهتمام المتزايد في الوقت الراهن من قبل المختصين في المناهج الدراسية، إذ إن الاهتمام بهذا النوع من التفكير، يسعى إلى أن يوجد متعلم يفرق بين الرأي، والحقيقة، ويستخدم مصادر علمية موثوقة، ويتساءل عن أي شيء غير مقبول، ويبحث في الأسباب، والأدلة، والبدائل، ويعرف المشكلة بوضوح، ويتأني في إصدار الأحكام، ويتميز بالموضوعية (الشرقي، ٢٠٠٥).

كما أن الدعوة إلى تعليم التفكير الناقد، وكيفية ممارسته، يجب أن تكون منطلقاً لها من مصادرها الأصلية، حيث إنه لا بد من "توجيه العلوم، والمعارف بمختلف أنواعها، وموادها. منهجاً، وتأليفاً، وتدريساً. وجهة إسلامية في معالجة قضاياها، والحكم على نظرياتها، وطرق استثمارها، حتى تكون منبثقة من الإسلام، متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد" (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ ص ٣).

وقد تضمنت وثيقة سياسة التعليم عدداً من الأهداف التي أكدت على الاهتمام بتعليم المواطنين وتنمية تفكيرهم، فقد جاء في وثيقة سياسة التعليم في المملكة في البند ٤١: "تشجيع وتنمية روح الإلحاح، والتفكير العلميين، وتقوية القدرة على المشاهدة، والتأمل، وتبصير الطلاب بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه؛ لتمكين الفرد من الاضطلاع بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيهاً سليماً" (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦هـ، ص ٦).

ومن هذا المنطلق حرصت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية على تطوير المناهج، بما يتواءم مع رسالة المملكة ودورها الريادي في العالم الإسلامي، فجاء مشروع تطوير المناهج منطلقاً من سياسة التعليم في المملكة ومواكبا للتغيرات الداخلية، والعالمية، وملبياً لأهداف التربية والتعليم، ولأن المسؤولين في الوزارة يدركون الثوابت، والمرتكزات التي يقوم عليها التعليم في هذا البلد، فقد جاءت وثيقة مواد العلوم الشرعية محققة لسياسة التعليم في المملكة (الإدارة العامة للمناهج، ١٤٢٧هـ، ٢٥).

وتعد وثيقة منهج العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة هي الرافد الرئيس لبناء أي برنامج في مراحل التعليم العام والحكم عليه، كما أنها المؤشر الصادق على مدى ما توليه الوزارة من اهتمام بتنمية مهارات التفكير بعامة، ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، فإن تحليل أهداف هذه الوثيقة - في ضوء مهارات التفكير الناقد - يعد ضرورة ملحة للوقوف على مدى ما توليه مناهج العلوم الشرعية من اهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد في مراحل التعليم العام، بما يسهم في جعل الطالب أكثر دقة وفهماً في كافة مجالات الحياة، وأكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره.

• المحور الثالث: المرحلة الابتدائية والمتوسطة :

تتفق أهداف سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية مع ما يهدف إليه التعليم الأساسي، من تنمية شاملة للاتجاهات، والحاجات، والقيم، وسمات الشخصية، والأساليب المعرفية، والمهارات الجسمانية، والحسية، والحركية، والفنية المختلفة (حسان، ١٤٠٦، ص ١٣٣). فقد نصت غاية التعليم وأهدافه العامة للطالب في المملكة العربية السعودية على (إكسابه المعارف، والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً، واجتماعياً، وثقافياً، وتهئية الفرد؛ ليكون عضواً نافعاً في بناء مجتمعه) (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦، ص ٥).

ويتناول هذا المحور: أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وفيما يلي بيان ذلك:

• المرحلة الابتدائية وأهدافها :

المرحلة الابتدائية هي المرحلة الأساس في التعليم العام، وهي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، ويلتحق الطالب بالمرحلة الابتدائية عندما يبلغ ست سنوات، ومدة الدراسة بهذه المرحلة ست سنوات.

• أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية :

حددت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة أهداف المرحلة الابتدائية، كما وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦، ص ٩) بما يلي:

«تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى أمة الإسلام.

- « تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذَه بآداب السلوك، والفضائل.
- « تنمية المهارات الأساسية المختلفة، وخاصة المهارة اللغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية.
- « تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.
- « تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية، والجغرافية؛ ليحسن استخدام النعم، وينفع نفسه وبيئته.
- « تربية ذوقه البديعي، وتعهده نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.
- « تنمية وعيه؛ ليدرك ما عليه من الواجبات، وما له من الحقوق، في حدود سنّه، وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاء أمره.
- « توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع، والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.
- « إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

ومن خلال العرض السابق لأهداف المرحلة الابتدائية، نجد أنها ركزت على ما يمثل فلسفة المملكة في الاهتمام بالناشئة وتربية الجيل تربية إسلامية، وتعليمهم تعاليم دينهم، كما ركزت على تنمية المهارات اللغوية، ومهارات التدوق، والمهارات الحركية.

• المرحلة المتوسطة وأهدافها:

المرحلة المتوسطة تقع في السلم التعليمي ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام، والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات، ويتراوح سن الطالب فيها ما بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة.

• أهداف التعليم في المرحلة المتوسطة:

- حددت اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة أهداف المرحلة المتوسطة، كما وردت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (وزارة التربية والتعليم، ١٤١٦، ص ١٠) بما يلي:
- « تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب، وجعلها ضابطة لسلوكه، وتصرفاته، وتنمية محبة الله وتقواه وخشيته في قلبه.
- « تزويده بالخبرات، والمعارف الملائمة لسنّه، حتى يلم بالأصول العامة، والمبادئ الأساسية للثقافة، والعلوم.
- « تشويقه إلى البحث عن المعرفة، وتعويدة التأمل، والتتبع العلمي.
- « تنمية القدرات العقلية، والمهارات المختلفة لدى الطالب، وتعهدها بالتوجيه والتهذيب.
- « تربيته على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء، والتعاون، وتقدير التبعة، وتحمل المسؤولية.
- « تدريبه على خدمة مجتمعه، ووطنه، وتنمية روح النصح، والإخلاص لولاء أمره.

« حفز همته؛ لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها، واستئناف السير في طريق العزة، والمجد.

« تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة، وتصريف نشاطه بما يجعل شخصيته الإسلامية مزدهرة قوية.

« تقوية وعي الطالب ليعرف - بقدر سنه - كيف يواجه الإشاعات المضلّة، والمذاهب الهدّامة، والمبادئ الدخيلة.

« إعدادده لما يلي هذه المرحلة من مراحل الحياة.

إن الأهداف في المرحلة المتوسطة تسعى لتمكين العقيدة في نفس الطالب، كما تؤكد على تنمية القدرات العقلية والمهارات، وتربية الطالب على الحياة الاجتماعية الإسلامية.

وتخلص الباحثة. من خلال مراجعة أهداف المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة - إلى أنها تسعى لتحقيق الأهداف العامة لسياسة المملكة العربية السعودية في التعليم، من حيث اهتمامها بإعداد المواطن الصالح الذي يحب الله ويخشاه، والاهتمام بتربيته تربية شاملة لعقيدته، وعقله، وخلقه.

• المحور الرابع: وثيقة المنهج :

ويتناول هذا المحور: مفهوم وثيقة المنهج، وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة، أبرز معالم وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، وفيما يلي بيان ذلك:

• مفهوم وثيقة المنهج :

وثيقة المنهج هي: وضع إطار لتنظيم عناصر المنهج: (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم، والتقويم)، واتساعها، وعمقها، وتتبعها الرأسي، وتكاملها الأفقي داخل المادة ذاتها، ومع المواد الدراسية الأخرى، بما يحقق التوازن بين المادة الدراسية والمتعلم، ومراعاة حاجات المجتمع وثقافته (علي، ٢٠١١، ٢٥).

كما عرّف (الحامد) وثيقة المنهج بأنها: "الخطّة التي يتم فيها تحديد الأهداف العامة، والتفصيلية لكل مرحلة دراسية، وصف، ومادة، وموضوع، مع بيان المحتوى وما يشمله من معارف، ومهارات، واتجاهات، وكذلك تحديد الوسائل، والأساليب، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم والمواصفات الفنية لكتاب الطالب ودليل المعلم" (١٤٢٨، ٣١١).

• وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة :

كلفّت وزارة التربية والتعليم عدداً من المتخصصين في فروع الشريعة، والمناهج، والتربية بإعداد وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية؛ فقاموا بجهد متواصل على مدى ثلاثة أعوام؛ لإنجاز تلك الوثيقة، من خلال الأسرة الوطنية للتربية الإسلامية التي شكلت لهذا الغرض عام ١٤١٨: ١٤٢١هـ.

وبعد أن استكملت اللجان المتخصصة الوثيقة، جرى إرسالها لإدارات التعليم؛ للوقوف على رأي المعلمين، والمشرفين، وغيرهم من أصحاب العلاقة في الميدان

التربوي، وبعد ذلك شكلت الوزارة فريقاً متخصصاً لتحكيم هذه الوثيقة، عام ١٤٢٠/١٤٢١ هـ، وإجراء التعديلات عليها، في ضوء ما نتج عن هذه اللقاءات.

وبعد أربع سنوات من إعداد الوثيقة، جذت بعض المتغيرات المحلية، والعالمية ذات الشأن، فرأت الوزارة مراجعة الوثيقة وتطويرها، وأسندت ذلك إلى اللجنة العلمية المكلفة بالإشراف الفني على عمليات تأليف مادة العلوم الشرعية، والمشكلة عام ١٤٢٤ / ١٤٢٥ هـ، و١٤٢٥ / ١٤٢٦ هـ، وقامت اللجنة العلمية بالمراجعة المطلوبة في ضوء المستجدات والوقت المتاح، أخذت في الاعتبار ملاحظات إدارات التعليم، ولجنة المراجعة المكلفة من وكيل الوزارة للتطوير التربوي.

وكان من معالم التطوير إفراؤ وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في التعليم العام بجزء خاص، يتلوه الجزء الثاني: "وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الثانوي"، وكل واحد منهما جزء لا يتجزأ من وثيقة العلوم الشرعية. وقد جرى تقسيم الوثيقة على النحو السابق لاعتبارات فنية، وفي ١١/١٠/١٤٢٥ هـ، صدر المرسوم السامي باعتماد الخطة الدراسية الجديدة، فتم إعادة بناء الوثيقة وفقها (الإدارة العامة للمناهج، ١٤٢٧ هـ، ص ٥).

• أبرز معالم وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية :

« إضافة مسمى السلوك ضمن مقرر الفقه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

« إضافة مسمى السيرة ضمن مقرر الحديث في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

« دمج مقرر التجويد ومقرر القرآن الكريم؛ ليُصْبِحاً مقرراً واحداً يتم تدريسه في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

« دمج مقرر التفسير ومقرر القرآن الكريم؛ ليُصْبِحاً مقرراً واحداً باسم (القرآن الكريم وتفسيره) في المرحلة المتوسطة (الإدارة العامة للمناهج، ١٤٢٧ هـ، ص ٥).

والوثيقة التي جرى عليها هذا البحث هي وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة الصادرة بتاريخ: ١٤٢٨ هـ، وتقع في (١٧٨) صفحة تتكون من قسمين:

« القسم الأول: ويشمل الأهداف العامة، والخاصة، ومفردات المحتوى، وقد قامت الباحثة بحصر الأهداف العامة، وبلغ عددها (٥٣٢) هدفاً، وبحصر الأهداف الخاصة، وبلغ عددها (١٩٩٨) هدفاً؛ ليصبح مجموعها (٢٥٣٠) هدفاً، وهذه الأهداف هي الجزء المعني بالبحث.

« القسم الثاني: يشمل الأنشطة التعليمية، والوسائل والتقنيات التربوية، وأساليب التقويم، ثم ملاحق بموجهات في إعداد الكتاب المدرسي، واللجان التي عملت في إعداد الوثيقة وتطويرها.

• الدراسات السابقة :

يتناول هذا الفصل عرضاً لأهم الدراسات والبحوث ذات الصلة بموضوع هذا البحث؛ بهدف الاستفادة من منهجيتها البحثية، والوقوف على أهم ما توصلت إليه

من نتائج؛ وما قدمته من توصيات، وبيان صلة هذه الدراسات بالدراسة الحالية، ومن ثم التعليق عليها في نهاية هذا الفصل.

وقد صنفت هذه الدراسات وفقاً للمحاور الثلاثة الآتية:

- « أولاً: دراسات تناولت تحليل منهج مواد العلوم الشرعية، وعددها: (أربع دراسات).
- « ثانياً: دراسات تناولت تحليل وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية، وعددها: (ثلاث دراسات).
- « ثالثاً: دراسات تناولت التفكير الناقد في العلوم الشرعية، وعددها: (ثمانية دراسات).

• أولاً: دراسات تناولت تحليل منهج مواد العلوم الشرعية :

١) دراسة العتيبي (١٤٢٥هـ)، وعنوانها: تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أهم القضايا الفقهية المعاصرة، التي يمكن أن يتضمنها محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي، ومعرفة الفروق بين استجابات فئات العينة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، وطلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي، نحو أهمية تضمّن محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي للقضايا الفقهية المعاصرة، وكذلك معرفة مدى تضمّن محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي (بنين، بنات) للقضايا الفقهية المعاصرة التي تمّ تحديدها، ثم تقديم تصور مقترح لتضمن القضايا الفقهية المعاصرة، ذات الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة، في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في ضوء نتائج الدراسة.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي.

أما أبرز نتائج الدراسة، فهي كما يلي:

- « إن أهم القضايا المعاصرة التي يمكن تضمينها في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي، من وجهة نظر أفراد العينة ستا وثلاثون قضية.
- « وجود اتفاق في استجابات فئات العينة على اختلاف جنسها، ووظيفتها، حول أهمية تضمين جميع محاور قائمة القضايا الفقهية المعاصرة في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي؛ وذلك لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء فئات العينة.
- « وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء فئات العينة، نحو أهمية تضمين محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي للقضايا الطبية، والعلمية.
- « إن عدد القضايا المشتركة التي تضمنها محتوى كتاب البنين، ولم يتضمنها كتاب البنات ثلاث قضايا، وعدد القضايا التي تضمنها محتوى كتاب البنات، ولم يتضمنها كتاب البنين ثلاث قضايا، ويمكن القول: إن مدى تضمّن محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي للقضايا المعاصرة ضعيف.

وقد قدّم الباحث تصوّراً مقترحاً لتضمين القضايا الفقهية المعاصرة، ذات الأهمية في محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي، كما أوصى الباحث

بضرورة تضمين أهم القضايا المعاصرة وأحكامها الفقهية في محتوى كُتب الفقه، وأن يهتم المعلمون بتناول هذه القضايا بأساليب جديدة تنمي مهارات التفكير، لدى الطلاب وتدريبهم على الأسلوب العلمي في المناقشة.

٢) دراسة الحيدر (١٤٢٦هـ)، وعنوانها: تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المرحلة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أهداف المرحلة الثانوية المنصوص عليها في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ثم تحليل محتوى كتاب الحديث، والثقافة الإسلامية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي؛ لتعرف مدى تحقيقه لأهداف المرحلة، ومنه تعرف نقاط الضعف والقوة في محتوى الكتاب المقرر من حيث تحقيقه للأهداف، والإسهام في تطوير وتحسين محتوى كتاب الحديث، والثقافة الإسلامية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي.

واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« الأهداف التي تحققت بدرجة كبيرة في الكتاب بناءً على تحليل المعلمين عددها (١١) أحد عشر هدفاً، وهي تمثل نسبة (٤٤٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية، بينما الأهداف التي تحققت بدرجة كبيرة بناءً على تحليل الباحث (١٢) اثنا عشر هدفاً، وهي تمثل نسبة (٤٨٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية.

« الأهداف التي تحققت بدرجة متوسطة في الكتاب بناءً على تحليل المعلمين عددها (١٢) اثنا عشر هدفاً، وهي تمثل (٤٨٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية، بينما الأهداف التي تحققت بدرجة متوسطة بناءً على تحليل الباحث (١٠) عشرة أهداف وهي تمثل نسبة (٤٠٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية.

« الأهداف التي لم تتحقق في الكتاب بناءً على تحليل المعلمين هدفان، وهي تمثل نسبة (٨٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية، بينما الأهداف التي لم تتحقق بناءً على تحليل الباحث ثلاثة أهداف، وهي تمثل نسبة (١٢٪) من مجموع أهداف المرحلة الثانوية.

« إن معدل الاتفاق في التحليل بين الباحث وأفراد العينة بلغ (٩٢٪).

٣) دراسة الدولية (١٤٢٦هـ)، وعنوانها: دراسة تحليلية لمحتوى كُتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مراعاتها ضوابط التعامل الشرعي مع المخالف.

هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد ضوابط التعامل الشرعي مع المخالف، ومعرفة ما تحويه كُتب العلوم الشرعية المقررة على التلاميذ بالمرحلة الثانوية من هذه الضوابط.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ بهدف تحديد هذه الضوابط، وتعرف مدى عناية محتوى كُتب العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بها، وتحليل محتوى كُتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء تلك الضوابط.

وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي:
 « أن هناك قصوراً واضحاً في عناية مُقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بضوابط التعامل الشرعي مع المخالف، وظهر ذلك جلياً في الجدول الوصفي وجداول التحليل لكل مادة؛ حيث ظهر أن أكثر المعايير غير متوافرة والمتوافر منها كان بشكل غير مباشر.

« أن جميع مُقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية لم تتعرض لموضوع الخلاف بشكل مستمر باستثناء مادة الفقه في الصف الثالث الثانوي؛ حيث أوردت الخلاف وأسبابه والموقف منه في صفحتين، مع العلم بأن الخلاف المذكور هو الخلاف الفقهي في الفروع، وهو من أخف أنواع الخلاف.

« أن مادة الحديث في المرحلة الثانوية هي أكثر المواد عناية بثقافة الاختلاف بشكل مباشر.

« أن مُقرر التوحيد في الصف الثالث الثانوي الشرعي قد تناول موضوع الحكم على المخالف في مواضيع الضلال والفسق والشرك والتكفير بشكل جيد، وهو جزء يسير من موضوع التعامل مع المخالف، إلا أن التعامل مع المخالف منهم بعد الحكم عليهم وقبله لم ينل الاهتمام نفسه.

« أن مُقررات العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية قد تناولت ضوابط التعامل الشرعي مع المخالف بشكل غير مباشر بنسب مختلفة.

وقدم الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير محتوى مُقررات العلوم الشرعية في ضوء مراعاتها ضوابط التعامل الشرعي مع المخالف، وقدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات التي قصد منها تحسين وضع محتوى مُقررات العلوم الشرعية في ضوء مراعاتها لضوابط التعامل الشرعي مع المخالف، فقد أوصى بالعناية بموضوع الخلاف، وتاصيل ثقافته في مُقررات العلوم الشرعية بما يتناسب مع المرحلة الدراسية، كما أوصى بضرورة عرض مضمون مُقررات العلوم الشرعية بأساليب مختلفة، وكذلك الدقة في صياغة محتوى مُقررات العلوم الشرعية؛ بحيث يشارك في كتابتها علماء الشريعة مع علماء التربية والمعلمين.

٤) دراسة العبد الجبار (١٤٣١هـ)، وعنوانها: تحليل محتوى كتب الحديث المقررة للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية (بنين) في ضوء القيم الاجتماعية اللازمة.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف القيم الاجتماعية اللازمة لطالاب الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتعرف القيم الاجتماعية اللازمة في كتب الحديث بالمرحلة الابتدائية، وتقديم المقترحات المناسبة لتضمين القيم اللازمة في كتب الحديث بالمرحلة الابتدائية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وذلك بإعداد قائمة تحوي أهم القيم الاجتماعية ومن ثمة قام الباحث بإعداد استمارة تحليل المحتوى لكتب الحديث المقررة على طلاب الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية (بنين) في المملكة العربية السعودية.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« أن كتب الحديث المقررة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (بنين) قد تضمنت أربعاً وثلاثين (٣٤) قيمة، وكان مجموع تكراراتها ستمائة وخمسة وعشرين (٦٢٥) تكراراً.

« توافر القيم الاجتماعية في محتوى كتب الحديث المقررة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (بنين) وتباين تكرار القيم الاجتماعية المتوافرة.

« حرص مخططي كتب الحديث على تحقيق الأهداف العامة المتضمنة للقيم الاجتماعية، وذلك بتوافر القيم الاجتماعية في موضوعات الكتب مع تنوعها.

وقد أوصت الدراسة بضرورة توزيع القيم الاجتماعية توزيعاً ملائماً بما يحقق التتابع والتكامل والتأكيد على اختيار أحاديث تناسب أعمار الطلاب واهتماماتهم، وتهتم بغرس القيم الاجتماعية فيهم، وزيادة الإهتمام ببعض القيم الاجتماعية، والتي توافرت في محتوى كتب الحديث المقررة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (بنين) بنسب محدودة؛ ومنها: صلة الرحم، مراعاة حق الجار، احترام أماكن العبادة، شكر النعمة، الأمانة، البعد عن التشبه المذموم، تشميت العاطس، آداب الاستماع، آداب التناوب، كما أوصت الدراسة بضرورة تفعيل الجانب النظري المتعلق بالقيم، وربطه بجوانب تطبيقية عن طريق الأسئلة والنشاط والتأكيد عليه بتكراره

• ثانياً: دراسات تناولت تحليل وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة :

١) دراسة الشمراني (١٤٢٨هـ)، وعنوانها: دراسة تحليلية للأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي في ضوء تحذيرها من الغلو في الدين.

هدفت هذه الدراسة تعرف على مظاهر الغلو في الدين التي اتهمت مناهج العلوم الشرعية بضعف التحذير منها أو تعزيزها، وتعرف جوانب التحذير من الغلو في الدين التي تضمنتها وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي، وتعرف جوانب النقص في التحذير من الغلو في الدين في هذه الوثيقة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ بهدف وصف مظاهر الغلو في الدين التي اتهمت مناهج العلوم الشرعية بتعزيزها أو ضعف التحذير منها، و تعرف المعالجة الشرعية لتلك المظاهر، وتحليل الوثيقة للتعرف على ما تحويه من جوانب التحذير من تلك المظاهر، وما ينقصها من جوانب، وتأتي أهمية هذه الدراسة في ردها على بعض ما تتهم به مناهج العلوم الشرعية من الدعوة إلى الإرهاب بأشكاله ومنه الغلو.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« المعايير التي تحققت بدرجة كبيرة عددها (١٤) معياراً، وكانت محل اتفاق بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر، أما المعيار الخامس عشر ونصه: "بيان مبدأ الولاء والبراء، والتعامل مع مرتكبي الكبائر"، فقد تحقق بدرجة كبيرة من وجهة نظر المحلل الآخر، وبدرجة متوسطة من وجهة نظر الباحث.

« المعايير التي تحققت بدرجةٍ مُتَوَسِّطَة، واتفق عليها الباحث والمحلل الآخر، كانت أربعة معايير.

« المعيار الذي لم يتحقق مطلقاً باتفاق المحللين هو المعيار التاسع، ونصه: "بيان خطر الاجتهاد في تأويل النصوص بدون أهلية لذلك".

وأوصى الباحث بإضافة بعض الأهداف التي تزيد من تكامل الصورة فيما يتعلق بالمعايير التي تحققت بدرجةٍ مُتَوَسِّطَة أو التي لم تتحقق على الإطلاق، كما أوصى الباحث بإجراء دراسة تحليلية تقويمية لمناهج العلوم الشرعية في مناهج التعليم العام في ضوء قضايا الغلو في الدين، وتضمن مناهج العلوم الشرعية وحدات تدريبية على الحوار وآدابه وآلياته.

٢) دراسة الدهيمان (١٤٣٠هـ)، وعنوانها: دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مراعاتها حقوق المرأة المسلمة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما تضمنته أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة من حقوق للمرأة المسلمة، ووضع مقترح لأهم حقوق المرأة المسلمة الملائم تضمنتها في أهداف وثيقة المنهج، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من الأهداف العامة والخاصة الواردة في الفصول الأربعة من وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، والبالغ عددها ٢٥٣٠ هدفاً عاماً وخصوصاً، الصادرة من وزارة التربية والتعليم في طبعتها عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على التحليل الكمي والكيفي، وأعدت لذلك استمارة تحليل لمحتوى الوثيقة تكونت من ٣٢ حقاً.

جاءت أهم نتائج هذه الدراسة كالتالي:

« الأهداف المشتملة على تضمينات للحقوق قد بلغت ٢٨٠ هدفاً؛ أي: ما نسبته ١١.٠٧٪ من مجموع أهداف الوثيقة، وأن التكرارات في نفس الأهداف بلغت ٥٧٢ تكراراً، كما جاءت تكرارات الحقوق بشكل صريح بنسبة ٥٢٪ من مجموع شكل التضمنين.

« أظهرت الدراسة أن محور الحقوق الشخصية كان الأكثر تكراراً من بين باقي محاور الأداة، يليه الحقوق الإنسانية، ثم الحقوق السياسية.

« محور الحقوق المالية والاقتصادية كان الأقل تكراراً.

« احتوت أهداف مادة الحديث أكبر عددٍ من مجموع التكرارات، تليها أهداف مادة القرآن الكريم، فأهداف مادة الفقه، فأهداف مادة التوحيد، وهي أقل المواد تكراراً للحقوق.

أما أهم توصيات الدراسة فجاء منها: التوصية بإضافة المزيد من التضمنات الصريحة والضمنية للحقوق في كل مرحلة بما يناسبها، وأن تقوم الإدارات التعليمية بتوجيه مشرفي ومعلمي المواد الشرعية بالاطلاع على وثيقة منهج العلوم الشرعية وتعريفهم بها، وبما تتضمنه من إشارات صريحة أو ضمنية

لحقوق المرأة المسلمة، وتوجيههم لكيفية تحقيقها في أثناء العملية التعليمية، كما أوصت بتضمين كتاب المعلم ودليله توضيحات للإشارات الضمنية التي لها صلة بحقوق المرأة المسلمة.

٣ دراسة التركي (١٤٣٢هـ). وعنوانها: مدى تضمين وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي لمبادئ حقوق الإنسان.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تضمين أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لمبادئ حقوق الإنسان، وقد تكونت عينتها من أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية في طبعتها عام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ.

وقد اعتمدت الدراسة منهج التحليل التكاملي القائم على أسلوب تحليل المحتوى وفق أداة أعدتها الباحثة لهذا الغرض، واستخدمتها في تحليل أهداف الوثيقة، وتكونت الأداة في صورتها النهائية من ٣٥ حقا.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« شملت أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة على ١٤٩٣ تضميناً لمبادئ حقوق الإنسان، إلا أن معظمها جاءت ضمنية وغير صريحة.

« شملت أهداف الوثيقة على ٣٤ حقا من أصل ٣٥ حقا مجددة في الأداة، كما احتوت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة ضعفا في تضمين ثلاثة مجالات من الحقوق هي: مجال حقوق الإنسان السياسية، والاقتصادية، والثقافية.

« حظيت ثلاثة مجالات من الحقوق بنسبة أكبر تضمين في أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وهي: مجال حقوق الإنسان الأساسية، والاجتماعية، والشخصية.

« جميع مبادئ الحقوق ظهرت في أهداف المراحل الدراسية، باستثناء ثلاثة مبادئ تفاوتت نسبة ورودها، حيث خلت أهداف المرحلتين من إيراد الحق بالتمتع بالجنسية الوطنية، كما خلت أهداف المرحلة الابتدائية من تضمين الحق في الانتخاب والترشيح، بينما خلت أهداف المرحلة المتوسطة من تضمين الحق في التقاضي، والحق في تكوين الجمعيات الأهلية.

كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات؛ منها: الإفادة من مبادئ حقوق الإنسان التي سجلها البحث من أجل بناء منظومة مبادئ حقوق يعتد أهمية تضمينها في كتب مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، كما أوصت بالأخذ بالبعد القصدي في تضمين كتب مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة مبادئ حقوق الإنسان صريحة ومباشرة، واستحداث لجنة لحقوق الإنسان بوزارة التربية والتعليم لتضمين مبادئ حقوق الإنسان في الكتب الدراسية، تكون مسؤولة عن وضع وتنفيذ خطة عمل تربوية مستدامة لنشرها، كما أوصت بتوجيه طلبة الدراسات العليا لإجراء دراسات

تحليلية؛ لتعرف احتياجات طلبة المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مبادئ حقوق الإنسان

• ثالثاً: دراسات تناولت التفكير الناقد في العلوم الشرعية :

١) دراسة البكر (٢٠٠٤)، وعنوانها: مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبيان درجة تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبيان مدى تأثير المؤهل العلمي والخبرة التعليمية في تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلماً ممن يدرسون العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث أعد الباحث استبانة عبارة عن قائمة بمهارات التفكير الناقد شملت أربعاً وعشرين مهارة من مهارات التفكير الناقد. وبعد تطبيق أداة الدراسة قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لتعرف مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

- « أن تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أعلى من المتوسط.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق التفكير الناقد تُعزى للمؤهل التعليمي.
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق التفكير الناقد تُعزى لصالح الخبرة المرتفعة والمتوسطة.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فقد أوصى الباحث بضرورة تدريس مقرر تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن المقررات التربوية للمرحلة الجامعية والدراسات العليا، كما أوصى بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الشرعية تتناول طرق وأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد، وكذلك أوصى بإجراء دراسات مماثلة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

٢) دراسة البشر (٢٠٠٦)، وعنوانها: أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه.

هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فعالية التدريس بخرائط المفاهيم، وأثر ذلك في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الفقه، وتعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفقه لطلاب الصف الثاني المتوسط على الاحتفاظ بالمعلومات المتضمنة في الموضوعات المختارة، كما هدفت إلى تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس مادة الفقه في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من فصلين دراسيين من الفصول الدراسية للصف الثاني المتوسط في مدرسة ابن قدامة، وقد

قام الباحث بعمل المقارنة في المعدل العام للتحصيل الدراسي بين طلاب الفصول في مقرر الفقه، وذلك من خلال نتائجهم في الفصل الدراسي الأول.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي:

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) بين المتوسّطات الحسابية لاستجابات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة على مهارات التفكير الناقد جميعها، مما يشير إلى عدم تأثر تنمية هذه المهارات بطريقة التدريس المستخدمة؛ (خرائط المفاهيم، والطريقة التقليدية).

وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتوظيف خرائط المفاهيم في تدريس مقرر الفقه في المراحل الدراسية المختلفة، وضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال تهيئة المواقف التعليمية المناسبة في مقررات العلوم الشرعية، كما أوصى الباحث بضرورة إعداد دورات تدريبية لتعريف معلمي العلوم الشرعية، وتدريبهم على استخدام خرائط المفاهيم وتزويدهم بخبرات مناسبة تتعلق بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها وتعزيزها عند المتعلمين.

٣ دراسة الراشدي (١٤٢٦هـ)، وعنوانها: التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية مع حقبة تدريبية لتنمية مهاراته لمعلمي المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى إيضاح مفهوم التفكير الناقد وتحديد أسسه، وإيضاح معوقاته، وميسراته في التربية الإسلامية، وتصميم حقبة تدريبية لتنمية مهاراته من منظور التربية الإسلامية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الوثائقي)، مستخدمة طريقتي الاستنباط والاستقراء في تحقيق أهداف الدراسة.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« التفكير الناقد من المنظور التربوي الإسلامي منهج علمي أصيل، له منطلقاته وأأسسه التي يركز عليها لتجعل منه تفكيراً شمولياً يحقق للمسلم عمارة الأرض وتحقيق الخلافة، كما أراد الله سبحانه وتعالى.

« التفكير الناقد قديمٌ على مستوى الممارسة والتطبيق، وحديث على مستوى التنظير والتأطير كعلم مستقل له أبحاثه ودراساته.

« قررت الدراسة أن تعليم التفكير الناقد وفق المنظور الغربي مجرداً من منطلقاته وأأسسه وضوابطه في التربية الإسلامية، يشكل خطراً على المتعلمين، ويضعف جوانب العقيدة الصحيحة التي تؤمن بالنتائج العلمية الثابتة وفق حكمة الله وإرادته في كل ما يحدث في هذا الكون، بخلاف المنظور الغربي الذي ينطلق من منظور الإيديولوجية المادية، التي تنسب كل ما تجهل سببه إلى الطبيعة.

« يمثل تعليم التفكير الناقد في المقررات الدراسية الجانب الوقائي في التربية الإسلامية، حيث تزود المتعلم بملكات يعرف بها الصواب والخطأ، والغث من الثمين، والحق من الباطل.

وقد أوصى الباحث بجملة من التوصيات منها: أن تقوم وزارة التربية والتعليم بتعليم التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية، وذلك بتضمين مهاراته في المقررات الدراسية، وكذلك بصورة مباشرة، كما أوصى وزارة التعليم العالي بضرورة تضمين مهارات التفكير الناقد في برامج إعداد المعلمين، وتوجيه بحوث طلاب الدراسات العليا نحو الدراسات التي تتعلق بالتفكير عمومًا، والتفكير الناقد على وجه الخصوص.

٤) دراسة الأكلي (٢٠٠٨) وعنوانها: **فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في تنمية التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد.

وقام الباحث بتطبيق المنهج الوصفي التحليلي، المتمثل في تحليل المحتوى العلمي للموضوعات محل الدراسة، بالإضافة إلى تطبيق المنهج شبه التجريبي، وتكوّنت عيّنة الدراسة من (٤٨) متعلمًا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما: ضابطة، وعددها (٢٤) متعلمًا، والأخرى تجريبية، وعددها (٢٤) متعلمًا، واستخدم الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد لواطسون وجالاسر.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التالية: التفسير، وتقويم المناقشات.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير الناقد مجتمعة.

وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام إستراتيجيات التدريس التي تساعد في تنمية التفكير الناقد، كما أوصى بتطوير مقررات مواد التربية الإسلامية بشكل عام، ومادة الحديث والثقافة بشكل خاص من حيث المحتوى وطريقة التنظيم والأنشطة، وأوصى بضرورة تحليل مقررات التربية الإسلامية في المراحل المختلفة.

٥) دراسة المطيري (١٤٣٠ هـ)، وعنوانها: **أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهن نحوها في المملكة العربية السعودية.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد واتجاهاتهن نحوها.

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي حيث استخدمت برنامجاً تدريبياً لتنمية مهارات التفكير الناقد أعدّه (الراشدي، ١٤٢٦)، كما استخدمت الباحثة اختبارين، يقيس أحدهما اكتساب المعلمات لهذه المهارات، ويقيس الآخر اتجاهات المعلمات نحوها في التدريس، وكلاهما من إعداد الباحثة.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد لصالح نتائج الاختبار البعدي.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين نتائج اختبار الاتجاهات البعدي لمعلمات المجموعتين التجريبية والضابطة نحو مهارات التفكير الناقد، وذلك لصالح معلمات المجموعة التجريبية.

وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات؛ منها: ضرورة عقد برامج تدريبية للمعلمات لإرشادهن لأهمية هذه المهارات، وتدريبهن على استخدامها في التدريس، وتضمين برامج إعداد المعلمات ما يؤهلهن لتعليم هذه المهارات، كما أوصت الباحثة بإجراء دراسات لمعرفة أثر تدريب المعلمات على استخدام مهارات التفكير الناقد في تحسين الأداء التدريسي وفي تحصيل المتعلمات.

(٦) دراسة الشرفي (١٤٣٠هـ)، وعنوانها: أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة.

هدفت هذه الدراسة إلى القيام باستنباط مهارات التفكير الناقد من القرآن الكريم، ثم تدريس مادة الحديث للصف الثالث المتوسط بهذه المهارات لمعرفة أثرها على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

اعتمدت الدراسة منهجين وهما: المنهج الاستنباطي، والمنهج شبه التجريبي، وقد استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً من إعدادة؛ لقياس التحصيل في مادة الحديث للصف الثالث المتوسط، كما استخدم الباحث مقياساً مقنناً للتفكير الناقد من إعداد د: محمد الشرقي.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« استنبط الباحث من القرآن الكريم ثمانية عشرة مهارة من مهارات التفكير الناقد.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمكونات التفكير الناقد الخمسة، وهي: (معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج) ككل، ولكل مكون على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي عند جميع المستويات المعرفية الستة، وهي: (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) ككل، ولكل مستوى على حدة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، قدم الباحث عدداً من التوصيات منها: ضرورة تأصيل قضايا الفكر التربوي، وربطها بما ورد في الكتاب والسنة

المطهرة، كما أوصى الباحث القائمين على إعداد مناهج التربية الإسلامية بربط محتواها وأنشطتها وطرق تدريسها بالتفكير الناقد ومهاراته، وكذلك أوصى بإجراء دراسة لمعرفة أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التحصيل في بقية مواد التربية الإسلامية.

٧ دراسة الجندل (١٤٣١هـ)، وعنوانها: تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في ضوء مهارات التفكير الناقد.

هدفت الدراسة إلى تعرف مهارات التفكير الناقد التي يُفترض أن يتضمنها كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المتخصصين ومعلمات ومشرفات العلوم الشرعية، وكذلك تعرف مدى مراعاة محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد، وتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية في متوسط عدد الفقرات المتضمنة في محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد باختلاف الفصل الدراسي.

وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، مُستخدمة أسلوب تحليل المحتوى؛ بهدف تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط في ضوء تضمينه مهارات التفكير الناقد.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي كما يلي:

« كشفت نتائج الدراسة عن (٢٧) مهارة من مهارات التفكير الناقد التي يفترض أن يتضمنها محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط.

« جاءت الفقرات المتضمنة في المهارات الاستقرائية في الترتيب الأول، ومجموعها (٢٤٤) فقرة بنسبة (٥٥.٧٪) في حين أن المهارات الاستنباطية جاءت في الترتيب الثاني؛ إذ بلغ مجموع الفقرات (١١٧) فقرة بنسبة (٢٦.٧٪)، أما المهارات التقويمية فقد جاءت في الترتيب الثالث، إذ بلغ مجموع الفقرات (٧٧) فقرة بنسبة (١٧.٦٪).

« كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى مراعاة محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط لمهارات التفكير الناقد وفقاً لمتغير الفصل الدراسي (الأول، الثاني).

وقدمت الباحثة عدداً من التوصيات والمقترحات منها: مراعاة تضمين أهم مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط، مع مراعاة طبيعة المرحلة المتوسطة، كما أوصت بضرورة العناية بموضوع التفكير الناقد في مقررات العلوم الشرعية بما يتناسب مع المرحلة الدراسية والعمرية للمتعلّقات، بالإضافة إلى التركيز على مهارات التفكير الناقد في برامج إعداد معلمات العلوم الشرعية، واقترحت الباحثة إجراء دراسات تحليلية وتقويمية لمحتوى كتب الفقه في المراحل الدراسية المختلفة لتعرف مدى تضمينها لمهارات التفكير الناقد.

٨) دراسة باييه (٢٠١٠)، وعنوانها: أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية الاستيعاب ومهارات التفكير الناقد.

وقد طبق الباحث المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على الصف العاشر في مدينة عمان، واستخدم الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد.

أما أبرز نتائج الدراسة فهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارة التفكير الناقد تُعزى إلى استخدام إستراتيجية التدريس البنائية. وأوصى الباحث القائمين على مناهج التربية الإسلامية وتدريسها بضرورة إدراج الإستراتيجية البنائية في تدريس مناهج التربية الإسلامية، وتضمينها في المحتوى والإستراتيجيات والتقويم.

• إجراءات البحث :

عرض هذا الفصل الإجراءات التي اتبعتها الباحثة للإجابة عن أسئلة البحث ومن ثمة تحقيق أهدافه، حيث يعرض المنهج المستخدم، ومجتمع البحث، وعينته، كما يعرض كيفية بناء أداة البحث والتحقق من صدقها؛ وصولاً إلى إجراءات تحليل وثيقة منهج مادة العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد، وقواعد التحليل التي اعتمدتها الباحثة، وثباته، والأساليب الإحصائية المستخدمة في استخلاص النتائج وتحليلها.

• أولاً: منهج البحث :

للإجابة عن أسئلة البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على التحليل الكمي والكيفي، الذي عرفه بيرلسون Berelson " بأنه طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر للمادة من مواد الاتصال (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٧٠)، وذكر الخوالده وعيد (٢٠٠٦، ص ١٦٠) بأنه "تجزئة مادة الاتصال المسموعة أو المقروءة وبيانها، وفق معايير محددة، يختارها الباحث، ووفق خطة موضوعية، وأهداف مخطط لها".

ولما كانت وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية من وثائق الاتصال المكتوبة، فإن أسلوب تحليل المحتوى هو من أكثر الأساليب مناسبة لذلك؛ لكشف مواطن الضعف والقوة في الوثيقة وتحديد كيفية تطويرها وتحسينها.

• ثانياً: مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع البحث وعينته من الأهداف العامة والخاصة لتدريس مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة الواردة في القسم الأول من وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام في المملكة العربية السعودية المطبوعة عام ١٤٢٨ هـ والتي تبدأ من صفحة (١٥) إلى صفحة (١٥٤) والتي يبلغ مجموعها (٢٥٣٠) هدفاً، مقسمة إلى أهداف عامة وخاصة، وبلغ مجموع الأهداف العامة (٥٣٢) هدفاً، في حين بلغت الأهداف الخاصة (١٩٩٨) هدفاً، واستثنى من عينة البحث ما يلي:

« مقدمة الوثيقة، والخطة الدراسية، والأهداف العامة للتعليم العام وعددها (٢٨) هدفاً والواردة في صفحة (١١)، وفهرس المحتويات.

« الفصول من الخامس حتى السابع، مشتملة النشاطات التعليمية، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، وأساليب التقويم ومعايير، وملاحق الوثيقة.

• وصف عينة البحث :

فيما يلي بيان أعداد أهداف الوثيقة ونسبها، وقد بلغت الأهداف العامة للمرحلتين (١٠٠) هدف، شكلت أهداف المرحلة الابتدائية ٧٠ هدفاً، والمرحلة المتوسطة ٣٠ هدفاً، وبلغ عدد الأهداف العامة للمواد ٤٣٢ هدف، وفيما يلي بيان ذلك:

جدول رقم (١) : تصنيف الأهداف الواردة في الوثيقة وفق النوع والمرحلة الدراسية

تصنيف الأهداف	عامة للمرحلتين		عامة للمواد		خاص		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
المرحلة الابتدائية	٧٠	٧٠.٠%	٢٢٣	٥١.٦%	٩٦٧	٤٨.٤%	١٢٦٠
المرحلة المتوسطة	٣٠	٣٠.٠%	٢٠٩	٤٨.٤%	١٠٣١	٥١.٦%	١٢٧٠
المجموع	١٠٠	١٠٠.٠%	٤٣٢	١٠٠.٠%	١٩٩٨	١٠٠.٠%	٢٥٣٠

بالنظر إلى جدول (١) يتضح أن المجموع الكلي لأهداف الوثيقة ٢٥٣٠ هدفاً، حيث بلغ عدد الأهداف في المرحلة المتوسطة ١٢٧٠ هدفاً بنسبة (٥٠.٢٪)، في حين بلغت الأهداف في المرحلة الابتدائية ١٢٦٠ بنسبة (٤٩.٨٪).

جدول رقم (٢) : تصنيف الأهداف الواردة في الوثيقة وفق النوع والمقرر

تصنيف الأهداف	العامة للمواد		خاص		المجموع	المقرر
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
القرآن الكريم	١٣٩	٣٢.٢%	٨١٤	٣٢.٢%	٩٥٣	
التوحيد	٤٤	١٠.٢%	٢٠١	١٠.٢%	٢٤٥	
الحديث	١٠٦	٢٤.٥%	٤٨٦	٢٤.٥%	٥٩٢	
الفقه	١٤٣	٣٣.١%	٤٩٧	٣٣.١%	٦٤٠	
المجموع	٤٣٢	١٠٠.٠%	١٩٩٨	١٠٠.٠%	٢٤٣٠	

بالنظر إلى جدول (٢) يتضح أن المجموع الكلي لأهداف المواد الدراسية ٢٤٣٠ هدفاً، حيث بلغت نسبة أهداف القرآن (٣٩.٢٪)، تليها أهداف الفقه بنسبة (٢٦.٣٪)، ثم أهداف الحديث بنسبة (٢٤.٤٪) وأقلها أهداف التوحيد حيث بلغت نسبتها (١٠.١٪).

جدول رقم (٣) : تصنيف أهداف المرحلة الابتدائية الواردة في الوثيقة وفق النوع والمقرر

المقرر	عام		خاص		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
القرآن الكريم	٥٧	٢٥.٦%	٣٥٥	٣٦.٧%	٤١٢	
التوحيد	٣٢	١٤.٣%	٧٤	٧.٧%	١٠٦	
الحديث	٤١	١٨.٤%	٢٢٤	٢٣.٢%	٢٦٥	
الفقه	٩٣	٤١.٧%	٣١٤	٣٣.٥%	٤٠٧	
المجموع	٢٢٣	١٠٠.٠%	٩٦٧	١٠٠.٠%	١١٩٠	

بالنظر إلى جدول (٣) يتضح أن المجموع الكلي لأهداف المرحلة الابتدائية ١١٩٠ هدفاً، حيث بلغ عدد الأهداف العامة ٢٢٣ هدفاً، في حين بلغت الأهداف

الخاصة ٩٦٧، وقد شكل مقرر القرآن والفقه أعلى نسبة حيث بلغت أكثر من (٣٤٪)، وأقلها أهداف التوحيد بنسبة (٨.٩٪).

جدول رقم (٤) : تصنيف أهداف المرحلة المتوسطة الواردة في الوثيقة وفق النوع والمقرر

المقرر	تصنيف الأهداف		عام		خاص		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
القرآن الكريم	٨٢	٣٩.٢٪	٤٥٩	٤٤.٥٪	٥٤١	٤٣.٦٪		
التوحيد	١٢	٥.٧٪	١٢٧	١٢.٣٪	١٣٩	١١.٢٪		
الحديث	٦٥	٣١.١٪	٢٦٢	٢٥.٤٪	٣٢٧	٢٦.٤٪		
الفقه	٥٠	٢٣.٩٪	١٨٣	١٧.٧٪	٢٣٣	١٨.٨٪		
المجموع	٢٠٩	١٠٠.٠٪	١٠٣١	١٠٠.٠٪	١٢٤٠	١٠٠.٠٪		

بالنظر إلى جدول (٤) يتضح أن المجموع الكلي لأهداف المرحلة المتوسطة ١٢٤٠ هدفاً، حيث بلغ عدد الأهداف العامة ٢٠٩ هدفاً، في حين بلغت الأهداف الخاصة ١٠٣١، وقد شكل مقرر القرآن أعلى نسبة حيث بلغت (٤٣.٦٪)، وأقلها أهداف التوحيد بنسبة (١١.٢٪).

• ثالثاً: أداة البحث :

لتحقيق هدف البحث أعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ثم قامت بتصميم استمارة تحليل محتوى وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في ضوء ما توصلت إليه من مهارات للتفكير الناقد وفقاً للقائمة السابقة؛ لتكون هذه القائمة معياراً لتحليل الباحثة في ضوءها أهداف وثيقة المنهج، والتي بلغ عددها (٢٥٣٠) وقد تم ذلك من خلال الخطوات التالية:

« مراجعة أدب المجال والدراسات السابقة.

« تحديد مهارات التفكير الناقد التي ينبغي أن تتضمنها أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

« إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد، وشملت ثلاثة مهارات رئيسية هي: المهارات الاستقرائية، والمهارات الاستنباطية، والمهارات التقويمية، ويندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية، بلغت في مجموعها (٢٥) مهارة، كما في ملحق (٤).

• رابعاً: صدق الأداة:

صدق الأداة يعني صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجل قياسه، وكونها صالحة لتوفير المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل وجعل عملية التحليل صالحة لترجمة الظواهر التي يتضمنها المضمون بدقة وأمانة (الهاشمي و عطية، ٢٠١١م، ص٢٢٥).

وللتحقق من صدق أداة التحليل وعملية التحليل بالطريقة الأكثر شيوعاً في ذلك هو عرض أداة التحليل على مجموعة من أهل الدراية والخبرة في مجال التحليل والبحث العلمي لإبداء آرائهم حول تصميم الأداة وما تضمنته من فئات وترميزات ومصطلحات، ويتم حساب معامل الصدق عن طريق نسبة الاتفاق بين الخبراء (الهاشمي و عطية، ٢٠١١، ٢٢٥).

ولتحقيق ذلك عرضت القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين، وعددهم (١٧) كما يتبين من الملحق (٢) وقد طلب من هؤلاء المتخصصين الحكم على فقرات القائمة حسب ما يروونه مناسباً لتحسينها من حيث:

- ◀ مدى وضوح صياغة عبارة المهارة.
- ◀ مدى ملائمة المهارة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- ◀ مدى أهمية المهارة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.
- ◀ إضافة أي ملاحظات مقترحة.

وقدم هؤلاء المحكمين مجموعة من المقترحات شملت الآتي: حذف بعض المهارات، وإضافة بعض المهارات، وتعديل الصياغة اللغوية، وقد قامت الباحثة بمراعاة الاقتراحات وإجراء التعديلات بناءً على آراء المحكمين. كما يتبين من الملحقين (٣ - ٤). وبهذا تكون الباحثة قد انتهت من:

- ◀ إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في صورتها النهائية، والتي تضمنت (٢٥) مهارة - ملحق ٤-
- ◀ إعداد استمارة تحليل محتوى وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في ضوء ما حددته قائمة مهارات التفكير الناقد السابقة -ملحق ٥-

• **خامساً: إجراءات تحليل وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة:**
تمت عملية تحليل أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفقاً للإجراءات التالية:

- ◀ تحديد وحدات التحليل: تحددت وحدة التحليل في هذا البحث في وحدة الموضوع أو الفكرة الواردة في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية والتي تمثل أهم وأكبر وحدات تحليل المحتوى.
- ◀ تحديد فئات التحليل: تحددت فئات التحليل في هذا البحث في مهارات التفكير الناقد الرئيسة الفرعية الواردة بأداة التحليل.
- ◀ ضوابط التحليل: التزمت المحللان في أثناء التحليل بالضوابط التالية:
- ✓ أن يكون التحليل في إطار مدلول كل مهارة من مهارات التفكير الناقد التي تضمنتها أداة التحليل.

✓ يستبعد من التحليل المقدمة، والأهداف العامة للتعليم العام، ومفردات المحتوى، والفهرس والملاحق.

✓ تخصيص استمارة تحليل لتسجيل المهارات التي وردت في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة. - ملحق ٥-

• **سادساً: قواعد التحليل :**

تمت عملية تحليل أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفقاً للقواعد التالية:

- ◀ قراءة كل هدف من الأهداف قراءة متأنية فاحصة.
- ◀ استخراج الأهداف التي تضمنت مهارات التفكير الناقد.

« تفريغ نتائج التحليل في جداول معدة لهذا الغرض - ملحقه - وقد تم ذلك بإعطاء تكرار لكل مهارة من مهارات التفكير الناقد عند ظهورها في الأهداف المحللة.

• سابعاً : ثبات التحليل :

يعد ثبات التحليل من أهم ما يحرص عليه الباحثون في دراساتهم حتى لا تنتهم تحليلاتهم بالتمييز أو القصور أو تغليب الذاتية أو غير ذلك من سلبيات تنقص قيمة البحث، وقد أكد الباحثون على أهمية الثبات باعتباره وثيقة القبول العلمية والاجتماعية لتحليل المضمون كأسلوب من أساليب البحث العلمي (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢١).

والمقصود بالثبات أن يعطي التحليل النتائج نفسها إذا ما أعيد التحليل من الباحث نفسه للمادة نفسها والعينة نفسها بعد مدة زمنية معينة أو أعيد من باحث أو باحثين آخرين بالمواصفات نفسها (الهاشمي وعطية، ٢٠١١، ٢٢٧).

وعلى هذا يمكن القول بأن إعادة تحليل المحتوى تأخذ أحد شكلين : " أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان، أو أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين" (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٥٥).

وللتحقق من ثبات التحليل اعتمدت الباحثة كلتا الطريقتين، كما يلي:
« أن يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان: قامت الباحثة بالاستعانة بإحدى معلمات العلوم الشرعية الحاصلة على درجة الماجستير في طرق تدريس العلوم الشرعية وهي الأستاذة بناء السبيعي؛ وذلك لتقوم بتحليل نفس المادة. بعد أن بينت لها أهداف البحث وأهميته، وبينت لها ضوابط التحليل وإجراءاته، ثم انفردت كل محللة للقيام بعملية التحليل.

وبعد الانتهاء من عملية التحليل تم حساب معامل الاتفاق بين الباحثة والمحللة المذكورة باستخدام معادلة هولستي ومعادلة كوبر لقياس الثبات، والجدول رقم (٥) يوضح نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة الأخرى.

جدول (٥) : نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة الأخرى (ثبات التحليل)

مجالات التحليل	تحليل الباحثة	تحليل الزميلة	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسب الاتفاق	كوبر	هولستي
المهارات الاستقرائية	٧٢	٧٢	٦٥	٧	%٩٠.٣	%٩٠.٣	%٩٠.٣
المهارات الاستنباطية	٥٦	٥٦	٥٦	٠	%١٠٠	%١٠٠	%١٠٠
المهارات التقويمية	٧٢	٧٢	٦٧	٥	%٩٣.١	%٩٣.١	%٩٣.١
المجموع	٢٠٠	٢٠٠	١٨٨	١٢	%٩٤.٠	%٩٤.٠	%٩٤.٠

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة المساعدة بلغ (%٩٤.٠) وهي نسبة اتفاق عالية، مما يشير إلى ثبات التحليل.
« أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، وعلى فترتين متباعدتين:

في هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وذلك بأن يقوم الباحث بنفسه بتحليل عينة صغيرة من المادة موضوع الدراسة مستخدماً

أداة التحليل التي أعدها وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس العينة مستخدماً نفس الأداة دون الرجوع للتحليل السابق الذي أجراه وبعد الانتهاء من تحليله الثاني يجري بعض العمليات الإحصائية التي يستخرج من خلالها معامل الثبات (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٥) (عطية، ٢٠١٠، ٢٥).

وقد قامت الباحثة بإعادة تحليل العينة الكلية بعد مرور ثلاثة أسابيع من التحليل للمرة الأولى، ثم قامت بحساب معامل الارتباط بين التحليل الأول والتحليل الثاني باستخدام معادلة هولستي ومعادلة كوبر لقياس الثبات، والجدول رقم (٦) يوضح نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة الأول والثاني.

جدول (٦) : نسب الاتفاق بين تحليل الباحثة في المرة الأولى وتحليل الباحثة في المرة الثانية (ثبات التحليل)

مجلات التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	نسب الاتفاق	
					كوبر	هولستي
المهارات الاستقرائية	٧٢	٧٢	٧٢	٠	%١٠٠	%١٠٠
المهارات الاستنباطية	٥٦	٥٦	٥٥	١	%٩٨.٢	%٩٨.٢
المهارات التقويمية	٧٢	٧٢	٦٩	٣	%٩٥.٨	%٩٥.٨
المجموع	٢٠٠	٢٠٠	١٩٦	٤	%٩٨.٠	%٩٨.٠

يتضح من الجدول (٦) أن نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني للباحثة بلغ (%٩٨.٠) وهي نسبة اتفاق عالية، مما يؤكد اتساق النتائج، ويطمئن إلى ثبات التحليل باعتبار أن هذا المعامل مقبول في مثل هذا النوع من الدراسات (طعيمة، ٢٠٠٤، ص ٢٣٨).

• نتائج البحث ومناقشتها :

تضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل إليها البحث، ومناقشة تلك النتائج من خلال الإجابة عن سؤالها الآتيين:

- « ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟ »
- « ما مهارات التفكير الناقد التي تضمنتها أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟ »

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج البحث مرتبة وفقاً لترتيب أسئلتها وذلك على النحو التالي:

• أولاً: عرض النتائج

- عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟

توصلت الباحثة إلى الإجابة عن هذا السؤال من خلال الاطلاع على الكتب والمراجع التي تناولت التفكير الناقد، وكذلك الدراسات والأبحاث التي تناولت تحليل الوثيقة، والتفكير الناقد بشكل عام والتفكير الناقد في العلوم الشرعية، وسياسة التعليم في المملكة، وانتهت إلى قائمة بمهارات التفكير الناقد. في ضوء آراء السادة المحكمين. موزعة على ثلاث مهارات رئيسية، وهي: مهارات استقرائية وعددها (٩) مهارات، ومهارات استنباطية وعددها (٧) مهارات، ومهارات تقويمية وعددها (٩) مهارات، وفي الجدول (٧) بيان ذلك:

جدول رقم (٧) : قائمة بمهارات التفكير الناقد التي توصلت إليها الباحثة

المهارات التقويمية	المهارات الاستنباطية	المهارات الاستقرائية
١- التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة	١- تفسير المواقف الجزئية	١- البحث في مصادر المعلومات
٢- التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح	٢- تحديد الأولويات وترتيبها منطقيًا	٢- تنمية للموضوع
٣- المقارنة بين أمور متعددة	٣- تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية	٢- تحديد المشكلة أو المسألة بدقة
٤- التمييز بين الرأي والحقيقة	٤- كشف التناقضات	٣- فرض الفروض وطرح الحلول
٥- تقييم الحجج والادعاءات	٥- تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل	٤- التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة
٦- تصنيف المسائل	٦- استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية	٥- ربط الأسباب بالأسباب أو السبب بالنتيجة
٧- الاستدلال بالأدلة العقلية	٧- استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات	٦- طرح الأسئلة
٨- الحكم على صحة مصادر المعلومات		٧- الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها
٩- اتخاذ القرار		٨- بيان الأحكام الشرعية
		٩- تحديد العلاقات بين الأمور

• عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد التي تضمنتها أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة؟

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج تحليل وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد، والتي يبلغ عددها (٢٥٣٠) هدفاً، وبلغ عدد الأهداف المشتملة على تضمينات للمهارات (٩٧٦) هدفاً؛ أي: ما نسبته (٤٢.٢٪) من مجموع أهداف الوثيقة، وقد تعددت التكرارات في الأهداف المشتملة على تضمينات للمهارات لتبلغ (١٠٦٧) تكراراً.

وقامت الباحثة بعرض نتائج البحث بدءاً بالنتائج العامة لتضمنين مهارات التفكير الناقد، ثم عرض تفصيلي للمهارات الرئيسة وفقاً للمرحلة الدراسية والمواد الدراسية، وانتهاء بعرض المهارات الفرعية.

• أولاً: النتائج العامة لدى تضمين مهارات التفكير الناقد في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة:

قامت الباحثة بعرض النتائج العامة حسب يلي:

« نوع الهدف وشكل التضمنين للمرحلتين.

« نوع الهدف وشكل التضمنين للمهارات الرئيسة.

« شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المهارات الرئيسة.

« تضمين مهارات التفكير الناقد في المهارات الرئيسة موزعة وفق المادة الدراسية.

• نوع الهدف وشكل التضمنين للمرحلتين :

بينت الباحثة في هذا الجزء تكرارات ونسب تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية وفق نوع الهدف وشكل التضمنين، وذلك على النحو الموضح بالجدول (٨):

بالنظر إلى جدول رقم (٨) يتضح ما يلي: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بشكل صريح وضمني (١٠٦٧) مرة، حيث بلغ تكرارها في المرحلة المتوسطة ٧٣٣ مرة؛ أي: بما نسبته (٦٨.٧٪)، في حين بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية ٣٣٤ مرة؛ أي: بما نسبته (٣١.٣٪).

جدول رقم (٨) : التكرارات والنسب المئوية لأهداف الوثيقة موزعة وفق نوع الهدف وشكل التضمين

الأهداف	نوع الهدف	شكل التضمين				المجموع	
		صريح		ضمني		تكرار	نسبة
أهداف المرحلة الابتدائية	عام	٢٨	٢.٦%	١٤	١.٣%	٤٢	٣.٩%
	خاص	٢٣٥	٢٢.٠%	٥٧	٥.٣%	٢٩٢	٢٧.٤%
	المجموع	٢٦٣	٢٤.٦%	٧١	٦.٧%	٣٣٤	٣١.٣%
أهداف المرحلة المتوسطة	عام	٤٦	٤.٣%	١٦	١.٥%	٦٢	٥.٨%
	خاص	٦٥٢	٦١.١%	١٩	١.٨%	٦٧١	٦٢.٩%
	المجموع	٦٩٨	٦٥.٤%	٣٥	٣.٣%	٧٣٣	٦٨.٧%
المجموع	عام	٧٤	٦.٩%	٣٠	٢.٨%	١٠٤	٩.٧%
	خاص	٨٨٧	٨٣.١%	٧٦	٧.١%	٩٦٣	٩٠.٣%
	المجموع	٩٦١	٩٠.١%	١٠٦	٩.٩%	١٠٦٧	١٠٠.٠%

« نوع الهدف (عام وخاص): احتوت الأهداف العامة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بما نسبته (٩.٧%) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة، بينما بلغ تضمين الأهداف الخاصة بما نسبته (٩٠.٣%) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة.

« شكل التضمين: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في شكل تضمين صريح في أهداف الوثيقة بنسبة (٩٠.١%) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة، في حين بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد بشكل ضمني بما نسبته (٩.٩%).

• نوع الهدف وشكل التضمين للمهارات الرئيسة :

بينت الباحثة في هذا الجزء تكرارات ونسب تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية وفق نوع الهدف وشكل التضمين للمهارات الرئيسة، كما يوضح الجدول (٩).

بالنظر إلى جدول (٩) يتضح ما يلي: بلغ عدد تكرار مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة (١٠٦٧) تكراراً؛ أي: ما نسبته (٤٢.٢%) من أهداف الوثيقة، وقد احتوت المهارات الاستقرائية القدر الأكبر من مجموع التكرارات حيث بلغت نسبته (٢٣.٢%) من أهداف الوثيقة، وقد بلغت المهارات التقويمية (١٠.١%) من أهداف الوثيقة، في حين بلغت المهارات الاستنباطية (٨.٩%) من أهداف الوثيقة.

إن تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بشكل صريح وضمني (١٠٦٧) مرة، وكانت نسبة التضمين الصريح في جميع المهارات للمرحلتين (٩٠.١%)، في حين بلغت نسبة الضمني (٩.٩%)، وجاء التضمين مؤزجاً على المهارات الرئيسة الثلاث للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة كما يلي:

احتوت المهارات الاستقرائية على ما نسبته (٥٤.٩%) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد بشكل صريح وضمني في أهداف المرحلتين، شكل الصريح منها نسبة (٤٩.٥%)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٥.٤%)، ويليها المهارات التقويمية حيث بلغت ما نسبته (٢٣.٩%) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد بشكل صريح وضمني في أهداف المرحلتين، شكل الصريح منها

نسبة (٢٠.٢٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٣.٧٪)، وأقل المهارات الرئيسة تكررًا المهارات الاستنباطية حيث بلغت ما نسبته (٢١.٢٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد بشكل صريح وضمني في أهداف المرحلتين، شكل الصريح منها نسبة (٢٠.٣٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٨٪)

جدول رقم (٩): التكرارات والنسب المئوية للمهارات الرئيسة موزعة وفق نوع الهدف وشكل التضمين

المهارة	نوع الهدف	شكل التضمين						النسبة لأهداف الوثيقة (٢٥٣٠)
		صريح		ضمني		المجموع		
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	
المهارات الاستقرائية	عام	٣١	%٢.٩	١٥	%١.٤	٤٦	%٤.٣	%١.٨
	خاص	٤٩٧	%٤٦.٦	٤٣	%٤.٠	٥٤٠	%٥٠.٦	%٢١.٣
	المجموع	٥٢٨	%٤٩.٥	٥٨	%٥.٤	٥٨٦	%٥٤.٩	%٢٣.٢
المهارات الاستنباطية	عام	٢٣	%٢.٢	٧	%٠.٧	٣٠	%٢.٨	%١.٢
	خاص	١٩٤	%١٨.٢	٢	%٠.٢	١٩٦	%١٨.٤	%٧.٧
	المجموع	٢١٧	%٢٠.٣	٩	%٠.٨	٢٢٦	%٢١.٢	%٨.٩
المهارات التقويمية	عام	٢٠	%١.٩	٨	%٠.٧	٢٨	%٢.٦	%١.١
	خاص	١٩٦	%١٨.٤	٣١	%٢.٩	٢٢٧	%٢١.٣	%٩.٠
	المجموع	٢١٦	%٢٠.٢	٣٩	%٣.٧	٢٥٥	%٢٣.٩	%١٠.١
المجموع	عام	٧٤	%٦.٩	٣٠	%٢.٨	١٠٤	%٩.٧	%٤.١
	خاص	٨٨٧	%٨٣.١	٧٦	%٧.١	٩٦٣	%٩٠.٣	%٣٨.١
	المجموع	٩٦١	%٩٠.١	١٠٦	%٩.٩	١٠٦٧	%١٠٠.٠	%٤٢.٢

• شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المهارات الرئيسة :
بينت الباحثة في هذا الجزء تكرارات ونسب شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المهارات الرئيسة ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٠): التكرارات والنسب المئوية للمهارات الرئيسة موزعة وفق شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة

المهارة	نوع الهدف	المرحلة الدراسية					
		ابتدائي			متوسط		
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
المهارات الاستقرائية	صريح	١١٧	٪١١.٠	٤١١	٪٣٨.٥	٥٢٨	٪٤٩.٥
	ضمني	٤٢	٪٣.٩	١٦	٪١.٥	٥٨	٪٥.٤
	المجموع	١٥٩	٪١٤.٩	٤٢٧	٪٤٠.٠	٥٨٦	٪٥٤.٩
المهارات الاستنباطية	صريح	٤٥	٪٤.٢	١٧٢	٪١٦.١	٢١٧	٪٢٠.٣
	ضمني	١	٪٠.١	٨	٪٠.٧	٩	٪٠.٨
	المجموع	٤٦	٪٤.٣	١٨٠	٪١٦.٩	٢٢٦	٪٢١.٢
المهارات التقويمية	صريح	١٠١	٪٩.٥	١١٥	٪١٠.٨	٢١٦	٪٢٠.٢
	ضمني	٢٨	٪٢.٦	١١	٪١.٠	٣٩	٪٣.٧
	المجموع	١٢٩	٪١٢.١	١٢٦	٪١١.٨	٢٥٥	٪٢٣.٩
المجموع	صريح	٢٦٣	٪٢٤.٦	٦٩٨	٪٦٥.٤	٩٦١	٪٩٠.١
	ضمني	٧١	٪٦.٧	٣٥	٪٣.٣	١٠٦	٪٩.٩
	المجموع	٣٣٤	٪٣١.٣	٧٣٣	٪٦٨.٧	١٠٦٧	٪١٠٠.٠

بالنظر إلى جدول (١٠) يتضح ما يلي: بلغت المهارات الاستقرائية أعلى نسبةً تضمين لمهارات التفكير الناقد، وذلك بنسبة (٥٤.٩٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد؛ حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٤٠.٠٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٣٨.٥٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (١.٥٪)، في حين بلغت المهارات الاستقرائية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١٤.٩٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١١٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٣.٩٪).

واحتوت المهارات التقويمية نسبة (٢٣.٩٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد؛ حيث بلغت في المرحلة الابتدائية (١٢.١٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٩.٥٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٢.٦٪)، في حين بلغت المهارات التقويمية في المرحلة المتوسطة ما نسبته (١١.٨٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١٠.٨٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (١.٠٪).

بلغت المهارات الاستنباطية أقل نسبة تضمين لمهارات التفكير الناقد، وذلك بنسبة (٢١.٢٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (١٦.٩٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١٦.١٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٧٪)، في حين بلغت المهارات الاستنباطية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٤.٣٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٤.٢٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.١٪).

• تضمين مهارات التفكير الناقد في المهارات الرئيسة موزعة وفق المادة الدراسية :

بينت الباحثة في هذا الجزء تكرارات ونسب تضمين مهارات التفكير الناقد في المهارات الرئيسة موزعة وفق المادة الدراسية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١١) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الرئيسة موزعة وفق المادة الدراسية

المهارة	نوع الهدف	المادة الدراسية							
		قرآن		توحيد		حديث		فقه	
المهارات الاستقرائية	صريح	٢٦٧	%٢٥.٣	٥٦	%٥.٣	٨٧	%٨.٢	١١٧	%١١.١
	ضمني	٧	%٠.٧	٦	%٠.٦	١٦	%١.٥	٢٧	%٢.٦
	المجموع	٢٧٤	%٢٦.٠	٦٢	%٥.٩	١٠٣	%٩.٨	١٤٤	%١٣.٦
	صريح	١٦٦	%١٥.٧	٥	%٠.٥	٣٧	%٣.٥	٧	%٠.٧
المهارات الاستنباطية	ضمني	٧	%٠.٧	١	%٠.١	٠	%٠.٠	١	%٠.١
	المجموع	١٧٣	%١٦.٤	٦	%٠.٦	٣٧	%٣.٥	٨	%٠.٨
	صريح	٧٦	%٧.٢	٦٩	%٦.٥	١٩	%١.٨	٤٦	%٤.٤
	ضمني	٢	%٠.٢	٩	%٠.٩	٨	%٠.٨	١٩	%١.٨
المهارات التقويمية	المجموع	٧٨	%٧.٤	٧٨	%٧.٤	٢٧	%٢.٦	٦٥	%٦.٢
	صريح	٥٠٩	%٤٨.٢	١٣٠	%١٢.٣	١٤٣	%١٣.٦	١٧٠	%١٦.١
	ضمني	١٦	%١.٥	١٦	%١.٥	٢٤	%٢.٣	٤٧	%٤.٥
	المجموع	٥٢٥	%٤٩.٨	١٤٦	%١٣.٨	١٦٧	%١٥.٨	٢١٧	%٢٠.٦

بالنظر إلى جدول (١١) يتضح ما يلي:

« أهداف مادة القرآن الكريم: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة القرآن الكريم ٥٢٥ تضميناً، شكلت ما نسبته (٤٩.٨٪) من مجموع تكرار المهارات بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة القرآن الكريم للمرحلتين ما يلي: المهارات الاستقرائية بنسبة (٢٦٪)،

تليها المهارات الاستنباطية بنسبة (١٦.٤٪)، وأقلها المهارات التقويمية حيث بلغت (٧.٤٪).

« أهداف مادة التوحيد: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة التوحيد ١٤٦ تضميناً، شكلت ما نسبته (١٣.٨٪) من مجموع تكرار المهارات بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة التوحيد للمرحلتين ما يلي: المهارات التقويمية بنسبة (٧.٤٪)، تليها المهارات الاستقرائية بنسبة (٥.٩٪)، وأقلها المهارات الاستنباطية حيث بلغت (٠.٦٪).

« أهداف مادة الحديث: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة الحديث ١٦٧ تضميناً، شكلت ما نسبته (١٥.٨٪) من مجموع تكرار المهارات بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة الحديث للمرحلتين ما يلي: المهارات الاستقرائية بنسبة (٩.٨٪)، تليها المهارات الاستنباطية بنسبة (٣.٥٪)، وأقلها المهارات التقويمية حيث بلغت (٢.٦٪).

« أهداف مادة الفقه: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة الفقه ٢١٧ تضميناً، شكلت ما نسبته (٢٠.٦٪) من مجموع تكرار المهارات بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة الفقه للمرحلتين ما يلي: المهارات الاستقرائية بنسبة (١٣.٦٪)، تليها المهارات التقويمية بنسبة (٦.٢٪)، وأقلها المهارات الاستنباطية حيث بلغت (٠.٨٪).

• ثانياً: النتائج التفصيلية للمهارات الرئيسة :

قدمت الباحثة عرض تفصيلي لنتائج مدى تضمين مهارات التفكير الناقد الرئيسة: الاستقرائية، والاستنباطية، والتقويمية في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفقاً للمرحلة الدراسية والمادة الدراسية، على النحو التالي:

• المهارات الاستقرائية :

• شكل تضمين المهارات الاستقرائية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة :
بينت الباحثة في هذا الجزء التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستقرائية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، كما يوضح الجدول (١٢) .

وبالنظر إلى جدول (١٢) يتضح أن المهارات الاستقرائية في أهداف الوثيقة جاءت على النحو التالي:

« بلغت مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها أعلى نسبة تضمين من المهارات الاستقرائية، وذلك بنسبة (٣٣.٤٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٢٣.٢٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١٠.٢٪) كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة، نسبة (١٨.٣٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (١٧.١٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١٦.٩٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٢٪)، في حين بلغت مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١.٢٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١.٠٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٢٪).

جدول رقم (١٢): التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستقرائية مُوزعة وفق شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة

م	المهارة	شكل التضمين	المرحلة الدراسية				المجموع	
			ابتدائي		متوسط		نسبة	تكرار
١	البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع	صريح	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		ضمني	١١	%١.٩	٠	%٠.٠	١١	%١.٩
		المجموع	١١	%١.٩	٠	%٠.٠	١١	%١.٩
٢	تحديد المشكلة أو المسألة بدقة	صريح	٢١	%٣.٦	٤٠	%٦.٨	٦١	%١٠.٤
		ضمني	١٦	%٢.٧	٢	%٠.٣	١٨	%٣.١
		المجموع	٣٧	%٦.٣	٤٢	%٧.٢	٧٩	%١٣.٥
٣	فرض الفروض وطرح الحلول	صريح	٠	%٠.٠	٢٧	%٤.٦	٢٧	%٤.٦
		ضمني	٠	%٠.٠	١	%٠.٢	١	%٠.٢
		المجموع	٠	%٠.٠	٢٨	%٤.٨	٢٨	%٤.٨
٤	التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة	صريح	٦	%١.٠	٩٩	%١٦.٩	١٠٥	%١٧.٩
		ضمني	١	%٠.٢	١	%٠.٢	٢	%٠.٣
		المجموع	٧	%١.٢	١٠٠	%١٧.١	١٠٧	%١٨.٣
٥	ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة	صريح	٥	%٠.٩	٣٩	%٦.٧	٤٤	%٧.٥
		ضمني	١٤	%٢.٤	١٢	%٢.٠	٢٦	%٤.٤
		المجموع	١٩	%٣.٢	٥١	%٨.٧	٧٠	%١١.٩
٦	طرح الأسئلة	صريح	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		ضمني	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		المجموع	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
٧	الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها	صريح	٦٠	%١٠.٢	١٣٦	%٢٣.٢	١٩٦	%٣٣.٤
		ضمني	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		المجموع	٦٠	%١٠.٢	١٣٦	%٢٣.٢	١٩٦	%٣٣.٤
٨	بيان الأحكام الشرعية	صريح	٢٠	%٣.٤	٤٤	%٧.٥	٦٤	%١٠.٩
		ضمني	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		المجموع	٢٠	%٣.٤	٤٤	%٧.٥	٦٤	%١٠.٩
٩	تحديد العلاقات بين الأمور	صريح	٥	%٠.٩	٢٦	%٤.٤	٣١	%٥.٣
		ضمني	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠	٠	%٠.٠
		المجموع	٥	%٠.٩	٢٦	%٤.٤	٣١	%٥.٣
	المجموع	صريح	١١٧	%٢٠.٠	٤١١	%٧٠.١	٥٢٨	%٩٠.١
		ضمني	٤٢	%٧.٢	١٦	%٢.٧	٥٨	%٩.٩
		المجموع	١٥٩	%٢٧.١	٤٢٧	%٧٢.٩	٥٨٦	%٩٠.٠

« بلغت مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة نسبة (١٣.٥٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٧.٢٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٦.٨٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٣٪)، في حين بلغت مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٦.٣٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٣.٦٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٢.٧٪).

« بلغت مهارة ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة نسبة (١١.٩٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٨.٧٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٦.٧٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٢.٠٪)، في حين بلغت مهارة ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.٢٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٠.٩٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٢.٤٪).

« بلغت مهارة بيان الأحكام الشرعية نسبة (١٠.٩٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٧.٥٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت بيان الأحكام الشرعية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.٤٪) كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة تحديد العلاقات بين الأمور نسبة (٥.٣%) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٤.٤%) كلها بشكل صريح، في حين بلغت بيان الأحكام الشرعية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٩%) كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة فرض الفروض وطرح الحلول نسبة (٤.٨%) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة حيث شكل التضمين الصريح منها نسبة (٤.٦%)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٢%)، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمين لهذه المهارة.

« بلغت مهارة البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع نسبة (١.٩%) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، جاءت كلها في المرحلة الابتدائية بشكل ضمني، في حين خلت المرحلة المتوسطة من أي تضمين لهذه المهارة.

• تضمين المهارات الاستقرائية وفق المادة الدراسية :

بينت الباحثة في هذا الجزء التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستقرائية وفق المادة الدراسية، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٣): التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستقرائية موزعة وفق المادة الدراسية

م	المهارة	شكل التضمين	المادة الدراسية								المجموع	
			قرآن		توحيد		حديث		فقه		تكرار	نسبة
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع	صريح	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١١	١.٩	٠	٠.٠	١١	١.٩
		مجموع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١١	١.٩	٠	٠.٠	١١	١.٩
٢	تحديد المشكلة أو المسألة بدقة	صريح	٨	١.٤	١٥	٢.٦	١٥	٢.٦	٢٣	٣.٩	٦١	١٠.٥
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤	٠.٧	١٤	٢.٤	١٨	٣.١
		مجموع	٨	١.٤	١٥	٢.٦	١٩	٣.٣	٣٧	٦.٣	٧٩	١٣.٦
٣	فرض الفروض وطرح الحلول	صريح	٠	٠.٠	١	٠.٢	٢٦	٤.٥	٠	٠.٠	٢٧	٤.٦
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٠	٠.٠	١	٠.٢	٢٦	٤.٥	٠	٠.٠	٢٧	٤.٦
٤	التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة	صريح	٨٨	١٥.١	٥	٠.٩	٨	١.٤	٤	٠.٧	١٠٥	١٨.٠
		ضمني	١	٠.٢	١	٠.٢	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٢	٠.٣
		مجموع	٨٩	١٥.٣	٦	١.٠	٨	١.٤	٤	٠.٧	١٠٧	١٨.٤
٥	ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة	صريح	٢٠	٣.٤	٦	١.٠	٥	٠.٩	١٣	٢.٢	٤٤	٧.٥
		ضمني	٦	١.٠	٥	٠.٩	١	٠.٢	١٣	٢.٢	٢٥	٤.٣
		مجموع	٢٦	٤.٥	١١	١.٩	٦	١.٠	٢٦	٤.٥	٦٩	١١.٨
٦	طرح الأسئلة	صريح	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٧	الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها	صريح	١٢٥	٢١.٤	٢٠	٣.٤	٢٥	٤.٣	٢٦	٤.٥	١٩٦	٣٣.٦
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	١٢٥	٢١.٤	٢٠	٣.٤	٢٥	٤.٣	٢٦	٤.٥	١٩٦	٣٣.٦
٨	بيان الأحكام الشرعية	صريح	٦	١.٠	٤	٠.٧	٥	٠.٩	٤٩	٨.٤	٦٤	١١.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٦	١.٠	٤	٠.٧	٥	٠.٩	٤٩	٨.٤	٦٤	١١.٠
٩	تحديد العلاقات بين الأمور	صريح	٢٠	٣.٤	٥	٠.٩	٣	٠.٥	٢	٠.٣	٣٠	٥.١
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٢٠	٣.٤	٥	٠.٩	٣	٠.٥	٢	٠.٣	٣٠	٥.١
المجموع		صريح	٢٦٧	٤٥.٨	٥٦	٩.٦	٨٧	١٤.٩	١١٧	٢٠.١	٥٢٧	٩٠.٤
		ضمني	٧	١.٢	٦	١.٠	١٦	٢.٧	٢٧	٤.٦	٥٦	٩.٦
		مجموع	٢٧٤	٤٧.٠	٦٢	١٠.٦	١٠٣	١٧.٧	١٤٤	٢٤.٧	٥٨٣	١٠٠

بالنظر إلى الجدول رقم (١٣) يتضح ما يلي:

« أهداف مادة القرآن الكريم: بلغ تكرر تضمين المهارات الاستقرائية في مادة القرآن الكريم ٢٧٤ تكراراً، شكلت ما نسبته (٤٧.٠٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستقرائية في أهداف مادة القرآن الكريم للمرحلتين ما يلي: جاءت مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها في الترتيب الأول حيث بلغت ١٢٥ تكراراً؛ وذلك بنسبة (٢١.٤٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (١٥.٣٪)، ثم مهارة ربط الأسباب بالمسببات بنسبة (٤.٥٪)، ثم مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة؛ حيث بلغت (١.٤٪)، ثم مهارة بيان الأحكام بنسبة (١.٠٪).

« أهداف مادة التوحيد: بلغ تكرر تضمين المهارات الاستقرائية في مادة التوحيد ٦٢ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٠.٦٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية بأداة البحث، وجاءت نسبة تضمين المهارات الاستقرائية في أهداف مادة التوحيد للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها في الترتيب الأول؛ حيث بلغت ٢٠ تكراراً، وذلك بنسبة (٣.٤٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة؛ حيث بلغت (٢.٦٪)، ثم مهارة ربط الأسباب بالمسببات بنسبة (١.٩٪)، ثم مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (١.٠٪)، ثم مهارة تحديد العلاقات بين الأمور بنسبة (٠.٩٪)، ثم مهارة بيان الأحكام بنسبة (٠.٧٪)، ثم مهارة فرض الفروض وطرح الحلول بنسبة (٠.٢٪).

« أهداف مادة الحديث الشريف: بلغ تكرر تضمين المهارات الاستقرائية في مادة الحديث الشريف ١٠٣ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٧.٧٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستقرائية في أهداف مادة الحديث الشريف للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة فرض الفروض وطرح الحلول في الترتيب الأول حيث بلغت ٢٦ تكراراً، وذلك بنسبة (٤.٥٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها بنسبة (٤.٣٪)، ثم مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة؛ حيث بلغت (٣.٣٪)، ثم مهارة البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع بنسبة (١.٩٪)، ثم مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (١.٤٪)، ثم مهارة ربط الأسباب بالمسببات بنسبة (١.٠٪)، ثم مهارة بيان الأحكام بنسبة (٠.٩٪)، ثم مهارة تجديد العلاقات بين الأمور بنسبة (٠.٥٪).

« أهداف مادة الفقه: بلغ تكرر تضمين المهارات الاستقرائية في مادة الفقه ١٤٤ تكراراً، شكلت ما نسبته (٢٤.٧٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستقرائية في أهداف مادة الفقه للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة بيان الأحكام بنسبة (٨.٤٪) في الترتيب الأول؛ حيث بلغت ٤٩ تكراراً بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، ثم مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة حيث بلغت (٦.٣٪)، تليها مهارتنا الدقة في

تعريف المصطلحات ومعانيها ومهارة ربط الأسباب بالمسببات؛ حيث بلغت ما نسبته (٤.٥)٪، ثم مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (٠.٧)٪، ثم مهارة تحديد العلاقات بين الأمور بنسبة (٠.٣)٪.

• المهارات الاستنباطية :

• شكل تضمين المهارات الاستنباطية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة :
 بينت الباحثة في هذا الجزء التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستنباطية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٤) : التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستنباطية موزعة وفق شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة

م	المهارة	شكل التضمين	المرحلة الدراسية				المجموع	
			ابتدائي		متوسط		تكرار	نسبة
			نسبة	تكرار	نسبة	تكرار		
١	تفسير المواقف الجزئية	صريح	٠.٤٪	٦٧	٢٩.٦٪	٦٨	٣٠.١٪	
		ضمني	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	
		المجموع	٠.٤٪	٦٧	٢٩.٦٪	٦٨	٣٠.١٪	
٢	تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً	صريح	١.٨٪	١	٠.٤٪	٥	٢.٢٪	
		ضمني	٠.٤٪	٠	٠.٠٪	١	٠.٤٪	
		المجموع	٢.٢٪	١	٠.٤٪	٦	٢.٧٪	
٣	تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية	صريح	٠.٠٪	١٨	٨.٠٪	١٨	٨.٠٪	
		ضمني	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	
		المجموع	٠.٠٪	١٨	٨.٠٪	١٨	٨.٠٪	
٤	كشف التناقضات	صريح	٠.٠٪	٢	٠.٩٪	٢	٠.٩٪	
		ضمني	٠.٠٪	١	٠.٤٪	١	٠.٤٪	
		المجموع	٠.٠٪	٣	١.٣٪	٣	١.٣٪	
٥	تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل	صريح	٠.٠٪	١	٠.٤٪	١	٠.٤٪	
		ضمني	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	٠	٠.٠٪	
		المجموع	٠.٠٪	١	٠.٤٪	١	٠.٤٪	
٦	استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية	صريح	٣.٥٪	٣٠	١٣.٣٪	٣٨	١٦.٨٪	
		ضمني	٠.٠٪	٤	١.٨٪	٤	١.٨٪	
		المجموع	٣.٥٪	٣٤	١٥.٠٪	٤٢	١٨.٦٪	
٧	استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات	صريح	١٤.٢٪	٥٣	٢٣.٥٪	٨٥	٣٧.٦٪	
		ضمني	٠.٠٪	٣	١.٣٪	٣	١.٣٪	
		المجموع	١٤.٢٪	٥٦	٢٤.٨٪	٨٨	٣٨.٩٪	
	المجموع	صريح	١٩.٩٪	١٧٢	٧٦.١٪	٢١٧	٩٦.٠٪	
		ضمني	٠.٤٪	٨	٣.٥٪	٩	٤.٠٪	
		المجموع	٢٠.٤٪	١٨٠	٧٩.٦٪	٢٢٦	١٠٠.٠٪	

بالنظر إلى جدول (١٤) يتضح أن المهارات الاستنباطية في أهداف الوثيقة جاءت على النحو التالي:

« بلغت مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات أعلى نسبة تضمين من المهارات الاستنباطية، وذلك بنسبة (٣٨.٩)٪ من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية؛ حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٢٤.٨)٪، شكل التضمين الصريح منها نسبة (٢٣.٥)٪، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (١.٣)٪، في حين بلغت مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١٤.٢)٪، كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة تفسير المواقف الجزئية نسبة (٣٠.١)٪ من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٢٩.٦)٪، كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة تفسير المواقف الجزئية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٤)٪، كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية نسبة (١٨.٦٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (١٥.٠٪)، شكل التضمنين الصريح منها نسبة (١٣.٣٪)، بينما شكل التضمنين الضمني نسبة (١.٨٪)، في حين بلغت مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.٥٪) كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية نسبة (٨.٠٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة بشكل صريح، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمنين لهذه المهارة.

« بلغت مهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقيًا نسبة (٢.٧٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٠.٤٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقيًا في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٢.٢٪)، شكل التضمنين الصريح منها نسبة (١.٨٪)، بينما شكل التضمنين الضمني نسبة (٠.٤٪).

« بلغت مهارة كشف التناقضات نسبة (١.٣٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة، شكل التضمنين الصريح منها نسبة (٠.٩٪)، بينما شكل التضمنين الضمني نسبة (٠.٤٪)، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمنين لهذه المهارة.

« بلغت مهارة تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل نسبة (٠.٤٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة بشكل صريح، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمنين لهذه المهارة.

• تضمين المهارات الاستنباطية وفق المادة الدراسية :

بينت الباحثة في هذا الجزء التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستنباطية وفق المادة الدراسية، كما يوضح الجدول (١٥).

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٥) يتضح ما يلي:

« أهداف مادة القرآن الكريم: بلغ تكرار تضمين المهارات الاستنباطية في مادة القرآن الكريم ١٧٣ تكرارًا، شكلت ما نسبته (٧٧.٢٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستنباطية في أهداف مادة القرآن الكريم للمرحلتين ما يلي: جاءت مهارة تفسير المواقف الجزئية في الترتيب الأول حيث بلغت ٦٧ تكرارًا، وذلك بنسبة (٢٩.٩٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات والأدلة بنسبة (٢٥.٤٪)، ثم مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية بنسبة (١٢.١٪)، ثم مهارة تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية بنسبة (٨.٠٪)، ثم مهارة كشف التناقضات؛ حيث بلغت (٠.٩٪)، ثم مهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقيًا ومهارة تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل بنسبة (٠.٤٪).

« أهداف مادة التوحيد: بلغ تكرار تضمين المهارات الاستنباطية في مادة التوحيد ٦ تكرارات، شكلت ما نسبته (٢.٧٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية بأداة

البحث، وجاءت نسبة تضمين المهارات الاستنباطية في أهداف مادة التوحيد للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية في الترتيب الأول؛ حيث بلغت ٥ تكرارات، وذلك بنسبة (٢.٢٪) بشكل صريح وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة كشف التناقضات؛ حيث بلغت تكراراً واحداً بنسبة (٠.٤٪)، وجاء هذا التكرار بشكل ضمني.

جدول رقم (١٥) : التكرارات والنسب المئوية للمهارات الاستنباطية موزعة وفق المادة الدراسية

م	المهارة	شكل التضمين	المادة الدراسية								المجموع	
			قرآن		توحيد		حديث		فقه		تكرار	نسبة
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	تفسير المواقف الجزئية	صريح	٦٧	٢٩.٩	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.٤	٦٨	٣٠.٤
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٦٧	٢٩.٩	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.٤	٦٨	٣٠.٤
٢	تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً	صريح	١	٠.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤	١.٨	٥	٢.٢
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.٤	١	٠.٤
		مجموع	١	٠.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٥	٢.٢	٦	٢.٧
٣	تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية	صريح	١٨	٨.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١٨	٨.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	١٨	٨.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١٨	٨.٠
٤	كشف التناقضات	صريح	٢	٠.٩	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٢	٠.٩
		ضمني	٠	٠.٠	١	٠.٤	٠	٠.٠	١	٠.٤	١	٠.٤
		مجموع	٢	٠.٩	١	٠.٤	٠	٠.٠	١	٠.٤	٣	١.٣
٥	تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل	صريح	١	٠.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.٤
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	١	٠.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.٤
٦	استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية	صريح	٢٣	١٠.٣	٥	٢.٢	٧	٣.١	٢	٠.٩	٣٧	١٦.٥
		ضمني	٤	١.٨	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤	١.٨
		مجموع	٢٧	١٢.١	٥	٢.٢	٧	٣.١	٢	٠.٩	٤١	١٨.٣
٧	استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات	صريح	٥٤	٢٤.١	٠	٠.٠	٣٠	١٣.٤	٠	٠.٠	٨٤	٣٧.٥
		ضمني	٣	١.٣	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣	١.٣
		مجموع	٥٧	٢٥.٤	٠	٠.٠	٣٠	١٣.٤	٠	٠.٠	٨٧	٣٨.٨
	المجموع	صريح	١٦٦	٧٤.١	٥	٢.٢	٣٧	١٦.٥	٧	٣.١	٢١٥	٩٦.٠
		ضمني	٧	٣.١	١	٠.٤	٠	٠.٠	١	٠.٤	٩	٤.٠
		مجموع	١٧٣	٧٧.٢	٦	٢.٧	٣٧	١٦.٥	٨	٣.٦	٢٢٤	١٠٠

أهداف مادة الحديث الشريف: بلغ تكرار تضمين المهارات الاستنباطية في مادة الحديث الشريف ٣٧ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٦.٥٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستنباطية في أهداف مادة الحديث للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات والأدلة في الترتيب الأول حيث بلغت ٣٠ تكراراً، وذلك بنسبة (١٣.٤٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية؛ حيث بلغت ٧ تكرارات بنسبة (٣.١٪) بشكل صريح وخلت من أي تشكيل ضمني.

أهداف مادة الفقه: بلغ تكرار تضمين المهارات الاستنباطية في مادة الفقه ٨ تكرارات، شكلت ما نسبته (٣.٦٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات الاستنباطية في أهداف مادة الفقه للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً في الترتيب الأول حيث بلغت ٥ تكرارات بنسبة (٢.٢٪)، جاءت ٤ تكرارات بشكل

صريح بنسبة (١.٨٪) ومرة واحدة بشكل ضمني بنسبة (٠.٤٪)، تليها مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية؛ حيث بلغت تكرارين بنسبة (٠.٩٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، ثم مهارة تفسير المواقف الجزئية حيث بلغت تكراراً واحداً بنسبة (٠.٤٪) بشكل صريح.

المهارات التقويمية :

شكل تضمين المهارات التقويمية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة :

بينت الباحثة في هذا الجزء التكرارات والنسب المئوية للمهارات التقويمية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (١٦): التكرارات والنسب المئوية للمهارات التقويمية موزعة وفق شكل تضمين الهدف للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة

م	المهارة	شكل التضمين	المرحلة الدراسية				المجموع	
			ابتدائي		متوسطة		تكرار	نسبة
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة	صريح	٣٥	٪١٣.٧	٠	٪٠.٠	٣٥	٪١٣.٧
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٣٥	٪١٣.٧	٠	٪٠.٠	٣٥	٪١٣.٧
٢	التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح	صريح	٥	٪٢.٠	٢	٪٠.٨	٧	٪٢.٧
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٥	٪٢.٠	٢	٪٠.٨	٧	٪٢.٧
٣	المقارنة بين أمور متعددة	صريح	١٨	٪٧.١	٤٨	٪١٨.٨	٦٦	٪٢٥.٩
		ضمني	١٠	٪٣.٩	٠	٪٠.٠	١٠	٪٣.٩
		المجموع	٢٨	٪١١.٠	٤٨	٪١٨.٨	٧٦	٪٢٩.٨
٤	التمييز بين الرأي والحقيقة	صريح	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
٥	تقييم الحجج والادعاءات	صريح	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
٦	تصنيف المسائل	صريح	٤	٪١.٦	٧	٪٢.٧	١١	٪٤.٣
		ضمني	١٠	٪٣.٩	٩	٪٣.٥	١٩	٪٧.٥
		المجموع	١٤	٪٥.٥	١٦	٪٦.٣	٣٠	٪١١.٨
٧	الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية	صريح	٣١	٪١٢.٢	٤٩	٪١٩.٢	٨٠	٪٣١.٤
		ضمني	٨	٪٣.١	٢	٪٠.٨	١٠	٪٣.٩
		المجموع	٣٩	٪١٥.٣	٥١	٪٢٠.٠	٩٠	٪٣٥.٣
٨	الحكم على صحة مصادر المعلومات	صريح	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
٩	اتخاذ القرار	صريح	٨	٪٣.١	٩	٪٣.٥	١٧	٪٦.٧
		ضمني	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠	٠	٪٠.٠
		المجموع	٨	٪٣.١	٩	٪٣.٥	١٧	٪٦.٧
	المجموع	صريح	١٠١	٪٣٩.٦	١١٥	٪٤٥.١	٢١٦	٪٨٤.٧
		ضمني	٢٨	٪١١.٠	١١	٪٤.٣	٣٩	٪١٥.٣
		المجموع	١٢٩	٪٥٠.٦	١٢٦	٪٤٩.٤	٢٥٥	٪١٠٠.٠

بالنظر إلى جدول (١٦) يتضح أن المهارات التقويمية في أهداف الوثيقة جاءت على النحو التالي:

« بلغت مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية أعلى نسبة تضمين من المهارات التقويمية، وذلك بنسبة (٣٥.٣٪) من مجموع تكرار المهارات التقويمية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٢٠.٠٪)، شكل التضمين الصريح منها نسبة (١٩.٢٪)، بينما شكل التضمين الضمني نسبة (٠.٨٪)، في حين بلغت مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١٥.٣٪)

شَكْل التَّضْمِينُ الصَّرِيحُ منها نسبة (١٢.٢٪)، بينما شَكْل التَّضْمِينِ الضَّمْنِي نسبة (٣.١٪).

« بلغت مهارة المقارنة بين أمور متعددة نسبة (٢٩.٨٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (١٨.٨٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة المقارنة بين أمور متعددة في المرحلة الابتدائية ما نسبته (١١.٠٪)، شَكْل التَّضْمِينِ الصَّرِيحُ منها نسبة (٧.١٪)، بينما شَكْل التَّضْمِينِ الضَّمْنِي نسبة (٣.٩٪).

« بلغت مهارة التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع، والتي ليس لها صلة نسبة (١٣.٧٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية، جاءت كلها في المرحلة الابتدائية بشكل صريح، في حين خلت المرحلة المتوسطة من أي تضمين لهذه المهارة.

« بلغت مهارة تصنيف المسائل نسبة (١١.٨٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٦.٣٪)، شَكْل التَّضْمِينِ الصَّرِيحُ منها نسبة (٢.٧٪)، بينما شَكْل التَّضْمِينِ الضَّمْنِي نسبة (٣.٥٪)، في حين بلغت مهارة تصنيف المسائل في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٥.٥٪)، شَكْل التَّضْمِينِ الصَّرِيحُ منها نسبة (١.٦٪)، بينما شَكْل التَّضْمِينِ الضَّمْنِي نسبة (٣.٩٪).

« بلغت مهارة اتخاذ القرار نسبة (٦.٧٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٣.٥٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة اتخاذ القرار في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.١٪) كلها بشكل صريح.

« بلغت مهارة التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح نسبة (٢.٧٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية، حيث بلغت في المرحلة المتوسطة (٠.٧٪) كلها بشكل صريح، في حين بلغت مهارة التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٢.٠٪) كلها بشكل صريح.

• تضمين المهارات التقويمية وفق المادة الدراسية :

بينت الباحثة في هذا الجزء المهارات التقويمية وفق المادة الدراسية، كما يوضح الجدول (١٧).

وبالنظر إلى الجدول رقم (١٧) يتضح ما يلي:

« أهداف مادة القرآن الكريم: بلغ تَكَرُّر تضمين المهارات التقويمية في مادة القرآن الكريم ٧٨ تَكَرُّراً، شكلت ما نسبته (٣١.٥٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات التقويمية في أهداف مادة القرآن الكريم للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة في الترتيب الأول حيث بلغت ٣٥ تَكَرُّراً، وذلك بنسبة (١٤.١٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة بنسبة (٨.٥٪)، ثم مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية بنسبة (٤.٨٪)، ثم مهارة التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح بنسبة (٢.٠٪)، ثم مهارة تصنيف المسائل بنسبة (١.٢٪)، ثم مهارة اتخاذ القرار بنسبة (٠.٨٪).

« أهداف مادة التوحيد: بلغ تَكَرُّر تضمين المهارات التقويمية في مادة التوحيد ٧٨ تَكَرُّراً، شكلت ما نسبته (٣١.٥٪) من مجموع تَكَرُّر المهارات التقويمية بأداة البحث، وجاءت نسبة تضمين المهارات التقويمية في أهداف مادة التوحيد

للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية في الترتيب الأول؛ حيث بلغت ٣٩ تكراراً، وذلك بنسبة (١٥.٧٪)، جاءت ٣٧ تكراراً بشكل صريح بنسبة (١٤.٩٪)، وتكرارين بشكل ضمني بنسبة (٠.٨٪)، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة؛ حيث بلغت (١٠.٩٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة تصنيف المسائل بنسبة (٤.٠٪)، ثم مهارتي التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح واتخاذ القرار بنسبة (٠.٤٪)؛ حيث بلغت تكراراً واحداً، وجاء هذا التكرار بشكل صريح.

جدول رقم (١٧): التكرارات والنسب المئوية للمهارات التقويمية موزعة وفق المادة الدراسية

م	المهارة	شكل التضمين	المادة الدراسية								المجموع	
			قرآن		توحيد		حديث		فقه		المجموع	
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة
١	التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة	صريح	٣٥	١٤.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣٥	١٤.١
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٣٥	١٤.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣٥	١٤.١
٢	التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح	صريح	٥	٢.٠	١	٠.٤	٠	٠.٠	١	٠.٤	٧	٢.٨
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٥	٢.٠	١	٠.٤	٠	٠.٠	١	٠.٤	٧	٢.٨
٣	المقارنة بين أمور متعددة	صريح	١٩	٧.٧	٢٧	١٠.٩	٥	٢.٠	١٤	٥.٦	٦٥	٢٦.٢
		ضمني	٢	٠.٨	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٨	٣.٢	١٠	٤.٠
		مجموع	٢١	٨.٥	٢٧	١٠.٩	٥	٢.٠	٢٢	٨.٩	٧٥	٣٠.٢
٤	التمييز بين الرأي والحقيقة	صريح	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٥	تقييم الحجج والادعاءات	صريح	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٦	تصنيف المسائل	صريح	٣	١.٢	٣	١.٢	١	٠.٤	٤	١.٦	١١	٤.٤
		ضمني	٠	٠.٠	٧	٢.٨	١	٠.٤	١٠	٤.٠	١٨	٧.٣
		مجموع	٣	١.٢	١٠	٤.٠	٢	٠.٨	١٤	٥.٦	٢٩	١١.٧
٧	الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية	صريح	١٢	٤.٨	٣٧	١٤.٩	٦	٢.٤	٢٤	٩.٧	٧٩	٣١.٩
		ضمني	٠	٠.٠	٢	٠.٨	٧	٢.٨	١	٠.٤	١٠	٤.٠
		مجموع	١٢	٤.٨	٣٩	١٥.٧	١٣	٥.٢	٢٥	١٠.١	٨٩	٣٥.٩
٨	الحكم على صحة مصادر المعلومات	صريح	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٩	اتخاذ القرار	صريح	٢	٠.٨	١	٠.٤	٧	٢.٨	٣	١.٢	١٣	٥.٢
		ضمني	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
		مجموع	٢	٠.٨	١	٠.٤	٧	٢.٨	٣	١.٢	١٣	٥.٢
المجموع		صريح	٧٦	٣٠.٦	٦٩	٢٧.٨	١٩	٧.٧	٤٦	١٨.٥	٢١٠	٨٤.٧
		ضمني	٢	٠.٨	٩	٣.٦	٨	٣.٢	١٩	٧.٧	٣٨	١٥.٣
		مجموع	٧٨	٣١.٥	٧٨	٣١.٥	٢٧	١٠.٩	٦٥	٢٦.٢	٢٤٨	١٠٠

أهداف مادة الحديث الشريف: بلغ تكرار تضمين المهارات التقويمية في مادة الحديث الشريف ٢٧ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٠.٩٪) من مجموع تكرار المهارات التقويمية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات التقويمية في أهداف مادة الحديث الشريف للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية في الترتيب الأول حيث بلغت ١٣ تكراراً، وذلك بنسبة (٥.٢٪) جاءت منها ٦ تكرارات بشكل صريح بنسبة (٢.٤٪)، و٧ تكرارات بشكل ضمني بنسبة (٢.٨٪)، تليها مهارة اتخاذ القرار حيث بلغت ٧ تكرارات بنسبة (٢.٨٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة

حيث بلغت (٢٠.٠٪) بشكل صريح، وخلت من أي تشكيل ضمني، تليها مهارة تصنيف المسائل بنسبة (٠.٨٪) حيث بلغت تكرارين، أحدهما صريح والآخر ضمني.

« أهداف مادة الفقه: بلغ تكرار تضمين المهارات التقويمية في مادة الفقه ٦٥ تكراراً، شكلت ما نسبته (٢٦.٢٪) من مجموع تكرار المهارات التقويمية بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين المهارات التقويمية في أهداف مادة الفقه للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة جاءت مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية في الترتيب الأول حيث بلغت ٢٥ تكراراً، وذلك بنسبة (١٠.١٪)، جاءت منها ٢٤ تكراراً بشكل صريح بنسبة (٩.٧٪)، وتكراراً واحداً بشكل ضمني بنسبة (٠.٤٪)، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة حيث بلغت (٨.٩٪) جاء منها ١٤ تكراراً بشكل صريح بنسبة (٥.٦٪)، وجاء منها ٨ تكرارات بشكل ضمني بنسبة (٣.٢٪) تليها مهارة تصنيف المسائل بنسبة (٥.٦٪) جاء منها ٤ تكراراً بشكل صريح بنسبة (١.٦٪)، وجاء منها ١٠ تكرارات بشكل ضمني بنسبة (٤.٠٪)، ثم مهارة اتخاذ القرار حيث بلغت ٣ تكرارات بنسبة (١.٢٪)، ثم مهارة التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح حيث جاء تكراراً واحداً صريح بنسبة (٠.٤٪).

• ثالثاً: النتائج لجميع المهارات :

بينت الباحثة في هذا الجزء تكرارات ونسب تضمين جميع مهارات التفكير الناقد وفقاً للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وكذلك وفقاً للمادة الدراسية، وذلك على النحو التالي:

• تضمين جميع مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة وفق المرحلة الدراسية :
بالنظر إلى جدول (١٨) يتضح أن مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة جاءت على النحو التالي:

« البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على (١١) تضميناً لمهارة البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع، شكلت ما نسبته (١٠.٠٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاءت كلها في المرحلة الابتدائية بشكل ضمني، في حين خلت المرحلة المتوسطة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٧٩) تضميناً لمهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة، شكلت ما نسبته (٧.٤٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٣٧ تكراراً، منها ٢١ صريحاً و١٦ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.٥٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٤٢ تكراراً، منها ٤٠ صريحاً و٢ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٣.٩٪).

« مهارة فرض الفروض وطرح الحلول: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٢٨) تضميناً لمهارة فرض الفروض وطرح الحلول، شكلت ما نسبته (٢.٦٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاءت كلها في

المرحلة المتوسطة، منها ٢٧ صريحاً وواحدً ضمنيًا، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمين لهذه المهارة.

جدول رقم (١٨): مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة موزعة وفق المرحلة الدراسية

٢	المهارة	المرحلة الابتدائية				المرحلة المتوسطة				مجموع التكرار	النسبة الكلية
		صريح	ضمني	مجموع	النسبة	صريح	ضمني	مجموع	النسبة		
١	البحث في مصادر المعلومات المتضمنة للموضوع	٠	١١	١١	١.٠	٠	٠	٠	٠.٠	١١	١.٠
٢	تحديد المشكلة أو المسألة بدقة	٢١	١٦	٣٧	٣.٥	٤٠	٢	٤٢	٣.٩	٧٩	٧.٤
٣	فرض الفروض وطرح الحلول	٠	٠	٠	٠.٠	٢٧	١	٢٨	٢.٦	٢٨	٢.٦
٤	التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة	٦	١	٧	٠.٧	٩٩	١	١٠٠	٩.٤	١٠٧	١٠.٠
٥	ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة	٥	١٤	١٩	١.٨	٣٩	١٢	٥١	٤.٨	٧٠	٦.٦
٦	طرح الأسئلة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٧	بيان الأحكام الضمنية	٦٠	٠	٦٠	٥.٦	١٣٦	٠	١٣٦	١٢.٧	١٩٦	١٨.٤
٨	تحديد العلاقات بين الأمور	٢٠	٠	٢٠	١.٩	٤٤	٠	٤٤	٤.١	٦٤	٦.٠
٩	تفسير المواقف الجزئية	٥	٠	٥	٠.٥	٢٦	٠	٢٦	٢.٤	٣١	٢.٩
١٠	تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً	١	٠	١	٠.١	٦٧	٠	٦٧	٦.٣	٦٨	٦.٤
١١	تحديد الأفكار الرئيسية من الفرضية	٤	١	٥	٠.٥	١	٠	١	٠.١	٦	٠.٦
١٢	كشف التناقضات	٠	٠	٠	٠.٠	٢	١	٣	٠.٣	٣	٠.٣
١٣	تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل	٠	٠	٠	٠.٠	١	٠	١	٠.١	١	٠.١
١٤	استنباط الأحكام من الأدلة الضمنية	٨	٠	٨	٠.٧	٣٠	٤	٣٤	٣.٢	٤٢	٣.٩
١٥	استنباط الفضائل والمستحيات المتعلقة بالأدلة والموضوعات	٣٢	٠	٣٢	٣.٠	٥٣	٣	٥٦	٥.٢	٨٨	٨.٢
١٦	التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة	٣٥	٠	٣٥	٣.٣	٠	٠	٠	٠.٠	٣٥	٣.٣
١٧	التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح	٥	٠	٥	٠.٥	٢	٠	٢	٠.٢	٧	٠.٧
١٨	المقارنة بين أمور متعددة	١٨	١٠	٢٨	٢.٦	٤٨	٠	٤٨	٤.٥	٧٦	٧.١
١٩	التمييز بين الرأي والحقيقة	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢٠	تقييم الحجج والأدعاءات	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢١	تصنيف المسائل	٤	١٠	١٤	١.٣	٧	٩	١٦	١.٥	٣٠	٢.٨
٢٢	الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية	٣١	٨	٣٩	٣.٧	٤٩	٢	٥١	٤.٨	٩٠	٨.٤
٢٣	الحكم على صحة مصادر المعلومات	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢٤	التخاذ القرار	٨	٠	٨	٠.٧	٩	٠	٩	٠.٨	١٧	١.٦
المجموع		٢٦٣	٧١	٣٣٤	٣١.٣	٦٩٨	٣٥	٧٣٣	٦٨.٧	١٠٦٧	١٠٠

« مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة : شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (١٠٧) تضميناً لمهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة، شكلت ما نسبته (١٠٠٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة. احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٧ تكرارات، منها ٦ صريحة، وواحد ضمنياً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٧٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ١٠ تكرار، منها ٩٩ صريحاً وواحد ضمنياً، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٩.٤٪).

« ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٧٠) تضميناً لمهارة ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة، شكلت ما نسبته (٦.٦٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ١٩ تكراراً، منها ٥ صريحاً، و١٤ ضمنياً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (١.٨٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٥١ تكراراً، منها ٣٩ صريحاً و١٢ ضمنياً، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٤.٨٪).

« مهارة طرح الأسئلة: خلت أهداف الوثيقة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها : شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (١٩٦) تضميناً لمهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها، شكلت ما نسبته (١٨.٤٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٦٠ تكراراً، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٥.٦٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ١٣٦ تكراراً، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (١٢.٧٪).

« مهارة بيان الأحكام الشرعية: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٦٤) تضميناً لمهارة بيان الأحكام الشرعية، شكلت ما نسبته (٦.٠٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٢٠ تكراراً، كلها صريحة، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (١.٩٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٤٤ تكراراً، كلها صريحة، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٤.١٪).

« مهارة تحديد العلاقات بين الأمور: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٣١) تضميناً لمهارة تحديد العلاقات بين الأمور، شكلت ما نسبته (٢.٩٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على (٥) تكرارات كلها صريحة، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٥٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٢٦ تكراراً، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٢.٤٪).

« مهارة تفسير المواقف الجزئية: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٦٨) تضميناً لمهارة تفسير المواقف الجزئية، شكلت ما نسبته (٦.٤٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على تكرار واحد صريح ما نسبته (٠.١٪)، واحتوت أهداف المرحلة

المتوسطة على ٦٧ تكراراً، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٦.٣٪).

« مهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على (٦) تضمينات لمهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً، شكلت ما نسبته (٠.٦٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على (٥) تكرارات، منها ٤ صريحات وواحد ضمني، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٥٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على تكرار واحد بشكل صريح وشكل ما نسبته (٠.١٪).

« مهارة تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (١٨) تضميناً لمهارة تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية، شكلت ما نسبته (١.٧٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة بشكل صريح، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة كشف التناقضات: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٣) تضمينات لمهارة كشف التناقضات، شكلت ما نسبته (٠.٣٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاءت كلها في المرحلة المتوسطة، منها اثنان صريحان، وواحد ضمني، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة على تضمين واحد لمهارة تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل، شكل ما نسبته (٠.١٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاء في المرحلة المتوسطة بشكل صريح، في حين خلت المرحلة الابتدائية من أي تضمين لهذه المهارة.

« استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٤٢) تضميناً لمهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية، شكلت ما نسبته (٣.٩٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على (٨) تكرارات كلها صريحة بنسبة (٠.٧٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٣٤ تكراراً، منها ٣٠ صريحا و٤ ضمني، وشكلت ما نسبته (٣.٢٪).

« مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٨٨) تضميناً لمهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات، شكلت ما نسبته (٨.٢٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٣٢ تكراراً كلها صريحة بنسبة (٣.٠٪). واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٥٦ تكراراً، منها ٥٣ صريحا و٣ ضمني، وشكلت ما نسبته (٥.٢٪).

« مهارة التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٣٥) تضميناً لمهارة التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة، شكلت ما نسبته (٣.٣٪)

من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، جاءت كلها في المرحلة الابتدائية بشكل صريح، في حين خلت المرحلة المتوسطة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٧) تضمينات لمهارة التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح، شكلت ما نسبته (٠.٧٪) من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٥ تكرارات، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٥٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على تكرارين، كلها صريحة وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٠.٢٪).

« مهارة المقارنة بين أمور متعددة: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٧٦) تضميناً لمهارة المقارنة بين أمور متعددة، شكلت ما نسبته (٧.١٪) من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٢٨ تكراراً، منها ١٨ صريحاً، و ١٠ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٢.٦٪). واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٤٨ تكراراً كلها بشكل صريح، وشكلت ما نسبته (٤.٥٪).

« مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة: خلت أهداف الوثيقة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة تقييم الحجج والدعاءات: خلت أهداف الوثيقة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة تصنيف المسائل: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٣٠) تضميناً لمهارة تصنيف المسائل، شكلت ما نسبته (٢.٨٪) من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ١٤ تكراراً، منها ٤ صريحاً و ١٠ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (١.٣٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ١٦ تكراراً، منها ٧ صريحاً و ٩ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (١.٥٪).

« مهارة الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (٩٠) تضميناً لمهارة الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية، شكلت ما نسبته (٨.٤٪) من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٣٩ تكراراً، منها ٣١ صريحاً و ٨ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣.٧٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٥١ تكراراً، منها ٤٩ صريحاً و ٢ ضمناً، وشكلت تكرارات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٤.٨٪).

« مهارة الحكم على صحة مصادر المعلومات: خلت أهداف الوثيقة من أي تضمين لهذه المهارة.

« مهارة اتخاذ القرار: شملت أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (١٧) تضميناً لمهارة اتخاذ القرار، شكلت ما نسبته (١.٦٪) من مجموع تَكَرُّر مهارات التفكير الناقد في الوثيقة، احتوت أهداف المرحلة الابتدائية على ٨ تكرارات،

كلها صريحة، وشكلت تَكَرَّرات المرحلة الابتدائية ما نسبته (٠.٧٪)، واحتوت أهداف المرحلة المتوسطة على ٩ تَكَرَّرات، كلها صريحة، وشكلت تَكَرَّرات المرحلة المتوسطة ما نسبته (٠.٨٪).

• **مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وفق المادة الدراسية :**

جدول رقم (١٩): مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أهداف المرحلتين الابتدائية والمتوسطة موزعة وفق المادة الدراسية

٢	المهارة	قرآن		توحيد		حديث		فقه		مجموع التكرار	النسبة الكلية
		تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة		
١	البحث في مصادر المعلومات والتنمية للموضوع	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١١	١.٠	٠	٠.٠	١١	١.٠
٢	تحديد المشكلة أو المسألة بدقة	٨	٠.٨	١٥	١.٤	١٩	١.٨	٣٧	٣.٥	٧٩	٧.٥
٣	فرض الفروض وطرح الحلول	١	٠.٠	١	٠.١	٢٦	٢.٥	٠	٠.٠	٢٧	٢.٦
٤	التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة	٨٩	٨.٤	٦	٠.٦	٨	٠.٨	٤	٠.٤	١٠٧	١٠.١
٥	ربط الأسباب بالأسباب أو السبب بالنتيجة	٢٦	٢.٥	١١	١.٠	٦	٠.٦	٢٦	٢.٥	٦٩	٦.٥
٦	طرح الأسئلة	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٧	الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها	١٢٥	١١.٨	٢٠	١.٩	٢٥	٢.٤	٢٦	٢.٥	١٩٦	١٨.٦
٨	بيان الأحكام الشرعية	٦	٠.٦	٤	٠.٤	٥	٠.٥	٤٩	٤.٦	٦٤	٦.١
٩	تحديد العلاقات بين الأمور	٢٠	١.٩	٥	٠.٥	٣	٠.٣	٢	٠.٢	٣٠	٢.٨
١٠	تفسير المواقف الجزئية	٦٧	٦.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.١	٦٨	٦.٤
١١	تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً	١	٠.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٥	٠.٥	٦	٠.٦
١٢	تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية	١٨	١.٧	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١٨	١.٧
١٣	كشف التناقضات	٢	٠.٢	١	٠.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣	٠.٣
١٤	تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل	١	٠.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	١	٠.١
١٥	استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية	٢٧	٢.٦	٥	٠.٥	٧	٠.٧	٢	٠.٢	٤١	٣.٩
١٦	استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات	٥٧	٥.٤	٠	٠.٠	٣٠	٢.٨	٠	٠.٠	٨٧	٨.٢
١٧	التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة	٣٥	٣.٣	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٣٥	٣.٣
١٨	التمييز بين ما هو صحيح وما هو غير صحيح	٥	٠.٥	١	٠.١	٠	٠.٠	١	٠.١	٧	٠.٧
١٩	المقارنة بين أمور متعددة	٢١	٢.٠	٢٧	٢.٦	٥	٠.٥	٢٢	٢.١	٧٥	٧.١
٢٠	التمييز بين الرأي والحقيقة	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢١	تقييم الحجج والأدعاءات	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢٢	تصنيف المسائل	٣	٠.٣	١٠	٠.٩	٢	٠.٢	١٤	١.٣	٢٩	٢.٧
٢٣	الاستدلال بالأدلة العقلية ثم العقلية	١٢	١.١	٣٩	٣.٧	١٣	١.٢	٢٥	٢.٤	٨٩	٨.٤
٢٤	الحكم على صحة مصادر المعلومات	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
٢٥	اتخاذ القرار	٢	٠.٢	١	٠.١	٧	٠.٧	٣	٠.٣	١٣	١.٢
	المجموع	٥٢٥	٤٩.٨	١٤٦	١٣.٨	١٦٧	١٥.٨	٢١٧	٢٠.٦	١٠٥٥	١٠٠

بالنظر إلى الجدول رقم (١٩) يتضح ما يلي:

« أهداف مادة القرآن الكريم: بلغ تَكَرَّرات تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة القرآن الكريم ٥٢٥ تَكَرَّراً، شكلت ما نسبته (٤٩.٨٪) من مجموع تَكَرَّرات مهارات التفكير الناقد بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة القرآن الكريم للمرحلتين ما يلي: جاءت مهارة الدقة في تعريف

المُصطلحات ومعانيها في الترتيب الأول حيث بلغت ١٢٥ تكراراً، وذلك بنسبة (١١.٨٪)، تليها مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (٨.٤٪)، ثم مهارة تفسير المواقف الجزئية بنسبة (٦.٤٪)، ثم مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات بنسبة (٥.٤٪)، ثم مهارة التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة حيث بلغت (٣.٣٪) ثم مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية بنسبة (٢.٦٪) ثم مهارة ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة بنسبة (٢.٥٪).

❖ وخلا مقرر القرآن الكريم من المهارات التالية: البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع، فرض الفروض وطرح الحلول، طرح الأسئلة، التمييز بين الرأي والحقيقة، تقييم الحجج والادعاءات، الحكم على صحة مصادر المعلومات.

❖ أهداف مادة التوحيد: بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة التوحيد ١٤٦ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٣.٨٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة التوحيد للمرحلتين ما يلي: جاءت مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية في الترتيب الأول حيث بلغت ٣٩ تكراراً، وذلك بنسبة (٣.٧٪)، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة بنسبة (٢.٦٪)، ثم مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها بنسبة (١.٩٪)، ثم مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة بنسبة (١.٤٪)، ثم مهارة ربط الأسباب بالمسببات أو السبب بالنتيجة حيث بلغت (١.٠٪)، ثم مهارة تصنيف المسائل بنسبة (٠.٩٪).

❖ وخلا مقرر التوحيد من المهارات التالية: البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع، طرح الأسئلة، تفسير المواقف الجزئية، تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً، تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية، تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل، استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات، التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة، التمييز بين الرأي والحقيقة، تقييم الحجج والادعاءات، الحكم على صحة مصادر المعلومات.

❖ أهداف مادة الحديث الشريف:

❖ بلغ تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة الحديث الشريف ١٦٧ تكراراً، شكلت ما نسبته (١٥.٨٪) من مجموع تكرار مهارات التفكير الناقد بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة الحديث للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات والأدلة في الترتيب الأول حيث بلغت ٣٠ تكراراً، وذلك بنسبة (٢.٨٪) تليها مهارة فرض الفروض وطرح الحلول بنسبة (٢.٥٪)، ثم مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها بنسبة (٢.٤٪)، ثم مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة بنسبة (١.٨٪)، ثم مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية بنسبة (١.٢٪).

❖ وخلا مقرر الحديث من المهارات التالية: طرح الأسئلة، تفسير المواقف الجزئية، تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً، تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية،

كشف التناقضات، تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل، التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة، التمييز بين ما هو صحيح وغير صحيح، التمييز بين الرأي والحقيقة، تقييم الحجج والادعاءات، الحكم على صحة مصادر المعلومات.

« أهداف مادة الفقه: بلغ تكرر تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة الفقه ٢١٧ تكررًا، شكلت ما نسبته (٢٠.٦٪) من مجموع تكرر مهارات التفكير الناقد بأداة البحث، وكانت نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف مادة الفقه للمرحلتين كما يلي: جاءت مهارة بيان الأحكام الشرعية في الترتيب الأول حيث بلغت ٤٩ تكررًا بنسبة (٤.٦٪)، تليها مهارة تحديد المشكلة أو المسألة بدقة بنسبة (٣.٥٪)، تليها مهارتا الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها ومهارة ربط الأسباب بالمسببات بنسبة (٢.٥٪)، ثم مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية ثم العقلية بنسبة (٢.٤٪)، ثم مهارة المقارنة بين أمور متعددة بنسبة (٢.١٪).

« وخلا مقرر الفقه من المهارات التالية: البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع، فرض الفروض وطرح الحلول، طرح الأسئلة، تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية، كشف التناقضات، تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل، استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالموضوعات، التمييز بين المعلومات التي لها صلة بالموضوع والتي ليس لها صلة، التمييز بين الرأي والحقيقة، تقييم الحجج والادعاءات، الحكم على صحة مصادر المعلومات.

• ثانيًا : مناقشة النتائج :

قامت الباحثة بمناقشة النتائج العامة، ثم نتائج المهارات الرئيسة وذلك على النحو التالي:

• النتائج العامة:

« إن الأهداف المشتملة على تضمينات لمهارات التفكير الناقد قد بلغت ٩٧٦ هدفًا؛ أي: ما نسبته ٤٠.٢٪ من مجموع أهداف الوثيقة، وأن التكرارات في نفس الأهداف بلغت ١٠٦٧ تكررًا، وترى الباحثة أن هذه النسبة تعد مؤشرًا لمدى اهتمام وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة بتضمين مهارات التفكير الناقد ضمن أهدافها، غير أن هذا التضمين لم يراع التوازن، فقد ركز على مهارات دون غيرها.

« حظيت المرحلة المتوسطة بالقدر الأكبر من تضمينات مهارات التفكير الناقد في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية بما نسبته (٦٨.٧٪) من مجموع التكرارات، في حين بلغ تكرر تضمين مهارات التفكير الناقد في المرحلة الابتدائية ما نسبته (٣١.٣٪)، وقد يرجع ذلك إلى مراعاة مخططي المناهج لمبدأ التدرج، إلا أن الباحثة ترى خلاف ذلك؛ حيث إن هذه المهارات تحتاج تدريباً وتمكيناً أكبر في المرحلة الابتدائية، ومن ثمة يمكن أن تدعم في المرحلة المتوسطة وليس العكس؛ حيث إن وجودها بشكل مفاجئ وكبير قد يشكك في تحقيقها.

« احتوت الأهداف العامة للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة ما نسبته (٩.٧٪) من مجموع تكرر تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة، بينما بلغ

تضمن الأهداف الخاصة ما نسبته (٩٠.٣٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة، وهذا يعني أن نسبة تضمين مهارات التفكير الناقد في الأهداف الخاصة أعلى من نسبة تضمينها في الأهداف العامة، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الأهداف الخاصة قد تمثل صيغاً متعددة مما يتيح ظهور مؤشرات أدق لمدى تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف الوثيقة، وكذلك لكثرة عدد الأهداف الخاصة مقارنة بالأهداف العامة.

« بلغت المهارات الاستقرائية الأكثر تكراراً بنسبة (٥٤.٩٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد، يليها المهارات التقويمية، حيث بلغت ما نسبته (٢٣.٩٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد، وأقل المهارات الرئيسية تكراراً المهارات الاستنباطية؛ حيث بلغت ما نسبته (٢١.٢٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد في أهداف المرحلتين، وقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الجندل (١٤٣١هـ)، مما يدل على ألفة مصممي المناهج بمهارات الاستقراء لمناسبتها للطرق التقليدية في التدريس.

« احتوت أهداف مادة القرآن الكريم على أكبر عدد من مجموع التكرارات بنسبة (٤٩.٨٪)، تليها أهداف مادة الفقه بنسبة (٢٠.٦٪)، فأهداف مادة الحديث بنسبة (١٥.٨٪)، فأهداف مادة التوحيد وهي أقل المواد تكراراً للمهارات بنسبة (١٣.٨٪) من مجموع تكرار المهارات.

وهذا يدل على تركيز الوثيقة على ربط الطالب بالمصدر الأول من مصادر التشريع الإسلامي وعلى ما توليه الوزارة من اهتمام بتعزيز صلة الطالب بالقرآن الكريم، كما تشير الباحثة إلى أن ضعف تضمين مهارات التفكير الناقد في مادة التوحيد يدل على أن مخططي المناهج ما زالوا متأثرين بالفكر التقليدي الذي يحكمه التخوف من إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص، بالإضافة إلى سيطرة الاهتمام بالمعارف على حساب الاهتمام بمهارات التفكير.

• المهارات الرئيسية :

• المهارات الاستقرائية :

يتضح من نتائج التحليل وبناء على معامل الاتفاق بين الباحثة وزميلتها (٩٠.٣٪) - وهو بعيد معامل اتفاق عالٍ - أن أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة قد اجتوت (٥٨٦) تكراراً للمهارات الاستقرائية؛ أي: ما نسبته (٥٤.٩٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد.

ومن الجدير بالذكر أن مهارة الدقة في تعريف المصطلحات ومعانيها قد بلغت أعلى نسبة تضمين من المهارات الاستقرائية، وذلك بنسبة (٣٣.٤٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية كثرها في المرحلة المتوسطة بنسبة (٢٣.٢٪)، تليها مهارة التوصل إلى استنتاجات من معلومات محددة بنسبة (١٨.٣٪) من مجموع تكرار المهارات الاستقرائية، وقد كان أكثرها في المرحلة المتوسطة بنسبة (١٧.١٪) وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العلوم الشرعية التي تركز على المعاني

كوسيلة لإدراك المفاهيم، حيث إن بنية المادة تعتمد اعتماداً كبيراً على المفاهيم والمصطلحات، مما يجعل معرفة المعاني أمراً ضرورياً يجب التركيز عليه، ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالتوصل إلى استنتاجات غالباً ما تكون تحديداً لهذه المفاهيم.

كشفت الدراسة عن مجيء (٣) مهارات كأقل المهارات تحقيقاً وبنسبة ضئيلة، على الرغم من أهمية تضمينها في مناهج العلوم الشرعية، وهي كالتالي: البحث في مصادر المعلومات المنتمية للموضوع جاءت بنسبة (١.٩٪)، وهي نسبة ضعيفة بالإضافة إلى أن وجودها كان ضمنياً في المرحلة الابتدائية وخلت المرحلة المتوسطة منها، مما يخالف التوجه العام الذي يدعو إلى ربط الطالب بمصادر التعليم، تأتي بعدها مهارة فرض الفروض وطرح الحلول، فقد جاءت كلها في المرحلة المتوسطة (٤.٨٪) ومنعدمة في المرحلة الابتدائية، وبلغت مهارة تحديد العلاقة بين الأمور نسبة (٥.٣٪)، وكان أكثرها في المرحلة المتوسطة وفي مادة القرآن الكريم.

وتشير الباحثة إلى أن أهداف الوثيقة لم تحقق هذه المهارات بالقدر الكافي، ولاسيما أن هذه المهارات تتناسب مع قدرة وخصائص الطلاب في المرحلتين، وترى الباحثة أن عدم تحقيق الأهداف لهذه المهارات بشكل واضح قد يرجع إلى التحفظ من قبل مخططي المناهج لكل ما يؤدي إلى توسع الطالب في البحث أو تعريض الطالب لوجهات نظر متعددة، قد يكون من بينها ما يؤدي إلى نتيجة عكسية، وهذا يتنافى مع المنهج الحديث الذي يعتمد على تنوع مصادر المعرفة.

كما كشفت الدراسة عن عدم تحقيق مهارة طرح الأسئلة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة مع أهميتها؛ حيث إنها تعد مهارة رئيسة للدلالة على مستوى الطالب قبل تقديم خبرات التعلم وبعدها، كما أنها تتفق مع مظاهر نمو الطلاب في هذه المرحلة، حيث يكثر عندهم التساؤل، وتعزو الباحثة غياب هذه المهارة إلى النظرة التقليدية لدور التلميذ بوصفه متلقي للمعارف.

• المهارات الاستنباطية:

يتضح من نتائج التحليل وبناء على معامل الاتفاق بين الباحثة وزميلاتها (١٠٠.٠٪) - وهو يعد معامل اتفاق جالياً - أن أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة قد احتوت (٢٢٦) تكراراً للمهارات الاستنباطية؛ أي: ما نسبته (٢١.٢٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد

بلغت مهارة استنباط الفضائل والمستحبات المتعلقة بالأدلة والموضوعات أعلى نسبة تضمين من المهارات الاستنباطية، وذلك بنسبة (٣٨.٩٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية وقد جاءت في مادتي القرآن والحديث، وخلت من الفقه والتوحيد، تليها مهارة تفسير المواقف الجزئية بنسبة (٣٠.١٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية، وذلك بواقع تكرار واحد في الفقه للمرحلة الابتدائية وباقي التكرارات (٦٧) كلها في مادة القرآن الكريم، وخلت من التوحيد والحديث،

وتبليها مهارة استنباط الأحكام من الأدلة الشرعية بنسبة (١٨.٦٪) من مجموع تكرار المهارات الاستنباطية جاء أكثرها في القرآن، وضعفت في الفقه مع أهميتها وضرورتها؛ ولعل ذلك يعود لطبيعة مواد العلوم الشرعية؛ فهي مليئة بالأحكام والفضائل والأدلة مما جعل مخططي المناهج يركزون على هذه المهارات ويضمونها في الأهداف، ولكنهم ركزوا على القرآن والحديث، وأغفلوا تضمينها في الفقه والتوحيد، رغم أهميتها وضرورتها للطلاب، وربما يعود السبب لكثرة النصوص الشرعية في مادتي القرآن والحديث.

كما كشفت الدراسة عن مجيء (٤) مهارات كأقل المهارات تحقيقاً وبنسبة ضئيلة، على الرغم من أهميتها تضمينها في مناهج العلوم الشرعية، وهي كالتالي: تحديد الأفكار الرئيسية من الفرعية بنسبة (٨٪) جاءت كلها في مادة القرآن الكريم في المرحلة المتوسطة، وانعدمت في المرحلة الابتدائية، ومهارة تحديد الأولويات وترتيبها منطقياً بنسبة (٢.٧٪)، ومجموع تكراراتها (٦) جاء (٥) منها في الفقه، وتكرار واحد في القرآن، وجاءت مهارة كشف التناقضات بنسبة (١.٣٪) ومجموع تكراراتها (٣)، جاء ٢ في القرآن وتكرار واحد في التوحيد وهو ضمني الدلالة وانعدمت في المرحلة الابتدائية، كذلك مهارة تحديد مناسبة الاستدلال بالدليل بنسبة (٠.٤٪) هو تكرار واحد في القرآن للمرحلة المتوسطة وانعدمت في المرحلة الابتدائية، وتشير الباحثة إلى أن أهداف الوثيقة لم تحقق هذه المهارات بالقدر الكافي، بل وانعدمت ثلاث منها في المرحلة الابتدائية، ولا سيما وأن هذه المهارات تتناسب مع قدرة وخصائص طلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وتري الباحثة أن عدم تضمين الأهداف لهذه المهارات بشكل واضح وانعدامها في المرحلة الابتدائية، قد يعود إلى النظرة التقليدية لدور الطالب.

• المهارات التقويمية

يتضح من نتائج التحليل وبناء على معامل الاتفاق بين الباحثة وزميلتها (٩٣.١٪) - وهو يعد معامل اتفاق عالياً - أن أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة قد احتوت (٢٥٥) تكراراً للمهارات التقويمية، أي ما نسبته (٢٣.٩٪) من مجموع تكرار تضمين مهارات التفكير الناقد.

بلغت مهارة الاستدلال بالأدلة النقلية، ثم العقلية أعلى نسبة تضمين من المهارات التقويمية، وذلك بنسبة (٣٥.٣٪) من مجموع تكرار المهارات التقويمية، تليها مهارة المقارنة بين أمور متعددة بنسبة (٢٩.٨٪) من مجموع تكرار المهارات التقويمية، وتري الباحثة أن هذه النسبة وإن كانت أعلى نسبة من نسب تضمين المهارات التقويمية في أهداف الوثيقة، إلا أنها مازالت نسبة ضعيفة لا تتناسب مع اهتمام وزارة التربية والتعليم بتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب مراحل التعليم العام.

كشفت الدراسة عن مجيء مهارة التمييز بين ما هو صحيح، وما هو غير صحيح كأقل المهارات تحقيقاً، وبنسبة ضئيلة، حيث بلغت (٢.٧٪)، وقد خلت

مادة الحديث من هذه المهارة، على الرغم من أهمية تضمينها في مناهج العلوم الشرعية، وترى الباحثة أن عدم تضمين الأهداف لهذه المهارة يعد قصورا في أهداف الوثيقة، حيث تمثل هذه المهارة مكون من مكونات مهارات التفكير الناقد باتفاق الدراسات التي عُنيت بتحديد مهارات التفكير الناقد.

كما كشفت الدراسة عن عدم تضمين ثلاث مهارات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وهي: التمييز بين الرأي، والحقيقة، وتقييم الحجج، والادعاءات، والحكم على صحة مصادر المعلومات، وتعزو الباحثة غياب هذه المهارات يعود إلى النظرة التقليدية لدور مناهج العلوم الشرعية في إكساب الطلاب مهارات التفكير بشكل عام، ومهارات التفكير الناقد شكل خاص.

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي بما يلي:

« إعادة صياغة أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية ، والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بما يعزز تنمية مهارات التفكير الناقد بمهاراتها الرئيسة المتمثلة في المهارات الاستقرائية ، والاستنباطية ، والتقويمية، وما تضمها من مهارات فرعية، والتي تمثلت وفقا لما توصلت إليه الباحثة في قائمة مهارات التفكير الناقد المناسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في ٢٥ مهارة.

« إعادة النظر في أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية، والمتوسطة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، بما يحقق التوازن المطلوب بين مهارات التفكير بمهاراتها الرئيسة المتمثلة في المهارات الاستقرائية، والاستنباطية، والتقويمية.

« أن يتم التركيز في أهداف المرحلة الابتدائية على مهارات التفكير الناقد بنسبة أكبر ؛ لكون هذه المرحلة مرحلة تأسيس لاكتساب المهارات.

« إضافة المزيد من التضمنات الصريحة، والضمنية لمهارات التفكير الناقد في كل مرحلة من المرحلتين الابتدائية، والمتوسطة بما يناسبها.

« إعادة النظر في أهداف مقررات التوحيد ،والفقه، بحيث يتم تضمينها مهارات التفكير الناقد بالقدر الكافي.

• المقترحات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة تقترح ما يلي:

« إجراء دراسة تحليلية لمحتوى أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية ،في ضوء مهارات التفكير الناقد الرئيسة، والفرعية.

« إجراء دراسات تحليلية لمحتوى مواد العلوم الشرعية، في ضوء مهارات التفكير الناقد الرئيسة، والفرعية.

• المصادر والمراجع :

• المصادر :

- القرآن الكريم.
- المراجع العربية :
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٤م). لسان العرب. (٣). (ج٤، ج٤، ج١٥). بيروت : دار صادر للطباعة و النشر .
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد. (٢٠٠٧). تعليم التفكير بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الإدارة العامة للمناهج. (١٤٢٧هـ). وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام . الرياض:وزارة التربية و التعليم .
- الأكلبي، مفلح خليل. (٢٠٠٨). فعالية إستراتيجية التعلم المتجاوئي في تدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- بابيه، محمد نمر. (٢٠١٠). أثر استخدام إستراتيجية تدريس بنائية لتدريس مبحث التربية الإسلامية في تنمية قدرة طلبة الصف العاشر على الاستيعاب والتفكير الناقد. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
- بخيت، خديجة أحمد. (٢٠٠٠). فعالية برنامج مقترح في تعليم الاقتصاد المنزلي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.
- البشر، محمد فهد. (٢٠٠٦م). أثر استخدام خرائط المفاهيم في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة الفقه. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٥٥، السنة ٢٥.
- البكر، رشيد النوري (٢٠٠٤م). مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية . رسالة الخليج العربي ، العدد ٩١، السنة ٢٥.
- البكر، رشيد النوري. (٢٠٠٧م). تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي. الرياض: مكتبة الرشد.
- التركي، منى حسين. (١٤٣٢هـ). مدى تضمين أهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة لبادئ حقوق الإنسان . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- الشبتي، عايض ضيف الله (٢٠٠٦) . تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال تدريس مقرر التاريخ وفق نموذج التعلم البنائي. مجلة كلية التربية بالمنصورة جامعة المنصورة . العدد (٦٠) مجلد (٢).
- جروان، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٠٢م). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر.

- الجندل ، أمل عبد الله. (١٤٣١هـ). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الأول المتوسط للبنات في ضوء مهارات التفكير الناقد . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- الحامد ، محمد معجب ؛ وزيادة ، مصطفى عبد القادر ؛ والعتيبي ، بدر جويعد ؛ ومتولي ، نبيل عبد الخالق . (١٤٢٨هـ) . التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل . ط(٤) . الرياض : مكتبة الرشد .
- حسان، حسن محمد.(١٤٠٦هـ). التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي.
- الحيدر، وليد عبد الرحمن.(١٤٢٥هـ). تحليل محتوى كتاب الحديث والثقافة الإسلامية المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء أهداف المرحلة. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- الخضراء، فادية عادل.(٢٠٠٥م). تعليم التفكير الابتكاري والناقد. جدة: دار ديونو.
- الخوالده، ناصر أحمد؛ وعيد، يحيى إسماعيل.(٢٠٠٦م). تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية وكتبها . ط(١). عمان: دار وائل للنشر.
- الدهيمان ، هيلة خلف . (١٤٣٠هـ). دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي في ضوء مراعاتها حقوق المرأة المسلمة . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- الدويله، صالح بن بخيت.(١٤٢٦هـ). دراسة تحليلية لمحتوى كتب العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مراعاتها ضوابط التعامل الشرعي مع المخالف. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- الراشدي ، عمر حسن . (١٤٢٦هـ) . التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية مع حقبة تدريبية لتنمية مهاراته لمعلمي المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . قسم التربية الإسلامية و المقارنة . كلية التربية ، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .
- الربضي، مريم سالم . (٢٠٠٧). التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- الربضي، مريم سالم . (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الناقد في اكتساب مُعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لتلك المهارات ودرجة ممارستهم لها. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان.
- ريان، محمد. (٢٠١١م). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعلمها وتعليمها للراقي الحضاري والتقدم العلمي. عمان: مكتبة الفلاح.
- السبيعي، معيوف. (٢٠٠٩م). تعليم التفكير في مناهج التربية الإسلامية. عمان: دار اليازوري العلمية.
- سعادة، جودت أحمد؛ إبراهيم ، عبد الله محمد . (١٤٢٥هـ). المنهج المدرسي المعاصر. ط(٤). عمان: دار الفكر .
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٩م). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. ط(٤). عمان: دار الشروق.

- السعدي، عبد الرحمن. (١٤٢٦هـ). تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان . (ط٣). الرياض: مكتبة الرشد.
- الشريفي، عبد الرحمن محمد. (١٤٣٠هـ). أثر التدريس باستخدام مهارات التفكير الناقد المستنبطة من القرآن الكريم على تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في مادة الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بالعاصمة المقدسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- الشرقى، محمد راشد. (٢٠٠٥). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد ٦ (٢). ٨٩ - ١١٦.
- الشمراني، صالح عبد الله . (١٤٢٨هـ). دراسة تحليلية للأهداف المتضمنة في وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية في التعليم الأساسي في ضوء تحذيرها من الغلو في الدين . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- شوق ، محمود أحمد . (١٤١٦هـ). أساسيات المنهج الدراسي ومهامه. الرياض : دار عالم الكتب .
- طعيمة، رشدي أحمد . (٢٠٠٤م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- العبد الجبار، عبد العزيز ناصر. (١٤٣١هـ). تحليل محتوى كتب الحديث للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (بنين) بالملكة العربية السعودية في ضوء القيم الاجتماعية اللازمة. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم التربية . كلية العلوم الاجتماعية . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : الرياض .
- العتيبي، صالح سعود. (١٤٢٥هـ). تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث ثانوي في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- العسقلاني، الإمام أحمد. (١٤١٩هـ). فتح الباري بشرح صحيح البخاري. (ط١). القاهرة: دار الحديث.
- عطية، محمد عبد الروؤف. (٢٠١٠م). تحليل المضمون بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مؤسسة طيبة.
- العظمة، رند تيسير. (٢٠٠٦م). تنمية التفكير الناقد من خلال برنامج الكورت. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- علي، إسماعيل إبراهيم . (٢٠٠٩م). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- علي، محمد السيد . (٢٠١١م). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العياصرة، وليد رفيق. (٢٠١١م). التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع .
- فتح الله، مندور عبد السلام. (٢٠٠٨م). تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والتطبيق العملي). الرياض: دار النشر الدولي .

- قطامي، نايفه. (٢٠٠١م). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان : دار الفكر .
- كييف، جمس و ويلبرج، هيربرت(محرر). (١٩٩٥). التدريس من أجل تنمية التفكير. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون. (٢٠٠٤)، المعجم الوسيط. ط (٤): مكتبة الشُّرُوق الدَّولِيَّة.
- المطيري، هيا رفاعي. (١٤٣٠). أثر برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية مهارات التفكير الناقد و اتجاهاتهن نحوها . رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج . كلية التربية . جامعة الملك سعود : الرياض .
- النجدي، أحمد وراشد، علي، وسعودي، منى. (٢٠٠٥). اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع والطباعة.
- النجدي، عادل رسمي (٢٠٠٥) . مهارات التفكير الناقد في مناهج الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان ومدى إلمام التلاميذ بها. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة . العدد (٦٠) مجلد (٢).
- الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن. (٢٠١١م). تحليل مضمون المناهج الدراسية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤١٦). وثيقة سياسية التعليم في المملكة العربية السعودية. المملكة العربية السعودية.
- المراجع الأجنبية:

- Beyer. B. k.(1985). Critical Thinking: What is it? Social Education. V.49(4). 270-276.
- Beyer. B. k.(1998). Practical Strategies for the Teaching of Thinking. Boston: Allyn and Bacon.
- Coper (1979): Measurement and Analysis of Behavior Techniques.
- Ohio: Bell and How co.
- Ennis. R. H. (1998). Critical Thinking and Subject Specify: Clarification and Needed Research. Educational Leadership. V.18 (3). p. 410
- Holsti, O, (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Don Mills: Addison-Wesley Publishing Company



البحث الثامن :

”أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم”

المصادر :

د/ وسيمة عمر ذكي
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

د/ منى سيد حموده
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

” أساليب التفكير السائدة وعلاقتها بالتفاؤل والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم ”

د/ منى سيد حموده د/ وسيمه عمر ذكي

• مستخلص البحث :

هدف هذا البحث لمعرفة أساليب التفكير السائدة لدى طالبات كلية التربية، قسمي علم النفس، والتربية الخاصة -بجامعة القصيم، والكشف عن التفاؤل، والتشاؤم لديهن، وكذلك الكشف عن العلاقة بين أنماط التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم، واستخدام في البحث مقياس أساليب التفكير، في ضوء تصنيف هاريسون وبرامسون، إعداد / وسيمه عمر محمد زكي، ومقياس التفاؤل والتشاؤم إعداد / أحمد عبد الخالق، وطبق على عينة قوامها (100) طالبة من كلية التربية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التفكير العملي جاء في المرتبة الأولى، ويليه التفكير المثالي، ثم الواقعي، ويليه التفكير التحليلي، بينما كان التفكير التركيبي أقل أنواع التفكير استخداما لدى الطالبات. كما ساد التفكير أحادي البعد حيث جاءت أعلى نسبة تكرار، وتلاه التفكير الثنائي، ثم المسطح، بينما كانت أقل نسبة تكرار للتفكير الثلاثي البعد. وكذلك سمة التفاؤل هي الأكثر وجودا لدى عينة الدراسة. ولم تجد الدراسة علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أي من أساليب التفكير الخمس (المثالي، والتحليلي، والتركيبية، والعملية، والواقعية) والتفاؤل، والتشاؤم.

The prevailing thinking styles and their relationship with optimism and pessimism among students of the faculty of education Qassim university

Abstract :

the prevailing thinking styles and their relationship with optimism and pessimism among students of the faculty of education Qassim university . This research aims to find out the prevailing thinking methods to the students of the Faculty of Education sections of psychology and special education Qassim University , and disclosure of optimism and pessimism to have , as well as the disclosure of the relationship between thinking and optimism and pessimism patterns , and use the search scale thinking methods in light of the classification Harrison and Bramson , preparation / Wasima Omar Mohammad Zaki , and the measure of optimism and pessimism preparation / Ahmed Abdel-Khalek , and applied to a sample of 100 students from the Faculty of Education. The results of the study concluded that pragmatist thinking style came in first , followed by idealist thinking style then realist thinking style, followed analyst thinking style, while synthesist thinking style less commonly used types of thinking among students . There was also one dimension thinking where it came from higher repetition rate , and then followed by the two dimension thinking followed flat thinking, while the lowest rate of recurrence three dimension thinking. As well as optimism feature is the most presence in a sample study. The study did not find a statistically significant correlation relationship between any of the thinking styles (idealist , and analyst , and synthesist , and pragmatist , and realis) , optimism and pessimism.

• المقدمة :

يتناول البحث الحالي دراسة لمتغيرات معرفية، ونفسية من أهم المتغيرات تأثيراً على شخصية الفرد، وهى أساليب التفكير، والتفاؤل / التشاؤم . ففى ظل متطلبات العصر الراهن نجد أن الاهتمام ببناء شخصية الفرد والتنمية البشرية؛ لتحقيق الجودة، والتمكين فى كافة المجالات ، ولعل أهم هذه المجالات هو مجال التربية والتعليم، واعداد العاملين فيه، ومنهم: الأخصائى النفسى، وأخصائى التربية الخاصة، وهما أهم أقسام كلية التربية. ويلاحظ فى عصرنا الراهن كثرة الضغوط، والأعباء لما يتعرض له الفرد من مثيرات نفسية، واجتماعية، وجسدية، وعقلية أيضاً ، تتطلب منه سرعة التكيف مع متغيرات هذا العصر، ومواجهة كل تلك الضغوطات الحياتية بنوع من التفاؤل، وأيضاً باستخدام أسلوب التفكير المناسب لكل موقف .

والتفاؤل عبارة عن: "توقع عام أن النتائج الجيدة سوف تحدث عند مواجهة إحدى المشكلات الرئيسية"، ويدل التفاؤل على جودة الشخصية، والتي تتحدد من خلال مجهودات الفرد في التعامل مع المشكلات، كما أن التفاؤل من شأنه أن يحسن توافق الأفراد مع المواقف الضاغطة ، ويؤدى إلى الإحساس بالوجود الأفضل. (5: Ben-zur, H & Debi, Z, 2005)، وأشار (أيزنك وروثمان) (Rothmann, S & Essenk, N , 2007) إلى أن كلا من التفاؤل، والتشاؤم يؤثر على خبرات الأفراد عندما يواجهون المشكلات ، وكذلك على أساليب وطرق مواجهتهم لها ، فعندما يكون الفرد متفائلاً في مواجهته للمشكلة ؛ فإن توقعه يكون إيجابياً، وذلك على العكس من المتشائم. كما أن التفاؤل يؤدي بالفرد إلى المقاومة الفعالة بعد تعرضه لتغيرات الحياة الرئيسية [أحداث الحياة] ، حتى يصل الفرد إلى حالة الوجود النفسى الأفضل (Rothmann, S & Essenko, N , 2007: 138).

ويسعى البحث الحالي للكشف عن أسلوب التفكير السائد لدى الطالبات ، وطبيعة الخصائص البنائية لأساليب تفكيرهن ، وكذلك الكشف عن مدى انتشار التفاؤل، والتشاؤم لديهن ، ومن خلال ذلك الكشف يمكن توجيه الطالبات لفهم أعمق للذات، مما يساعد على تقويم الذات؛ لتعديل وتغيير أساليب التفكير، بما يتوافق مع متطلبات مواقف الحياة ، وتحقيق التفاؤل، والتخلص من التشاؤم ، مما يساهم فى تحسين التعامل بين الطالبات وبعضهن البعض ، وأيضاً توجيه أعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطالبات بشكل أفضل، من خلال فهم خصائصهن وأساليب تفكيرهن؛ مما يسهل التواصل بين كل من الأساتذة والطالبات، ويساهم فى تعديل سلوك الطالبات للأفضل .

• مشكلة البحث :

يتزايد اهتمام علم النفس المعرفى المعاصر بموضوع التفكير وتنميته، باعتباره أحد الأهداف التربوية فى رسم السياسات التعليمية فى الدول العربية والأجنبية، حيث أن التفكير هو موضوع الساعة، وأن العصر الراهن هو عصر

الاهتمام بسلوكيات التفكير . وتعد دراسة التفكير وفهم أساليبه المختلفة هي الأساس للوعي، باستخدام أسلوب التفكير المناسب لكل موقف يمكن أن يواجه به الفرد . ويؤكد مجدى عبد الكريم حبيب (1996، ص40) أن لكل فرد أسلوب تفكير مفضل من ضمن خمس أساليب للتفكير هي: التركيبي، والمثالي، والواقعي، والعملى، والتحليلى . وبينما يكون كل أسلوب مفيد، ونافع، وملائم لموقف معين، فإنه يمكن أن يكون نكبة إذا ما استخدم بإفراط أو فى غير مكانه .

كما بينت كثير من الدراسات وجود علاقة بين بعض سمات الشخصية، كالتفاؤل، والتشاؤم، والصحة النفسية للفرد، حيث أكد نونيس ورايت (Nonis, S & Wright, D, 2003) أن التفاؤل يمنح الفرد القدرة على مواجهة أحداث الحياة وضغوطها بفاعلية وإيجابية أكثر، وبالتالي يتخلص الفرد من تأثير هذه الضغوط على صحته النفسية، والبدنية أيضا، وهذا مما يشير إلى أن التفاؤل كسمة إيجابية يتنافى مع وجود كثير من الاضطرابات النفسية، كالضغوط مثلا. (Jackson,T, et, al, 2000: 203- 212)

ولقد ازداد الاهتمام بدراسة التفاؤل، والتشاؤم؛ نظراً لزيادة الضغوط الحياتية والمتطلبات الاجتماعية فى عصرنا الحالى، مما يستوجب دراسة كل من أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية؛ مما يؤدي إلى فهم أعمق لخصائص الطالبات، وهذا ينعكس بدوره على حسن إعدادهن للمستقبل، لما لطالبات كلية التربية من أهمية خاصة ناجمة عن إعدادهن للعمل فى مجال الإرشاد النفسى، والتربية الخاصة بالمدارس وتأثيرهم على الأجيال .

وتتلخص مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية :

- ◀ ما هو أسلوب التفكير السائد لدى عينة الدراسة ؟
- ◀ ما نوع الخاصية البنائية السائدة فى التفكير لدى عينة الدراسة ؟
- ◀ ما مدى انتشار التفاؤل، والتشاؤم لدى عينة الدراسة ؟
- ◀ هل يوجد علاقة دالة إحصائية بين أساليب التفكير الخمسة، والتفاؤل، والتشاؤم لدى عينة الدراسة ؟

• مصطلحات البحث :

• أساليب التفكير Thinking Styles

تبنى الدراسة الحالية تصنيف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1987) المرتبط بنظريتهما فى أساليب التفكير؛ وذلك لأن هذا التصنيف شامل وحديث نسبياً، كما أنه نادر التداول فى الدراسات السابقة، وهذا التصنيف هو الأساس الذى بنى عليه اختبار أساليب التفكير المستخدم فى الدراسة الحالية .

وأساليب التفكير هي: مجموعة من الطرق الفكرية التى يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مواقف، أو مشكلات، وهى تصنف إلى خمس أساليب على النحو التالى :

• التفكير المثالي Idealist Thinking Style :

يقصد به قدرة الفرد على تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء ، والميل إلى التوجه المستقبلي والتفكير في الأهداف ، والاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد بالنسبة له ، وتركيز الاهتمام على ما هو مفيد للفرد والمجتمع ، والاهتمام بالقيم الاجتماعية ، وبذل أقصى ما يمكن لمراعاة مشاعر الآخرين وأفكارهم والاهتمام بمشاكلهم ، والاستماع الجيد لهم ، وتكوين علاقات مفتوحة ، والميل للثقة في الآخرين ، وعدم الإقبال على الجدالات مفتوحة الصراع . وفلسفة الفرد ذو التفكير المثالي " لو أنا شخص جيد وأفعل الصواب سوف أكافأ " ، ويظن أن التماثل بين الأفراد يقود لحل المشكلات ، وأن الصراعات ، والاختلافات يمكن إصلاحها بالاتفاق والتماثل ؛ لأن كل شئ متصل ببعضه ، والعملية العقلية المفضلة للفرد المثالي هي التفتح والتقبل ، والاستراتيجية الرئيسية له هي التفكير التمثيلي أو المتعلق بالفهم الجيد فهو لديه نظرة شمولية .

• التفكير التحليلي Analyst Thinking Style :

الفرد ذو التفكير التحليلي يتميز بالاستدلالية الاستنباطية ، فهو يستخدم في عملياته العقلية المعادلات ، والنظريات ، والإجراءات المنهجية المنظمة ، وشعاره " لو فكرت بطريقة منهجية علمية في الأشياء فسوف أنجح " ، ويبحث عن التنبؤ بالنتائج ، ويسعى جاهدا للوصول لذلك ، كما يهتم بجمع التفاصيل الدقيقة عن الأشياء ، ويحرص على التخطيط الدقيق للأمور ، فهو يتمتع بالمرونة ، والحذر في نفس الوقت ، وفلسفته المنطقية ، والعقلانية ، والنظام ، والتنبؤ ، ويبحث دائما عن أفضل الحلول وقيمها ، ولكنه يفتقد للنظرة الشمولية للأشياء .

• التفكير التركيبي Synthesist Thinking Style :

يقصد به قدرة الفرد على التواصل لبناء أفكار جديدة ، وأصيلة مختلفة تماما عما يفعله الآخرين ، والقدرة على تركيب الأفكار المختلفة ، والتطلع إلى بعض وجهات النظر التي قد تتيح حولا أفضل تجهيزا ، والربط بين وجهات النظر التي تبدو متعارضة ، والميل إلى النظرة التكاملية ، وإلى الجدل في المواقف ، والمناظرات الابتكارية ، والرغبة في التغيير وكره الروتين . والعملية العقلية المفضلة للفرد التركيبي هي التأمل ، والاستراتيجية الرئيسية له هي الجدلية ، ومدخله إلى المعرفة العلمية هو المدخل الديالكتيكي الذي يعتمد على ثلاث مراحل هي : الفرضية العلمية ، والتناقض ، والتركيب نتيجة الدمج بين الفروض العلمية ونقيضها .

• التفكير العملي Pragmatist Thinking Style :

الفرد ذو التفكير العملي له نظرة انتقائية ، يهتم بالأرباح ، والغايات ، وأقصر الطرق المؤدية للحل ، ويمكن أن يندفع نحو الحل ويغفل الجوانب ذات المدى الطويل ، وهو قادر على التحقق من صحة الأشياء بالتجريب ، ويتفوق في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء واستغلال المواد الخام المتاحة ، ويتناول المشكلات بشكل تدريجي ، مع ابتداء أدوات ، ووسائل جديدة ، ويبدو شخص اجتماعي ومرح ، كما يبدو دائما نشيطا ، وذكيا .

• التفكير الواقعي Realist Thinking Style

يتميز فيه الفرد بنظراته التجريبية، والبحث عن الحلول التي تقابل الحاجات الملموسة التي يمكن اختبار صحتها عمليا، كما يهتم بالنتائج الحسية، ويركز على الحقائق، ويعمل جادا من أجل تبسيط الموقف والوصول إلى أبسط الحلول، وهو شخص صريح، ومباشر، وقوى، ومخلص، وأحيانا عدواني، ولكنه إيجابي، وسريع التعبير عن آرائه.

• التعريف الإجرائي لأساليب التفكير :

يتحدد أسلوب تفكير الفرد ودرجة تفضيله له؛ وفقا للدرجة الخام التي يحصل عليها في اختبار أساليب التفكير (أداة الدراسة المستخدمة).

• الخصائص البنائية للتفكير : Structural Attributes Of Thinking

وتشتمل على أربعة أنواع، وهي كالتالي :

• التفكير أحادي البعد : One Dimension Thinking

وفيه يستخدم الفرد أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة (مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، 207)، ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير أحادي البعد إذا حصل على درجة خام (60) فأكثر على أسلوب واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة، كما يقيسها اختبار أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية.

• التفكير ثنائي البعد : Two Dimension Thinking

وفيه يستخدم الفرد أسلوبين فقط من أساليب التفكير الخمسة (مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، 208)، ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير ثنائي البعد إذا حصل على درجة خام (60) فأكثر على أسلوبين فقط من أساليب التفكير الخمسة، كما يقيسها اختبار أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية.

• التفكير ثلاثي البعد : Three Dimension Thinking

وفيه يستخدم الفرد ثلاثة أساليب فقط من أساليب التفكير الخمسة، وهذا النوع قليل الانتشار (مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، 213)، ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير ثلاثي البعد إذا حصل على درجة خام (60) فأكثر على ثلاثة أساليب فقط من أساليب التفكير الخمسة، كما يقيسها اختبار أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية.

• التفكير المسطح Flat Thinking

الفرد ذو التفكير المسطح تضعف لديه القابلية للتمييز والإدراك، حيث يكون أقل عاطفة وانفعال، كما أنه أقل قابلية للتنبؤ، ويمكن أن يستخدم فئة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية، كما يتسم الفرد ذو التفكير المسطح باللطف والانسجام مع أي إنسان يتعامل معه (مجدى عبد الكريم حبيب، 1996، 161)، ويمكن تحديد الفرد ذو التفكير المسطح إذا حصل على درجة خام تقع في الخمسينات على أساليب التفكير الخمسة، كما يقيسها اختبار أساليب التفكير المستخدم في الدراسة الحالية.

• التفاؤل : Optimism :

عرفه مارشال ولانج (Marshall & Lang, 1990) بأنه استعداد شخصي للتوقع الإيجابي للأحداث . كما عرفه (Seligmen, 1995) بأنه الطريقة التي يفسر بها الفرد اتجاهه نحو النجاح، والفشل في حياته ، فالفرد المتفائل يرى الفشل بأنه عبارة عن مصدر يساعد على التطور والنجاح ، ولذلك فهو يتصرف ويستجيب بفاعلية وسعادة، ويستطيع تطوير حياته نحو الأفضل بنفسه، ولا يطلب المساعدة من الآخرين .

وعرفه أحمد السيد إسماعيل (2001) بأنه استعداد انفعالي ومعرفي معمم، ونزعة للاعتقاد أو الاستجابة انفعاليا تجاه الآخرين ، والمواقف ، والأحداث ، بطريقة إيجابية وتوقع نتائج مستقبلية جيدة ونافعة ، والمتفائل أكثر ميلا للاعتقاد بأن الأمور الطيبة ستحدث الآن، وستكون مبهجة وسارة . ويعرف التفاؤل غير الواقعي بأنه "مستوى تفاؤل الفرد أعلى من الواقع، حيث يعتقد الفرد أنه سيواجه أحداث إيجابية أكثر من الأحداث السلبية عن باقي الأشخاص ، بل ويرون أن حياتهم أكثر صحة وخالية من المرض . (Fishkin, A , 1993: 4)

ويتبنى البحث الحالي تعريف أحمد عبد الخالق (1996) بأن التفاؤل هو نظرة استبشار نحو المستقبل، تجعل الفرد يتوقع الأفضل، وينتظر حدوث الخير ، ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلا ذلك .

• التشاؤم : Pessimism :

عرفه مارشال ولانج (Marshall & Lang, 1990) بأنه استعداد شخصي أو سمة كامنة داخل الفرد؛ تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث المستقبلية . ويعرفه أيضا أحمد السيد إسماعيل (2001) أنه استعداد انفعالي ومعرفي معمم، ونزعة للاعتقاد أو الاستجابة تجاه الآخرين ، والمواقف ، والأحداث بطريقة سلبية، وتوقع نتائج مستقبلية سيئة وضارة ، ويميل المتشاؤم للاعتقاد بأن الحاضر، أو المستقبل ملئ بأحداث سلبية، وأن تلك الأحداث السلبية تفوق الإيجابية .

كما عرفه سيلجمان (Seligmen, 1995) بأنه إدراك الفرد للأشياء، والظواهر من حوله بطريقة سلبية ، والفرد المتشاؤم يرى الفشل بأنه مأساة ولا يمكن الخروج منها، وهو عادة لا يستطيع وضع حلول ناجحة لمشكلة يواجهها، ولا يستطيع الاعتماد على نفسه، وكثيرا ما يطلب المساعدة من الآخرين لتأدية أبسط الوظائف .

ويتبنى البحث الحالي تعريف أحمد عبد الخالق (1996) بأن التشاؤم هو توقع سلبي للأحداث القادمة، يجعل الفرد ينتظر حدوث الأسوأ، وتوقع الشر، والفشل، وخيبة الأمل، ويستبعد ما خلا ذلك .

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث من أهمية المتغيرات التي يتناولها، وهي أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم حيث أنها من أهم المتغيرات المعرفية، والنفسية المؤثرة في

حياة الشخص ، والمسئولة عن مدى توافقه النفسي وتكيفه الاجتماعي . وبالرغم من أهميتها إلا أن هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرين معا ، كما ترجع أهمية الدراسة إلى أهمية العينة ، وهي من طالبات كلية التربية لما لهن من تأثير على الأجيال في المستقبل ، مما يساعد على فهم أعمق لخصائصهن ، كما يساهم في فهم أفضل للذات ، وتوجيه الطالبات لتحقيق أفضل تعامل وتواصل بين الطالبات وبعضهن ، وبين الطالبات وأساتذتهن ، وكل ذلك ينعكس على إعدادهن لمهمة تنشئة الأجيال .

وتوضح نظرية "هاريسون ، وبرامسون" (1987) أن لكل نصف كروي في المخ نمط مميز عن الآخر في معالجة المعلومات ، وأن الفرق بين النمطين هو فرق في نوع الأداء (منطقي / غير منطقي) ، وفي نوع المحتوى (لفظي / غير لفظي) ، وكذلك فإن الفروق الفردية في السيادة المخية تؤدي إلى فروق في أساليب التفكير ومعالجة المعلومات ، وأكدت على أن الناس تتواصل اجتماعيا من خلال تنوع أساليبهم في التفكير ، وأن من الخطأ الاعتقاد بوجود أسلوب واحد فقط صحيح للتفكير ، كما أكّدا على أن الوعي بأساليب التفكير المختلفة يجعل التواصل بين الناس جيدا ، كما يجعل الحياة أكثر فائدة . وتوضح هذه النظرية أساليب التفكير التي يفضلها الفرد ، وطبيعة الارتباطات بينها وبين سلوكه الفعلي ، كما توضح أن الطفل يكتسب عددا من الاستراتيجيات يمكنه تخزينها ، ثم تنمو وتحقق من خلال مرحلتى المراهقة ، والرشد كنماذج أساسية في الحياة العملية ؛ مما يؤدي إلى تفضيل استراتيجيات خاصة ، وقد صنف التفكير في ضوء هذه النظرية في خمسة أساليب هي : المثالي ، والتحليلي ، والتركيبى ، والعملى ، والواقعى .

ويعد التفاؤل من السمات الإيجابية التي تجعل الفرد مقبلاً على الحياة ، ويستطيع أن يواجه مواقفها الضاغطة ؛ وذلك لأن لديه الأمل والتوقع الإيجابي في أن الأمور ستتحسن ، ولكن عندما تزيد الأمور عن الحد المعقول ، فإن التفاؤل يضر ويفقد نفعه ، فعندما يكون الفرد متفائلاً بدرجة لا يدرك بها الواقع كما هو ويبالغ فيه ، فهنا يقع الفرد في ما أسماه علماء النفس بالتفاؤل غير الواقعى ، وهذا لا ينضى مميزات التفاؤل عندما يكون واقعياً ، فمن مميزات التفاؤل أن الأفراد المتفائلين يكون لديهم دوافع أكثر لمقاومة صعاب الحياة ، كما يتمتعون بالصحة والوجود الأفضل ، ولكن قد يكون للتفاؤل عواقب ، وخاصة في المواقف التي تكون فيها توقعات التفاؤل لا تتفق مع الواقع الحقيقي للموضوعات . (Haynes, 2006 : 757)

وفي دراسة لهاينز وزملائه (Haynes, 2006: 755-779) تناولوا فيها المخاطر الأكاديمية للتفاؤل للزائد لطالب الجامعة ، أشارت إلى أن الطلاب الذين يتسمون بالتفاؤل الزائد ، ولم يتلقوا تدريبات الوقاية من المخاطر الأكاديمية للتفاؤل الزائد ، كان مستواهم الأكاديمي في نفس مستوى الطلاب منخفضي التفاؤل ، وهذا يعنى أن التفاؤل الزائد أدى بهم إلى نتائج جعلتهم يتساوون

بالأقل تفاعلاً ، بينما الطلاب الذين تلقوا تدريبات الوقاية من المخاطر الأكاديمية كانوا أكثر كفاءة ، وأكثر قدرة على التحكم ، وهذا يعنى أن المخاطر المتعلقة بالتفاعل الزائد يمكن تخفيضها من خلال التدريب، والعلاج المعرفي .

وتشير نشوى كرم (2010) إلى أن المرحلة الجامعية من أهم المراحل التعليمية ؛ لأن الحياة الجامعية تتيح لهم فرصة أكبر للتعارف والاختلاط بالآخرين ، وتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية ، كما أن طلاب الجامعة يواجهون الحياة بأحداثها الضاغطة المتلاحقة ، خاصة ما يعانيه شباب اليوم من سيادة النظرة التشاؤمية تجاه المستقبل ، وعلى الجانب الآخر، ولكي يحيا الفرد حياة هانئة مستقرة يتمتع فيها بالصحة النفسية ، فإنه لا بد من أن يسود تفكيره شئ من التفاؤل تجاه المستقبل، وتوقع حدوث الأحداث السارة ، رغم حدوث الضغوط منها .

ولقد اهتم الباحثون بدراسة التفاؤل، والتشاؤم لطلاب الجامعة، فتناولت نجوى اليحفوفى (2002) علاقة التفاؤل ببعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة اللبنانية [جامعة حكومية ، والجامعة الأمريكية] ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في التفاؤل لصالح طلاب الجامعة الأمريكية ، وكذلك وجدت فروق في التفاؤل لصالح أبناء الطبقة العليا، مقارنة بالطبقتين الاجتماعيتين الوسطى، والفقيرة، وبالتالي فكان لنوع الجامعة [حكومي / خاص بالمصروفات] ، والطبقة الاجتماعية ارتباط بمستوى التفاؤل ، وربما لأن هؤلاء الفئة من الطلاب . أي الميسورون . لا تشكل لهم الحياة صعوبة، كغيرهم من الفئات الكالحة التي تنتظر فرصة للتعين ، أو لا تأمن من أحداث الحياة .

ومما يسبق يتضح الأهمية النظرية للبحث، التي تكمن في فهم وتفسير أعمق لخصائص الطالبات من خلال أساليب تفكيرهن، والتفاؤل، والتشاؤم لديهن ، كما تتضح الأهمية التطبيقية الناجمة عن هذا الفهم والتفسير ، حيث يؤدي إلى التحكم، والضبط، والتوجيه لسلوك الطالبات المعرفى، والانفعالي المتمثل في أساليب تفكيرهن ، والتفاؤل، والتشاؤم لديهن . وكذلك توجيه أعضاء هيئة التدريس الجامعى لتعامل أفضل مع الطالبات بما يناسب خصائصهن المعرفية، والنفسية .

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الآتى :

- « الكشف عن أسلوب التفكير السائد لدى طالبات كلية التربية .
- « التعرف على الخصائص البنائية لأساليب تفكير طالبات كلية التربية
- « الكشف عن مدى انتشار التفاؤل / التشاؤم لدى طالبات كلية التربية .
- « الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية .

• الدراسات السابقة :

• أولاً : دراسات تناولت أساليب التفكير :

قامت وسيمة عمر محمد زكى (2006) بدراسة عن الأساليب، والخصائص البنائية للتفكير في علاقتها بأنماط التفضيل المعرفي لدى عينة (110) طالبا وطالبة (48 ذكور، 62 إناث) من طلاب كلية التربية بجامعة المنيا بالقسمين العلمي، والأدبي، تراوحت أعمارهم ما بين (19 إلى 22 سنة) بمتوسط عمر زمني (20.26) سنة، وانحراف معياري (0.69)، ومن بين النتائج التي توصلت إليها وجود فروق دالة إحصائية بين البنين، والبنات في كل من : التفكير ثلاثي البعد، والتفكير المسطح لصالح البنين، وفي التفكير ثنائي البعد لصالح البنات. ولا توجد فروق دالة بينهما في التفكير أحادي البعد. كما وجدت فروق دالة إحصائية بين البنين، والبنات أصحاب التفكير أحادي البعد في أسلوب التفكير العملي لصالح البنين، وفي كل من أسلوب التفكير المثالي، والتفكير الواقعي لصالح البنات، ولا توجد فروق دالة بينهما في أسلوب التفكير التحليلي، والتفكير التركيبي. وبالنسبة للفروق بين البنين، والبنات أصحاب التفكير ثنائي البعد، فقد وجدت فروق دالة بينهما في أساليب التفكير : التحليلي / العملي، والتفكير التحليلي / التركيبي، والتفكير العملي / الواقعي، والتفكير التركيبي / الواقعي لصالح البنين، وفي كل من : التفكير المثالي / العملي، والتفكير المثالي / التركيبي، والتفكير المثالي / الواقعي لصالح البنات، ولا توجد فروق دالة بينهما في باقي التداخلات الثنائية. أما بالنسبة للفروق بين البنين، والبنات أصحاب التفكير الثلاثي البعد فتوجد فروق دالة إحصائية بينهما في كل من : التفكير التحليلي / الواقعي / التركيبي، والتفكير العملي / المثالي / الواقعي لصالح البنات، ولا توجد فروق دالة بينهما في باقي التداخلات الثلاثية لأساليب التفكير. ووجدت فروق دالة إحصائية في التفكير ثلاثي البعد فقط لصالح القسم العلمي، وتوجد فروق دالة إحصائية في كل من : التفكير التركيبي، والتفكير الواقعي لصالح القسم العلمي، وفي التفكير العملي لصالح القسم الأدبي، ولا توجد فروق دالة بينهما في أسلوب التفكير المثالي، والتفكير التحليلي، أما بالنسبة لأصحاب التفكير ثنائي البعد فتوجد فروق دالة إحصائية في كل من : التفكير التحليلي / المثالي، والتفكير المثالي / التركيبي، والتفكير العملي / الواقعي لصالح القسم العلمي، وفي التفكير التحليلي / العملي، والتفكير المثالي / الواقعي، والتفكير التركيبي / الواقعي لصالح القسم الأدبي، ووجدت فروق دالة إحصائية في كل من : التفكير التحليلي / الواقعي، والتفكير المثالي / الواقعي، والتفكير التركيبي / الواقعي لصالح القسم الأدبي، والتفكير المثالي / الواقعي، والتفكير التركيبي / الواقعي، والتفكير العملي / الواقعي، والتفكير المثالي / الواقعي، وفي التفكير المثالي / العملي / الواقعي، والتفكير التحليلي / العملي / الواقعي لصالح القسم الأدبي .

تناولت دراسة مجدي حبيب (1995) الخصائص البنائية لتفكير المعلمين (650 معلما ومعلمة) بمراحل تعليمية مختلفة، وباستخدام اختبار أساليب

التفكير لـ "هاريسون وبرامسون"، توصل للنتائج الآتية : اختلفت أساليب تفكير المعلمين باختلاف كل من المؤهل، والتخصص الدراسي، فتفوق معلمو الرياضيات، والعلوم في استخدام أسلوب التفكير التركيبي، بينما تفوق معلمو الدراسات الاجتماعية في الأسلوب الواقعي . وكانت المعلمات أعلى من المعلمين في التفكير الأحادي البعد ، بينما كان المعلمون أعلى منهن في التفكير المسطح وسيطر التفكير أحادي البعد على العينة ككل، كما تعدد تصورات التداخلات الثنائية لأساليب التفكير لدى المعلمين أكثر من المعلمات ، وقد وجد فروقا بين الجنسين في أساليب التفكير ، حيث تفوقت الإناث في التفكير المثالي ، وتفوق الذكور في كل من التفكير العملي، والتركيبي . كما توصلت الدراسة إلى أن نسب المفضلين لأسلوب التفكير التركيبي، هي (5٪) من المعلمين ، (2٪) من المعلمات ، (4٪) من العينة الكلية . ونسب المفضلين لأسلوب التفكير المثالي، هي (40٪) من المعلمين، (59٪) من المعلمات ، (46٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير التحليلي، هي (29٪) من المعلمين ، (29٪) من المعلمات ، (29٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير العملي هي (10٪) من المعلمين ، (2٪) من المعلمات ، (7٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير الواقعي هي (11٪) من المعلمين، (13٪) من المعلمات (12٪) من العينة الكلية .

كما قام مجدى عبد الكريم (1995) بدراسة أخرى لمعرفة تشخيص أنماط التفكير الفعلية لدى طلبة المرحلة الجامعية، وهدفت لتقويم أنماط التفكير الفعلية لدى طلبة المرحلة الجامعية، والكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط التفكير، ومتغيرات السمات الابتكارية، والتحكم الذاتي.

وتكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة بكلية التربية بجامعة طنطا، ومن نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق في التفكير التركيبي، والعملي، والواقعي بين مجموعتي الذكور، والإناث، وأن التفكير أحادي البعد المسيطر، ولا يوجد نمط تفكير سائد على مستوى العينة.

كما تناولت حكيمة فتحى الطويل (1997) دراسة البنية العاملية لأساليب التفكير في علاقتها بالمتغيرات النفسية ، وبعض المتغيرات الديموجرافية على عينة (771 طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية)، واستخدمت مقاييس أساليب التفكير ، والقيم ، والبروفيل الشخصي ، فوجدت اختلافاً في أساليب التفكير باختلاف كل من : الجنس، ونوع التعليم ، ومستوى تعليم الوالدين ، والعامل الحضري ، كما وجدت علاقة ارتباطية دالة بين أساليب التفكير وبعض المتغيرات النفسية، والديموجرافية . وفي دراسة مجدى عبد الكريم حبيب (1997) (أ) تناول فيها السمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد على عينة (190 من طلاب المرحلة الجامعية منهم 70 إناث ، 120 ذكور) ، ومتوسط أعمارهم (20 سنة) ، وباستخدام اختبار أساليب التفكير لـ "هاريسون ، وبرامسون" ، توصل إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في أساليب التفكير، حيث تفوقت الإناث في

الأسلوب المثالي ، بينما تفوق الذكور في الأسلوب التحليلي ، أما من حيث الخصائص البنائية للتفكير فلم يجد فروقا بين الجنسين ، ولكن تعددت صور التداخلات الثنائية للتفكير لدى الإناث أكثر من الذكور . كما توصلت الدراسة إلى أن نسب المفضلين لأسلوب التفكير الواقعي هي (17٪) من الذكور (22٪) من الإناث ، (20٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير التحليلي هي (40٪) من الذكور ، (22٪) من الإناث ، (28٪) من العينة الكلية ونسب المفضلين لأسلوب التفكير العملي هي (11٪) من الذكور ، (8٪) من الإناث ، (9٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير المثالي هي (34٪) من الذكور ، (50٪) من الإناث ، (44٪) من العينة الكلية ، ونسب المفضلين لأسلوب التفكير التركيبي هي (6٪) من الذكور ، (8٪) من الإناث (7٪) من العينة الكلية .

وقد قام محمد عبد السميع رزق وآخرون (1998) بدراسة التباين بين المعلم والطالب في بعض المتغيرات المعرفية، على عينة (295 طالبا) بالصف الثالث الإعدادي ، متوسط أعمارهم (13 سنة) ، ومعلميهم . واستخدم مقياس أنماط التعلم والتفكير ، ومقياس الأسلوب المعرفي التحليلي / العلاقي ، ومن أهم النتائج التي توصل إليها هي ميل معلمى العلوم، والرياضيات للأسلوب التحليلي ، ومعلمى المواد الاجتماعية للأسلوب العلاقي ، بينما تقارب ميل معلمى اللغتين العربية والانجليزية لكلا الأسلوبين . كما وجد تأثيرا دالا للتفاعل بين الأسلوب المعرفي لكل من المعلم، والطالب على التحصيل الدراسى لطلاب فى المواد الدراسية المختلفة ، فإعداد المواد الاجتماعية، والرياضيات حيث تفوق تلاميذ المعلمين ذوى الأسلوب التحليلي فى اللغة الانجليزية ، بينما تفوق تلاميذ المعلمين ذوى الأسلوب العلاقي فى باقى المواد الدراسية . كما قام محمد على حسين عمار (1998) بدراسة على عينة (197 طالبا ، 192 طالبة) من طلاب كلية التربية بجامعة الأزهر ، وعين شمس من كليات، وتخصصات مختلفة ، واستخدم اختبار أساليب التفكير لـ "هاريسون وبرامسون" ، وتوصلت النتائج إلى أن طلاب جامعة عين شمس أكثر استخداما لأسلوب التفكير الواقعي ، بينما كان طلاب جامعة الأزهر أكثر استخداما لأسلوب التفكير المثالي ، أما طلاب كلية العلوم والشريعة بالأزهر فكانوا أكثر استخداما لأسلوب التفكير الواقعي، بينما كان طلاب كلية العلوم بعين شمس أكثر استخداما لأسلوب التفكير التحليلي ، وكان طلاب كلية التربية بعين شمس أكثر استخداما للأسلوب الواقعي. ولم تجد الدراسة فروقا بين الجنسين فى أساليب التفكير .

كما قام ردمان محمد سعيد غالب (2001) بدراسة، هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية، قبل الخدمة بكلية التربية بصنعاء، إضافة إلى التعرف على الفروق بين المعلمين، قبل الخدمة فى تخصصى الرياضيات ، والعلوم الاجتماعية فى أساليب التفكير، وأجرى الدراسة على عينة قوامها (222 طالبا وطالبة) من قسمى الرياضيات، والعلوم الاجتماعية، وقد استخدم مقياس

"هاريسون، وبرامسون" لأساليب التفكير، وكشفت نتائج الدراسة أن (12.6٪) فضلوا أسلوب التفكير التركيبي، و (16.7٪) فضلوا أسلوب التفكير العملي، بينما فضل (13.5٪) التفكير الواقعي، (25.7٪) فضلوا التفكير التحليلي، (25.7٪) فضلوا التفكير المثالي، ولم يجد أثراً لمتغير التخصص الدراسي على أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة، كما أظهرت النتائج أن الخاصية البنائية المسيطرة للتفكير هى التفكير أحادى البعد، يليه التفكير الثنائى البعد، والتفكير المسطح .

وقام ديلسى (Delisi 2002) بدراسة على عينة تكونت من (330) فرداً من العاملين بمجال تنفيذ تكنولوجيا المعلومات بأمريكا، طبق عليهم اختبار أساليب التفكير لـ (هاريسون، وبرامسون)، فأظهرت النتائج انخفاض استخدام أسلوب التفكير التحليلي، بينما ارتفع استخدام أسلوب التفكير المثالي، يليه العملي، كما وجد أن (50٪) من العينة تفكيرهم أحادى البعد، و (35٪) تفكيرهم ثنائى البعد، والشائع أن يكونا، إما تحليلي / واقعي، أو مثالي / تحليلي، أو مركبي / مثالي، و (2٪) تفكيرهم ثلاثى البعد، (13٪) تفكيرهم مسطح . كما أظهرت النتائج أن (10.6٪) تفكيرهم تركيبي، (45٪) تفكيرهم مثالي، (27٪) تفكيرهم عملي، (20٪) تفكيرهم تحليلي، و (20٪) تفكيرهم واقعي .

• ثانياً: دراسات تناولت التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهم ببعض المتغيرات

دراسة أحمد عبد الخالق (1998) التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين كل من التفاؤل، والتشاؤم، وقلق الموت، وتكونت عينة الدراسة من 270 طالباً وطالبة من جامعة الكويت، متوسط أعمارهم الإناث 20.81، وانحراف معياري 46.2، واستخدم قائمة التفاؤل، والتشاؤم إعداد الباحث، وتوصلت النتائج لوجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين كل من التفاؤل، والتشاؤم.

وفى دراسة مايصة محمدشكري (1999) هدفت لأعداد مقياس لتقدير الأساليب العامة، لمواجهة المشقة المهنية، والكشف بين الجنسين في التفاؤل، والتشاؤم، واشتملت عينة الدراسة على 210 من طلاب الجامعة (85 طالباً و125 طالبة)، وتم تطبيق مقياس التفاؤل، والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق. وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق دالة إحصائية بين الإناث، والذكور في التفاؤل، والتشاؤم، وهناك ارتباط موجب بين التفاؤل وأساليب المواجهة التي تركز على المشكلة، وبين التشاؤم وبين أساليب التجنب، وبعض أساليب التركيز على الانفعال .

كما تناولت دراسة هشام مخيمر وآخرون (2000) علاقة كلاً من التفاؤل، والتشاؤم بتقدير الذات، والضييق، والشعور بالوحدة النفسية، ومقياس حالة وسمة القلق، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 200 طالب وطالبة، 93 ذكور، و107 إناث من طلبة كلية التربية جامعة حلوان، واستخدم مقياس التفاؤل، والتشاؤم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة بين التفاؤل، والتشاؤم، وأن الأشخاص المتفائلون يميلون للنظرة للحياة بإيجابية؛ مما يجعلهم يتقبلون ذواتهم، ويتمتعون بحالة مزاجية جيدة، ويحملون مشاعر طيبة نحو أنفسهم ونحو الآخرين .

وقام عويد سلطان (2000) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التفاوض، والتشاؤم، والاضطرابات النفسية الجسمية، وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من 319 طالباً وطالبة، منهم 160 من الذكور، و159 من الإناث، ويطبق على العينة مقياس التفاوض، والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق (1996)، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط جوهري سلبى بين التفاوض، والاضطرابات النفسية الجسمية، وضغوط أحداث الحياة، كذلك لا يوجد ارتباط موجب جوهري بين التشاؤم، والاضطرابات الجسمية، وضغوط أحداث الحياة .

كما قام أحمد إسماعيل (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى التعرف على مقدار واتجاه العلاقة بين التفاوض، والتشاؤم، وكل من الشعور بالوحدة النفسية، وقلق الموت، ووجهة الضبط والوضع الاجتماعي، والاقتصادي، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق الفردية العمرية، والجنسية في التفاوض، والتشاؤم، والتفاعل بينهما، وطبق على عينة قوامها 240 من طلاب جامعة أم القرى (160 ذكور، 80 إناث) تراوحت أعمارهم ما بين 19-28 عاماً، واستخدم في هذه الدراسة القائمة العربية للتفاوض، والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة، والتفاوض، وعلاقة سالبة بين المثابرة، والتشاؤم، وبين التشاؤم، والتفاوض. وفي دراسة عواطف زمزمي (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد مستوى المثابرة، ومدى انتشار التفاوض، والتشاؤم، وتحديد العلاقة بين المثابرة، والتفاوض، والتشاؤم، والكشف عن الفروق بين هذه المتغيرات تبعاً لاختلاف العمر، والتخصص، والتفاعل بينهما على أداء الطالبات في مقياس المثابرة، والتفاوض، والتشاؤم، وتكونت عينة الدراسة من 121 طالبة جامعية أعمارهم من 20-24 عاماً، واستخدم القائمة العربية للتفاوض، والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق 1996، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين المثابرة، والتفاوض، وعلاقة سالبة بين المثابرة، والتشاؤم، وبين التشاؤم، والتفاوض.

وأشار (نونيس ورايت 2003، Nonis & Wright) في دراستيهما للعلاقة بين قدرة الطلاب والكفاح للإنجاز والتفاوض، وبين الأداء الأكاديمي لدى 170 طالباً جامعياً، إلى أن الطلاب مرتفعي التفاوض كانوا أكثر قدرة على إدارة العلاقات القوية القائمة على التفاوض، مقارنة بالطلاب منخفضي التفاوض، وكان أداء الطلاب مرتفعي التفاوض أكثر كفاءة للإنجاز عن منخفضي التفاوض. وقد تناول (جاكسون وزملائه 2000، Jackson, et, al) العلاقة بين التفاوض، والضغوط النفسية، وذلك على 173 طالباً جامعياً، وكان فيما توصلت إليه الدراسة من نتائج أن للتفاوض قدرة على التنبؤ بمستوى الضغوط لدى الطلاب، كما ارتبط التفاوض ارتباطاً دالاً سالباً بالضغوط. وأشار (أرماط وبلدوين 2008، Armat & Baldwin) إلى العلاقة بين التفاوض، والضغوط، والمقاومة في دراسة لهما على عينة من طلاب الجامعة، وكان فيما أشارت إليه الدراسة من نتائج أن

الطلاب الذين تعرضوا لأحداث حياة ضاغطة أكثر إدراكاً للضغوط، وأكثر تعرضاً للأعراض الجسمية المصاحبة للضغوط، وكان للتفاؤل، والمقاومة تأثير، حيث عملاً كميكانيزمات لمواجهة الأعراض الجسمية، أو البدنية الناتجة عن الضغوط، أي أن كلا من التفاؤل، والمقاومة، والقدرة على مواجهة ضغوط الحياة بطريقة فعالة، جميعها تحمى الفرد من التأثير بالأعراض السلبية للضغوط (Baldwin, P & D, 2008: 123- 138)، وفيما يخص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الحازمة والتسلطية، ومستوى التفاؤل.

أشار (بالدوين وزملاؤه Baldwin, D, et. Al, 2007) في دراستهم على عينة من طلاب الجامعة إلى أن الأساليب الوالدية الحازمة كانت دالة في التنبؤ بمستوى التفاؤل، بينما لم تكن الأساليب التسلطية منبئة، وارتبطت الأساليب الوالدية الحازمة إيجابياً بالتفاؤل، بمعنى أن الأسرة الحازمة غير المتسلطة تمنح أبنائها قدرًا من التفاؤل تجاه الحياة (Baldwin, D, et. Al, 2007: 557-550).

وفى العلاقة بين التفاؤل، وضغوط العمل، و المتمثلة في الإنهاك النفسي أشار (أيزنك وروثمان) في دراسة لهما إلى وجود ارتباط سالب بين الإجهاد النفسي [أحد أبعاد الإنهاك النفسي] والتفاؤل، بمعنى أن التفاؤل يحمى الفرد من التعرض للضغوط النفسية، وتحديدًا ضغوط العمل والمتمثلة في الإنهاك النفسي، فالفرد المتفائل يستطيع مواجهة الضغوط المهنية، ويستطيع تحمل أعباءها دون التعرض للإجهاد النفسي (Rothman, S Essenk, N, 2007: 152-135).

وفى دراسة (لبندور وديبي Benzur, & Debi, 2005) أشارا إلى أن الوجود الأفضل للفرد يرتبط إيجابياً بالتفاؤل، والتفاعل الاجتماعي، واستراتيجيات المواجهة الفعالة، وذلك لدى عينة من المسنين تراوح عمرهم ما بين (55 - 80) من الذين فقدوا الرؤية حاسة البصر (Ben-zur,H, & Debi, Z, 2005: 1-23) وكما أن التفاؤل يرتبط بالمتغيرات النفسية الإيجابية، كالسعادة، والوجود النفسي الأفضل يرتبط كذلك بالنظرة للعالم، حيث أشارت دراسة (جوس و باتريك Jose & Patrick, 2008) إلى العلاقة بين النظرة للعالم، والمتغيرات الديموجرافية، والتفاؤل لطلاب الجامعة، وذلك على عينة تكونت من 163 طالباً جامعياً [تراوح عمر العينة ما بين 19 - 55 سنة، بمتوسط 24 سنة]. وكان فيما أشارت إليه الدراسة من نتائج أن المتزوجين أكثر تفاؤلاً من العزاب ومن المطلقين، وكان للتفاؤل تأثيراً إيجابياً على النظرة للعالم، فكلما كان الفرد متفائلاً كانت نظرته للعالم أكثر إيجابية (Jose, C & Patrick, D, 2008).

وكما يرتبط التفاؤل بالسمات الإيجابية من الشخصية، فإنه يرتبط أيضاً بارتفاع مستوى تدين الفرد، ففى دراسة (مارتن سيلجمان وشينا سايس 1993) تناولوا فيها دراسة مستوى التفاؤل لدى ثلاث مجموعات، صنفوا وفقاً للتدين

إلى : متمسكين ، متوسطي التمسك ، أقل تمسكاً ، وذلك على 623 فرداً من الولايات المتحدة الأمريكية ، تراوح عمر العينة ما بين 18 - 65 سنة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأكثر تمسكاً بالتدين أكثر تفاعلاً ، حيث توقعوا الأحداث الإيجابية أكثر من السلبية ، حيث يؤثر التدين على مستوى الأمل لديهم ، وهو ما افترضه الباحثان سبباً لارتفاع التفاعل لدى المتدينين ، وقد أرجع الباحثان أسباب ارتفاع التفاعل للمتدينين إلى ارتفاع درجة الأمل ، وفاعلية تعاملات الحياة اليومية لديهم ، مما يجعلهم أكثر تفاعلاً تجاه المستقبل (Sethi, S & Seligman, M, 1993: 256 - 259).

واختبر (بكر وزملائه 2005 , Baker, et, al) العلاقة بين التفاعل، والوجود النفسي الأفضل ، والعلاقة بين المشكلات السلوكية للأطفال، والوجود النفسي الأفضل للآباء ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل يتوسط العلاقة بين المشكلات السلوكية للأطفال، والوجود النفسي الأفضل ، بمعنى عندما ترتفع المشكلات السلوكية للأطفال تكون الأمهات أقل تفاعلاً ، وأقل إحساساً بالوجود النفسي الأفضل ، كما أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى تحسن المهارات الوالدية، والوجود النفسي الأفضل يكون من خلال برامج إرشادية تركز على كل من : استراتيجيات إدارة السلوك ، والتي تهدف إلى تغيير سلوك الأطفال ، وكذلك النسق الفكري أو المعتقدات التي يتبناها الآباء ، وتتضمن البرامج أيضاً زيادة الاستعداد للتفاعل .

• ثالثاً : دراسات تناولت أساليب التفكير، وكلاً من التفاعل، والتشاؤم :

قام صلاح أحمد مراد ، و نبيه إبراهيم إسماعيل (1986) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أنماط التعلم، والتفكير (أيسر ، وأيمن ، ومتكامل ، وبعض الأبعاد النفسية) ، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالبا و طالبة، تتراوح أعمارهم من 20 - 24 ، وتوصلت النتائج لوجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين النمط الأيمن ، وأبعاد الصحة النفسية، ومنها: الإحساس بالتفاعل والإقبال على الحياة بحيوية ونشاط ، ووجود فروق ذات دلالة بين النمط الأيمن والأيسر في الإحساس بالتفاعل، والعمل بحيوية لصالح النمط الأيمن .

وهدف دراسة جمعى بوقفة (2006) إلى دراسة للعلاقة بين أنماط التفكير، والتفاعل، والتشاؤم على عينة مكون من 152 طالبا وطالبة، في أقسام مختلفة بالجامعة، وقد أسفرت نتائج البحث على ارتباط سلبي جوهري بين نمط التفكير التحليلي، والتشاؤم، وعدم وجود أي ارتباطات جوهريّة بين أنماط التفكير الأربعة الأخرى (التركيبي، المثالي، العملي، الواقعي) والتفاعل، والتشاؤم، كما أسفرت عن أن نمط التفكير الأكثر شعبية في وسط أفراد العينة هو التفكير التحليلي، ثم المثالي، ثم الواقعي، ويقل استعمال التفكير العملي، وبدرجة أقل التفكير التركيبي، وأفادت النتائج أن أكثر من نصف أفراد العينة يستعملون تفكير أحادي البعد، وما يقارب الربع يستخدمون ثنائي البعد، ويندر التفكير ثلاثي البعد .

وقام محمود وآخرون (2006) بدراسة هدفت للتحقق من أثر كل من التفاؤل، والتشاؤم الدفاعي، والثقة بالنفس على عدد من أساليب التفكير (التفكير التنازلي والتصادفي لما قبل الحدث وبعده)، وتكونت العينة من 118 طالبة من كلية التربية بعمان، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (20- 22)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المتفائلين، والمتشائمين لصالح المتفائلين، وتأثير التشاؤم على أساليب التفكير في المواقف الأكاديمية .

كما هدفت دراسة نوال خالد نصر الله (2008) للكشف عن أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاؤل، والتشاؤم لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين، كما هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في أنماط التفكير وعلاقتها بسلوكيات التفاؤل، والتشاؤم لدى طلبة الثانوي، تبعاً لمتغيرات الجنس، ونوع الدراسة، ومكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة على عينة قوامها 281 طالباً وطالبة، واستخدم مقياس (هاريسون وبرامسون) لأنماط التفكير، ومقياس (سليجمان) للتفاؤل والتشاؤم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التفكير السائدة والتي يستخدمها الطلبة، هي كالتالي: نمط التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، والتفكير الواقعي، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أنماط التفكير التي يستخدمها طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك عدم وجود علاقة ارتباطية بين أنماط التفكير السائدة وسلوكيات التفاؤل، والتشاؤم، وأشارت الدراسة إلى أن سلوك التشاؤم هو السائد حسب مقياس (سليجمان).

• فروض الدراسة :

- ◀ يوجد أسلوب تفكير سائد لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ يوجد خاصية بنائية سائدة في التفكير لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ يسيطر التفاؤل على طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .
- ◀ لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .

• حدود الدراسة :

- تحدد الدراسة بمتغيرات البحث الحالي، وهي أساليب التفكير (المثالي - التحليلي - التركيبي - العملي - الواقعي)، والتفاؤل والتشاؤم .
- كما تحدد بعينة البحث، وهي (100 طالبة) بكلية التربية جامعة القصيم.

• أدوات البحث :

- ◀ اختبار أساليب التفكير، إعداد / وسيمة عمر (2006).
- ◀ اختبار التفاؤل والتشاؤم، إعداد / أحمد محمد عبد الخالق (1996).
- أولاً : اختبار أساليب التفكير :

• وصف الاختبار :

يتكون الاختبار من (18) مفردة، تشتمل كل مفردة على عبارة رئيسة تعبر عن موقف ما متبوعاً بخمس استجابات، تعبر كل استجابة منها عن أسلوب

واحد فقط من أساليب التفكير الخمسة (الواقعي والمثالي، والعملی، والتحليلی والتركيبي) ، وروعى أن يكون ترتيب العبارات المعبرة عن كل أسلوب ترتيباً عشوائياً .

• طريقة تطبيق وتصحيح الاختبار :

يقوم كل طالب بملىء البيانات الشخصية الخاصة به ، ثم يقوم بقراءة كل عبارة جيداً، وترتيب الاستجابات ترتيباً تنازلياً متدرجاً (5، 4، 3، 2، 1) ، وفقاً لدرجة تفضيله لها ، على أن يعطى أعلى درجة للاستجابة الأكثر تفضيلاً لديه أى الأكثر انطباقاً عليه، وأقل درجة للاستجابة الأقل تفضيلاً لديه أو الأقل انطباقاً عليه، ثم تجمع درجة كل أسلوب على حده ، أى تجمع درجة العبارات الخاصة بكل أسلوب معاً .

• صدق وثبات الاختبار :

قامت وسيمة عمر محمد زكى (2006) بحساب صدق وثبات الاختبار بعدة طرق كالآتى :

• أولاً : الصدق :

تم حساب صدق التحليل العاملى ، حيث تشبعت عبارات المقياس على ثلاثة عوامل .

كذلك تم حساب الصدق التلازمى باستخدام اختبار أساليب التفكير لـ أ. هاريسون ، ر. برامسون ، أ. بارليت (تعريب مجدى عبد الكريم حبيب ، 1996) كمحك خارجى لاختبار أساليب التفكير، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين الاختبارين، وجاءت قيم معاملات الارتباط كالتالى : (0.96) ، (0.93) ، (0.98) ، (0.96) ، وذلك لكل من أساليب التفكير: التحليلى، والتركيبي، والعملی، والمثالي ، والواقعي على الترتيب . وهى جميعها معاملات ارتباط مرتفعة تدل على الارتباط القوى بين الاختبار المحك ، واختبار أساليب التفكير، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق .

وللتأكد من صدق الاختبار فى الدراسة الحالية، قامت الباحثتان باستخدام التحليل العاملى ، وكانت النتيجة تشبع عبارات الاختبار على ثلاث عوامل كالآتى : تشبع على العامل الأول كل من أسلوبى التفكير المثالي تشبعاً سالباً (- 0.90) ، والتفكير الواقعي تشبعاً موجباً (0.77) ، وقد شغل هذا العامل نسبة 35٪ من التباين الكلى ، وهذا العامل ثنائى القطب ويمكن تسميته بعامل (التفكير الواقعي مقابل التفكير المثالي) .

وتشبع على العامل الثانى كل من أسلوبى التفكير التحليلى تشبعاً موجباً (0.91) ، والتفكير التركيبى تشبعاً سالباً (- 0.85) ، وقد شغل هذا العامل نسبة 28٪ من التباين الكلى وهذا العامل ثنائى القطب ، ويمكن تسميته بعامل (التفكير التحليلى مقابل التفكير التركيبى) . وتشبع على العامل الثالث كل من أسلوبى التفكير العملى تشبعاً موجباً (0.86) وبتفكير التركيبى تشبعاً سالباً (- 0.62) ، وقد شغل هذا العامل نسبة 24.5٪ من التباين الكلى ، وهو

عامل ثنائي القطب ، ويمكن تسميته بعامل (التفكير العملى مقابل التفكير التركيبى) . ويتضح أن هناك استقلالا بين أساليب التفكير الخمسة بعضها عن بعض ، وهذا ما يؤكد أن أساليب التفكير إنما تمثل جوانب مختلفة ومتعددة للتفكير، مما يدل على صدق الاختبار .

• ثانيا : الثبات

باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار ، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى، وجاءت قيم معاملات الارتباط كالتالى : (0.84) (0.80) ، (0.83) ، (0.74) ، (0.77) لكل من التفكير التركيبى ، والتفكير التحليلى ، والتفكير المثالى ، والتفكير العملى ، والتفكير الواقعى على الترتيب .

ولحساب ثبات الاختبار فى الدراسة الحالية، قامت الباحثتان باستخدام طريقة إعادة الاختبار ، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار بعد مرور 15 يوم من التطبيق الأول، ثم حساب معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى ، وجاءت كالتالى : التفكير العملى 0.86 ، والتحليلى 0.78 ، والواقعى 0.76 ، والمثالى 0.85 ، والتركيبى 0.87، وهى جميعها معاملات ثبات عالية، مما يدل على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الثبات، والاستقرار .

• ثانيا : اختبار التفاؤل والتشاؤم :

• وصف الاختبار

يتكون الاختبار من جزئين يقيس أحدهما التفاؤل، ويقيس الآخر التشاؤم ، ويتكون من 30 عبارة ، 15 عبارة تقيس التفاؤل ، و15 عبارة تقيس التشاؤم .

• تصحيح الاختبار :

تصحيح الاختبار بإعطاء درجة لكل بند على مقياس (ليكرت) الخماسى، والتى تتراوح من 1 إلى 5، لا تنطبق = 1، تنطبق قليلا = 2، تنطبق بدرجة متوسطة = 3، تنطبق كثيرا = 4، تنطبق كثيرا جداً = 5، وبالتالي تتراوح الدرجة الكلية للمقياس من 15 إلى 75 درجة ، وتدل الدرجة المرتفعة على زيادة الإحساس بالتفاؤل.

• صدق وثبات الاختبار :

قام أحمد محمد عبد الخالق (1996) بالتأكد من صدق وثبات الاختبار بالطرق التالية :

• أولاً: الصدق :

وصل صدق المحك للمقياس الحالى مع مقياس التوجه للحياة، من إعداد (أحمد محمد عبد الخالق) إلى (0.78) ، ومع مقياس الاكتئاب، من إعداد (أحمد محمد عبد الخالق) إلى (- 0.54) ، ومع مقياس القلق، من إعداد (أحمد محمد عبد الخالق) إلى (- 0.68) ، كما تم حساب صدق التحليل العاملى : تشبعت عبارات المقياس على عامل واحد ، وتراوحت التشبعتات من 0.62 إلى 0.83 ، ووصل الجذر الكامن إلى 8.64 بتباين 57.6 .

وقد قامت الباحثتان من التأكد من صدق المقياس فى الدراسة الحالية، باستخدام التحليل العاملى ، حيث تشبعت عبارات المقياس على عامل واحد 0.87 ، بتباين 76.9 .

• ثانياً: الثبات :

ووصل معامل ثبات ألفا لمقياس التفاؤل إلى 0.93 .

وقد قامت الباحثتان بالتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين ، الأولى إعادة تطبيق الاختبار ، حيث طبق المقياس، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد مرور 15 يوماً ، وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي تم الحصول عليها في التطبيق الأول، ودرجات التطبيق الثاني ، وجاء معامل الارتباط 0.93 ، مما يدل على معامل ثبات واستقرار عالي للاختبار ، كما قامت الباحثتان بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل ثبات ألفا ، وقد وصل إلى 0.777 ، وهو أيضاً يدل على معامل ثبات عالي .

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

الفرض الأول: يوجد أسلوب تفكير سائد لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم .

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب التكرارات لأساليب التفكير الخمس ، والجدول (١) يوضح التوزيعات التكرارية لأساليب التفكير لدى عينة البحث (100 طالبة) .

جدول رقم (١) : التوزيعات التكرارية والنسب المئوية لأساليب التفكير	
أساليب التفكير	النسبة المئوية للتكرار
المثالي	16%
التحليلي	8%
التركيبي	4%
العملي	17%
الواقعي	13%

يتضح من الجدول (١) أن التفكير العملي جاء في المرتبة الأولى، ويليه التفكير المثالي، ثم الواقعي ، بينما كان التفكير التركيبي أقل أنواع التفكير استخداماً لدى الطالبات، ويليه التفكير التحليلي .

وتتفق هذه النتائج جزئياً مع نتائج كلاً من مجدي حبيب (1995) أن أكثر الأساليب انتشاراً هو المثالي ، يليه التحليلي، ثم العملي، وأقلهم التركيبي، ومحمد سعيد غالب (2000) أن ترتيب أساليب التفكير السائدة كالتالي: التحليلي ، والمثالي بنفس النسبة ، يليهما العملي ، ثم الواقعي ، وكان أقلهم التفكير التركيبي. و" ديلسي" (2002) (Delisi) حيث ارتفع استخدام أسلوب التفكير المثالي، يليه العملي ، ثم التحليلي، والواقعي، وأقل أساليب التفكير استخداماً هو التركيبي. و جمعة بوقفة (2006) أن نمط التفكير الأكثر شعبية هو التفكير التحليلي، ثم المثالي، ثم الواقعي، ويقل استعمال التفكير العملي وبدرجة أقل التفكير التركيبي . بينما اختلفت مع نتائج دراسة نوال خالد نصر الله (2008) التي وجدت أن أساليب التفكير السائدة والتي يستخدمها الطلبة هي بالترتيب التالي: التفكير التركيبي، والتفكير المثالي، والتفكير العملي، والتفكير التحليلي، و التفكير الواقعي .

ويتضح من الجدول (١) انتشار كل من أسلوبى التفكير العملى، والمثالى لدى أفراد العينة، مما يعنى أنهم يتصفن بالاهتمام بأقصر الطرق المؤدية لحل المشكلة كما أن لديهم نظرة انتقائية، واهتمام بما يحدث فى الوقت الحاضر، و قدرة على التكيف والتوافق واهتمام بالتجديد والابتكار، التفتح والقبول الاجتماعى وهى صفات ذوى التفكير العملى، كما أوضحها "هاريسون، وبرامسون" (1987، 12)، ويضيف إدوارد دى بونو (1997، 129) أن هدف التفكير العملى هو تمكين الانسان من فهم ما يدور حوله للقيام بردود أفعال مناسبة، وإجراء التغييرات اللازمة التى تناسب مصالحه. كما يضيف فهيم مصطفى (2002، 29) على ما سبق، أن الفرد العملى قادر على التأثير فى الآخرين، ويؤكد "جروم وآخرون" (1999، 185) Groom et. al أن التفكير العملى يشمل مجموعة من القواعد عالية التجريد، والتعميم ولكنه محدد بعلاقات وأهداف مختلفة.، وأن الناس عادة ما يستخدمون التفكير العملى فى جميع مواقف الحياة اليومية. ومن أهم جوانب القوة للفرد العملى المرونة، والتكيف، و قدرته على التعامل مع المواقف المعقدة، وإجادته التعرف على المشكلة وتحديدها، أما من أهم جوانب الضعف لديه عدم الاهتمام بالمعايير المثالية فهو يلجأ للكذب للخروج من المواقف الصعبة كما أن الغاية لديه تبرر الوسيلة، وهو مندفع نحو الحل السريع، ويبحث عن منفعة الشخصية، كما يميل للحلول الوسط غير الجذرية للمشكلة.

ويمكن إرجاع سبب انتشار التفكير العملى بين أفراد العينة إلى طبيعة الحياة العصرية التى تتطلب الحل السريع للمشكلات اليومية، والتكنولوجيا التى جعلت ايقاع العصر سريع، وزيادة مستوى التطلعات المادية لدى جيل الشباب الجامعى، ورغبتهم فى الحصول على أفضل الإمكانيات بأقل مجهود.

أما بالنسبة لصاحبات التفكير المثالى فهن يتصفن بالاهتمام بالقيم الاجتماعية والتركيز عليها، وأيضاً بالتوجه المستقبلى، كما يرحبن بالعديد من وجهات النظر، وبالبحث عن وسائل تساعد على التوفيق بين وجهات النظر المختلفة لتحقيق الاتفاق بينها، ولا يميلن إلى التحدى، أو الصراع، ويميلن إلى التفتح والحدس، والقبول الاجتماعى عن طريق إرضاء جميع الأطراف، والعاطفية الشديدة، والبحث عن الحلول المثالية والنافعة. "هاريسون، وبرامسون" (1987، 12).

ويضيف فهيم مصطفى (2002، 29) على ما سبق، أن من خصائص الفرد المثالى ميله للاختصار عند توضيح أفكاره، الاهتمام بوضع الأهداف، والمعايير وطرح الأسئلة، والمناقشات المجردة من الأفكار الفلسفية.

ومن أهم نواحي الضعف للفرد المثالى كما أوضحها "هاريسون، وبرامسون" (1987، 6) هى بطئه فى الوصول إلى حلول متقنة، كما أنه يكره التفاصيل ويحب النظرة الكلية للأشياء، ولعل انتشار هذا الأسلوب بين أفراد العينة يرجع إلى طبيعة المجتمع السعودى الذى يحرص على المثل العليا، والقيم الأخلاقية، كما قد يرجع إلى طبيعة الأنثى العاطفية، أما ندرة استخدام التفكير

التركيبى فهذا يتفق مع معظم نتائج الدراسات السابقة ، وقد يرجع ذلك لنظام التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة، الذى ما زال يركز على جانب المعرفة الذى يعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها ، ويهمل الأساليب التى تنمى الابتكار والقدرة على إنتاج أفكار جديدة غير مألوقة ، وإيجاد علاقات جديدة بين الأشياء المألوفة ، واعتقاد الطالب أن الالتزام بالنص وحفظه كما هو أسلم طريقة للنجاح والحصول على المعدلات المرتفعة ، وهذا النظام التعليمى يعوق التفكير التركيبى .

الفرض الثانى : يوجد خاصية بنائية سائدة لأساليب تفكير طالبات كلية التربية بجامعة القصيم.

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب النسب المئوية لتكرار الخصائص البنائية المختلفة لأساليب التفكير ، والجدول (٢) يوضح النتائج :

جدول رقم (2): النسب المئوية لتكرار الخصائص البنائية للتفكير

النسبة المئوية	التركيب البنائى
58%	احادى
28%	ثنائى
2%	ثلاثى
12%	مسطح

يتضح من الجدول (٢) سيادة التفكير أحادى البعد، حيث جاءت أعلى نسبة تكرار ، وتلاه التفكير الثنائى، ثم المسطح، بينما كانت أقل نسبة تكرار للتفكير الثلاثى البعد ، وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من مجدى حبيب (1995) ، و مجدى عبد الكريم حبيب (1996 ، 207) ، ومحمد سعيد غالب (2000)، و ديلسى (2002) (Delisi) ، وجمعة بوقفة (2006) ، و وسيمة عمر محمد زكى (2006) ، وربما يرجع ذلك إلى سهولة استخدام التفكير أحادى البعد ؛ لكونه أقل استهلاكاً للطاقة ، فالطالبات يشاربن على طريقة مألوقة لديهن ، كما قد ترجع إلى طبيعة البيئة التعليمية التى تحثهم على العمل الفردي، سواء تكليفات من قبل أعضاء هيئة التدريس، أو مهام، أو أبحاث، نادراً ما يتم تكليفهم بعمل جماعى يتشاركوا معا في حله .

الفرض الثالث : يسيطر التفاؤل على طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب المتوسط، والانحراف المعياري، والتباين لدرجات الطالبات عينة البحث فى اختبار التفاؤل، والتشاؤم ، والجدول (٣) يوضح المتوسطات، والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى اختبار التفاؤل، والتشاؤم .

جدول رقم (3): المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات فى اختبار التفاؤل والتشاؤم

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعيارى	التباين	أقل درجة	أعلى درجة
التفاؤل	61.06	8.06	65.02	39	75
التشاؤم	21.27	6.11	37.37	15	49

يتضح من الجدول (٣) المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات على اختبار التفاؤل هي (61) درجة، ونسبة الطالبات الحاصلات على (61) درجة وما فوقها هي (58%)، بينما متوسط درجات الطالبات في اختبار التشاؤم (21) درجة، مما يعني سيطرة التفاؤل على الطالبات عينة البحث مقابل (42%) فقط للتشاؤم. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (جمعة بوقفه 2008)، وتختلف مع نتيجة دراسة (نوال حسن نصر الله 2008)، وقد يرجع ذلك لطبيعة المجتمع السعودي، وتمسكه بتعاليم الدين الإسلامي الذي يحض على التفاؤل النابع من حسن الظن بالله، وأن كل ما يقدره الله خير للمؤمن، لأهمية التفاؤل في بناء الشخصية الإنسانية الفاعلة فقد دعا الإسلام إليه، وحذر من أثر التشاؤم على بنية الذات، فعن أنس قال: قال رسول الله صل الله عليه وسلم: (لا عدوى ولا طيرة ويعجبني الفأل، وقالوا: وما الفأل؟ قال: الكلمة الطيبة) رواه البخاري ومسلم. والطيرة هي التشاؤم من شيء ما، ولأبي داود بسند صحيح عن عقبة بن عامر قال: ذكرت الطيرة عند رسول الله صل الله عليه وسلم فقال: أحسنها الفأل، ولا ترد مسلماً، فإذا رأى أحدكم ما يكره فليقل (اللهم لا يأتي بالحسنات إلا أنت ولا يرفع السيئات إلا أنت، ولا حول ولا قوة إلا بك). وعن أبي هريرة رضي الله عنه: أن رسول الله قال: (لا عدوى ولا هامة ولا نوء ولا صفر) رواه مسلم. ويتضح من الأحاديث السابقة أن رسول الله نهى عن الطيرة والتطير والتشاؤم، وكان يحب الفأل الحسن والكلمة الطيبة.

ويؤكد (فيصل محمد خليل حمدان 1999) أن هناك عوامل تؤثر في التفاؤل لدى الأفراد منها: الأسرة والجو العام الذي يسودها، وطريقة تربية الأبناء، وزرع القيم والأفكار، وبث الطمأنينة والأمان، والرعاية، وكل هذا يصلح شخصية الطفل ويجعله متفائلاً أو متشائماً، وطبيعة شعب المملكة العربية السعودية وتنشئة أبنائها تنشئة تتسم بالتدين وسيطرة الجانب الديني، ونجد أنه من تمام الإيمان التوكل على الله، وعدم التطير أي التشاؤم، والرضا والحمد على كل شئ. وفي الحياة الإنسانية نجد الناس ترغب في صحبة المتفائل أكثر من صحبة المتشائم، كما أنهم يودون سماع الأخبار والأحداث السارة المتفائلة أكثر من المتشائمة، بل يوصي البعض بضرورة التحلي بصفة التفاؤل والابتعاد عن التفكير التشاؤمي.

الفرض الرابع: لا يوجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات الارتباط بطريقة (بيرسون) بين درجات الطالبات في كل من أساليب التفكير الخمسة، والتفاؤل، والتشاؤم، والجدول التالي يوضح النتائج

جدول (4): معاملات الارتباط بين كل من أساليب التفكير والتفاؤل والتشاؤم (ن = 100)

أساليب التفكير	التفاؤل	التشاؤم
التفكير المثالي	026. -	028.
التفكير التحليلي	118.	045. -
التفكير التركيبي	078.	080. -
التفكير العملي	005.	028.
التفكير الواقعي	174. -	089.

يتضح من الجدول (٤) أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أى من أساليب التفكير الخمس (المثالي . التحليلي . التركيبي . العملي . الواقعي) والتفاؤل، والتشاؤم، وذلك يتفق مع نتيجة دراسة كل من (نوال خالد نصرالله 2008)، (وجمعة بوقفة 2006)، وقد يرجع عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أساليب التفكير، والتفاؤل، والتشاؤم، إلا أن تفاؤل الفرد أو تشاؤمه يرتبط بثقافة الفرد، ومجتمعه، وأسلوب تفكيره، كما يختلف سلوك الإنسان الواحد من حين لآخر، فقد يكون مسرورا متفائلا في بعض الأحيان؛ نتيجة بعض التصورات التي توحى له بحدوث الخير، وفي أحيان أخرى تتغلب عليه نزعة حدوث الشر؛ فيكون بذلك متشائما، هذه الحالات قد تتكرر في مواقف مختلفة (بدر الأنصاري، 1998، 7).

كما تؤكد مدرسة التحليل النفسي على أن التفاؤل هو القاعدة العامة للحياة، وأن التشاؤم لا يحدث إلا إذا تعرض الفرد لأحداث مؤلمة كونه لديه عقدة نفسية، بينما يرى أصحاب المدرسة السلوكية أن التفاؤل، والتشاؤم ينتشر بالتقليد، والمحاكاة (عبد الله محمد هادي الحربي 2008، 52، 54).

• المراجع :

- أحمد السيد محمد إسماعيل (2000) : التفاؤل والتشاؤم وبعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (60)، المجلد (15)
- أحمد محمد طه ومجدي محمد الدسوقي وسالم الشماسي (٢٠٠٦): أثر كل من التشاؤم الدفاعي والثقة بالنفس في بعض أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس عدد (٣٠)، مجلد ١، صص ٢١٥ - ٢٨٣
- أحمد عبد الخالق (1998) : التفاؤل والتشاؤم وقلق الموت دراسة عاملية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الإخصائين النفسية المصرية (رانم)، ع (3،4)، م (8)، يوليو - أكتوبر 1998، ص ص 374.361
- أحمد محمد عبد الخالق (1996) : دليل تعليمات القائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
- إدوارد دي بونو (ترجمة خليل الجيوسى، 1997) : التفكير العملى، ط1، أبو ظبي : منشورات المجمع الثقافى .
- بدر الأنصاري (1998) : التفاؤل و التشاؤم، المفهوم والقياس والمتعلقات. مطبوعات جامعة الكويت
- جمعى بوقفه (2005) : العلاقة بين أنماط التفكير والتفاؤل والتشاؤم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- حكيمة فتحى الطويل (1997) : البناء العاملى لأساليب التفكير فى علاقتها ببعض المتغيرات النفسية والديمو جرافية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر .
- ردمان محمد سعيد غالب (2001) : أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة، مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، صنعاء، العدد (11)،

- صلاح أحمد مراد ، و نبيه إبراهيم إسماعيل (1986) : العلاقة بين أنماط التعلم والتفكير والصحة النفسية السليمة لطلاب كلية التربية ، مجلة دراسات تربوية ، م (3) ، ص ص 170. 189
- عبد الله بن محمد هادي الحربي (2008) : أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التفاوض والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية لمنطقة جازان .رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية
- عواطف أحمد زمزمى (2012) : المثابرة كأحد مكونات السلوك الذكى وعلاقتها بالتفاوض والتشاؤم فى ضوء متغىري العمر والتخصص الأكاديمى (العلمى والأدبى) لدى الطالبة الجامعية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المجلد (4) ، العدد (2) ، رجب 1433 . يوليو 2012
- عويد سلطان المشعان (2000) : التفاوض والتشاؤم وعلاقتها بالاضطرابات النفسية والجسمية وضغوط أحداث الحياة لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات نفسية ، مجلد (10) ، عدد (4) ، أكتوبر ، ص ص 505، 532
- فهد مصطفى (2002) : مهارات التفكير فى مراحل التعليم العام ، ط1 ، القاهرة : دار الفكر العربى.
- فيصل محمود خليل حمدان (1999) : سيكولوجية التفاوض والتشاؤم لدى طلبة الثانوية العامة فى المدارس الحكومية فى محافظة جنين.رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .فلسطين
- مجدى عبد الكريم حبيب (1995) : التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، دراسات فى أنماط التفكير ، مكتبة النهضة المصرية .القاهرة ص ص 164 - 230
- مجدى عبد الكريم حبيب (1996) : التفكير ، الأسس النظرية والاستراتيجيات ، ط1 ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .
- مجدى عبد الكريم حبيب (1997) (i) : التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد (41) ، السنة (11) ، ص ص 50 : 78.
- محمد عبد السميع رزق ، وأحمد البهى السيد ، وأمينه إبراهيم شلبى (1998) : التباين بين المعلم والطالب بعض فى المتغيرات المعرفية وأثره على التحصيل الدراسى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (20) ، المجلد (8) ، ص ص 82: 127 .
- محمد على حسين عمار (1998) : أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير(غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- مایسة محمد شکري (1999) : التفاوض والتشاؤم وعلاقتها بأساليب مواجهة المشقة ، مجلة دراسات نفسية ، مجلد (9) ، عدد (3) ، يوليو ، ص ص 387. 416
- نجوى اليحسوفى (2002) : التفاوض و التشاؤم وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية

الديموغرافية لدى طلاب الجامعة ، مجلة علم النفس ، ع62، ابريل . مايو . يونيو ، السنة 16 ، ص ص 132 . 150 .

- نشوة كرم عمار أبو بكر (2010) : فاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة .

- نوال خالد نصر الله (2008) : أنماط التفكير السائدة وعلاقتها بسلوكيات التفاضل والتساؤل لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة في محافظة جنين رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس . فلسطين

- هشام محمد إبراهيم مخيمر ، محمد السيد على عبد المعطى (2000) : التفاضل والتساؤل وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة

- وسيمة عمر محمد زكى (2006) : الأساليب والخصائص البنائية للتفكير في علاقتها بأنماط التفضيل المعرفي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

- Armat, P. & Beldwin, D. (2008). Stress, Optimism, Resiliency and Cortisol With Relatin To Digestive Symptoms Or Diagnosis. Individual Differences Research, 6, 2, pp. 123- 138.

- Baker, B. ; Blacher, J. & Olsson, M. (2005). Preschool children with and without development delay : Behaviour Problems, Parents' Optimism and Well- being. Journal of intellectual Disability Research , Augyst, 49, 8, pp. 575-590.

- Baldwin , D. ; McLntyre, A. ; Hardaway, (2007). Perceived Parenting Styles onn College Students" Optimism. College Student Journall, September, 41, 3 , pp. 550- 557.

- Ben-Zur, H. & Debi, Z. (2005). Optimism, Social Comparisons, and Coping With Vision Loss In Israel. [http://www.afb.org/jvib/jvib990305.asp\(1of 23\)5/5/2008 8:36:08 AM](http://www.afb.org/jvib/jvib990305.asp(1of 23)5/5/2008 8:36:08 AM).

- Delisi , P., (2002) : I Think I'm Therefore , An Inquiry Into The Thinkig Styles Of IT Excutives And Proffessionals Information Leadership Program , <http://www.org. synergies . com>

- Fishkin, A. & Rouscalp, S. (1993). Beliefs Optimism About Susceptibility to Illness. Poster p Underlying Unrealisticresented at the annual Scientific Sessions Of the Society Of Behavioral Medicine , San Francisco, March , 10- 13. pp. 1-15.

- Groom, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K.,Kemb, R.&Towell,N.

- (1999) : An Introduction To Cognitive Psychology , London, Rsychology Press, Taylor & Francis Group , Ltd Publeshers .
- Harisson , A. & Bramson R. , (1987) : The Art Of Thinking , New York , Berkley Publishing Group & Be Jo Sales Incorp.
- 34-Haynes, T. ; Ruthig, J. ; Perry, R. ; Stupnisky, R. ; Hall, N. (2006). Reducing the Academic Risks Of over- Optimism : the longitudinal Effects of attributional Retraining on Cognition and achievement. Research in Higher Education , November, 47, 7, pp. 755- 779.
- Jose, C. & Patrick, D. (2008). An Examination of the relationship Between Optimism and worldview among University Students. College Student Journal, 42, A, Jun, issue 2.
- Rothmann, S. & Essenk, N. (2007) Job characteristics, Optimism, burnout, and ill health of support staff in A higher education institution in South Africa. South African Journal of Psychology, 37, 1, pp, 94 -135-
- Seligman, L. (2006). Theories of Counseling and Psychotherapy, Systems, Strategies, and Skills. Second Edition , Pearson Merrill Prentice Hall.
- Nonis, S. & Wright, D. (2003). Moderating effects of Achievement Striving and Situational Optimism on the Relationship Between ability and performance outcomes of College Students. Research in Higher Education , 44, 3, June, pp. 327- 346.

البحث التاسع :

” تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية ”

إلعداد :

د/ هالة فوزي محمد عيد
أستاذ مساعد الإدارة والتخطيط
كلية التربية جامعة بيشة

” تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية ”

د/هالة فوزي محمد عيد

• مستخلص الدراسة:

أهداف الدراسة: هدفت إلى الوقوف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية، والتعرف على البيئة الإدارية الملائمة للقيادة الإبداعية، وكذلك التعرف على مهارات القيادة الإبداعية اللازمة: لبناء قيادات جامعية إبداعية بالمملكة العربية السعودية، وتم في ضوء نتائج البحث تم وضع تصور مقترح: لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل للدراسات المرتبطة بمجال الدراسة، والقيام بدراسة استطلاعية، وتطبيق استبانة نهائية. كما استخدم مدخل الدراسات المستقبلية من خلال جلسات الحوار مع الخبراء.

إجراءات الدراسة: تم تناول الإطار النظري من خلال مباحث ثلاث، الأول: تناول دور القيادة الإبداعية في تحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات، والثاني: تضمن تحديات القيادة الإبداعية بالجامعات، والثالث: تناول القيادة الإبداعية وتطور الفكر الإداري، وتضمن المبحث الرابع: مناقشة الدراسة الميدانية، وقدم المبحث الخامس: تصور مقترح: لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية - القيادات الجامعية - تصور مقترح - المملكة العربية السعودية.

Paradigm to achieve creative leadership for the university leaders in Saudi Arabia

Study Objectives:

1. stand on the obstacles that prevent the application of creative leadership style in Saudi universities. 2. Identify the appropriate administrative environment for creative leadership. 3. identify creative leadership skills necessary to build a college creative leaders in Saudi Arabia. 4. conceived proposal for the preparation and development of university leaders in Saudi Arabia for Creative Leadership. methodology and tools: The study used a descriptive analytical method through analysis of studies related to the field of study, and do an pilot study, and apply the final questionnaire. Use Future studies Approach through dialogue sessions with experts. The study Procedures: the theoretical framework has been eating through SSI three: First, addressing the role of creative leadership in achieving effective administrative performance in universities, the second: to ensure creative leadership challenges universities. And the third: eat creative leadership and the evolution of administration thought. And ensure the fourth topic: Discussion of the field study, presented Section V: Paradigm to achieve creative leadership in Saudi universities.

Practical Application: creative leadership - university leaders- Paradigm-King Saudi Arabia

• المقدمة :

تُعد القيادة جوهر العملية الإدارية، ومفتاح الإدارة الفاعلة، وهي إحدى مجالات الأداء الإداري للمؤسسات، وترجع أهمية مكانتها ودورها من كونها تقوم بدور أساسي، يشمل كل جوانب العملية الإدارية، وتُعد محورا مهما ترتكز عليه مختلف الأنشطة في المنظمات خاصة في العصر الحديث بما يشهده الآن، وما هو متوقع حدوثه في المستقبل من تحولات جذرية في كافة جوانب الحياة، وأساليب العمل، وفي ظل التحولات العالمية الجديدة المتمثلة في العولمة، والثورة المعلوماتية... وغيرها، بل في مفاهيم، ومعنى التقدم الحضاري، فلقد أصبحت حضارة التكنولوجيا الفائقة، والذكاءية تفرض نفسها، وفي هذا التحول للحضارات قد يحدث نوعا من تغير بعض المفاهيم، والقيم، والآليات المؤسسية (العزازي، ٢٠٠١)؛ وكنتيجة لذلك أصبحت القيادة عنصرا أساسيا لترشيد، وتوجيه سلوك الأفراد، وتمكينهم نحو تحقيق أهداف المؤسسات.

وفي ضوء هذه التغيرات، مما لا شك فيه أن الحاجة لتوظيف المنهج الإبداعي، وتوفير البيئة المناسبة لتشجيعه، وإيجاد الأشخاص المبدعين، والوسائل اللازمة لتنميته وتطويره مطلب ضروري لكافة المؤسسات وخاصة الجامعات، التي هي الأكثر معاناة في ظل التحديات الداخلية، ونقص الامكانيات، والتنافسية الشديدة التي فرضتها ظروف، وتغيرات العصر. هذا بالإضافة إلى التوجه نحو تحقيق معايير الجودة الشاملة، وما تتطلبه من فكر استراتيجي، وإبداعي.

ولقد أصبح الإبداع سمة مميزة في المؤسسات المعاصرة، خاصة الجامعات العالمية ذات الرتب التنافسية المتقدمة التي تقوم بتخصيص جزء من ميزانيتها للبحوث والتطوير؛ لتحسين أدائها الإداري، وزيادة إنتاجيتها (Dawson, & West 2002)، فالإبداع يقدم لتلك المؤسسات حلا مثلما في عالم مليء بتحديات وضعت المؤسسات في موقف حرج، يستدعي توفير قيادات ذات قدرات إبداعية قادرة على مواجهة هذه التغيرات المتسارعة، فالإبداع نتاج ظهور ظروف صعبة تخلق تحديات يجب على القائد التعامل معها (العالي، ٢٠٠٤)، والسلوك القيادي في المؤسسات خاصة الجامعات له أثر في تحقيق الإبداع الإداري، وقد أصبح الإبداع وظيفة أساسية في المؤسسات الحديثة، فإذا أرادت أي مؤسسة التميز، أو الاستمرار في أدائها في ظل التغيرات العالمية؛ فإنه يستلزم على قياداتها تبني الإبداع ضمن إستراتيجياتها التنظيمية (الحقاني، ١٩٩٩)؛ لأن الإبداع الإداري يعد مطلباً حيوياً للتغيير في المؤسسات؛ لتستطيع أن تحافظ على بقائها في ظل بيئة متغيرة والإبداع لا يمكن المنظمة من البقاء فحسب، ولكنه يمكنها من تقديم كل ما هو جديد؛ وبالتالي النمو والازدهار. وقد دعت الحاجة إلى الإبداع المؤسسات إلى الاستجابة له بأشكال مختلفة، فقد توجه بعضها إلى تدريب القادة والموظفين على التفكير والممارسة الإبداعية، وأنشأ آخرون فروعاً خاصة تهتم بتشجيع الابتكار وتنمية الإبداع؛ مما زاد من حدة التنافس بين المؤسسات؛ حيث يؤثر الإبداع في تغيير الاستراتيجيات التنافسية للمؤسسات، والدور الذي تلعبه في تحقيق الميزة التنافسية، واختراق مجالات جديدة انطلاقاً من الإستراتيجيات

الإبداعية. فالإبداع عندما يدخل كمتغير جديد، فإن المؤسسات سوف تغير استراتيجياتها في التعامل مع تحديات التنافس الجديدة، أي أنها سوف تغير من بنيتها التنظيمية، فهو ثورة على كل ما هو تقليدي وثابت بما يواكب المؤسسة مع التغيرات الحادثة في العالم، وأحد أوجه التغيير الفعال، واستراتيجية جديدة في التفكير ومواجهة التحديات.

ومن هنا يمكن أن نعتبر الإبداع بعداً جديداً لعملية التغيير التي نحن في أمس الحاجة إليه في مؤسسات التعليم العالي التي تواجه العديد من التنافسات على كافة المستويات الإقليمية والعالمية، وخاصة في مجال تحسين مخرجاتها لمواجهة المتطلبات المتغيرة لسوق العمل، وقد تيقنت الدول المتقدمة لهذا العامل التنافسي، واستطاعت أن تقفز خطوات متقدمة في هذا المجال في ظل تحديات تؤثر في فاعلية الأداء الإداري، وتغوق نمو الإبداع لدى القيادات في المؤسسات العربية خاصة الحكومية، ومنها الجامعات السعودية التي في حاجة إلى قيادة التغيير داخل بيئتها الجامعية من خلال القادة الأكاديميين (العتيبي، ٢٠١٠).

وتحتاج عملية التغيير لقيادة إبداعية؛ لأنها تحقق العديد من الإيجابيات الظاهرة والكامنة لمؤسسات التعليم العالي، كتطوير المناخ التعليمي والأكاديمي، كما أنها تساعد القيادات وخاصة الأكاديمية على ممارسة أدوارهم التخطيطية، والتنظيمية، والتدريسية، والقيادية، والبحثية، واستخدام تقنيات الإدارة الحديثة (آل زاهر، ٢٠٠٥)، ومن هنا تتبلور مشكلة الدراسة في أهمية تحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية؛ لمواجهة التطورات العصرية، ومجابهة تحدياتها، وأهمية امتلاك القيادات الجامعية لمهاراتها، وتنميتها لديهم، وتلبية متطلبات البيئة المناسبة للإبداع، وبذلك يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

• التساؤل الرئيسي:

« كيف يمكن تحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟ »

• التساؤلات الفرعية :

- « ما دور القيادة الإبداعية في تحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات؟ »
- « ما أبرز التحديات التي تعوق تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات؟ »
- « ما أبرز الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وما علاقتها بالقيادة الإبداعية؟ »
- « ما معوقات تحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية؟ »
- « ما سمات بيئة العمل الملائمة للقيادة الإبداعية؟ »
- « ما مهارات القيادة الإبداعية التي تمثل احتياج لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة للقيادة؟ وما مدى تأثرها بمتغيري نوع القيادة (رجال - نساء)، وطبيعة القيادة (أكاديمي - إداري)؟ »
- « ما التصور المقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟ »

• أهداف الدراسة :

- « إلقاء الضوء على دور القيادة الإبداعية في تحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات.
- « التعرف على التحديات التي تعوق تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات.
- « إلقاء الضوء على أبرز الاتجاهات الإدارية المعاصرة، وإبراز علاقتها بالقيادة الإبداعية.
- « الوقوف على المعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية.
- « التعرف على البيئة الإدارية الملائمة للقيادة الإبداعية.
- « التعرف على مهارات القيادة الإبداعية اللازمة لبناء قيادات جامعية إبداعية بالمملكة العربية السعودية.
- « وضع تصور مقترح؛ لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

• أهمية البحث :

تتم هذه الدراسة الفئات التالية :

- « الجامعات السعودية المهتمة بتطوير نظمها الإدارية؛ لتحقيق القيادة الإبداعية المتميزة.
- « العاملون في المجالات الإدارية بالجامعات السعودية الراغبين في تطوير أدائهم الوظيفي.
- « القائمون على برامج تدريب الكوادر الإدارية، وتطوير الموارد البشرية بالجامعات السعودية.

• منهجية الدراسة وأدواتها :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل للدراسات المرتبطة بمجال الدراسة، والقيام بدراسة استطلاعية، وتطبيق استبانة نهائية، كما استخدم مدخل الدراسات المستقبلية من خلال جلسات الحوار مع الخبراء.

• مصطلحات الدراسة :

اعتمدت الدراسة على عدد من المصطلحات، سوف تقوم الباحثة باستعراضها كالتالي:

• القيادة الإبداعية :

تعددت تعريفات القيادة الإبداعية، ولكنها اتفقت في أنها جميعها ميزت القائد الإبداعي بمهارات تتفق والاتجاهات المعاصرة للقيادة، فعلى سبيل المثال: عرف خير الله (٢٠١٥، ٢٠٠٠) القائد المبدع بأنه: "القائد الذي يستطيع اكتشاف نقاط الضعف في المنظمة، وابتكار أساليب التغلب عليها، وإدراك نقاط القوة والتميز في المنظمة، واستحداث وسائل تفعيلها واستثماره"، وعرفه القرشي (٢٠٠٠، ١٤) بأنه: "الشخص الذي يتصف بسمات الحساسية للمشكلات، والمثابرة، والمرح والمبادرة، والطرافة، والغرابة"، في حين أن يونس (٢٠١٦، ٢٠٠٢) يرى أن القائد المبدع "يرى المشكلة ويقرأها دون غيره وبطريقة مختلفة".

وتعرف الباحثة القيادة الإبداعية بأنها: " تلك القيادة التي تنتهج نهجاً غير تقليدي لإدارة وتغيير وتطوير المؤسسة؛ بما يحقق لها التكيف المستمر مع التغيرات المصاحبة لمجال العمل على المستويين المحلي والدولي، ويمتلك من يمارسها سمات ومهارات خاصة متميزة تتلاءم مع متطلبات تطبيق الاتجاهات الحديثة في الإدارة".

• القيادة الإدارية:

عرفها البعض من جانب الوظائف التي يقوم بها القائد بأنها " النشاط الذي يمارسه القائد الإداري في مجال اتخاذ وإصدار القرارات والأوامر والإشراف الإداري على الآخرين باستخدام السلطة الرسمية، وعن طريق التأثير والاستمالة بقصد تحقيق هدف معين" (عليوة، ٢٠١١، ٤٥). في حين تناولها البعض من جانب المميزات التي يتمتع بها القائد بأنها: " المهوبة الاجتماعية التي يتمتع بها القائد للحصول على أفضل أداء ممكن من قبل المرؤوسين" (الشماع، ٢٠٠٧، ٢٥٣). وتعرف الباحثة القيادة الجامعية إجرائياً بأنها: " كل شخص يشغل منصبا إداريا بتكليف رسمي من قبل رئيس الجامعة، يتيح له صلاحية الإشراف الإداري أو الأكاديمي والإداري المباشر على جميع الأنشطة الإدارية والأكاديمية التي تتعلق بمستوى إداري محدد (عمداء الكليات، وعمادات الجامعة، وكلاء الكليات، وعمادات الجامعة، ورؤساء الأقسام الأكاديمية)، أو الإداري فقط (رؤساء الأقسام الإدارية، مدراء الإدارات بالكليات والجامعات)".

• إجراءات الدراسة :

تم عرض الدراسة من خلال خمسة مباحث، تتضمن الإطار النظري للمباحث الثلاث الأولى، ويتناول المبحث الرابع: مناقشة الدراسة الميدانية، ويقدم المبحث الخامس: تصور مقترح؛ لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

• الإطار النظري :

تم تناول الإطار النظري من خلال ثلاثة مباحث، الأول: تناول دور القيادة الإبداعية في تحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات، والثاني: تضمن تحديثات القيادة الإبداعية بالجامعات. والثالث: تناول القيادة الإبداعية وتطور الفكر الإداري.

• المبحث الأول: دور القيادة الإبداعية في تحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات:

تُعد الجامعات من المؤسسات الحكومية ذات الطبيعة الخاصة لارتباط مخرجاتها بالعنصر البشري. التي تتأثر بالعديد من التغيرات، في ظل التطورات الحادثة التي تحدث كل يوم في مجال العمل الإداري على المستوى العالمي؛ لذلك يجب عليها الاستجابة لها بإحداث التغييرات والتعديلات التي تتواءم مع هذه التطورات، وتتناسب مع طبيعتها الخاصة. وتتطلب تلك الاستجابة خيالاً خصباً، وقدرات إبداعية فائقة، وحلول إدارية سريعة؛ لتتمكن من توليد الأفكار والأساليب المبتكرة؛ لذلك يجب عليها إعداد وتوفير عدد كبير من المبدعين، والاستفادة من قدراتها عن طريق إتاحة الفرصة لهم في الإبداع؛ حيث

يعتبر الإبداع الإداري أحد المقومات الأساسية في عملية التغيير التي تمكن القيادات، وخاصة في الجامعات الحكومية من التكيف مع التحديات والمنافسة الكبيرة التي تواجهها، حيث ينظر الكثيرون إلى إدارة الإبداع على أنها عامل منافسة بالغ الأهمية، وبقدر ما تولي الجامعات اهتمامها وعنايتها بإدارة الإبداع بقدر ما يكون لذلك تأثير بالغ على استمرارها وازدهارها (حريم، ١٩٩٧)، وقد تم مناقشة العلاقة بين القيادة الإبداعية، وفاعلية الأداء الإداري في الجامعات من خلال عدة محاور على النحو التالي:

• المحور الأول: أساليب القيادة الإبداعية لتحقيق فاعلية الأداء الإداري بالجامعات:

زادت حاجة الجامعات للإبداع؛ لتحقيق فاعلية الأداء الإداري بهيكلها التنظيمية في ظل العولمة، ومجتمع المعرفة، وثورة المعلومات والاتصالات، والتغير في الهياكل الاقتصادية، واتجاهها نحو الاقتصاد المعرفي، والإصلاحات الإدارية؛ مما دفع بها لتنمية الإبداع والاهتمام به؛ ليمكّنها من التكيف مع تلك المتغيرات ومتطلباتها المستقبلية، والوصول للأداء المرغوب.

وتظهر أهمية الإبداع والحاجة إليه، عندما يدرك متخذو القرار أن هناك تفاوتاً بين أداء المنظمة الفعلي، والأداء المرغوب، مما يحثها على دراسة وتبني طرق، وأساليب جديدة (العميان، ٢٠٠٢)؛ لذلك تتبنى المؤسسات الأفكار الإبداعية، وتستخدمها كأداة للتغيير، والتطوير، وحل المشاكل التي قد يعاني منها التنظيم؛ لتحسين أدائها وتحقيق أهدافها بفاعلية. فأى قيادة مؤسسية لا تضع الإبداع الإداري هدفاً رئيساً من أهدافها، ولا تعمل على تشجيع العاملين على الإبداع بتوفير البيئة المناسبة لذلك، سيكون مصيرها التردّي والانهيار، لعدم قدرتها على مواجهة التطورات التي تظهر باستمرار على بيئتها الداخلية، والخارجية، كما أن الموظفين في أي مؤسسة وعلى اختلاف مراتبهم الوظيفية، إذا لم يجعلوا الإبداع جزءاً من حياتهم الوظيفية؛ فسوف يكون مصيرهم التخلف، وعدم القدرة على المساهمة في تنمية وتطوير أنفسهم ومؤسساتهم (عساف، ١٩٩٥).

وتستطيع القيادة المؤسسية تحسين أداء موظفيها من خلال تطبيق نظام تعزيز إيجابي؛ لزيادة دافعيتهم للعمل أو إعداد برامج عمل واضحة، وتوفير برامج مساعدة تمنح حوافز مادية، ومعنوية، وعقد دورات تدريبية لهم (الصليبي، ٢٠٠٨). وبمراجعة الإجراءات السابقة، نجد أنها تعبر عن توفير تلك القيادات لبيئة عمل محفزة على الإبداع، فقد تطورت مهام القائد لتصبح من تطوير الإستراتيجية لتحديد الرؤية، ومن باني أنظمة إلى محرك بحث العاملين على التفكير بالمستقبل والاستعداد له، ويركز على تطوير المبادرات وتحطيم البيروقراطية، ومن مصدر للأوامر إلى مشجع ومحفز، وكذلك أصبح من أبرز مداخل دراسة الإبداع في ظل القيادة الإبداعية، هي مقدرة القائد على التخطيط الاستراتيجي، والقدرة على بناء ثقافة في المؤسسة (الصيرفي، ٢٠٠٣)؛ لتزيد فاعلية الأداء الإداري له ومؤسسته.

وهناك العديد من السلوكيات التي تصدر من القيادة الإبداعية للمؤسسة والعاملين، وفيما يخص المؤسسة فيمكن للقائد الإبداعي أن يقوم بالتغيير في الهيكل التنظيمي، واقتراح نظم مراقبة جديدة، واقتراح برامج تدريب جديدة. وفيما يخص العاملين فيؤثر القائد في مستوى الإبداع لدى العاملين بالمؤسسة، ويعمل على تنمية وتدعيم المهارات الإبداعية لديهم من خلال ما يلي:

« انتهاز أساليب قيادية ذات تأثير كبير في مستوى الإبداع لدى العاملين، والاهتمام بأفكارهم، وإتاحة الفرصة لظهورها، وتطبيقها، ودعمها (النمر، ١٩٩٢).

« استخدام السلوك المدعم للدافعية والتشجيع؛ لتنمية المهارات الأدائية لدى المرءوسين، وإشراكهم في وضع الأهداف والقرارات (زناتي، ١٩٩٤).

« استخدام الأسلوب الديمقراطي الذي هو من أكثر الأنماط القيادية فعالية، فيما يتعلق بمستوى الأداء، والتجديد، والإبداع (السليم، ٢٠٠٢).

• المحور الثاني: القيادة الإبداعية وأنماط القيادة:

النمط القيادي من أهم خصائص بيئة العمل التي تؤثر في نوعية المرءوسين، وامتلاكهم القدرة على الإبداع، ومن ثم تؤثر في الأداء الإداري. وقد وجد أن نمط القيادة التحويلية يحقق الإبداع؛ حيث يتسم بالقدرة العالية على مواجهة التطورات الحديثة، وفتح المجال للابتكار والإبداع، من خلال فتح قنوات التجديد؛ لمواكبة التغيرات المحيطة، والتحوليات المتسارعة، كما تركز القيادة التحويلية على الأهداف بعيدة المدى مع التأكيد على بناء رؤية واضحة، وحفز الموظفين على تنفيذ تلك الرؤية، والعمل في نفس الوقت على تغيير، وتعديل الأنظمة القائمة لتلاءم هذه الرؤى.

وتظهر الحاجة الماسة للقيادة التحويلية في مؤسسات التعليم العالي، في ظل التغيرات الكبرى التي تحدث في العالم المعاصر؛ وتؤدي لأهمية التحرك صوب المناخ الجديد لمواكبة المنافسة الشديدة، ولا يستخفق ويختفي نجاحها (Sorensen et.al، ٢٠٠٥)، وقد توصلت إحدى الدراسات لوجود علاقة طردية بين امتلاك القيادة لسمات وخصائص القائد التحويلي الناجح، وامتلاك مرءوسيه لقدرات إبداعية (العازمي، ٢٠٠٦)، وإذا ما عقدنا مقارنة بين خصائص القيادة التحويلية سابقة الذكر، وخصائص القائد المبدع لوجدنا تطابقا كبيرا؛ حيث يتسم القائد المبدع بالطلاقة الفكرية، والمرونة، وتوجيه القرار تجاه الهدف، والثقة بالنفس، والمثابرة، والمبادرة، والحزم، والقدرة على اكتشاف العلاقات، وامتلاك أسلوب لمعالجة القضايا بحلول جديدة، واقتناص الفرصة، وصقل موهبته، والتطوير الذاتي (العالي، ٢٠٠٤)، وكل هذه القدرات من شأنها أن تحقق فاعلية في الأداء وزيادة في إنتاجية المؤسسات.

• المحور الثالث القيادة الإبداعية والتنظيم المؤسسي:

يعمل التنظيم المؤسسي على تحسين قدرة الهيكل الإداري على حل مشكلاته، وتجديد نفسه ذاتيا من خلال إحداث تطوير شامل في المناخ السائد به، وبتركيز على زيادة فعالية جماعات العمل من خلال إدارة التغيير. ويتعلق

بالفرص والتحديات التي يواجهها في علاقاته بالمناخ المحيط، وتوفير الأسس اللازمة لجعل عملية التجدد والتطور في التنظيم عملية ذاتية ومستمرة (عيد، ٢٠١٠). ولكي يتم إقامة تنظيم مؤسسي متطور، لابد من توافر قيادة إبداعية تقوم بإقامة تطوير إداري تنظيمي، من خلال استخدام استراتيجيات الإبداع التنظيمي، لتحقيق أهداف المنظمة من خلال زيادة الالتزام لدى العاملين ومشاركتهم الفعلية في تحقيق أهدافها، وذلك بتزويد القادة بمعلومات عن أداء المرءوسين، وتوفير قاعدة بيانات للموظفين؛ ليمكنوا من اتخاذ القرار، واستخدام القيادة لتحفيز الفردي؛ مما يؤدي إلى تحسين مستوى الأداء الذي يتم قياسه عن طريق ربطه بالنتائج، وهكذا تتوافر الفرصة للإبداع، وهو ما يطلق عليه "الإدارة بالأهداف"، وإنشاء وحدات للقيام بنشاطات متخصصة من أجل ترويج الإبداع التنظيمي، كإنشاء وحدات البحث والتطوير، أو جماعات التخطيط، وهو ما يطلق عليه "التطوير التنظيمي"، واستخدام أشكال تنظيمية غير ثابتة ومتغيرة كنموذج "المصفوفة" الذي يتم من خلاله تجميع مجموعة من المتخصصين، والعاملين لتنفيذ مشروع معين، أي إنشاء بناء تنظيمي مؤقت يتم حله عند الانتهاء من المشروع، وتحريك الأفراد للعمل في مشاريع أخرى وهو ما يطلق عليه "الدورية" (اللوزي، ٢٠٠٣)، وقد أثبتت نتائج إحدى الدراسات أن هناك علاقة بين توافر القيادة الإبداعية، والمناخ التنظيمي الجيد (القرشي، ٢٠٠٠)، ومما سبق يتبين أن استخدام القادة لأنماط إبداعية في تصميم التنظيم المؤسسي يحقق فاعلية في أداء المؤسسة وزيادة إنتاجها وتطورها، ويرتبط بتحقيق التوجهات الحديثة للفكر الإداري.

• البحث الثاني : تحديات القيادة الإبداعية بالجامعات

تواجه المؤسسات الحديثة وخاصة الجامعات تحديات كبيرة داخلية، وخارجية؛ حيث أحدثت المنافسة الشديدة بين الجامعات، والتطورات التكنولوجية، والانفجار المعرفي في شتى العلوم والعولمة.. وغيرها من العوامل نقلة نوعية في توجيه وقيادة الجامعات، تستلزم من قادة هذه الجامعات مواكبة تلك التغيرات، في ظل وجود تحديات داخلية أخرى متصلة في الأنظمة الحكومية. ومنها الجامعات. من شأنها إعاقة زيادة فاعلية الأداء، وتحقيق الإبداع الذي يستطيع أن يساهم بدوره في مواجهة التحديات الخارجية سالفة الذكر، وقد استعرضت الباحثة أبرز تلك التحديات، وألقت الضوء عليها تمهيدا لمناقشة سبل مواجهتها، والقضاء عليها من خلال المحورين التاليين:

• المحور الأول: التحديات الداخلية التي تعوق تحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات: وقد تضمن هذا النوع التحديات التالية:

• أولا تحديات التمكين :

تفتقد معظم الدول العربية مقومات التمكين الإداري في المؤسسات الحكومية ومنها الجامعات (الكبيسي، ٢٠٠٤)، ويواجه القادة في الدول العربية كثير من الصعوبات والعقبات في الحصول على المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات؛ والتي يرجع أسبابها لعدم منح الثقة الكاملة بتوفير المعلومات التي تساعد على المشاركة في اتخاذ القرارات، وتعدد مستويات التنظيم، وقصور قنوات الاتصال بين الرؤساء والمرءوسين؛ حيث تفتقد معظم المؤسسات وجود العوامل التنظيمية،

والمقومات الهيكلية الميسرة لتدفق العلاقات بين القيادة والعاملين، والتي تستند لأسس الدعم والتواصل.

بالإضافة لقصور أجهزة الإحصاء في إعداد المعلومات الضرورية وتنظيمها، وتردد بعض جهات مصادر المعلومات عن تقديم البيانات المعلومات لقادة مراكز اتخاذ القرارات وادعائهم سربيتها، وقد يكون نتيجة الخوف من النتائج غير السارة التي قد تعكسها المعلومات، وتقتصر معلومات متخذي القرار على تلك الموجودة في سجلات المنظمة فقط، رغم ضآلتها وقدمها، وافتقارها للدقة والوضوح. هذا بالإضافة لنقص البرامج التدريبية التي تقوم بتدريب القيادات على الأداء المبدع؛ وما ينتج عنه من ضعف للمهارات الإدارية، ومحدودية فرص تبادل الخبرات، والمعرفة، (العدوان والخوالدة، ٢٠٠٨)، كما يعد ضعف منح الصلاحيات، والمركزية الشديدة، وعدم التفويض من معوقات التمكين.

• ثانياً المشكلات التنظيمية والإدارية داخل الجامعات :

تناول كثير من الباحثين هذا البعد من عدة جوانب فذكر (النمر، ١٩٩٢) أنها تتمثل في: نقص القيادات المؤهلة، وعدم وضوح الأهداف، والافتقار إلى معايير موضوعية للأداء، وأضاف (عساف، ١٩٩٢) إليها عدم تخصيص ميزانية للبحث العلمي، والتطوير المستمر، واستعرض (القريوتي، ٢٠٠٠) مظاهر سوء المناخ التنظيمي المتمثلة في العلاقات داخل الجهاز الإداري ونمط الإشراف السائد، وأسس الترقية بالأقدمية، ونظم التقييم والحوافز، ومقاومة الإدارة العليا للتغيير في كثير من الأحوال، وازدواجية المعايير المتبعة في التنظيم، وانعدام العدالة والمحابة لبعض العاملين دون الآخرين، هذا بالإضافة لافتقار المرونة التنظيمية المتمثلة في قدرة المنظمة على الاستجابة لمختلف التغيرات، والتطورات البيئية سواء الداخلية، أو الخارجية، كما أن جمود الأنظمة، واللوائح، وغموضها وعدم مرونتها يعوق إصدار القرارات المناسبة لحل المشاكل، وخاصة المفاجئة، ويحد القدرات الإبداعية، وله تأثير سلبي في الإبداع ويعيقه (Deven, 1995)، ويحد كذلك من سلطة القيادة بالشكل الذي يساعد على مواجهة متطلبات العمل الإداري، كما أن غموض اللوائح يفتح الباب إلى الاجتهاد في إيجاد البدائل، التي قد تكون مناسبة لحل المشكلة التي تواجهه المؤسسات، ومنها الجامعات، أو غير مناسبة. وكثرة التعديلات والتفسيرات التي أحياناً لا يطلع عليها القادة بسبب تناقص، أو تعارض نصوص الأنظمة، واللوائح وإصداره قرارات على ما كان قبل التعديل، بالإضافة للبيروقراطية وتباين وتعقد الإجراءات التي تعاني منها الإدارة في معظم الدول النامية، والتي تؤدي إلى فرض قيود على متخذي القرارات، وقد يقضي في بعض أحيان كثيرة على روح المبادرة والابتكار لديهم، وتضخم أعباء القادة في حين وجود أعمال روتينية كثيرة يقوم بها العاملين بالإدارة الدنيا تستهلك الوقت، ولا مجال لها بالإبداع (القريوتي، ٢٠٠٠).

• ثالثاً التخطيط غير السليم :

يُعد التخطيط وخاصة الاستراتيجي أحد مستويات نشاطات المؤسسات . وخاصة الجامعات التي أصبح التخطيط عنصراً أساسياً لنشاطات تطبيق الجودة الشاملة . التي يكون ماثلاً فيها في عدة مجالات، كتحديد رؤى المؤسسة،

وتوفير الثقافة الملاءمة للإبداع (عيد، ٢٠١٠)، في حين تفتقر الأجهزة الإدارية لمعظم الدول العربية للتخطيط السليم والتفكير الاستراتيجي الذي يرتبط بقدرة المؤسسات، ومنها الجامعات على وضع الخطط المستقبلية للتطوير، والتغيير، والتأقلم (القريوني، ٢٠٠٠)، وعدم استخدام برامج التنبؤ التي تعتمد على تقنيات متطورة؛ مما يترتب عليه تشتت الجهود، وعدم تحديد ووضوح الأهداف، والرؤى أمام صانعي القرارات في عملية التنبؤ والتوقع بالنسبة للمستقبل، ويعيق تحقيق الكفاءة وبالتالي الفعالية، فما جدوى توافر قيادة واعية في غياب الرؤى، والأهداف التي يستوجب تحقيقها، إضافة إلى عدم وضوح العلاقة بين أجهزة التخطيط، وأجهزة التنفيذ في أغلب المؤسسات الحكومية؛ مما يترتب عليه آثارا سلبية تعيق اتخاذ القرارات اللازمة لتنفيذ الخطط المرسومة.

• رابعا التقدم التكنولوجي :

هناك عدم استفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي في الإدارة داخل أغلب المؤسسات في الدول النامية، ومنها الجامعات، فهي بعيدة عن تجارب الإدارة، والبحث، إضافة لحدودية مواردها وغياب السياسة الموجهة للعلم والتكنولوجيا في ظل دول متقدمة في هذا المجال تستخدم منتجات هذا التقدم، ودول ناقلة للتكنولوجيا، وفي ظل ثورة علمية وتكنولوجية تنتج كل يوم الجديد، الذي يُسهم في ازدهار الإدارة، وتدعيم القيادات، مثل: الحاسبات الإلكترونية، والأساليب الكمية. واستخدام وسائل تكنولوجيا حديثة في القرارات الاستراتيجية المهمة، مثل البرمجة الخطية، وشجرة القرارات التي تفتقد الجامعات استخدامها، هذا بالإضافة إلى الفجوة المعرفية لدى القيادات الإدارية كبيرة السن ذات النشأة الوظيفية القديمة غير الملمة بالتكنولوجيا، بل وأغلبهم غير نشط للتعلم بحكم السن؛ مما أدى إلى تحول السلطة والنفوذ لأجيال شابة ملمة بالتكنولوجيا الحديثة.

وهناك دراسة تناولت هذا الجانب في إحدى جامعات المملكة العربية السعودية، وأوضحت وجود عدة تحديات مرتبطة به تتمثل فيما يلي: التحديات البشرية: كقصور عمليات تدريب الكوادر البشرية على صيانة وتشغيل أنظمة تكنولوجيا المعلومات، والوعي بأهمية حماية الأمن المعلوماتي، والتحديات التقنية: كإنخفاض مستوى البنية التحتية، وكثرة التعقيدات لأنظمة تكنولوجيا المعلومات الإدارية، والتحديات الإدارية: وتشمل الافتقار لمعايير الأداء في مراقبة التقدم التكنولوجي لدى العاملين، وعدم وجود خطط وبرامج مستقبلية للتطوير، وقلة الفرص المتاحة لحضور الدورات التدريبية، وتحديات مالية: تتمثل في ضعف الدعم المادي المخصص للبحوث، والبرامج التدريبية (الهزاني، ٢٠١٣).

• خامساً تحديات ثقافية :

تنقسم هذه التحديات لنوعين من الثقافة، أولهما الثقافة المجتمعية: تتمثل في "طبيعة عادات وتقاليد مجتمعات الدول النامية، وما يرتبط بها من تركيبات طبقية متفاوتة المستويات وقيم عقائدية وأعراف اجتماعية" (القريوتي، ٢٠٠٠ ، ١٨٤)؛ تؤدي لنظم تعيين وترقية غير منصفة، وما يتبعه من قرارات وسلوكيات

إدارية غير مسئولة وغير واعية، وكذلك إصدار القرارات في ضوء الوساطة والمحابة الطائفية أو المذهبية أو العشائرية دون مراعاة للمصلحة العامة. وانفراد المسئول باتخاذ القرار نتيجة الكبرياء والغرور وحب التمتع بالسلطة. والثقافة السلبية للقيادات العليا نحو التدريب والتطوير.

وفيما يخص النوع الثاني فهي "الثقافة التنظيمية" القاصرة عن توفير جو يحفز على الابداع (هيجان، ١٩٩٩)، والتي قد ترتبط بالثقافة المجتمعية التي تقاوم الأفكار التي تتعارض مع القيم الاجتماعية والأعراف وغير المألوف؛ وتؤدي لمقاومة التغيير، والاعتياء على نمط معين من العمل، وعدم وضوح الرؤية وغياب التشجيع، وقصور مفهوم العمل الجماعي، وكلها أمور تُعيق الابداع.

• اساسا لتحديات اجتماعية :

تتمثل في سياسة القادة مع المرؤوسين في اتباع نهج فرق تسود، والتمييز والتسلط وحجبهم عن المشاركة الذي يقتل روح المبادرة والابداع، وميل الموظفين لتملق الرؤساء، والمشاحنات وسوء العلاقات بين الزملاء، والتنافسات غير الشريفة والصراعات، وسيادة القيم الاجتماعية التي تدعو للطاعة العمياء للرؤساء، وكلها عوامل تعوق الابداع وتحد من فاعليته (عساف، ١٩٩٥).

• المحور الثاني: التحديات الخارجية التي تعوق تحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات:

وتمثل التحديات التي تحدث خارج إطار الجامعات، ويمكن أن نتطرق لهذا البعد من جانب أنها تحديات تحدث وتُشجع على زيادة فاعلية الأداء والابداع القيادي، وليس تحديات تعوق تحقيقهما، بل تستلزم وجوده بقوة لمواكبتها والتكيف معها، وتتلخص تلك التحديات فيما يلي:

• أولا المنافسات المؤسسية على المستويين المحلي والدولي (التحدي الريادي):

حيث برزت منافسة الجامعات الخاصة . بمواردها وامكانياتها ومرونة العمل بها . للجامعات الحكومية بمحدودية إمكانياتها وقيودها الإدارية في حرية اتخاذ القرار والتمكين. ويرتبط بهذا البعد ضغوط التصنيفات العالمية للجامعات التي تستوجب بذل المزيد من الجهود الإبداعية للوصول لتصنيف يحقق مكانة تنافسية متقدمة. وتظهر تنافسية المؤسسات ومنها الجامعات من خلال بعدين أساسيين(المرسي، ٢٠٠٣): الأول يطلق عليه القدرات التنافسية، وهي عوامل داخلية للجامعات، تتحدد من خلال الكفاءات الموجودة بها وتنميتها، والموارد التي تمتلكها، والتي تشكل لها قدرات تنافسية من حيث قدرتها والاستخدام الأمثل لها، والثاني يسمى الميزة التنافسية: ويتعلق بوضعيتها في المجتمع وتفرداها عن باقي الجامعات في مجال معين للتنافس كالجودة أو البحث العلمي أو خدمة المجتمع، وتحقق الميزة التنافسية من خلال الاستغلال الأمثل والمتميز للقدرات التنافسية لديها.

• ثانياً تقنيات الاتصالات وثورة المعلومات والمعرفة:

وما تتيحه من قدرات غير مسبقة؛ وزيادة معدلات دوران العمل، وجذب أفضل لما لدى الجامعات من موارد بشرية، وهنا يقع على عاتق القائد مسؤولية الإلمام

بكل ما هو جديد في مجال التقنيات الحديثة، وكل معرفة تتعلق بمجال عمله ليواكب المستحدثات، وليس هذا فحسب بل ليبعد ويقدم ما هو أجدد من الجديد ليحتل مكانا في موكب المنافسين. كما يجب عليه أن يبدع من أجل تهيئة جو عمل جاذب ومثمر يؤدي للاحتفاظ بالمتميزين وعدم انتقالهم لجامعات أخرى تقدم لهم ما لا يجدونه في جامعاتهم، وكثيرا ما شهدت وقائع عن نجاح مبهر لمؤسسات خاصة بموظفين كانوا في مؤسسات حكومية فاشلة أو نجاح موظفين في بلاد أخرى ولم يقدموا أي إنجازات في بلادهم لعدم وجود المناخ الإداري والقيادة الملائمة لإظهار طاقاتهم وإبداعاتهم.

• ثالثا العولمة:

تُعد العولمة من الظواهر متعددة التأثيرات في المؤسسات خاصة الحكومية بما تحمله من تغيرات وتطورات سريعة؛ لذلك يتطلب مواجعتها قيادات إدارية ذات طابع إبداعي قادر على التصدي لتأثيراتها المتمثلة فيما يلي:

« سهولة نقل القيادات والعمالة بين الدول: وينتج عنها مشكلات تتمثل في تعدد الجنسيات، الاختلاف في هيكل العمالة بين دول الوافدين والدول القادمين إليها - التوازن في عدد الجنسيات، وتغيرها المستمر، وآلية اختيارها، والتعامل معها والتواصل والتفاهم (الماضي، ٢٠١١).

« ظهور القائد الدولي: تؤدي العولمة لتحول في المفاهيم والأساليب والتوجهات الإدارية التي يمارسها القادة؛ ويؤدي هذا لظهور "القائد الدولي"، والذي يتحتم عليه امتلاك مجموعة من المواصفات، وما يرتبط بها من معارف ومهارات (أسعد، ١٩٩٤)؛ وما يترتب عليه من منافسة من نوع جديد، وهي منافسة في المهارات القيادية على المستوى الدولي، وهو ما يستوجب على القادة امتلاك مهارات إبداعية تستطيع أن تقدم ابداعات مستحدثة جديدة تقتحم بها هذا المجال التنافسي المتسارع، والاتجاه نحو توحيد المهارات.

« ظهور مفهوم التحالف والشراكات والتكامل والترابط في شبكات لضم الطاقات وتكبير القدرات للتعامل في ظل العالمية وانعدام الانعزالية والتفرد في الفكر الإداري (النجار، ١٩٩٩)، ويبرز أهمية هذا البعد في تحقيق وظيفة الجامعة في خدمة المجتمع من خلال ما تقوم به من شراكات مع مؤسسات المجتمع.

« الاتجاه نحو الخريج المتميز الذي يلبي متطلبات سوق العمل.

« حدوث تغيرات جوهرية في مجالات متعددة تضع مهام ومسئوليات جديدة على القيادة تستلزم مهارات غير نمطية، وتتمثل تلك التغيرات فيما يلي (الشبيني، ١٩٩٤):

« انهيار مفهوم "الحيز" بما يتضمّنه من معاني الثبات الذي اعتاد القائد أن يحدده لنفسه ويرتضيه مجالا جغرافيا لمباشرة نشاطه فلم يعد الوطن أو الأقليم أو السوق المحلي أو الخارجي يمثل نطاقه، بل أصبح العالم كله مجالا غير محدد الأبعاد يمارس القائد فيه نشاطه.

« انهيار مفهوم الزمان وأصبح هناك تداخل بين أبعاده حيث يستحضر الماضي بفعل تكنولوجيا المعلومات، وتخيل المستقبل والحاضر أصبح معلوما، وأصبح

الوقت مورد يستثمر وليس قيد يحد من فاعلية الإدارة، بل أصبح أحدث شكل للمنافسة هو المنافسة على الوقت.

« انهيار مفهوم الاستقرار والثبات حيث أصبح التغير سمة عالمية ويكون في النظم والمخرجات والمعايير والقيم، وانعكس هذا على القيادة الإدارية بما استلزم منها انتهاز إدارة التغيير والتحول واستثمار الاختلافات وتحويلها لمميزات تنافسية.

« انهيار مفهوم التنظيم التقليدي بما يحمله من معني للسيطرة على المناخ الداخلي إلى الانفتاح على العالم الخارجي.

• البحث الثالث: القيادة الإبداعية وتطور الفكر الإداري :

تُعد القيادة الإدارية من العناصر الهامة في منظومة التطوير المؤسسي، خاصة للمؤسسات الحكومية ومنها الجامعات التي تُمثل القيادة المحرك الأساسي لعجلة التطوير فيها، والقادرة على التصدي للتحديات التي تواجهها؛ لذا تناولت الباحثة في هذا المبحث تطور مفهوم القيادة بتطور الفكر الإداري، وأبرز الاتجاهات المعاصرة للإدارة، وناقشت علاقتها بالقيادة الإبداعية على النحو التالي:

• المحور الأول: القيادة من المنظور القديم :

تطورت سمات القيادة بتطور الفكر الإداري الذي مر بأربع مراحل تطويرية، تطورت معها اتجاهات الفكر التربوي فيما يخص القيادة، ويعتبر الاهتمام الفعلي بالقيادة صاحب قدوم (الموجة الثانية) التي ظهرت فيها النظريات الإدارية التقليدية، وتناولت القيادة من منظور القائد كمدير مؤثر ومراقب وموجه للمرؤوسين نحو تحقيق الأهداف دون اعتبار لمواقفهم ورغباتهم، والتأثير المعتمد على اتجاه واحد رأسي من المستوى الأعلى للأدنى في التسلسل الهرمي، وبناءً عليه انصب تركيز تلك النظريات على الأمور المتعلقة بالقائد، والتي تتفق مع المهام الموكلة إليه سائلة الذكر. وقد انقسمت هذه الموجة إلى ثلاثة تيارات كالآتي: "أصحاب الاتجاه الكلاسيكي" من خلال نظرية السمات التي ركزت على الصفات الشخصية والقدرات البدنية للقائد من خلال نظرية الرجل العظيم (أبو النصر، ٢٠٠٩). ورؤية "ماكس فيبر" لأهمية امتلاك الرؤساء للسلطة استناداً على امتلاكه المؤهلات الفنية المتخصصة؛ وبهذا انصب تركيزهم في القيادة على السلطة المرتبطة بمفاهيم التوجيه والرقابة مهملين الجوانب الانسانية والبيئية. ثم أصحاب نظرية "القيادة كعملية اجتماعية" التي كانت بداية للاهتمام بالتفاعل بين القائد والمرؤوسين، وركزت على سلوك القائد من خلال توجيهه لفاعليات الجماعة نحو تحقيق الأهداف المنشودة لمؤسسته (Gullett, 1981 & Hicks)، إلا أنها لاقت كثير من الانتقادات لإغفالها تأثير البيئة؛ فظهرت نتيجة لذلك اتجاه تعامل مع "القيادة كعملية اتخاذ قرار" ولكن برؤى مختلفة منها ما اقتصر على اتخاذ القرار تبعاً للموقف، والتي شابها الكثير من القصور؛ ووجود تفاعل متبادل بين القائد والجماعة التي يتعامل معها في إطار المؤسسة من خلال موقف معين، وعليه التمتع بالمرونة

والقدرة على التفاعل والتكيف مع المجموعة، وتغيرات البيئة المحيطة، فقد ينجح قراره في موقف ما ويفشل في آخر (Hodgetts, 1981)، ومن هنا ظهر الاتجاه التكاملي في القيادة الذي عالج جوانب القصور في نظريات السمات والسلوك والموقف؛ حيث صاغ نموذج للسلوك القيادي يتضمن الاتجاهات الثلاثة يستند على أن العمل القيادي يتضمن ثلاث متغيرات كالاتي (Dale, 1981): (القائد بسماته التي تمكنه من التعامل مع المرؤوسين والرؤساء - والمرؤوسين ومدي قبولهم للقائد وتماسكها - وبيئة العمل وطبيعتها والمناخ التنظيمي).

وبعد ظهور النمط التكاملي في القيادة توالى التوجهات المعاصرة للموجه الثالثة والرابعة التي تتعامل مع المتغيرات الثلاثة السابقة في صورة تكاملية مع تركيزها على دور القائد باعتباره المحرك الرئيسي لتوجهات المؤسسة، وتحمله أدوارا جديدة تتطلب إعداد ليمتلك مهارات جديدة تمكنه من التكيف والتعامل مع توجهات معاصرة في الإدارة تمثل القيادة العمود الفقري لها، وترتبط ارتباطا وثيقا بمهارات الابداع لدى القائد، بل لا نبالغ إذ نقول أنه لا يحقق لها النجاح بدون إبداع فهي توجهات بنيت على الابداع من أجل الوصول لحلول غير تقليدية؛ لتحقيق نقلة شاملة كمية ونوعية في تطوير الأداء الإداري، وتحقيق فاعليته من خلال ابداعات القيادة، وسوف نتطرق لتلك العلاقة ونوضحها من خلال المحور التالي الذي يعرض أبرز التوجهات الإدارية المعاصرة، ويلقي الضوء على علاقتها بالقيادة الابداعية:

• المحور الثاني: القيادة الابداعية في ضوء الاتجاهات الإدارية المعاصرة :

تأثر الفكر الإداري المعاصر بتطورات علمية وتكنولوجية حدثت في الآونة الأخيرة خاصة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال والاتجاهات الاقتصادية المبنية على المعرفة؛ فأصبح يعرف الفكر الإداري اتجاهات وتطورات جديدة مواكبة ومسايرة لتلك التغيرات في شكل أفكار ونماذج فكرية عبرت عن التطور في الفكر الإداري تبرز فيها أهمية المعرفة ودورها في إتمام الأنشطة، وزادت معها أهمية الإبداع والابتكار، وأصبح نجاح القائد يكمن في الاتجاهات الفكرية والممارسات والتطبيقات العملية التي يتبناها، ويعتمد كذلك على ما يتمتع به من خبرات ومهارات؛ كي يتمكن من التعامل مع هذه المتغيرات (عبد المقصود، ٢٠٠٦). وقد قامت الباحثة في هذا المحور باستعراض أبرز التوجهات الحديثة في الفكر الإداري والمرتبطة بمجال القيادة الإدارية، حتي نتمكن من الفهم والإلمام بعناصر الإدارة ومجالاتها الحديثة، وتمكين القيادات الإدارية من امتلاك مهاراتها.

• أولاً : اتجاهات الموجة الثالثة :

وتتضمن ثلاثة اتجاهات على النحو التالي:

• الإدارة بالأهداف :

تُعرف بأنها محاولة لتحقيق أهداف المنظمة من خلال زيادة الالتزام لدى العاملين ومشاركتهم الفعلية في تحقيق أهدافها ونشاطاتها (اللوذي، ٢٠١٣، ٤٩).

فهي نظام للتحفيز، ومشاركة الأفراد في الإدارة، وتقييم الأداء، وهو أسلوب إداري يتميز بتركيزه الرئيسي على الأهداف التي يسعى التنظيم إلى الوصول إليها، والنتائج المتوقعة، وهي محددة بمقاييس دقيقة ضمن إطار زمني واضح يمكن بواسطتها تقييم مدى تحقيق هذه الأهداف والنتائج. وبذلك تهتم الإدارة بالأهداف بفعالية التنظيم أكثر من اهتمامها بكفائته، وتركز على نتائج العمل الإداري وغاياته بدلاً من تركيزها على العمليات الإدارية نفسها أو مدخلاتها، أي تهتم بفعالية النشاط الإداري Effectiveness أكثر من اهتمامها بكفائته Efficiency. وتتمثل في الطريق الذي يؤدي لتحقيق أعلى نتائج بأقل تكلفة وتقاس بنسبة المخرجات إلى المدخلات. وتتضمن الإدارة بالأهداف مقارنة النتائج بالأهداف بحيث تستمد جميع الوظائف الإدارية في العملية الإدارية منطقتها من الأهداف والنتائج.

وفيما يخص دور القيادة في تحقيق هذا الأسلوب فيتطلب أسلوب الإدارة بالأهداف نمطا قياديا يتسم بالديمقراطية والمشاركة، وبشكل خاص في تحديد أهداف المناصب الإدارية، والنتائج المتوقعة تحقيقها من الرؤوسين فاشترك الرؤوسين والرؤساء معا في وضع الأهداف عنصر أساسي لنجاح أسلوب الإدارة بالأهداف شرط أن يكون اشتراك فعال (الحسن، ١٩٨١). ويطبق هذا الأسلوب وفق منهجية علمية للخطوات والمراحل المتدرجة: لتحقيق أهداف مرحلية تكتيكية وصولاً إلى الهدف الاستراتيجي النهائي، بحيث يكون هناك رابط وتوافق وتنسيق زمني وإجرائي بين البدايات والنهايات. هذا ويتطلب هذا الأسلوب من القيادة أيضاً أن تغير من طرقها التقليدية في التعامل مع عناصر الإدارة واستبدالها بطرق إبداعية متنوعة، تتلاءم مع متطلبات أسلوب الإدارة بالأهداف، وأنسب أسلوب هو التخطيط الاستراتيجي. وتعتبر الإدارة بالأهداف من الأساليب المناسبة للبيئة الجامعية سواء من الناحية الإدارية أو الأكاديمية؛ نظراً لتعظيم أهمية المخرجات كمنتج للتعليم العالي.

• إدارة الجودة الشاملة :

"عملية إدارية تركز على مجموعة من القيم، وتستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر في المؤسسة" (عماد الدين، ٢٠٠٤، ١٥٧)، وتهتم بتشكيل الهيكل التنظيمي بطريقة شاملة، وتوزيع القيادة للمسؤوليات والصلاحيات على جميع العاملين، وتوضيح الأعمال، والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته، والتأكيد على أن الخدمة قد تم فحصها، وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة. ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المؤسسة، ويستهدف النجاح طويل المدى الذي يستند على خطة استراتيجية ذات قيادة، تحقق منافع للعاملين في المنظمة وللمجتمع، وسميت بالشاملة لأن المسؤولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله، وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره.

وتسخر إدارة الجودة إمكاناتها التنظيمية ومؤشراتها الدقيقة وعملياتها التي تجنب الأخطاء لتحقيق التميز، وفي هذا الصدد عرفها "عبد المحسن" (١٩٩٦، ١٢٠) بأنها "فلسفة إدارية تهدف إلى تحقيق التميز في جودة أداء المؤسسة ككل، من خلال الوفاء باحتياجات العملاء والعاملين". وقد تناول "جابلونسكي" (Jablonski، ١٩٩١، ٢) إدارة الجودة الشاملة من حيث علاقتها بالقيادة والعاملين من منظور شكل أداء العاملين للعمل فعرّفها "بأنها عبارة عن شكل تعاوني لإنجاز الأعمال، يعتمد على القدرات والمواهب الخاصة بكل من القيادة والعاملين لتحسين الجودة والإنتاجية بشكل مستمر عن طريق فريق العمل". ويقع على عاتق القيادة مسئولية تحسين نوعية وجودة الخدمات المقدمة، ويجب أن تكون على دراية بأهمية إدارة الجودة، ودورها في تحقيق الكفاءة والجودة، وتوفير الدعم للمنظمة الإدارية. كما يجب على القيادة تزويد الأفراد العاملين بالمهارات والقدرات اللازمة من خلال تطبيق برامج تدريبية جيدة تساعد على توفير المناخ التنظيمي السليم حتى تنجح عملية تطبيق إدارة الجودة (اللوذي، ٢٠٠٢). وبهذا يتعين على القادة امتلاك قدرات ومواهب خاصة تعمل على تحسين الجودة والإنتاجية باستمرار؛ لذلك لا بد أن يحقق القادة مجموعة من المؤشرات للأداء موضوعة وفق مقاييس دقيقة للتحقق الجودة، وهو ما يعرف "بلوحة القيادة" وتمثل مجموعة من مؤشرات الأداء التي تقيس أداء المنظمة، ومدى تحقيقها لأهدافها بغرض مساعدة القادة على متابعة ومراقبة مدى تقدم الانجاز؛ ليتدخل في الوقت المناسب لتصحيح الأخطاء وتعديل الخطط، وهو ما يتطلب من القادة قدرات تتمتع بالإبداعية. ولقد تركزت معظم توجهات الجامعات على كافة المستويات المحلية والعالمية وتسابقت في تطبيق الجودة الشاملة والوصول للاعتماد.

• إعادة هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) :

وسيلة إدارية منهجية تقوم على إعادة البناء التنظيمي من جذوره، تستخدم مع جميع أنواع المنظمات، من أجل إدخال تغييرات أساسية وجذرية على عملياتها وأساليب وطرق وإجراءات العمل لديها. وتهدف الهندرة إلى التخلص من الروتين وأسلوب العمل الجامد والتحول إلى الحرية والمرونة، وتخفيض تكلفة الأداء مع تحقيق جودته، وتحويل عمل الأفراد من رقابة وإشراف يمارس عليهم، إلى عمل يتمتعون فيه بصلاحيات وتحمل للمسئوليات، وتحقيق الخدمة السريعة المتميزة (عقيلي، ٢٠٠١). وتتميز الهندرة بأنها تفترض إعادة التفكير وإعادة تصميم العمليات بشكل جذري للعمل على إنجاز تحسينات جوهرية في أداء الإجراءات المناسبة للقضايا المعاصرة المؤثرة مثل التكلفة والجودة وسرعة الخدمة (Hammer & Champy, 1993). كما أنها تمثل نقطة الانطلاق لتحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، وتحسين أدائها سواء التشغيلي أو الاستراتيجي، وتستلزم هذه العملية وجود مهارات خاصة، ومعرفة واسعة وخبرة عالية لقيادة متميزة ذات قدرة على التفكير الإبداعي والتخطيط واتخاذ القرارات وتصور الحلول ووضع البدائل، وهو ما يستلزم إعادة هندسة الموارد

البشرية للوصول إلى إدارة موارد بشرية متميزة ذات دور استراتيجي في بناء المؤسسات؛ لتواكب التغيرات وتحقيق المأمول، وتُعد مدخلا لتمييز الموارد البشرية (أحلام، ٢٠١٢). وقد يظن البعض أن عملية الهندرة تنفذ من أجل المؤسسات ذات الوضع المتدهور أو الذي على وشك التدهور فحسب، ولكنها أيضا تنفذ لمؤسسات متفوقة ومتميزة من أجل تحقيق طموح تنافسي أعلى (مايكل وشامبي، ١٩٩٥).

• **ثانيا: اتجاهات الموجة الرابعة :**

وتتضمن أربعة اتجاهات ما يلي:

• **الإدارة بالمعرفة:**

تناول الباحثين إدارة المعرفة من خلال عدة زوايا تتفق جميعها في اعتمادها الكلي على الإبداع، وإبراز أهمية وجود قيادة إبداعية تدعم عملياتها، فلو استعرضنا تناول الباحثين لماهية إدارة المعرفة لوجدنا أغلب التعريفات إن لم يكن جميعا تميل لإبراز دور الإبداع القيادي في إدارة المعرفة: فلقد تناولها البعض من زاوية أنها إبداع في إدارة الكفاءات العلمية من جهة القيادة فعرّفها بأنها "عملية إدارة الخبرات العلمية والمعلوماتية للمؤسسة والحفاظ عليها والاستفادة منها في الحصول على مزايا تنافسية، وتحقيق رضا المستفيدين من خلال رفع مستوى كفاءة الأداء وزيادة مستوى الابتكار والإبداع فضلا عن رفع فعالية عملية اتخاذ القرار" (الكيالي، ٢٠٠٤)، في حين تناولها آخرون من زاوية أنها نهج فكري من القيادة فعرّفها بأنها "طريقة تفكير للاستفادة من الموارد الفكرية والإبداعية للمؤسسة" (Daft, 2004, 104). وهناك من ينظر إليها من منظور الإبداع في آليات تحقيقها فتناولها بأنها "عمليات وأدوات وسلوكيات يشترك في صياغتها وأدائها المستفيدون من المنظمة لاكتساب وخرن وتوزيع المعرفة وعكسها على الأعمال؛ للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد والتكيف" (الكبيسي، ٢٠٠٢، ٦٣).

وإذا تناولنا إدارة المعرفة من حيث استراتيجيات إدارتها فنجد أنها تدار تبعا لنموذج "Colwell & Brtant" وفق ثلاث استراتيجيات رئيسية تعتمد على الإبداع ألا وهي، إنتاج المعرفة: ويقوم الأفراد بالمؤسسة بإنتاجها من خلال الأفكار الموجودة لديهم والربط الحدسي (Takeuchi, 1995 & Nonaka)، ومن البديهي أن تكون الأفكار ابداعية لتنتج معرفة جديدة. والمشاركة بالمعرفة: وتمثل عملية نقل المعرفة في المؤسسة وللمؤسسات الأخرى. واستثمار المعرفة: وتعني تحويل المعرفة لأهداف محققة أو إلى منتجات لها قيمة استثمارية (Marsh, 1991)، وهي تحتاج لإبداع لتحقيق ذلك؛ حيث أشارت نتائج إحدى الدراسات إلى وجود علاقة بين عمليات إدارة المعرفة ومراحل الإبداع المنظم (كاظم، ٢٠١٣). ولو تأملنا العمليات التي تدار بها المعرفة وفق أنواعها لوجدنا أن إدارة المعرفة تتميز لنوعين أولهما: إدارة المعرفة الظاهرة، وتتعلق بجمع المعلومات وتصنيفها وترميزها لغرض خزنها في قواعد البيانات لتمكين مستخدمي المؤسسة من الوصول إليها وقت الحاجة، وهي معرفة رسمية، وثانيهما: مفهوم إدارة المعرفة الضمني، وهو قيام المنظمة برفع مستوى معرفة منسوبيها وزيادة خبراتهم (Noe, & Daft 2001). وجميع تلك العمليات ترتبط ارتباطا وثيقا بالإبداع في عملية الإدارة

والقيادة. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن القيادة تعتبر أحد العناصر الأساسية والهامّة لإدارة المعرفة حيث تقوم بتعزيز إدارة المعرفة من خلال دعمها ومشاركتها الفاعلة في ذلك (الخيرو، ٢٠٠٤).

وبالنظر للمعرفة من حيث مكوناتها لوجدنا تلك المكونات تستند أساساً على الإبداع، فنجدها تتمثل في المعرفة الفكرية: التي هي عبارة عن منتجات فكرية وذهنية متنوعة في صورة معلومات وأفكار تنتج عن تفكير ذهني أو ممارسات وتجارب ميدانية أو مزيج بينهما، بحيث تكون قابلة للاستخدام لأغراض علمية أو تكنولوجية، وتتمثل عناصرها في المعلومات والعلم والتقنية والهندسة والخبرة البشرية. والمعرفة التنظيمية: وتتمثل في كل أشكال المعرفة التي تداولها المؤسسة، والتي تنتج من تفاعل عناصرها، وأداء العاملين بها لأعمالهم وتعاملهم مع عناصر البيئة المحيطة بالمؤسسة (الخضيري، ٢٠٠١). ويتزامن مع ظهور توجه إدارة المعرفة توجهات أخرى مرتبطة، والتي للمورد البشري الدور الرئيس فيها من حيث كونه منتج أو مستهلك أو ناقل للمعرفة، وتتمثل تلك التوجهات فيما يلي:

« إدارة رأس المال الفكري: المنتجات المعرفية هي نتاج القدرات الذهنية والفكرية للموارد البشرية ومجموعة المهارات والخبرات والمعارف المتراكمة في العنصر البشري التي أصبحت اقتصاد من نوع جديد يعرف "بالاقتصاد المعرفي" فهي تتحول لأرباح ومكاسب، وعليه يجب حسن إدارتها لأنها المنبع الحقيقي للمعرفة؛ ونتيجة لذلك برز توجه إدارة رأس المال الفكري الذي يقع على كاهل القيادة، ويحتم عليها تقديم أنشطة وجهود إبداعية تُسهم في توفير تلك القدرات والحفاظ عليها، في ظل عولمة تفتح آفاقاً للمؤسسات الكبرى لاختطاف مثل تلك القدرات، وتنميتها بشكل ينتج من خلاله معرفة تستطيع بها المؤسسة الدخول لسوق المنافسة الدولي. كما يجب على القيادة أن تبذل لتتحول بإدارة الموارد البشرية لإدارة الكفاءات فهذا النوع من الموارد البشرية التي إدارة المعرفة بحاجة إليه.

« تكنولوجيا الأداء البشري: وتمثل اهتمام القيادات بالحصول على مستوى أداء معين للعنصر البشري من خلال عدة عمليات بدءاً من تحديد احتياجات المؤسسة من هذا العنصر بمواصفات تتناسب مع طبيعة الأهداف المرجو تحقيقها من خلال هذا المورد، واختيارها بالبحث واستقطاب العناصر الفعالة والكفاءة، ثم تنميتها وتطويرها من خلال التدريب والتأهيل، وتشجيعها والتحفيز لتحسين الأداء والإبداع وإطلاق طاقاتها بطرق متنوعة ومتابعة تقدمها وتطورها، واستخدام تقنيات وأساليب إبداعية من قبل القيادة لتقييم وقياس أداء هذا المورد وتطويره وتحسينه في ضوء النتائج.

« الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية: تمثل تحقيق الإدارة لخططها وأهدافها الاستراتيجية من خلال مواردها البشرية (المرسي، ٢٠٠٣)، وبالطبع تلعب القيادة دوراً فعالاً في هذا السياق من خلال القرارات الاستراتيجية المرتبطة بالعاملين على كافة المستويات التنظيمية. والتي يجب أن يتحقق فيها الإبداع فهي ترتبط بتحقيق أهداف طويلة المدى للتخطيط الاستراتيجي، وما يرتبط به

من استشراف وتوقع للمستقبل ووضع الأفكار الإبداعية لمواجهة الأحداث المستقبلية.

ويمكن اعتبار إدارة المعرفة توجه لا يمكن لأي مؤسسة - وخاصة الجامعات التي تعتبر مصدر للمعرفة من خلال نتاج البحث العلمي - أن تستطيع النجاح والمنافسة بدونه خاصة في ظل تحديات الانفجار العلمي. وهي بذلك تخطو نحو تنمية القدرات الإبداعية لقيادتها من خلال الإبداع في حسن إدارتها للموارد البشرية واستخدام أنماط القيادة المدعمة لظهور طاقاتها وابداعاتها في كافة مجالات العمل. ويدعم ذلك ما توصلت إليه نتائج إحدى الدراسات من أن هناك أثر لرأس المال الفكري في الإبداع التنظيمي (جواد ومحمد، ٢٠٠٦). وخلاصة القول إن إدارة المعرفة تركز على العقل وابداعاته من الأفكار بمنظور شمولي تنظيمي، وتحويل تلك الابداعات الفكرية إلى معرفة عملية وفق عمليات تتم بصورة جماعية على رأسها قيادة أساسها الإبداع.

• إدارة التمكين :

وتعني "التركيز على منح القادة الصلاحيات والمسؤوليات، ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقتهم دون تدخل مباشر من الإدارة مع توفير الموارد الكافية، وتهيئة العمل المناسب لهم، وتأهيلهم فنياً، وسلوكياً لأداء العمل، والثقة المطلقة فيهم" (أبو بكر، ٢٠٠١: ٤٩). ويعد قصور التمكين الإداري من أكثر العناصر المعوقة للإبداع حيث يعزز التمكين الإبداع التنظيمي لدى العاملين المتمثل في نوع المهارات والقدرات وتنوع الكفاءات والخبرات (البشاشة، ٢٠٠٨)، كما يؤثر التمكين على تعزيز الإبداع الفردي والمنظمي (شريف، ٢٠٠٢)، ويسهم في تنمية المهارات القيادية وزيادة فعالية الأداء القيادي وزيادة القدرة على التفويض، ويجعلهم المصدر الحقيقي للتطوير الشامل (czubaj, 1999)، وزيادة الدافعية للإنجاز لدى القادة الأكاديميين (الحموري والسعود، ٢٠١٠). ويأخذ تمكين القادة والعاملين عدة أشكال يمكن استعراضها على النحو التالي:

« تحديد المسؤوليات وتزويدهم بالمعلومات اللازمة لقيامهم باتخاذ القرارات دون رقابة أو إشراف.

« التمكين من خلال المعرفة: ويتحقق من خلال برامج التنمية المهنية المستمرة لكل ما يستجد في مجال العمل ومحيطه الخارجي.

« التمكين من خلال التفويض: إن جوهر التمكين يكمن في تفويض الصلاحيات إلى المستويات الإدارية الدنيا، إذ يصبح العاملون لهم القدرة على التأثير في القرارات الممتدة من القرارات الاستراتيجية في المستوى الأعلى إلى القرارات المتعلقة بأدائهم لعملهم . (Spreitzer, 2007).

« التمكين من خلال الاتصال الإداري داخل المؤسسة: تُعد عوامل الثقة والمعرفة والمهارة والمعلوماتية والدعم والحوافز والقوة من الأسس التي يقوم عليها تكوين أفراد وفرق عمل متمكنة (ملحم، ٢٠٠٦).

• نظم الإدارة المفتوحة :

منهج وفلسفة إدارية جديدة تعتمد على التمكين، وتحقيق الشفافية الإدارية، وتعمل على إخراج كل الطاقات الكامنة في العاملين، وذلك عن طريق اطلاعهم

ومصارحتهم بالإنجازات والإخفاقات، وتمكينهم كشركاء مع القيادة في اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية تحقيق أهداف المؤسسة، وهو ينمي لدى الموظف القدرة على العمل في فريق، وثقافة تنظيمية دافعة للأداء المتميز، ويدربهم على التفكير والإبداع لطرح الأفكار الجديدة من خلال المشاركة. وتتضمن الشفافية الإدارية في مؤسسات التعليم العالي توفير مناخ تنظيمي جيد على كافة المستويات الإدارية والأكاديمية يتضمن المصداقية والثقة بين القيادة والعاملين، من خلال التمكين الحقيقي للقيام بمسؤولياتهم وتوفير المعلومات وليس التمكين الزائف (أبو كريم، ٢٠٠٥)؛ فهي تقوم على تبادل المعلومات بين القيادة والعاملين وبين العاملين وبعضهم البعض، بهدف دعم إسهاماتهم في تحسين أداء المنظمة وفعاليتها مع توفير التدريب المناسب وتقديم حوافز ترتبط بمستوى الإنجاز والأداء .

وتتزايد أهمية الإدارة المفتوحة في عالم سريع التغير تتزايد فيه التحديات التنافسية، وتزيد أهمية تحفيز القائمين على العمل من خلال مداخل الإدارة بالمشاركة، وتكوين فرق العمل ذاتية الإدارة وتفويض السلطة وتمكين العاملين (أبو بكر، ٢٠٠١). ويميز هذا المدخل أيضا أنه يربط بين أهداف العاملين وأهداف المؤسسة من خلال ربط التفكير الابتكاري بالتحفيز. لهذا يتطلب تبني وتطبيق منهج الإدارة المفتوحة في المؤسسة إهتماما واضحا من القيادات العليا بدعم كامل لنشر المعلومات المحدثة على العاملين، كما يتطلب الأمر فتح قنوات للتواصل والاتصال الرأسي والأفقي، هذا بالإضافة إلى فكر قيادي يؤمن بالمشاركة في المعلومات وفي اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويوفر نظاما متكاملًا للمعلومات يقوم على استخدامات متطورة لبرامج الحاسب، ويمكن العاملين بالتدريب من استخدام هذه البرامج من خلال شبكة الاتصالات الداخلية والخارجية. ومن خلال مدخل الإدارة المفتوحة يتم وضع المشاركة الفعلية ضمن بنود الخطة الإستراتيجية للمؤسسة.

• الإدارة الإلكترونية :

تُعرف بأنها مدخل ومنهجية جديدة تقوم على الاستيعاب والاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للإدارة في منظمات عصر العولمة (السلمي، ٢٠٠٥)، يعتمد هذا الاتجاه على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاستفادة من الدمج بين علوم الحاسب وعلوم الاتصالات التي تخرج عن نطاق تقليدية الهياكل التنظيمية التي تحتاج لعدد كبير من الموظفين (اللوزي، ٢٠٠٢). وتهدف الإدارة الإلكترونية إلى السرعة في إنجاز الأعمال، وتقليل ساعات العمل، والتقليل من الأخطاء وأداء الأعمال عن بعد، وتقليل كلفة الإجراءات والقضاء على البيروقراطية وتحقيق الجودة الشاملة، هذا بالإضافة لإمكانية تقسيم العمل إلى أجزاء تخصصية. وهناك علاقة بين الإدارة الإلكترونية وبعض الاتجاهات المعاصرة في الإدارة كالإدارة بالأهداف والتخطيط الاستراتيجي وإدارة المعرفة، فيمكن القول بأنها تستفيد من تلك الاتجاهات وتساعد في تحقيقها في آن واحد، وهو ما يشير لصلاحيّة استخدامها في إدارة

الجامعات. كما تقوم الإدارة الإلكترونية برسم السياسات وتوجيه الموارد واستخدامها للإمكانات المتميزة للإنترنت وشبكات الأعمال باستخدام التشبيك الفائق، والتفاعل الآني على مدار الساعة، وتحويل كافة العمليات الإدارية للشكل الإلكتروني الميسر دون تعقيدات ورقية مضيئة (نجم، ٢٠٠٤). ويعرف القائد في هذا النوع من الإدارة "بالقائد الإلكتروني"، ومن سماته سرعة الاستجابة والمبادرة في تصريف الأمور، ويلعب دوراً في توجيه هذا النوع من الإدارة كتوفير بيئة عمل مناسبة تتوافر فيها البنية المعلوماتية والتدريب وتنمية مهارات العاملين، وإتاحة العمل الجماعي، والعمل على تعدد مراكز السلطة بين الأفراد، وجميعها مهام تعتمد على الإبداع.

وبالإضافة للاتجاهات السابقة التي تم عرضها فهناك ممارسات إدارية متميزة ومتطورة تم تطبيقها لتحقيق الاتجاهات السابقة تحت مسميات عديدة، وخاصة في البيئة الجامعية، قامت الباحثة بمناقشتها وتوضيح علاقتها بالاتجاهات السابقة، ومدى مساهمتها في تحقيقها على النحو التالي:

« أولاً: إدارة التميز: تُعرف بأنها: الأنشطة التي تجعل المنظمة متميزة ومتفوقة في أدائها عن باقي المنافسين، من خلال التطوير والتحسين المستمر لآلياتها وسياساتها وأساليب العمل والإنتاج، وتنمية وتطوير الكفاءات والمهارات وتوظيفها توظيفاً فعالاً، وتشجيع الابتكار والتواصل وتنمية العلاقة وتحسينها مع البيئة المحيطة بها (السلمي، ٢٠٠٢). ويرتبط هذا الاتجاه باتجاه إدارة المعرفة وإدارة الموارد البشرية وإدارة الجودة الشاملة فكل هذه التوجهات تتكامل لتحقيق تميز المؤسسة واحتلالها مركزاً متقدماً على قائمة المتنافسين، وبخاصة إدارة المعرفة التي يؤكد كثير من الخبراء بأنها ستكون أساس الاقتصاد والمصدر الوحيد للميزة التنافسية. ولا يمكن أن نتجاهل دور إدارة التميز في تحقيق ميزة تنافسية للجامعات في عصر التنافسية العلمية، والسباق العلمي، وبديهي أن تحتاج إدارة التميز في أي مؤسسة وخاصة الجامعات لأفكار إبداعية جديدة ومتطورة من قبل القيادات وجميع العاملين؛ لتحقيق الأعمال بفاعلية وجودة فائقة والوصول لنتائج غير مسبوقة.

« ثانياً: إدارة الأزمات: عملية إدارية متميزة لمواجهة حدث مفاجئ غالباً ما يكون غير سار، أو اتخاذ إجراءات الوقاية لتلافي حدوثه، تتضمن تصرفات حاسمة سريعة تتفق مع تطورات الموقف، وبالتالي يكون لإدارة الأزمة دور في توجيه الأحداث وقيادتها، والتأثير عليها وتوجيهها وفقاً صوب الاتجاه الصحيح. وهي من الأنشطة التي تقوم بها القيادة الفعالة، والتي تعتمد بالدرجة الأولى على القدرات الإبداعية للقائد، ومدى قدرته على ممارسة القيادة الإبداعية؛ لذلك يقتضي أن يتعامل مع الأزمات قيادة إدارية من نوع خاص تتسم بالعديد من المهارات كالشجاعة والثبات الانفعالي والقدرة على التفكير الإبداعي، لرسم التكتيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة (أحمد، ٢٠٠٢)؛ حيث أنها تحتاج لمجموعة من الإجراءات الاستثنائية التي تتجاوز الوصف الوظيفي المعتاد للمهام الإدارية في صورة استجابات استراتيجية لمواقف الأزمات يستخدم فيها الأسلوب العلمي

في اتخاذ القرار (عبد الرحمن، ١٩٩٤)، وتضع الأزمة القائد في موقف غير عادي يتضمن مفاجأة بتهديد يجب القضاء عليه في وقت محدد؛ مما يجعله متحفزا لاتخاذ قرارات غير نمطية ناتجة من تفكير غير نمطي للبحث عن بدائل وحلول للموقف الأزموي بأسلوب ابتكاري يتميز بالإبداع الإداري؛ لذا يجب أن تدار بواسطة مجموعة من القدرات الإدارية الكفاءة المديرية التي تمتلك مهارات قيادة إبداعية عالية المستوى، تتناسب والمهام الاستراتيجية والتكتيكية اللازمة لإدارة الأزمات في مراحلها الثلاث (ما قبل الأزمات - أثناء الأزمات - ما بعد الأزمات) كالاستعداد لمواجهة الأزمات من خلال التنبؤ بالمشاكل والأزمات، وتمكين الإدارة من السيطرة على المواقف من خلال تحليل الموقف وإعداد سيناريوهات البيئة واستخراج شجرة الأحداث وشجرة الأزمات وتحليل نقاط الضعف والقوة والفرص والتهديدات الناتجة؛ لمواجهة الأزمة بما يتضمنه من عرض لما يمكن أن يحدث من تطورات لأزمة معينة عن طريق استخدام أسلوب الانطلاق الفكري، وجميعها أنشطة استراتيجية تدخل في نطاق التخطيط الاستراتيجي بما يتضمن من عمليات إبداعية متعددة.

وهناك أيضاً أنشطة يجب أن يقوم بها القائد، حيث يقع على عاتقه إنشاء فريق متميز لإدارة الأزمات تحت قيادته، يتم تشكيله على أساس هيكل تنظيمي دائم ومرن داخل المنظمة ويخول له السلطة، ولذلك يجب أن يتوافر في القيادة القدرة على التفاوض والتعامل مع الصراعات المتعددة أثناء الأزمات. ومن هنا يطلق عليها البعض مصطلح "الإدارة بالاستثناء"، حيث تخرج الأوامر الإدارية عن مسار الأوامر العادية، وعن الهيكل التنظيمي القائم وتصبح السلطات منزوعة ومسندة إلى فريق عمل لديه كافة الصلاحيات والمسؤوليات للتعامل مع الأزمة (الخضير، ٢٠٠٣). كما يقوم القائد بتخصيص ميزانية لإدارة الأزمات واستخدام تكنولوجيا وقنوات الاتصال الحديثة، وتدريب فريق إدارة الأزمات على التعامل مع وسائل الإعلام (الباز، ٢٠٠٦).

ويرتبط بإدارة الأزمات توجه إدارة الخطر الذي يُشير إلى احتمال حدوث خسارة أو آثار سلبية تصيب المنظمة، لهذا تسعى الإدارة إلى مواجهة الخطر من خلال اعتماد أسلوب تنبؤ فعال. وكذلك إدارة الإخفاق: حيث يقوم القائد بتوقع حدوث الأخطاء والإخفاقات، والمبادرة إلى تحليل الخطأ أو الفشل لمعرفة أسبابه وكيفية علاجه، ووضع خطة علاجية مفصلة لمواجهة الإخفاق، وإشراك المرؤوسين في تحليل مواطن الخلل، والاستفادة من الأخطاء، ومواضع الإخفاق كدروس تدريبية، وعدم اليأس (القحطاني، ٢٠٠١). ويحتاج في ذلك لطرق إبداعية تمكنه من التحليل والعلاج والتحفيز.

«ثالثاً: إدارة التغيير: "هي نهج إداري يعني برصد مؤشرات التغيير في بيئة العمل وفرض تلك المؤشرات التي لها علاقة بنشاط المنظمة ضمن أولويات إدارتها بهدف تكييف وتأقلم تلك الإدارة في ممارستها لوظائف العملية الإدارية مع المتغيرات المتوقعة لتحسين آرائها وسلوكها" (العتيبي، ٢٠٠٢، ٦٢). وترتكز إدارة التغيير على عنصرين أساسيين، الأول: إدراك القائد لردود الفعل للتغيير لدى موظفيه حتى

يمكنه تدعيم القوى المؤيدة للتغيير والتخفيف من القوى المعارضة للتغيير من معارضته، والثاني: مرونة القائد التي تمكنه من التكيف مع متطلبات التغيير. وعملية التغيير هي عملية إبداعية قبل أن تكون نوعاً من أنواع التطوير (القحطاني، ٢٠٠١). فالتغيير ما هو إلا أحد مظاهر الإبداع. وهناك مجموعة من المهارات التي لا بد من توافرها في من يقوم بالتغيير منها: امتلاكه القدرة على المبادرة والإبداع لإحداث التغيير والتطوير، والقدرة على توفير مناخ ملائم للتغيير ووضع استراتيجيات فاعلية لإحداثه، والارتقاء بقدرة المؤسسة وأدائها لتكون قادرة على مواجهة المستجدات المتلاحقة واستيعاب متطلبات التعامل معها بإيجابية.

وتهتم إدارة التغيير بالقدرة على التكيف السريع مع الأحداث والسيطرة عليها والتحكم في اتجاهها ومسارها، بل تقود وتصنع الأحداث بذاتها للإبقاء على حيوية وفاعلية المؤسسة (العميان، ٢٠٠٥).

« رابعاً: إدارة الوقت: "هي تلك العملية التي توزع الوقت بفعالية بين المهام المختلفة بهدف إنجازها في الوقت الملائم والمحدد لإنجاز تلك المهمة" (Boon, Duvid, 1992, 140 & Luose)، وهناك بعض العوامل التي تؤدي لضياع الوقت مثل: الصراع، وعدم تفويض السلطة، وعدم القدرة على إدارة القرارات عند القيادة، وعدم وضوح التعليمات والأهداف. وتهتم إدارة الوقت بكيفية استثمار الوقت المتاحة واستغلاله الاستغلال الأمثل، والبحث عن الأساليب والطرق التي تؤدي إلى إنجاز الأهداف في أقل وقت. وتتم إدارة الوقت من خلال عدة أساليب تتمثل في تخطيط الأنشطة والمهام وتوزيعها وفق برنامج زمني، وإدارة المكتب بفاعلية، وحسن استخدام التفويض، وإدارة الاتصال الفعال، وتنظيم المؤسسة بهدف خلق البيئة المناسبة والظروف الملائمة لإنجاز هذه الأنشطة في أقل وقت ممكن، وتوجيه ودفع الموظفين إلى إنجازها في وقتها المناسب وفرض الرقابة على سير هذه الأنشطة، ويكون هذا وفق أساليب وتقنيات يجب إتباعها، والتعامل مع الوقت كمورد ناضب (القحطاني، ٢٠٠١). وكل هذه العمليات تحتاج لقيادة مبدعة تسيطر على مجريات الأمور بحكمة وتدير الوقت بطرق مبتكرة، وبذلك فالعلاقة وثيقة بين الإبداع وإدارة الوقت.

« خامساً: إدارة ضغوط العمل: تعرف بأنها تلك المثيرات النفسية والفسيولوجية التي تضغط على الفرد، وتجعل من الصعب عليه أن يتكيف مع المواقف، وتحول دون أدائه عمله بفعالية. وترجع ضغوط العمل إلى عدة عوامل لعل أبرزها: صراع الدور وغموضه، والعبء الوظيفي، والحوافز والأجور، وبيئة العمل وطبيعته، وضعف المشاركة في اتخاذ القرار، كذلك فهي لها تأثيراً سلبياً على السلوك الإبداعي بأبعاده المختلفة. وهناك عدة أساليب لإدارة الضغوط على القائد اتباعها كاستخدام أساليب الإدارة الحديثة، وإدارة ثقافة المنظمة بما يضمن تعزيز رضا الأفراد، وإقرار مبدأ المشاركة في وضع الخطط والسياسات الإدارية، وإعادة تصميم الوظائف لتكون ذات معنى واستقلالية، والإشراف الفعال الذي يضمن تحقيق أهداف المنظمة ورضا العاملين، وإدارة الوقت بفاعلية وكذلك إدارة الصراعات داخل بيئة العمل (القحطاني، ٢٠٠١). ويتبين من خلال تحليل تلك الأساليب أنها تحتاج للإبداع من قبل القائد ليستطيع أن يدير تلك الأساليب بما يحقق القضاء على الضغوط.

«سادساً إدارة الصراع: عبارة عن "إرباك أو تعطيل للعمل ولوسائل اتخاذ القرارات بشكل يؤدي إلى صعوبة المفاضلة والاختيار" (القيوتي، ٢٠٠٠، ٢). وهناك آثاراً إيجابية وأخرى سلبية للصراع التنظيمي، فمن أبرز الآثار الإيجابية: تحفيز الإبداع والابتكار وزيادة الاهتمامات والحماس للعمل وتحسين نوعية القرارات المتخذة، والعمل على حل مشكلات العمل، وإبداء الرأي. أما الآثار السلبية فمن أبرزها: تدني مستوى الرضا الوظيفي والأداء في العمل، وارتفاع مستوى دوران العاملين، وتركيز الأفراد أو الجماعات على اهتماماتهم الشخصية، وظهور جو من عدم الثقة بين الأفراد، وانخفاض مستوى الأداء التنظيمي، وتدني مستوى العلاقات الإنسانية، وظهور مستويات مرتفعة من التوتر بين العاملين، وانخفاض الروح المعنوية (الفريحات، ٢٠٠٩). والصراع قد يكون سلوك فردي أو جماعي، وينشأ لعدة أسباب منها ما هو سلوكي كمثل تفاوت الصفات الشخصية كالقيم والمعتقدات والاتجاهات، والمستوى الثقافي والعمر، واختلاف الإدراك والاتجاهات، ومنها ما هو تنظيمي مثل: التداخل بين أنشطة المنظمة، وعدم تحديد الصلاحيات، ومعوقات الاتصالات، وتباين المصالح والأهداف، واختلاف ثقافات العاملين، وتسلب الإدارة. وهناك عدة أساليب يمكن من خلالها إدارة الصراع، لعل أهمها: المشاركة في صنع القرار، وتجزئة الصراع لتسهيل معالجته، وإيضاح الأهداف ووسائل تحقيقها عن طريق تحديد الأدوار بشكل واضح ودقيق، وتعزيز الثقة بين العاملين، والاستعانة بالجهات الاستشارية لإجراء الدراسات وتدريب العاملين، وموضوعية وعدالة القوانين التي تحكم العلاقة بين الموظفين والإدارة (القحطاني، ٢٠٠١). ولا يمكن إنكار الدور الذي يقع على عاتق القائد في فهم طبيعة الصراع الذي وجد للوقوف على أسبابه، وإيجاد طرق إبداعية لاحتواء وإدارة ما نشب من صراع داخل مؤسسته، والتعامل معه، بما يتناسب مع طبيعته وطبيعة العاملين.

• الدراسة الميدانية :

• البحث الرابع : معوقات ومتطلبات بناء القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية:

يتضمن هذا البحث عدة محاور تناولتها الباحثة على النحو التالي:

• أولاً : أهداف الدراسة الميدانية :

تتضمن أهداف الدراسة الميدانية فيما يلي :

«التوصل للمعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الابداعية في الجامعات السعودية.

«التعرف على سمات بيئة العمل الإدارية التي تتلاءم مع القيادة الابداعية.

«التوصل لمهارات القيادة الإبداعية التي تمثل احتياج لدى القيادات الجامعية بالملكة العربية السعودية.

«معرفة مدى تأثير مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية بمتغير نوع القيادة (رجال . نساء).

«معرفة مدى تأثير مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية بمتغير طبيعة القيادة (أكاديمي . إداري).

ويمكن التعبير عن تلك الأهداف من خلال التساؤلات التالية:

« ما سمات بيئة العمل الإدارية التي تتلاءم مع القيادة الابداعية؟

« ما المعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الابداعية في الجامعات السعودية ؟

« ما مهارات القيادة الابداعية التي تمثل احتياج لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية؟

« هل يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية تبعا لمتغير نوع القيادة (رجال . نساء)؟

« هل يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية تبعا لمتغير طبيعة القيادة (أكاديمي . إداري)؟

• ثانيا : فرضا الدراسة الميدانية :

للإجابة عن التساؤلين الرابع والخامس وضعت الباحثة الفرضين التاليين:

« لا يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية تبعا لمتغير نوع القيادة (رجال . نساء)؟

« لا يوجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية تبعا لمتغير طبيعة القيادة (أكاديمي . إداري).

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة وضعت فروضا صفرية لعدم اتفاق معظم الدراسات . في حدود اطلاع الباحثة . علي أثر متغيري النوع وطبيعة الوظيفة القيادية في مستوى الاحتياج لمهارات القيادة الابداعية.

• ثالثا : أدوات الدراسة الميدانية :

اعتمدت الدراسة الميدانية على الأدوات التالية:

« دراسة استطلاعية: طبقت استبانة مبدئية مفتوحة على عينة من القيادات الجامعية لاستطلاع آرائهم حول معوقات تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات السعودية، والمهارات التي يحتاجون إليها لتحقيقها.

« جلسات حوار مع بعض المتخصصين في التنمية البشرية والخبراء في مجال الإدارة والتخطيط: تدور فيها مناقشات حول مدى ملائمة القيادة الابداعية لتطوير العمل الإداري المستقبلي بالجامعات، والمهارات القيادية اللازمة لبناء قيادات إدارية إبداعية، وبيئة العمل الملائمة لها، والتي تساعد في إعداد الاستبانة النهائية.

« استبانة نهائية: تم تصميمها بالاستعانة بالإطار النظري للدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، وجلسات الحوار مع الخبراء، وقد تضمنت ثلاثة محاور، الأول: للتعرف على معوقات تحقيق القيادة الإبداعية في الجامعات السعودية، والثاني: لتحديد سمات البيئة الإدارية الملائمة للقيادة الابداعية، والثالث: للتعرف على مهارات القيادة الابداعية التي تمثل احتياج لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية.

• رابعاً: **تحكيم أداة الدراسة:**

قدمت الاستبانة للمحكمين مسبوقة بمقدمة تضمنت الهدف منها وعينة الدراسة، والمصادر التي اشتقت في ضوءها مفرداتها. وطلب منهم تحكيمها وفقاً للمعايير التالية: (مدى مناسبة وشمول المفردات لمحاور الاستبانة . مدى مناسبة صياغة المفردات . إضافات أخرى تُذكر) . ثم قامت الباحثة بتعديلها في ضوء آراء المحكمين حيث وصلت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية الاستبانة (١٠٠٪) . كما أبدى البعض ملاحظات بحذف أو إضافة بعض المفردات، وأُتفق على مفردات أخرى، وتم حساب نسبة الاتفاق على كل مفردات الاستبانة باستخدام "معادلة كوبر" نسبة الاتفاق = (عدد الملاحظات المتفق عليها / عدد الملاحظات المتفق عليها + عدد الملاحظات غير المتفق عليها) (١٠٠ ×)، وتم تحديد مستوى ٨٠٪ معياراً للاتفاق، وعلى هذا الأساس تم الإبقاء على المفردات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر، واستبعد الباقي وذلك استرشاداً بعدد من الدراسات السابقة في هذا الشأن لتصبح في صورتها النهائية (٦٢ مفردة) .

• خامساً: **استجابة أفراد العينة :**

قامت الباحثة بتحديد بدائل استجابة أفراد العينة (موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة) .

• سادساً: **تقنين أداة الدراسة :**

تم حساب الثبات على طريقة "ألفا كرونباخ" لتحديد قيمة الاتساق الداخلي وأعطت معامل ألفا (٠,٩٢٢)، وهي قيمة مقبولة للثقة في ثبات المقياس، وتم حساب الصدق من خلال صدق المحكمين والصدق الذاتي، والذي يعبر عنه بالجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقد وجد أن معامل الصدق الذاتي لمفردات الاستبانة (٠,٩٦٠)، وهي تعتبر قيمة عالية جداً لمعامل الصدق. وبذلك فالاستبانة تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق تمكن من استخدامها كأداة.

• سابعاً: **مجتمع الدراسة والعينة :**

مجتمع الدراسة هو جامعات المملكة العربية السعودية الحكومية البالغ عددها (٢٥) جامعة، اختيرت منها (٥) جامعات بطريقة عشوائية بنسبة تقارب (٢٠٪) من العدد الإجمالي، وأخذ منها عينة عشوائية تم التطبيق عليها قوامها (٣٨٥) فرداً قاموا بالاستجابة على الاستبانة من أصل عينة قوامها (٤٠٠) فرداً تم اختيارهم من الإدارة الرئيسية للجامعات المختارة وفروعها، وكليات تلك الجامعات. وقد تم تحديد العينة تبعاً لمعادلة الرابطة الأمريكية. وجدول رقم (١) يوضح تفاصيل تلك العينة على النحو التالي:

جدول رقم (1) يوضح تفاصيل العينة تبعاً لنوع القيادة وطبيعة القيادة الإدارية

الجهة	العدد	النسبة	نوع القيادة				طبيعة الوظيفة القيادية	
			رجالي		نسائي		أكاديمي	إداري
			العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
قيادات بعمادات الجامعة	60	15,5%	40	10,4%	20	5,2%	20	5,2%
قيادات إدارية بالكليات	325	84,5%	125	32,5%	200	52%	320	83,1%
المجموع	385	100%	165	42,9%	220	57,1%	340	88,3%
							45	11,7%

• ثامناً: **تطبيق الاستبانة:**

تم تطبيق الاستبانة عن طريق المقابلة الشخصية والبريد الإلكتروني.

• **تاسعاً: المعالجة الإحصائية:**

عولجت البيانات بواسطة حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، واستخدمت الأساليب التالية: حساب المتوسط والانحراف المعياري . طريقة المدى للحصول على مستوى المتوسطات . تحليل التباين الأحادي One way .

• **عاشراً: نتائج الدراسة ومناقشتها :**

تم عرضها وفق تساؤلات الدراسة الميدانية على النحو التالي:
 « نتائج الدراسة الاستطلاعية وجلسات الحوار مع الخبراء: تم جمع استجابات الاستبانة المفتوحة ونتائج مناقشات حوار الخبراء وتحليلهما، وكانت خلاصة النتائج كالآتي: فيما يخص النتائج المتعلقة بمدى ملائمة القيادة الابداعية لتحقيق التطوير المستقبلي وفاعلية الأداء في الجامعات السعودية: أوضحت النتائج موافقة نسبة ٩٧٪ من أفراد العينة على استخدام الإبداع في القيادة وتنمية مهاراته لدى القادة بالجامعات السعودية، وكانت الإجابات تنم عن وجود إحساس بأهمية هذا الاتجاه لتحقيق النقلة النوعية والتطور المأمول. أما فيما يخص النتائج المتعلقة بمعوقات تطبيق القيادة الإبداعية، وسمات بيئة العمل، والمهارات اللازمة لتحقيقها، فقد تم الاستعانة بهم في تصميم المحاور الاستبانة النهائية.

« نتائج الاستبانة النهائية: تم تضييق نتائج المعالجات الإحصائية وتحليلها، وتصنيفها تبعاً للتساؤلات كما يلي: أولاً فيما يخص الإجابة عن التساؤل الأول: ما المعوقات التي تحول دون تطبيق نمط القيادة الابداعية في الجامعات السعودية؟ تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق تقدير مستوى الاحتياج لكل مفردة ورتبة كل مفردة في ضوء حساب المتوسط والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يوضحهم جدول رقم (٢):

جدول رقم (2) يوضح معوقات تطبيق القيادة الابداعية في الجامعات السعودية

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	رتبة الاستجابة
1	عدم الاعتماد على فرق العمل في إنجاز المهام.	3,75	0,55	مرتفع	10
2	الإجراءات الروتينية المعقدة.	3,89	0,49	مرتفع	9
3	العوامل الاجتماعية التي تحول دون اتخاذ القرارات الصحيحة.	4,28	0,77	مرتفع جداً	7
4	ضعف التمكين والمشاركة للمؤسسين.	4,96	1,04	مرتفع جداً	1
5	أساليب اختيار القادة غير الموضوعية.	4,04	0,43	مرتفع	8
6	وجود هياكل تنظيمية هرمية.	4,47	0,46	مرتفع جداً	3
7	قصور برامج التنمية المهنية في مجال القيادة الإبداعية.	4,43	0,74	مرتفع جداً	6
8	غياب التشجيع والتدعيم.	4,47	0,79	مرتفع جداً	4
9	غياب الثقافة المؤسسية المدعومة.	4,80	0,40	مرتفع جداً	2
10	غياب التفاعل الإيجابي بين الجامعة والبيئة المحيطة الخارجية.	3,36	1,12	مرتفع	13
11	قصور أساليب التقويم.	3,52	0,52	مرتفع	12
12	غياب فكر إدارة الجودة الشاملة في كثير من الوحدات والأقسام.	3,36	1,39	مرتفع	13
13	غياب التخطيط السليم في كثير من الوحدات والأقسام.	3,68	1,14	مرتفع	11
14	تعدد جنسيات العمالة.	4,40	0,65	مرتفع جداً	5

من خلال الجدول رقم (٢) يتضح أن جميع مفردات الجدول عبرت عن معوقات تحول دون تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات السعودية؛ حيث عبرت استجابات أفراد العينة عن مستوى موافقة ما بين مرتفع جداً، ومرتفع، وقد تباينت شدتها من مفردة لأخرى حيث احتلت المفردة رقم (٤) الرتبة الأولى بمتوسط درجات بلغ (٤,٩٦) يليها في الرتبة الثانية المفردة رقم (٩) بمتوسط مقداره (٤,٨٠)، ثم المفردة رقم (٦) في الرتبة الثالثة بمتوسط مقداره (٤,٤٧)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (النمر، ١٩٩٢) التي أشارت لمجموعة معوقات تنظيمية للإبداع تتلخص كالعمل في ظل أنظمة إدارية قديمة لا تتوافق مع متطلبات الإدارة الحديثة، والافتقار إلى عامل التحفيز والتشجيع للمبدعين، والاعتماد على الإلقاء والمحاضرة كأسلوب للتدريب وعدم الأخذ بالأساليب الحديثة، إلى جانب المركزية الشديدة في الإدارة وعدم إفساح المجال لقدرة من التفويض وغياب التقييم الموضوعي لأداء العاملين، وعدم وضوح خطوط السلطة وسيادة الروتين والتعقيد واللامبالاة، وأكدت دراسة (هيجان، ١٩٩٩)، (الصيرفي، ٢٠٠٣) على ما يماثل تلك المعوقات.

أما فيما يخص الإجابة عن التساؤل الثاني: ما سمات بيئة العمل الملائمة للقيادة الإبداعية؟ تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق تقدير مستوى الاحتياج لكل مفردة ورتبة كل مفردة في ضوء حساب المتوسط والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يوضحهم جدول رقم (٣):

جدول رقم (3) سمات بيئة العمل الملائمة للقيادة الإبداعية

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاستجابة	رتبة الاستجابة
1	تقدم تنمية مهنية تبعاً للاحتياجات ومتطلبات العمل.	4,99	0,12	مرتفع جداً	1
2	تتميز بثقافة مؤسسية مدعومة للإبداع.	4,47	0,50	مرتفع جداً	7
3	يتوافر بها نظم وسياسات تدعم الإبداع كإدارة الجودة الشاملة.	4,82	0,43	مرتفع جداً	4
4	تحقق الاستقرار الوظيفي.	4,81	0,47	مرتفع جداً	5
5	تقدم نظم إثابة وتشجيع.	4,93	0,25	مرتفع جداً	3
6	توفر ميزات مناسبة للبحث والتطوير.	4,97	0,18	مرتفع جداً	2
7	تتميز بهيكل تنظيمية إبداعية.	4,53	0,81	مرتفع جداً	6
8	يتوافر بها بيئة تكنولوجية ووسائل اتصال متطورة.	4,99	0,10	مرتفع جداً	1
9	مناخ تنظيمي قائم على المعلوماتية والحوار والعمل الجماعي	4,99	0,45	مرتفع جداً	1

من خلال الجدول رقم (٣) يتضح أن جميع مفردات الجدول عبرت عن سمات بيئة العمل الملائمة للقيادة الإبداعية؛ حيث عبرت استجابات أفراد العينة عن مستوى موافقة مرتفع جداً لجميع المفردات، وقد تباينت شدتها من مفردة لأخرى حيث احتلت المفردات أرقام رقم (٩,٨٠) الرتبة الأولى بمتوسطات متساوية مقداره (٤,٩٩)، يليها في الرتبة الثانية المفردة رقم (٦) بمتوسط مقداره (٤,٩٧)، ثم المفردة رقم (٥) في الرتبة الثالثة بمتوسط مقداره (٤,٩٣)، وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات التي أشارت لمثل تلك السمات كدراسة (هيجان، ١٩٩٩)، ودراسة (القرشي، ٢٠٠٠)، ودراسة (القحطاني، ٢٠٠٢).

أما فيما يخص الإجابة عن التساؤل الثالث: ما مهارات القيادة الإبداعية التي تمثل احتياج لدى القيادات الإدارية بالجامعات السعودية؟ تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق تقدير مستوى الاحتياج لكل مفردة وربتها في ضوء حساب المتوسط والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يوضحهم جدول رقم (٤):

جدول رقم (4) يوضح المحور الثالث: المهارات المطلوبة للقيادة الإبداعية بالجامعات

م	المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاحتياج	رتبة
1	القدرة على التخطيط الاستراتيجي.	4.47	0.44	مرتفع جداً	1
2	القدرة على إحداث التوازن بين الكيان المؤسسي والبيئة المحيطة بالمؤسسة.	4.65	0.57	مرتفع جداً	6
3	القدرة على إثارة حماس المرؤوسين للإبداع .	4.06	0.79	مرتفع	13
4	تاحة الفرصة للمرؤوسين للمشاركة والحوار والعمل الجماعي	3.25	0.88	متوسط	17
5	القدرة على إدارة البرامج والمشروعات.	4.64	0.61	مرتفع جداً	7
6	القدرة على اكتشاف العلاقات وإملاك أسلوب لمعالجة القضايا والمشكلات بحلول جديدة.	4.65	0.57	مرتفع جداً	6
7	القدرة على التجديد في برامج تدريب العاملين وتقديم الاستشارات لهم.	3.53	0.50	مرتفع	16
8	القدرة على تكوين الأداء الوظيفي للمرؤوسين بصورة شاملة، وتقديم تغذية راجعة للأداء.	3.19	0.55	متوسط	19
9	القدرة على تحقيق التمكين الإداري للمرؤوسين	4.70	0.52	مرتفع جداً	4
10	القدرة على بناء ثقافة مؤسسية تتيح الإبداع.	4.74	0.46	مرتفع جداً	1
11	القدرة على توفير بيئة عمل إيجابية.	3.01	0.29	متوسط	23
12	القدرة على تيسير العمليات الادارية.	4	0.38	مرتفع	14
13	القدرة على استخدام أساليب إبداعية لتوفير الموارد.	4.67	0.56	مرتفع جداً	5
14	مرونة التفكير والتصرف والتعامل مع كافة الأمور بموضوعية بعيداً عن التحيز.	4.15	0.47	مرتفع	12
15	القدرة على استيعاب أهداف المنظمة وأهداف العاملين وقيمتهم.	3.03	0.26	متوسط	22
16	مهارات التعامل مع الشخصيات الصعبة.	4.18	0.46	مرتفع	11
17	القدرة على تشكيل وإدارة فرق عمل	4.70	0.52	مرتفع جداً	4
18	مدرک للاعتبارات السياسية والإقليمية والعادات والتقاليد الدينية.	2.06	0.33	منخفض	20
19	منفتح على الثقافات الأخرى، ولديه فهم للثقافات المختلفة.	3.04	0.24	متوسط	21
20	القدرة على التعامل مع التكنولوجيا الحديثة ومصادر المعلومات.	3.21	0.32	متوسط	18
21	القدرة على إدارة التغيير.	4.60	0.61	مرتفع جداً	10
22	القدرة على التنمية الذاتية	4.70	0.55	مرتفع جداً	4
23	القدرة على التحليل.	4.73	0.49	مرتفع جداً	2
24	القدرة على إدارة الأولويات.	4.72	0.50	مرتفع جداً	3
25	القدرة على إدارة الأزمات.	4.72	0.50	مرتفع جداً	3
26	القدرة على إدارة السلوك.	4.73	0.45	مرتفع جداً	2
27	القدرة على التفكير المجرد.	4.64	0.58	مرتفع جداً	7
28	القدرة على إدارة الوقت بفاعلية.	3.99	0.35	مرتفع	15
29	القدرة على توظيف مهارات التفاوض والاتصال لحل المشكلات.	4.65	0.56	مرتفع جداً	6
30	القدرة على الاستنباط.	4.61	0.60	مرتفع جداً	9
31	القدرة على توليد الأفكار من خلال العصف الذهني.	3.03	0.58	متوسط	22
32	القدرة على إدارة الاخفاق.	4.62	0.59	مرتفع جداً	8
33	القدرة على إدارة الضغوط بطرق إبداعية.	4.62	0.59	مرتفع جداً	8
34	القدرة على إدارة الصراع بطرق إبداعية.	4.60	0.61	مرتفع جداً	10
35	يملك مهارات التفكير المنظم والابداعي.	4.64	0.59	مرتفع جداً	7
36	يملك مهارات تحفيز الذات.	2.99	0.29	متوسط	24
37	يملك مهارات فن معالجة التذمرات.	2.23	0.78	منخفض	25
38	القدرة على استخدام مهارة الحسم في المعايير والتأنيب.	3.04	0.58	متوسط	21

من خلال الجدول رقم (٤) يتضح ارتفاع نسبة الاحتياج لمهارات القيادة الإبداعية لدى أغلب أفراد العينة في أغلب البنود؛ حيث عبرت أغلب استجابات أفراد العينة عن مستويات احتياج ما بين المستوى مرتفع جداً ومرتفع جداً البنود أرقام (٣٨،١٨) التي عبرت عن مستوى منخفض، وتتوافق تلك النتائج مع ما عرض بالإطار النظري من وجود تحديات تحول دون تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات السعودية، وتحد من نمو مهارات القادة في هذا الشأن كقصور برامج التنمية المهنية الخاصة بالقيادات الأكاديمية (زاهر، ٢٠٠٦).

أما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير نوع القيادة (رجال . نساء)؟ أجري تحليل التباين الأحادي للإجابة عن هذا التساؤل الذي يوضح نتائجه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥) يوضح نتائج تحليل التباين تبعاً لمتغير نوع الوظيفة القيادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة P
بين المجموعات	27,89	2	13,95	29,37	0,000*
داخل المجموعات	265,94	560	0,48		
كلي	293,83	562			

(*) دالة عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha = (0.05)$ تم اختيارها لأنها تعطي نسبة ثقة لا تقل عن (٠.٩٥).

من خلال الجدول رقم (٥)، يتضح أن قيمة (P) أقل من مستوى الدلالة (α) بما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القادة الرجال والقادة النساء أي رفض الفرض الصفري، وقد بلغ متوسط مجموع درجات النساء (٤,٦٣) في مقابل متوسط قيمته (٤,١٧) للرجال. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبو خضير، ٢٠١٢) التي ألفت الضوء على كثير من التحديات التي تواجه القيادات النسائية بالملكة العربية السعودية، ودراسة (الصايغ، ٢٠١٤) التي توصلت لعدد من المعوقات تواجه النساء عند توليها المناصب القيادية. والدراسات التي أشارت لمعاناة القيادات الإدارية والأكاديمية النسائية بالملكة من مشاكل التمكين الإداري والوظيفي (الفايز، ٢٠١٤)، (التويجري، ٢٠٠٤).

أما بالنسبة للإجابة عن التساؤل الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير طبيعة القيادة (أكاديمي إداري)؟ أجري تحليل التباين الأحادي للإجابة عن هذا التساؤل الذي يوضح نتائجه الجدول رقم (٦):

جدول رقم (6) يوضح نتائج تحليل التباين تبعا لمتغير طبيعة الوظيفة القيادية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة P
بين المجموعات	2,93	3	0,98	1,59	0,19
داخل المجموعات	345.13	559	0,62		
المجموع	348.03	562			

من خلال الجدول رقم (٦)، يتضح أن قيمة (P) أكبر من مستوى الدلالة (α) بما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القادة الأكاديميين، والقادة الإداريين أي قبول الفرض الصفري، ويُفسر ذلك بأن مهارات القيادة الإبداعية التي أسفرت الدراسة عن حاجة القادة إليها لا تختلف عند القادة الأكاديميين عنه عند القادة الإداريين؛ ويرجع ذلك لأن هناك مهام إدارية مصاحبة لعمل الأكاديميين تتطلب مهارات إبداعية تشبه المهارات اللازمة للإداريين. كما إن قصور برامج التنمية المهنية في مجال مهارات القيادة الإبداعية تشمل كلا النوعين من القيادة (ياركندي، ٢٠٠٦).

• ملخص النتائج:

« فيما يخص المحور الأول من الاستبانة الذي الذي يرتبط بمعوقات القيادة الإبداعية، أوضحت النتائج أن أفراد العينة عبروا عن تواجدها بمستوى استجابة ما بين مرتفع جدا ومرتفع.

« فيما يخص المحور الثاني من الاستبانة الذي الذي يرتبط بسمات بيئة العمل الملائمة بالقيادة الإبداعية، أوضحت النتائج أن أفراد العينة عبروا عن تواجدها بمستوى استجابة مرتفع جدا لجميع المفردات.

« فيما يخص المحور الثالث من الاستبانة الذي الذي يرتبط بالمهارات المطلوبة للقيادة الإبداعية بالجامعات، أوضحت النتائج أن أفراد العينة عبروا عن تواجدها بمستوى استجابة ما بين المستوى مرتفع جدا ومرتفع عدا البنود أرقام (٤، ٨، ١١، ١٥، ١٩، ٢٠، ٣١، ٣٧، ٣٩) التي عبرت عن مستوى استجابة متوسط، والبنود أرقام (١٨، ٣٨) التي عبرت عن مستوى استجابة منخفض،.

« وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القادة الرجال والقادة النساء، وقد بلغ متوسط مجموع درجات النساء (٤,٦٣) في مقابل متوسط قيمته (٤,١٧) للرجال.

« عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القادة الأكاديميين، والقادة الإداريين.

• **المبحث الخامس: تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالملكة العربية السعودية**

انطلاقاً مما أسفرت عنه نتائج الدراسة الميدانية من وجود عدة معوقات تحول دون تحقيق القيادة الإبداعية بالجامعات السعودية، ومجموعة من السمات الخاصة ببيئة العمل واللازمة للقيادة الإبداعية، وكذلك قائمة من المهارات المطلوبة للقيادة الإبداعية بالجامعات فإن الباحثة تتقدم بتصور مقترح؛ للتغلب على معوقات تحقيق القيادة الإبداعية، وتهيئة بيئة عمل ملائمة، وكذلك تنمية المهارات التي أسفرت عنها الدراسة يعتمد على إعداد وتطوير القادة وينطلق من استقراء الاتجاهات الإدارية المعاصرة للقيادة التي تم عرضها بالمبحث الثالث بالإطار النظري للدراسة، وبهذا فإن هذا التصور يهدف إلى ما يلي:

- ◀ تهيئة البيئة الجامعية لاستيعاب الإبداع.
- ◀ توحيد المهارات القيادية المطلوبة من خلال إعداد الكوادر القيادية لتناسب مع المتغيرات والاتجاهات المعاصرة.
- ◀ تقديم تنمية مهنية وتدريب يستند على فكر متكامل بين التأهيل والتطوير والعلاج، ويستند على دراسة الاحتياجات التدريبية التي أسفرت عنها نتائج الدراسة.

وهذه الأهداف تعتبر متكاملة ومتداخلة وتتم وفق ترتيب زمني منطقي، فيما أن الهدف الأساسي لإعداد القيادات وتنمية مهاراتهم يكمن في تطوير الجامعات وزيادة فاعلية الأداء بها، فليس من المنطقي أن نطور القيادات دون أن نمهد البيئة التي يعملون فيها لتستوعب هذا التطوير، وبناءً عليه لابد من إجراء مجموعة من التغيرات الهيكلية والتنظيمية والتشريعية بالمؤسسات، واتخاذ خطوات تمهيدية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي لتوحيد المهارات القيادية وتحقيق القائد الدولي. ويرتبط الهدف الأول والثاني للتصور بنتائج الدراسة فيما يخص التساؤل الأول للدراسة والمرتبطة بالتحديات التي تعوق الإبداع، فتُعد هذه المراحل مقترحات تساهم في القضاء على تلك التحديات، بينما يرتبط الهدف الثالث بالتساؤل الرابع للدراسة والمرتبطة بتلبية الاحتياجات من مهارات القيادة الإبداعية، مع ملاحظة أن تلبية تلك المهارات يحقق التوجهات الإدارية المعاصرة بالتساؤل الثالث للدراسة. وعلى هذا يمكن أن تتضح ملامح التصور المقترح وفق أربع مراحل متداخلة ومتكاملة مع أهدافه السابق ذكرها، فيمكن أن تتم تنمية مهنية للقادة ليشاركوا ويكونوا أداة للتغيرات الهيكلية وفق فكر عالمي في ضوء توحيد المهارات القيادية، ويمكن أن تؤدي التغيرات لإتاحة التنمية المهنية للقادة، وعليه يمكن توضيح تلك المراحل كما يلي:

• **أولاً مرحلة الإعداد الأولي:**

- وتعتبر مرحلة تهيئة البيئة المؤسسية لاستيعاب الإبداع، وتتمثل فيما يلي:
- ◀ إنشاء أجهزة تقييم للأداء الإداري للجامعات وللعاملين تعمل وفق مقاييس تقييم بشكل فعلي موضوعة في ضوء معايير الأداء؛ فيُعد الوقوف على واقع

الأداء الإداري من الأمور الهامة التي تمكن من الحصول على معلومات كمية ونوعية عن الأداء تساهم في اتخاذ القرار، كما تعد أحد الدعائم الأساسية والفاعلة التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل القيادات، ومن ثم تحسين نوعية عملهم.

« وضع معايير للأداء المؤسسي للجامعات السعودية، ولجميع العاملين.
« تشكيل إدارات لجودة الأعمال الإدارية منفصلة عن جودة الأعمال الأكاديمية والتدريسية. والاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة والسعي نحو الحصول على الاعتماد المؤسسي للجامعات بجانب البرامجي.

« إعادة هندسة الإدارة بالجامعات السعودية، من حيث إعادة البناء التنظيمي من جذوره، وتحويله لتنظيمات إبداعية تعتمد على فكر العمل الجماعي وتشكيل فرق العمل، وإدخال تغييرات أساسية وجذرية على عملياتها وأساليب وطرق وإجراءات العمل لديها. والتخلص من الروتين من خلال إعادة صياغة اللوائح والقوانين الإدارية بالجامعات لتحقيق المرونة، وتخفيض تكلفة الأداء مع تحقيق جودته، وإتاحة الصلاحيات لتحقيق التمكين وتحمل المسؤوليات، وتحقيق الخدمة السريعة المتميزة، استخدام القادة لأنماط إبداعية في تصميم التنظيم المؤسسي يحقق فاعلية أداء المؤسسة وزيادة إنتاجها وتطورها من خلال تطبيق فكر الإدارة بالأهداف بقياس مستوى الأداء عن طريق ربطه بالنتائج والاهتمام والتركيز على تحقيق جودة مخرجات النظام التعليمي بالجامعات، وربطها بمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع المحلي، وإنشاء وحدات متخصصة لترويج الإبداع التنظيمي كإنشاء وحدات البحث والتطوير أو جماعات التخطيط، واستخدام أشكال تنظيمية غير ثابتة ومتغيرة كنموذج "المصفوفة"، و"الدورية" بإنشاء بناء تنظيمي مؤقت يتم حله عند الانتهاء من المشروع، وتحريك الأفراد للعمل في مشاريع أخرى.

« بناء ثقافة مؤسسية متطورة مهينة للفكر الإبداعي، من خلال الدورات والندوات وتوفير البيئة المدعمة والمشجعة والميسرة للتطوير والإبداع.
« توفير بنية تحتية تدعم الاستخدام التكنولوجي، وتوفر مصادر المعرفة.
« إصدار دليل تنظيمي شامل لكل مؤسسة يوضح المهام والمسؤوليات.
« تطوير إدارة الموارد البشرية المنوطة باختيار القيادات، وابتكار نظام لاختيار القادة يتيح اختيار الكفاءات، ويشترط الحصول على شهادة تأهيل قيادات لتولي المناصب القيادية.

« اعتماد نظام للدفاعية، والتحفيز يعتمد على ربط الأجر، والحافز بالإنجاز.
« إدراج خطة تدريب القيادات ضمن استراتيجية الجامعات وأهدافها الرئيسية.

• ثانياً المرحلة التمهيدية :

وتتمثل المرحلة التي تهدف لتوحيد المهارات القيادية، وتتضمن ما يلي:
« اقتراح وتوقيع بروتوكول تعاون مع بعض الدول العربية، من خلال المنظمات المنوطة بذلك، كالمنظمة العربية للتنمية الإدارية، ودعم وتقوية الصلة مع الدول الأجنبية في المجالات الخاصة بالإدارة، والتنمية البشرية، من خلال تبادل

الخبرات، والاستفادة من المنح، والدورات، والندوات العلمية وإبرام شراكات تعاونية مع بعض الجامعات العالمية ذات الخبرات المتميزة في مجال إعداد القيادات الجامعية؛ بهدف إعداد الكوادر القيادية بالجامعات لتتناسب مع المتغيرات الدولية، والإقليمية المعاصرة، وتوحيد مهارات القيادات المطلوبة؛ للوصول لتحقيق مفهوم القائد الدولي.

- « وضع أهداف التدريب بالجامعات السعودية في ضوء أهداف خطط التنمية بالدولة، وتنبثق من أهداف التدريب الإقليمي، والدولي.
- « تخصيص جزء من ميزانية الجامعات للتدريب والتطوير، بحيث تتقارب مع مثيلتها في الدول المتقدمة.

• ثالثاً مرحلة الإعداد التحضيري :

- وتشمل إنشاء الهياكل المؤسسية اللازمة للتنمية المهنية كما يلي:
- « إنشاء وحدات مركزية، متخصصة بكل جامعة في إدارة البرامج التدريبية والتطويرية التي تلبي احتياجات القادة، تضم إدارات وقطاعات إدارية وتنفيذية، وأجهزة إشرافية؛ للتنسيق بين جميع الجهود، مثل: إعداد مناهج القادة . تصميم تدريبات . تطوير أساليب تدريب . التدريب . التنفيذ . لإشراف . تقويم برامج . خدمات مساعدة.
- « إنشاء قسم دراسات عليا بكلليات الإدارة يمنح دبلوم دراسات تخصصية في مجالات التنمية الإدارية.
- « إنشاء مركز بحوث وتطوير للإدارة والإبداع في كل الجامعات كافة تعنى بإدارة الخبرات العلمية، والمعلوماتية، ودراسة كيفية الاستفادة منهم، فضلاً عن مساعدتهم في تطبيق أفكارهم الإبداعية، وتعنى اهتمام خاص بعمليات إدارة المعرفة خاصة عملية استثمار نواتجها وتحويلها لمنتجات.
- « إنشاء مركز تعليم عن بعد متخصص للتدريب والاستشارات في المجالات الإدارية، عن طريق المراسلة، والراديو، والتلفزيون، وشبكات الانترنت، وخطوط التليفونات، يقوم بتقديم خدماته للمستفيدين دون الانتقال لمراكز التدريب.

• رابعاً مرحلة الإعداد لبرامج التنمية المهنية للقيادات الإدارية :

- وترتبط تلك المرحلة بالهدف الثالث، والمرتبطة بإعداد وتطوير القيادات الإدارية؛ لتلبية الاحتياجات التي أسفرت عنها الدراسة، وتتضمن الخطوات التالية:
- « التخطيط للبرامج: تقترح الباحثة تخصيص لجنة غير دائمة، تقوم بالمهام التخطيطية الموكلة إليها لإعداد البرامج تبعاً للحاجة، تضم مجموعة من الخبراء المتخصصين في بعض المجالات المرتبطة ببرامج إعداد القادة، مثل (تنمية بشرية . إدارة . مناهج . برامج إرشادية . التدريب والقيادة . تصميم برامج التدريب عن بعد) ، وتقوم هذه اللجنة بالتخطيط للبرامج تبعاً للاحتياجات السائدة، كالاحتياجات التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، وتقوم كذلك بمتابعة التنفيذ، والتقويم تبعاً للتخطيط الموضوع حتى نهاية فترة البرنامج، ويمكن الاستعانة بأفرادها مرة أخرى لبرامج جديدة، أو تغييرها تبعاً لطبيعة

- البرامج المراد التخطيط لها، ومدى كفاءة العضو في التخطيط، والمتابعة في البرامج السابقة، كما تقترح الباحثة أن تتوزع بنود التمويل على مرحلتين:
- ✓ مرحلة إنشاء المراكز والتجهيزات، والمتمثل في الأصول الثابتة.
 - ✓ مرحلة ما بعد الإنشاء، والمتمثلة في المصروفات الجارية، والتي تتوزع على أجور القائمين على البرامج والمستشارين، وتكاليف المواد التدريبية.
- « أهداف برامج التنمية المهنية:
- ✓ تقديم برامج تأهيلية، وإرشادية لإعداد القادة للقيام بالدور المنوط بهم.
 - ✓ تقديم برامج إرشاد علاجية؛ لعلاج مشكلات قصور مهارات لدى القادة.
 - ✓ تقديم برامج إرشاد تجديدية؛ لإكساب القادة مهارات تمكنهم من مواكبة التغيرات العالمية، كمهارات الإبداعية التي أسفرت عنها الدراسة.
 - ✓ تقديم برامج إرشادية وقائية لمواجهة مشكلات وتغيرات متوقعة، وهو ما يتفق وإدارة الأزمات.

وفي ضوء تلك الأهداف، يتم وضع البرامج المختلفة التي تحققها، ويكون لكل برنامج مجموعة من الأهداف العامة ترتبط بطبيعته، وأغراضه، وينبثق منها أهدافه الإجرائية، مع مراعاة أن كل البرامج تعمل في إطار تلبية احتياجات القادة الحالية والمستقبلية، ويتم تحديد إطار زمني لإنجاز هذه البرامج، محدد به المهام والمسئوليات والمسئول عن التنفيذ، وتقترح الباحثة أن ينفذ المقترح وفق خطة طويلة المدى، بحيث تتم على عدة مراحل، تبدأ بتنفيذ التغيرات الهيكلية، وتوفير الكوادر المؤهلة، يليها إعداد البرامج وتنفيذها ومتابعتها.

وفيما يخص أساليب البرامج وفنياتها، فتقترح الباحثة أن تتم تلك البرامج في صورة ندوات، ومحاضرات تتم من خلال اللقاءات لإكساب المعارف والمعلومات، وورش عمل التي تتم لإكساب بعض المهارات القيادية، والمؤتمرات لمناقشة وعرض بعض القضايا المرتبطة بالقيادة، وبرامج تلفزيونية، وإذاعية، وعن طريق تصميم مواقع إنترنت متخصصة كمصدر معلومات، وكذلك عن طريق خدمات إرشادية عن طريق زيارات الوحدات والأقسام بالجامعة، وكلياتها؛ للوقوف على أساليب العمل، كما تقترح الباحثة تنوع استراتيجيات تقديم البرامج التدريبية، فغالبا ما تقتصر على ورش العمل على المستوى الواقعي، في حين أنها متنوعة على مستوى الدراسات البحثية، وتقترح الباحثة الاستفادة من التجارب الناجحة في مجال تدريب القيادات الإدارية بالجامعات في الدول الأخرى من خلال إيفاد قادة الأجهزة الإدارية لحضور المؤتمرات، والبرامج المتخصصة في المنظمات الإدارية الرائدة، والاستفادة من المناقشات التي يدلي بها المشاركون؛ مما يتولد لديهم من أفكار عند احتكاك العقول، وتبادل الخبرات.

« مرحلة تقويم البرامج: وتقوم به الجهات المخططة كما سبق وأشارته الباحثة، وتتم المتابعة من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف البرامج، والتعرف على مدى استفادة القادة من محتواها، والبحث عن العوامل والمعوقات، التي تُحد من تحقيق هذه الأهداف، أو أدت إلى انخفاض مستوى جودتها، والحصول على بيانات ومعلومات عن البرامج، بطريقة علمية وموضوعية؛ لإصدار حكم عليها بغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كمية، تساعد على اتخاذ القرارات للإصلاح والتطوير.

• المراجع :

• المراجع العربية :

- أبو النصر، مدحت محمد (٢٠٠٧)، إدارة منظمات المجتمع المدني، ايتراك للنشر والتوزيع: القاهرة.
- أبو بكر، فاتن أحمد (٢٠٠١)، نظم الإدارة المفتوحة: ثورة العمال القادمة للقرن الحادي والعشرين، ايتراك للنشر والتوزيع: القاهرة.
- أبو خضير، ايمان سعود (٢٠١٢)، التحديات التي تواجه القيادات الأكاديمية النسائية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، المجلة السعودية للتعليم العالي، (٧)، ٨٧: ١٢٨.
- أحلام، خان (٢٠١٢)، إعادة هندسة العمليات كمدخل لتميز الموارد البشرية، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية، (١٢)، ١٤٥: ١٧٩.
- أحمد، أحمد ابراهيم (٢٠٠٢)، إدارة الأزمات: الأسباب والعلاج، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أسعد، عبد الله محمد (١٩٩٤)، المدير العربي وتدويل الأعمال: قضايا للمناقشة، المؤتمر السنوي للتدريب والتنمية، الخبراء العرب في الهندسة والإدارة: القاهرة.
- آل زاهر، (٢٠٠٥)، تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد.
- الباز، عفاف محمد (٢٠٠٦)، دور القيادة في إدارة الأزمات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.
- البشاشة، سامر عبد المجيد (٢٠٠٨)، أثر التمكين الإداري في تعزيز الإبداع التنظيمي في سلطة منطقة العقبة الاقتصادية الخاصة، المجلة العربية للعلوم الإدارية، ١٥(٢)، ٢١٣: ٢٥٧.
- التويجري، فاطمة عبد العزيز (٢٠٠٤)، التمكين الوظيفي للقيادات الأكاديمية النسائية في الجامعات السعودية، مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات، معهد الإدارة العامة: الرياض.
- جواد، عباس ومحمد، خولة (٢٠٠٦)، أثر رأس المال الفكري في الإبداع المنظمي، مجلة أهل البيت، (٤)، ١٨٧: ١٥٥.
- حريم، حسين (١٩٩٧)، السلوك التنظيمي: سلوك الأفراد في المنظمات، دار زهران للنشر والتوزيع: عمان.
- الحسن، ربحي (١٩٨١)، الإدارة بالأهداف، المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية مصر، ٥(١٢)، ٣: ١٤.
- الحقباني، تركي (١٩٩٩)، أثر المناخ التنظيمي على إبداع الموظفين: دراسة تطبيقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم، جامعة الملك سعود.
- حمرون، ضيف الله غضبان (٢٠٠٣)، إدارة الأداء لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك: دراسة ميدانية، مجلة رسالة الخليج العربي، (١١٩)، ٨٥: ١٣٤.
- الحموري، أميرة والسعود، راتب (٢٠١٠)، درجة التمكين الوظيفي لدى القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية الرسمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لديهم، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٥(٧)، ٩٧ - ١٣٨.
- الخضير، محسن أحمد (٢٠٠١)، اقتصاد المعرفة، القاهرة: مجموعة النيل العربية.

- خير الله، جمال انيس(٢٠٠٩)، الإبداع الإداري، دار اسامة للنشر والتوزيع: عمان.
- الخيرو، قتيبة وبلاب، سمر(٢٠٠٤)، "ثر مكونات إدارة المعرفة في عمليات القيادة الإدارية: دراسة تحليلية لعينة من القادة الإداريين، المؤتمر السنوي الرابع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونية: الأردن.
- زاهر، علي ناصر(٢٠٠٦)، برنامج تدريبي مقترح لتطوير قدرات القيادات الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي، مجلة التربية المعاصرة، ٢٣(٧٣)، ٢٠٩:٢٥٦.
- زناتي، محمد(١٩٩٤)، أثر سلوكيات القادة على التفكير الابتكاري للمرؤوسين، مجلة كلية التجارة، جامعة طنطا، ١٤ (١)، ١٣٥:١٧٠.
- السلمي، علي(٢٠٠٢)، إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعلومات، دار غريب للنشر والتوزيع: القاهرة.
- السلمي، علي(٢٠٠٥)، ملامح الإدارة الجديدة في عصر المتغيرات وأثرها على التغيير، الملتقى الإداري الثالث: إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري، جدة.
- السليم، عبد الله يوسف(٢٠٠٢)، أثر المتغيرات التنظيمية على مستوى الإبداع الإداري للعاملين في الأجهزة الأمنية، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض
- الشبيني، هانم(١٩٩٤)، التحديات الدولية والتحديات التي تواجه القيادات الإدارية، مجلة الإدارة، ٢٧(١)، ٧٣:٧٦.
- شريف، جلال سعد الملوك (٢٠٠٢)، أثر استراتيجية التمكين في تعزيز الإبداع المنظمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الموصل: العراق.
- الشماع، خليل محمد(٢٠٠٧)، مبادئ الإدارة مع التركيز على إدارة الأعمال، طه ، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- الصايغ، نجاة محمد(٢٠١٤)، معوقات تولي المرأة المناصب القيادية العليا في الجامعات السعودية، مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات، معهد الإدارة العامة: الرياض.
- الصليبي، محمود عبد المسلم(٢٠٠٨)، الجودة الشاملة وانماط القيادة التربوية وفقاً لنظرية هيرسي وبلانشارد وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لمعلمهم وادائهم، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان.
- الصيرفي، محمد(٢٠٠٣)، الإدارة الرائدة، دار صفا للنشر والتوزيع: عمان.
- العازمي، محمد بزيغ حامد(٢٠٠٦)، القيادة التحويلية وعلاقتها بالإبداع الإداري: دراسة مسحية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- العالي، ابتهاج(٢٠٠٤)، المدير العربي والإبداع: المنظور الآخر، بحث مقدم للمؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة والتجديد، شرم الشيخ.
- عبد الرحمن، عبد الرحمن محمد(١٩٩٤)، إدارة الأزمات، بحث مقدم إلى الحلقة العلمية السادسة عشر حول إدارة الأزمة، الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عبد المحسن، توفيق محمد(١٩٩٦)، تخطيط ومراقبة جودة المنتجات: مدخل إدارة الجودة الشاملة، دار النهضة: القاهرة.

- عبد المقصود، محمد (٢٠٠٦)، القيادة الإدارية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع: عمان.
- العتيبي، تركي (٢٠١٠)، قيادة التغيير في الجامعات السعودية: أنموذج مقترح لدور رئيس القسم الأكاديمي كقائد للتغيير، دراسة مقدمة لندوة القيادة ومسئولية الخدمة، إمارة المنطقة الشرقية.
- العتيبي، صبحي (٢٠٠٢)، تطور الفكر والأنشطة الإدارية، دار الحامد للنشر والتوزيع: عمان.
- العدوان، شاكر، والخواندة، رياض (٢٠٠٨)، استراتيجية تمكين العاملين وإسهامها في الأداء المؤسسي: دراسة حالة في وزارة الصناعة والتجارة الاردنية، معهد الإدارة العامة، مسقط، (١١٥)، ٢٧:١.
- العزازي، محمد حسن (٢٠٠١)، إعداد وتهيئة القائد العصري، مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية.
- عساف، عبد المعطي (١٩٩٥)، معوقات الابداع الإداري في المنظمات المعاصرة، مجلة الإداري، ١٧ (٦٢)، ٢٩:٥٤.
- عقيلي، عمر وصفي (٢٠٠١)، مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر: عمان.
- عليوة، السيد (٢٠٠١)، تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد، دار السماح: القاهرة.
- عماد الدين، مني مؤتمن (٢٠٠٢)، آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية، مركز الكتاب الأكاديمي: عمان.
- العميان، محمود سليمان (٢٠٠٢)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط ٣، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.
- عيد، سيد (٢٠١٠)، التحديات التي تواجه الإدارة الإبداعية، أعمال ندوات تنمية المهارات الإبداعية لقادة المنظمات العامة والخاصة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.
- الفايز، هيلة عبد الله (٢٠١٤)، التمكين الإداري للقيادات النسائية في الجامعات السعودية: الواقع والتحديات، مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- الفريحات وآخرون (٢٠٠٩)، السلوك التنظيمي مفاهيم معاصرة، دار إثراء للنشر والتوزيع: عمان.
- القحطاني، سالم سعيد (٢٠٠١)، القيادة الإدارية: التحول نحو نموذج القيادة العالمي، دار العلوم للطباعة والنشر: الرياض.
- القحطاني، سالم سعيد (٢٠٠٢)، المعوقات التنظيمية للإبداع عند موظفي التطوير بالأجهزة الحكومية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الادارية ١٤ (٢)، ٣٢٧:٣٧٤.
- القرشي، ليلي حسن (٢٠٠٠)، القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في الجامعات السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٠)، السلوك التنظيمي: دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

- كاظم، حمزة محمد(٢٠١٣)، عمليات إدارة المعرفة وتأثيرها في مراحل الابداع المنظمي: دراسة استطلاعية لأراء عينة من تدريسيي هيئة التعليم التقني، مجلة التقني، ٢٦(٤)، ٥١:٢٢.
- الكبسي، عامر خضير (٢٠٠٤)، إدارة المعرفة وتطوير المنظمات، المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.
- الكبسي، وصالح الدين(٢٠٠٢)، إدارة المعرفة وأثرها في الإبداع التنظيمي: دراسة استطلاعية مقارنة من شركات القطاع الصناعي المختلط، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- الكيالي، حسام طالب(٢٠٠٤)، إدارة المعرفة بين فرص النجاح ومخاطر الفشل، المؤتمر التربوي الرابع، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونية: الأردن .
- اللوزي، موسى(٢٠٠٢)، التنمية الإدارية، ط ٢، دار وائل للطباعة والنشر: عمان.
- اللوزي، موسى(٢٠٠٣)، التطوير التنظيمي: أساسيات ومفاهيم حديثة، ط ٢، دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.
- الماضي، محمد المحمد(٢٠١١)، التحديات التي تواجه القيادات الإدارية العربية في القرن ٢١، مؤتمر إدارة وتنمية الموارد البشرية في القطاع العام: الواقع والتطلعات والتحديات، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.
- المرسي، جمال الدين محمد(٢٠٠٣)، الإدارة الاستراتيجية للموارد البشرية: المدخل لتحقيق ميزة تنافسية لمنظمة القرن الحادي والعشرين، الدار الجامعية: الاسكندرية.
- ملحم، يحيى (٢٠٠٦)، التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: عمان.
- النجار، فريد(١٩٩٩)، التحالفات الاستراتيجية من المنافسة إلى التعاون خيارات القرن الحادي والعشرون، دار إيتراك: القاهرة.
- نجم، عبود(٢٠٠٤)، الإدارة الإلكترونية الاستراتيجية: الوظائف والمشكلات، دار المريخ للنشر والتوزيع: الرياض.
- النمر، سعود(١٩٩٢)، الإبداع الإداري: دراسة سيكولوجية، مجلة المدير العربي، القاهرة، (١١٧)، ٦٠: ٧١.
- هامر، مايكل وشامبيي، جيمس(١٩٩٥)، إعادة هندسة نظم العمل في المنظمات: الهندرة، دعوة صريحة للثورة الإدارية الجديدة، ترجمة شمس الدين عثمان، الشركة العربية للإعلام العلمي شعاع: القاهرة.
- الهزاني، منى سعود(٢٠١٣)، تحديات تكنولوجيا المعلومات في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر القيادات الإدارية والأكاديمية في جامعة الملك سعود، المؤتمر الدولي الثالث للتعليم الإلكتروني عن بعد، الرياض.
- هيجان، عبد الرحمن (١٩٩٩)، معوقات الإبداع في المنظمات السعودية، الادارة العامة، (١)، ٧٧: ١٠١.
- ياركندي، آسيا حامد(٢٠٠٦)، تنمية الكفاءات البشرية: رؤية لتحقيق دور إداري وأكاديمي إيجابي لمنسوبات أقسام الطالبات بالجامعات السعودية، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة إدارة أقسام الطالبات بالجامعات التحديات والطموحات، جامعة الملك فيصل بالدمام.
- يونس، طارق شريف(٢٠٠٢)، الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحاه من التجارب العالمية والعربية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية: القاهرة.

• المراجع الأجنبية :

- Czubzj C., (1999), School Empowerment ,**education Journal** , ١٥:٣٣,(١٢)١٢٠.
- Daft R., (2004), **Organization Theory and Design**,8th.Ed., Acid Free paper : U.S.A.
- Daft L. & Noe, A. (2001), **Organization Theory and Design**,7th.Ed., South Western college publisher: Ohio.
- Dale E.,(1981),**Management Theory & Practice**,4rth Ed, McGraw Hill: Tokyo.
- Deven A., (1995), Central Problems in management of Innovation, **Management Science**, 32(5),58:74,
- Hammer M., & Champy J., (1993), **Reengineering the Corporation – A Manifests for Business Revolution**, Harper Collins Books: New York.
- Hicks H., & Gullett C., (1981), **Management**, McGraw Hill: Tokyo.
- Hodgetts R.,(1981),**Management Fundamentals**, Drden press: Hinsdale U.S.A.
- Jablonski J., (1991),**Implemintg Total Quality Management: an overview**, without publisher: San Diego.
- Marsh, W., (1991), Time Management, **CPA journal**, 60(22), 45:64.
- Nonaka L., & Tekeuchi H., (1995),**The Knowledge Creating Company**, Oxfort Press Ny: New York, U.S.A.
- Sorensen G., Bowe J., & Moen D., (2005), **Quality and Performance Excellence in higher Education**, Anker Publication Company: Bolton, MA.
- Spreitzer G., (2007), **Taking stock: A review of more than twenty years of research on empowerment at work, for the coming**, Hand book of Organization Development, Sage publications: London.
- West M., & Dawson A., (2002), Determinates of Innovative Behavior, **Academy of Management Journal**,)137(, 98:125 .

البحث العاشر :

” منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ” دراسة تحليلية ”

إعداد :

د/ حسان عبدالله حسان

مدرس أصول التربية

كلية التربية النوعية جامعة دمياط

” منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي ” دراسة تحليلية

د/ حسان عبد الله حسان

• مستخلص الدراسة :

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، بهدف الوصول إلى منهجية راشدة، تحقق الاستفادة القصوى من التراث التربوي، الذي يمتلئ بمخزون معرفي استراتيجي كبير، يمكن من خلاله المساهمة في بناء الشخصية المسلمة المعاصرة، ونقلها من حالة اللافعل، والسكون إلى حالة الفعلية، والحركة الحضارية، واستخدمت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفي، وتدور حول خمسة محاور أساسية، ومقدمة، وخاتمة، تضمنت نتائج الدراسة والتوصيات: المحور الأول يتضمن تحديد مفاهيمي للتراث التربوي الإسلامي، ومحدداته، مظانه، أدوات اكتشافه، مدارسه، والمحور الثاني بعنوان الضرورة الحضارية والثقافية للتراث التربوي الإسلامي، أما المحور الثالث فعالج منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، والمحور الرابع جاء تحت عنوان نماذج من مشروعات الدرس العلمي، والمعريف للتراث التربوي الإسلامي، أما المحور الخامس فجاء تحت عنوان نحو منهجية علمية راشدة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي.

الكلمات المفتاحية: منهجية . التراث التربوي الإسلامي . مشروعات درس التراث التربوي

A Methodology of Handling Islamic Heritage An Analytical Study

Dr. Hassan Abdullah Hassan

Abstract:

This study is seeking to analyze the methodology of handling Islamic educational Heritage to reach sober methodology that can achieve the utmost benefit from the educational heritage that has a great strategic stock viable to contributing to building up the contemporary Muslim persona and shifting it from the state of passivity and non-doing to efficiency and civilizational movement. The study uses the analytical philosophical method. It consists of five main chapters, an introduction and epilogue, that includes the conclusions and recommendations. The first chapter includes conceptual identification of the Islamic educational heritage, its identifiers, judgments, probing tools and schools of thought. The second comes under the title: The civilizational and cultural necessity of the Islamic educational heritage. The third chapter tackles the methodology of addressing the Islamic educational heritage. The title of the fourth chapter is: Models of the cognitive and scientific lesson projects of the Islamic educational heritage. The fifth chapter is: Towards scientific sober methodology for handling the Islamic educational heritage.

Key Words: *Methodology- Islamic educational heritage- Educational thought*

• مقدمة الدراسة :

وقف العقل المسلم إزاء التراث الإسلامي . بصفة عامة . ثلاثة مواقف متباينة من حيث القبول، والرفض، الموقف الأول: جاء متأثراً بالنظرة الغربية للتراث؛

والتي وضعته في ثنائية "التراث - الحداثة"، وهي الثنائية التي تنتصر للحداثة على حساب التراث، ولا ترى فيه إلا عائقاً لعملية التحديث يجب أن يزال، والموقف الثاني: موقف التيار التقليدي؛ الذي يدافع عن التراث بكل قوة، ويراه النموذج الوحيد والنهائي لحياة المجتمع العربي الإسلامي، ويجب العودة إليه بكل تفاصيله وأشكاله، الموقف الثالث: موقف تيار الإصلاح المعرفي، وهذا التيار يرى في التراث "جهد بشري قابل للإفادة والنقد والتفحص، فأزالوا عنه القداسة، وينطلق هذا التيار من رؤية معرفية منهجية، مرتكزها الأساس قائم على التفرقة بين التراث؛ الذي هو فعل بشري، واجتهاد ظريفي، والأصول المرجعية المتمثلة في القرآن الكريم بوصفه المنشئ، والسنة النبوية بوصفها المصدر المبين". (١)

وهذا الموقف الأخير هو الذي نتبناه في هذه الدراسة . كما سنشير لاحقاً . فالتراث الإسلامي رغم مرجعيته التي تجمع بين (القرآن والسنة) أي الوحي، إلا أنه ليس هو الوحي، ولا ينبغي أن ندخل الوحي تحت مظلة التراث، أو نخضعه لمعايير النقد والفحص، كما نخضع التراث، ولا ينبغي أن تكون نظرتنا للتراث تماثل نظرتنا للوحي، فالتراث متغير وظريفي (مكاناً وزماناً)، والوحي (ثابت) لا يتغير، والتراث محكوم بالوحي، والوحي ليس محكوماً بالتراث.

والتراث الإسلامي جهد بشري، اشترك في بنائه وتراكمه كل من استظل بمظلة الحضارة الإسلامية الجامعة؛ التي امتدت قرابة عشرة قرون، أسهم فيها كل الأجناس والأعراق واللغات، فالتراث الإسلامي يتصف بثلاثة صفات تميزه هي :

- ١١ العالمية: فالتراث الإسلامي تراث حضارة عالمية، حضارة الإنسانية في فترة من فترات تاريخها. إن الثقافة العربية الإسلامية كانت تمثل خلال أوج ازدهارها ثقافة عصرها على مستوى عالمي. فلم تكن محدودة ولا منغلقة كثقافة الهند أو الصين أو الفرس؛ بل العكس كانت ثقافة مفتوحة قابلة لاستيعاب كل أنواع الثقافات التي احتكت بها، ومن هنا عالميتها.
- ١٢ الشمولية: التراث العربي . الإسلامي تراث يتصف بطابع الشمولية . فهو يتناول جميع مناحي الحياة الجماعية والفردية، الاجتماعية والفكرية، إنه تراث حضاري بأوسع معاني كلمة حضارة، ولذلك ما زال يطبع جوانب أساسية وكثيرة من حياتنا كأفراد أو جماعات . (٢)
- ١٣ التنوعية: التراث الإسلامي . أيضاً . يحتوي على كل قيم الحضارة ومنطلقاتها الفكرية، والثقافية، وأسسها المعرفية الجامعة، ورصيدها من التجربة... "، فإذا شئنا خلفية فكرية تؤصل قيم العدالة الاجتماعية، والاقتصادية التي نستهدفها، فلا بد من التمييز بين تلك الصفحات من التراث التي فسر أصحابها أصول التشريع، قرأنا وحديثاً، ذلك التفسير

(١) ملكاوي، فتحي؛ "الاختراق المعرفي"، إسلامية المعرفة، السنة السادسة عشر، العدد ٣٦، شتاء ٢٠١١، ص ٧.
(٢) الجابري، محمد عابد. التراث والحداثة دراسات ومناقشات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط ٤، ٢٠١١، ص ٣٧.

المتقدم؛ الذي يناصر الجهود ويحرص على إعطاء الحقوق المادية لأصحابها، ونقف بالمرصاد للغاصبين والظالمين ... وإذا شئنا أن نغرس في عقولنا، وقلوبنا، وضمايرنا القيم الثورية، والتي تدعو للخروج على الظلم، والطغيان، والإطاحة بالظلمة والطغاة، فلا بد لنا من أن نشيع في حياتنا المعاصرة، ذلك الجانب من تراثنا الذي دعا مفكره للثورة على الظلم وتغيير الأوضاع الجائرة المفروضة على الناس ... وإذا شئنا أن نشيع في حياتنا المعاصرة، وفي صفوف جماهيرنا وجموع أمتنا الديمقراطية والمساواة والحرية السياسية، فلا بد أن تقدم لهذه الجموع صفحات تراثنا؛ التي تمجد الشورى، وتجعل صلاحيات الحاكم نابعة من توافر الشروط فيه... وإذا شئنا لأمتنا أن تتنفس الطقوس العلمي والتفكير العلمي ملء رؤيتها، فلا بد أن تقدم لها كنوز الفكر العلمي العربي الإسلامي الذي تتلمذت على يديه الدنيا لعدة قرون ... وهكذا في الإيمان والأخلاق^(٣).

إن الاهتمام بالتراث الحضاري مهمة ضرورية، وتحتاج إلى موضوعية وعقلانية من جهة وإلى عالمية الفكر الإنساني وتواصله من جهة أخرى، وإن عملية إحياء التراث هي عملية انتقائية تحتاج أولاً إلى استيعاب التراث استيعاباً موضوعياً، وذلك عن طريق فهم التراث الحي وهضمه وتطويره نحو الأفضل، وربطه بالمعاصرة التي تعني استيعاب الحاضر بخصوصياته القومية، وربطه بالتراث الإنساني العالمي وخصوصيات العالم المعاصر. إن رؤية تقدمية وعصرية للتراث يجب أن تسقط كل دعوة تتعامل مع العامل الذاتي والعاطفي الذي ينقل التراث نقلاً عشوائياً دون تروٍّ وتحليل، وتسقط كل دعوة تتعالى على التراث، وتتجاوز به بادعاء رجعيته وتخلفه^(٤).

وتبدو الدعوة إلى العناية بالتراث الإسلامي في ضوء فشل التجارب التي اعتمدت على المناهج الغربية، كالاشتراكية، والرأسمالية، والعلمانية، في بلداننا الإسلامية، ولم تحقق لنا ما حققت لهم؛ لأن هذه الأفكار اقتلعت من سياقها التاريخي والاجتماعي، فلم تصلح فقط للتطبيق في بيئة أخرى، بل تحولت إلى أفكار انتقامية لمن نقلت إليه.

ومن أبعاد هذه الدعوة . أيضاً . هو "ضرورة أن تعرف جماهير الأمة ومثقفوها الذين ربطوا مصيرهم بقضية تقديمها وتحررها، كيف تجعل هذا التراث العربي الإسلامي كتيبة من كتائب حربها ضد التخلف، والجمود، وتيارا ساريا في ضمير هذه الأمة، يربطها بأمجده صفحات تاريخها، وحضارتها، يذكى فيها إحساس الأصالة، والمجد، بقدر ما يدفع خطواتها على الطريق إلى الأمام^(٥) .

ومن ناحية أخرى، فإن البحث في التراث العربي الإسلامي لا يتناقض مع الدعوة إلى الانفتاح الحضاري بأبعادها الإيجابية على الإنسان المعاصر؛ لأن هذا

(٣) عمارة، محمد. (تقديم) دراسة وتحقيق. رسائل العدل والتحقيق، دار الهلال، القاهرة، ١٩٧١، ص ١١ - ١٢.

(٤) زيادة، معن. الموسوعة الفلسفية العربية، المغرب، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦، ص ٢٤٦.

(٥) إسماعيل، سعيد. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، القاهرة، السنة السادسة والعشرون، العدد (١٠٤)، إبريل ٢٠٠٢، ص ٨٣.

التراث "يعطى روح الأصالة التي لا تحول مطلقاً دون التفتح، والتقدم، والعصرية، وإنما تحول دون الاحتواء، والانحواء، والسقوط في هوة التبعية، وما يزال التراث الإسلامي لم يكتشف بعد، وما تزال فيه قيم نابضة بالحياة... وما يتصل بالتراث العلمي؛ فإن انبعائه هو بمثابة إقامة الحجة على الذين ينكرون الدور الضخم، الذي قام به المسلمون في مجال بناء قاعدة العلم، والتكنولوجيا، وخاصة في بناء المنهج العلمي التجريبي الإسلامي... إن مجتمعنا في حاجة شديدة إلى التماس أسلوب "الأصالة" في تجديد التراث، وأن يكون القائمون عليه مؤمنين بأمتهم وعقيدتهم فيجعلوا منه منطلقاً للنهوض والبناء والتقدم".^(٦)

والتراث الحضاري الإسلامي يضم جوانب شتى من الإنتاج الفكري من علوم طبيعية، ورياضية، وفلسفة، وعلوم اجتماعية، وعلوم لغة، وتفسير، وتراجم، وسير، وتربية، وعلم نفس.

وفيما يتعلق بالتراث التربوي الإسلامي فقد أسهم ذلك التراث بدور بارز في تكوين الحضارة الإسلامية، التي اعتمدت بالأساس في نشأتها وصيرورتها على الإنسان، ولم تكن عملية التربية والتعليم عشوائية العمل، أو التخطيط، أو المضمون، بل كانت عملية منظمة حددت فيها الفلسفة، والمبادئ، والأهداف، والوسائل، وتفاعلت مع المتغيرات، والمستجدات، والتحديات الحضارية التي قابلت المجتمع المسلم حتى تكونت تلك الحضارة، وهو ما يتطلب بحثاً وحواراً راشداً للوصول إلى مكنونات ذلك التراث التربوي، والوقوف على أسسه المعرفية الراشدة التي استمدت من حركة الوحي في المجتمع المسلم، ومن الاجتهاد طريقة منهجية لمواجهة التحديات الحضارية المتعددة؛ لأنه من الخطأ العلمي، والمنهجي استبعاد التراث الإسلامي من حركة الفكر التربوي المعاصر، سواء على مستوى المنهج، أو المحتوى، وذلك لما لهذا التراث من تأثير ما في الشخصية المسلمة المعاصرة؛ نظراً لارتباط التاريخ في عناصره الماضي، والحاضر، والمستقبل ببناء الشخصية الإنسانية عموماً.

ويرتبط التراث في مستواه التربوي ببناء الذات وتشكلها ومعرفتها، فلا مجال للإنسان المسلم المعاصر بتحقيق هذه العمليات الثلاث حول الذات: البناء، والوعي، والمعرفة، إلا أن يكون التراث جزءاً أساسياً من هذه المعرفة وهذا البناء وذلك الوعي. والتراث بذلك أداة لبناء الذات الحضارية وفقاً للعناصر المعرفية التالية:^(٧)

- ❖ إن التراث هو أداة للمعرفة بالذات، والذات واحدة لا تتعدد، وهي واحدة تعبر عن استمرارية ثابتة، برغم تنوع نماذجها على المستوى الفردي، والجماعي، إن المعرفة بالذات لا تنطلق إلا من الماضي.
- ❖ إن اكتشاف الذات له أبعاده المتعددة، أهمها: عملية خلق الوعي بالذات التاريخية... إن اكتشاف الضمير التاريخي هو نقل للوعي الجماعي من اللاشعور إلى الشعور.

(٦) الجندي، أنور. تاريخ البقعة الإسلامية، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨١، ص ٧٢٧.

(٧) ربيع، حامد. مدخل في التراث السياسي الإسلامي، ح ٢، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠١، ص ٢٩٣.

« يساهم التراث في المعرفة بخصائص الطابع القومي، والطابع القومي بمعنى مختلف هو: خصائص الفرد على المستوى الجماعي في تعامله مع الحقيقة الاجتماعية، وفي فهم العالم الذي يحيط به، وأساليب حل المشكلات .
« يعمل التراث . أيضا . على وضع إطار للتعامل مع المشكلات التي يعاني منها المجتمع العربي-الإسلامي في واقعه المعاصر، وهذا لن يتم إلا من منطلق العودة للتاريخ، والتراث هو أحد عناصر ذات التاريخ.

والتراث التربوي - موضوع الدراسة الحالية - في القلب من التراث الإسلامي، والذي أظهر فعالية حضارية في بعدها التاريخي، والثقافي بما تتضمنه من مكونات أصيلة مستمدة من عنصري الوحي، والعقل عبر التاريخ الإسلامي، وما تولدت عنه من أسس معرفية، وأصول تربوية ساعدت بشكل واضح في بناء هذه الذات الحضارية الفاعلة .

إلا أننا نلاحظ . وبرغم الدور الواضح للتراث التربوي في بعده الحضاري . أن هناك حالة من القطيعة المعرفية والثقافية يمارسها الفكر التربوي المعاصر مع هذا التراث، "إن الفكر التربوي العربي . الإسلامي المعاصر يعاني من حالة انقطاع جزئي، وربما كان كليا في صلتة بماضيه، وحاضره، مما أدى إلى أضرار جسيمة في بنية الإنسان، إما في الفكر، أو في السلوك، أو الوجدان .. إن الفكر التربوي والمعرفة التربوية الناتجة عنه . في جزء فاعل وكبير منه - يعيش حالة تبعية للفكر التربوي الغربي، حتى إن فكرنا التربوي يعرف عن هذا الفكر أكثر بكثير مما يعرف عن نفسه وواقعه، بالرغم من ضحالة هذه المعرفة، وهو مما يعوق مسيرة التحرر الحقيقة والتي لن تقودها غير التربية.^(٨)

إن التراث التربوي يمثل منبعاً أصيلاً لحركة بناء الشخصية المسلمة وتطورها عبر الزمن، نظراً لما يمثله من عناصر ثابتة وأصيلة في هذا البناء والذي يرتبط بالهوية العقدية والثقافية، وما ترتبط به من أبعاد اجتماعية، ونفسية، ووجدانية، وجمالية أخرى. ومن هذا المنطلق تبدو أهمية درس التراث التربوي الإسلامي في عدة جوانب منها:^(٩)

« إن هذه الأفكار التربوية (المتضمنة في التراث) تعتبر أصولاً لممارسات ما زالت تمارس في مجال الحياة العامة، كما هي في مجال التربية، وأي إضافة جديدة لا تأخذ التراث في اعتبارها تكون غير كاملة، بل إن مآلها بعيداً أو قريباً الرفض .

« إن الكشف عن القديم هدف في حد ذاته؛ لأنه يكشف الواقع، ويضع أيدينا على جوانب القوة، وجوانب الضعف التي أسهم في إيجادها .

« إن دراسة فكرنا التربوي التراثي يبدو أكثر أهمية؛ لأنه مازال يعيش حياً، إن لم يكن في التربية السائدة، فهو موجود وجوداً أولياً، ومن ثم فإن دراسته تبدو

(٨) أبو العنين، على خليل. "نقد المعرفة التربوية المعاصرة...الأهداف والأطر"، مؤتمر بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، ١٩٩٠، ص ٢٣.

(٩) أبو العنين، على خليل. قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، القاهرة، دار الوفاء، ١٩٩٠، ص ٢١.

هكذا، لا إحياء له ولا مجرد تعلق به، ولكن إحساساً بالحاضر وانتماء للمستقبل، وزيادة الإحساس والوعي.

ويرى (سعيد إسماعيل على) أن درسنا للتراث التربوي الإسلامي يساعد على تحقيق ما يلي: ^(١٠)

« فهم المشكلات التربوية التي واجهت الإنسان المسلم في سياق تطوره الاجتماعي، والتعرف على الطرق التي واجه بها هذه المشكلات في عصور مختلفة وأماكن مختلفة.

« تذوق حقيقة أن أي حركة في التطور التاريخي للتعليم لا يمكن أن تفهم فهما صحيحا، وتقدر تقديرا دقيقا، من غير الرجوع إلى الدوافع القريبة والبعيدة التي أوجدتها في أول الأمر.

« تذوق حقيقة أن أحوال الحضارة المختلفة ومستويات التعليم المتعددة، وأنواعه، ودرجاته، ومجالاته، تولد طرقا مختلفة لمواجهة المشكلات التربوية، وتقبل الاختلاف والتنوع الثقافي، كأمر من طبيعة الأشياء، لا على أنه غير مرغوب فيه.

كما أن الدرس العلمي للتراث يفيد في التعرف على المبادئ والأسس المنهجية والمعرفية التي أبدعت هذا التراث، والظروف والمتغيرات التي أحاطت به، والسياقات المجتمعية التي أوجدته وتأثرت به، والوسائل والأدوات التي واجه بها هذا التراث المشكلات التربوية، والمتغيرات المجتمعية التي صاحبت فترة وجوده ونشأته في حقبة ما، والخبرة التربوية التي تشكلت في هذه الحقبة، ومداها، ومضامينها، وطرق الاستفادة منها في واقعنا التربوي المعاصر.

ويتيح لنا درس التراث التربوي الإسلامي -أيضا- استخدام بديل للأساليب والتصورات التربوية الغربية في العملية التعليمية، والتربوية في مجتمعاتنا، بما يتوافق مع ذاتيتها الثقافية، وإلغائية، واستخلاص المبادئ والأسس المعرفية الضرورية لهذه العملية، "بدلا من الاكتفاء بمحاكاة وتطبيق الأساليب، والمناهج، والوسائل، والطرائق الغربية في البحث، أو اتباع أساليب التفكير الغربي بحذافيرها وتفاصيلها الدقيقة في دراسة مشكلات مجتمعاتنا العربي الإسلامي الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية على ما هو حادث الآن بالفعل.

كما يمكننا درس التراث التربوي من إعادة دراسة المشكلات، والموضوعات، والقضايا التي اهتمت بها الأعمال التراثية، ولكن في ضوء الفكر المعاصر، والمناهج الحديثة، كوسيلة لتعميق فهم تلك الموضوعات القديمة، ودراساتها من زوايا جديدة لم يتطرق لها المبدعون الأقدمون، بما يساعد على تحديث هذا التراث، بحيث يصبح جزءا من الثقافة العربية المعاصرة، ويشغل جانبا من تفكير الإنسان العربي المثقف في الوقت الحالي، مع اعتبار بعض الأفكار الواردة في الأعمال التراثية بمثابة فروض تستحق اختبارها في ضوء الأوضاع الحديثة في

^(١٠) إسماعيل على، سعيد. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي؟"، مرجع سابق، ص ٨٤.

العالم العربي.^(١١) ويشير (على خليل) إلى أهم أهداف الدرس العلمي للتراث التربوي الإسلامي فيما يلي:

« تكوين الوعي بحقيقة التراث التربوي الإسلامي، ومكوناته، وقضاياها، ودوره في صنع الماضي، والحاضر الإيجابي والسلبي منه على السواء.

« توضيح أبعاد خبرة الفكر التربوي التراثي في مواجهة مشكلات الواقع التربوي التي عاصرها فكرياً، وتطبيقاً حتى تتضح المتغيرات التي لعبت دورها في صياغة هذا الفكر وبلورته .

« تقريب التراث التربوي من واقع الناس وأفهامهم في ظل الحياة المعاصرة، ويقتضى هذا أن يتوجه خطاب الدارسين إلى الجماهير، كما يتوجه إلى الباحثين المتخصصين، حتى يمكن كسر حلقة العزلة المفروضة على هذا التراث .

« استخلاص المفاهيم، والمدرجات الفكرية التربوية الذاتية المقارنة، أو المطابقة للمفاهيم، والمدرجات المستعملة والشائعة في الساحة الفكرية الإسلامية، أو العالمية.^(١٢)

« الإسهام في إنماء الذات الفكرية، والعلمية، والتربوية المتميزة، وذلك بربطها ربطاً واعياً بتيار التاريخ الفكري، والوجداني، والروحي، وبمزيد من الاتصال والوصال العقلي، والتعرف الوجداني العاقل على ثقافتنا، وفكرنا وتربيتنا؛ لتجديد فكرنا التربوي المعاصر .

« تنقية التراث التربوي الإسلامي من الشوائب التي علقت به، وتأكيده الصحيح والصالح منه، وبلورته ودمجه في الواقع المعاش .

« إدراك العوامل المؤثرة في حركة التراث الذاتية.^(١٣)

« استخلاص نظرية تربوية إسلامية معاصرة في ضوء المعطيات الأساسية والجيد من التراث، وإقامة التطبيق العملي على هذا الأساس الذي تنطلق على أساسه، وتبنى النظرية التربوية^(١٤)

ويمكن ملاحظة بدء الاهتمام بالدرس العلمي للتراث التربوي الإسلامي من خلال الكتابات الرائدة لرواد الفكر التربوي الإسلامي الحديث والمعاصر، حيث يعد التراث التربوي الإسلامي أحد الاتجاهات البحثية الأساسية في حركة الفكر التربوي الإسلامي، أحمد أمين (تاريخ التربية) ١٩٢٦، خليل طوطح (التربية عند العرب) ١٩٣٥، خطاب على عطية (التعليم في مصر في العصر الفاطمي الأول) ١٩٤٧، فتحية سليمان (المذهب التربوي عند الغزالي) ١٩٥٦، و (المذهب التربوي عند ابن خلدون) ١٩٥٧، محمد عطية الإبراشي (١٩٦٤)، التربية

(١١) أبو زيد، أحمد. "التراث الحضاري وتحديث الثقافة، الكويت"، في: مجموعة من المؤلفين. مستقبل الثقافة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨، ص ٤٠٧.

(١٢) أبو العنين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، السنة السابعة والعشرون، العدد (١٠٥) يوليو ٢٠٠٢، ص ٩٥.

(١٣) أبو العنين، على خليل. قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي، مرجع سابق، ص ١٩.

(١٤) أبو العنين، على خليل. أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦، ص ١٠٣.

الإسلامية وفلاسفتها محمد عطية الإبراشي (1969)، تاريخ التربية الإسلامية أحمد شلبي (1966)، التربية في الإسلام، أحمد فؤاد الأهواني (1967)، نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، أبو الحسن الندوي (1969)، ثم ينتقل منحى الدرس التربوي إلى الجانب الأكاديمي، فتصاغ الأفكار في صورة رسائل علمية تدخل إلى الجامعة المصرية؛ للبحث والتنقيب في التراث التربوي الإسلامي، ومن هذه الدراسات: التربية الإسلامية في القرن الرابع الهجري، حسن عبد العال (1977)، القيم التربوية في الحديث النبوي كما جاء في البخاري، سهام عبد اللطيف (1974)، التربية والطبيعة الإنسانية في الفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية .

كما كانت هناك عديد من الرسائل الفكرية التربوية التراثية، مثل: التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي، سيد أحمد عثمان (1977)، في التربية الإسلامية، عبد الغنى عبود (1977)، من الأصول التربوية في الإسلام، عبد الفتاح جلال (1977)، منهج التربية الإسلامية، على القاضي (1977)، فلسفة التربية الإسلامية، عمر التومي الشيباني (1975) (التربية الإسلامية دراسة مقارنة) محمد أحمد جاد صبح (د.ت) .

كما عقدت حوالي ست مؤتمرات عالمية باكرة كان من ضمن اهتمامها التراث التربوي الإسلامي وهي:

- « المؤتمر العالمي الأول للتعليم الإسلامي، مكة المكرمة، أبريل ١٩٧٧ .
- « المؤتمر العالمي الثاني للتعليم الإسلامي، إسلام آباد . باكستان، مارس ١٩٨٠ .
- « المؤتمر العالمي الثالث للتعليم الإسلامي، دكا . بنجلاديش، مارس ١٩٨١ .
- « المؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي، جاكرتا . اندونيسيا، أغسطس ١٩٨٢ .
- « المؤتمر العالمي الخامس للتعليم الإسلامي، جامعة الدول العربية، القاهرة، مارس ١٩٨٧ .
- « مؤتمر التربية الإسلامية، جمعية المقاصد الخيرية، بيروت، ١٩٨١ .

هذا الاتجاه الباكر في الاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي، اهتم بالوصف والتحليل والتتبع التاريخي لحركة التربية الإسلامية، والتي أنتجت من خلال فعل "التراكم" و"البناء" الحضاري ما عرف بـ "التراث التربوي"، كما اهتمت هذه الدراسات . أيضا . بإبراز أعلام هذا التراث، وأهم المفاهيم المتضمنة فيه، وشكلت هذه الدراسات الرائدة الخلفية الأساسية، والمركزة البحثي للمهتمين، والباحثين في مجال التراث التربوي في مراحل اللاحقة بمدخله المختلفة .

ويمكن القول، بأن هناك مدرسة تربوية إسلامية معاصرة تأسست من خلال الجهد الذهني لعدد من رواد التربية في عالمنا العربي والإسلامي، كان من أبرزهم :عبد الغنى عبود ، حسن عبد العال، سعيد إسماعيل على، على خليل مصطفى، عبد الجواد السيد بكر، عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، إسماعيل الفاروقي، سيد حسين نصر، مقداد بالجن، أبو الحسن الندوي، وغيرهم من رواد المدرسة التربوية الإسلامية الحديثة، وإن لم يكن هناك جامع لهذه الجهود سوى

جهدهم الفكري الذاتي، أو الجماعي من خلال الندوات، أو المؤتمرات، أو ورش العمل، ولم يتم بلورة هذه الجهود في عمل مؤسسي جامع حتى الآن.

• مشكلة الدراسة وتساولاتها :

في ضوء الاعتقاد بأهمية الدرس المعرفي للتراث التربوي الإسلامي، وضرورته الحضارية، والثقافية كعامل أساس في بناء الذات المسلمة المعاصرة، وتشكيل هويتها الحضارية، وفي ضوء الانشغال العلمي بهذا التراث الذي قارب على نصف قرن لدى عدد من الباحثين، والإكاديميين، والمهتمين، فإن البعد المنهجي لتناول هذا التراث التربوي يمثل ركنا أساسيا في توظيف هذا التراث، والاستفادة منه، وتحديد مكانته في الدراسات التربوية المعاصرة.

والقضية الأساسية لهذه الدراسة هي: تقويم منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي بهدف تطويرها والوصول إلى منهجية راشدة تحقق الاستفادة القصوى من تراثنا التربوي، وتسعى الدراسة في ضوء ذلك إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

- « ما مفهوم التراث التربوي الإسلامي، ومحدداته، ومظانه، وأدوات اكتشافه؟
- « ما الضرورة الحضارية والثقافية لدرس التراث التربوي الإسلامي؟
- « ما معالم المنهجية الحالية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي؟
- « ما معالم المنهجية المقترحة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي؟

• أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تقويم منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، وتقديم معالم منهجية مقترحة وذلك من خلال :

- « تحديد مفهوم التراث التربوي الإسلامي، وطبيعته، ومظانه، وأدوات اكتشافه.

- « إبراز الضرورة الحضارية، والثقافية لدرس التراث التربوي الإسلامي، وعلاقته ببناء الذات، والمجتمع المسلم المعاصر.

- « تحليل المنهجية القائمة في التعامل مع التراث التربوي الإسلامي.
- « تقديم مقترح منهجية راشدة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي.

• الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة الحالية :

• الأهمية النظرية :

- « تأتي الدراسة الحالية في ضوء التراكم العلمي حول درس التراث التربوي الإسلامي، فما تزال مكتبتنا العربية تعاني من نقص في البحوث، والدراسات حول التوجه العلمي لدرس هذا النوع التراث.

- « تفتح هذه الدراسة آفاق علمية لتوجه نوعي في ميدان حركة التربية المعاصرة، يهتم بالبعد التراثي والذي يسد نقصا في العقل التربوي العربي، والإسلامي المعاصر.

- « توجيه نظر الباحثين في مجال التربية إلى أهمية الدرس العلمي، والمعرفي للتراث الإسلامي، باعتباره الجذر الأصيل للشخصية المسلمة المعاصرة، ومدار تكوينها الفكري، والثقافي.

• الأهمية التطبيقية :

« استخلاص أهم المعالجات التطبيقية في التراث التربوي لبعض جوانب أزمنا التربوية، فيما يتعلق بالمؤسسات التربوية، وصياغة البرامج التعليمية والعناصر المؤثرة فيها، والفلسفة التربوية، وإعداد المعلم.

« الوصول إلى أهم الأسس المعرفية في التراث التربوي، من أجل بناء نظام تعليمي، وتربوي يقوم على الاستقلالية الفكرية، والثقافية، من أجل تحقيق الإمكان الحضاري في الشخصية المسلمة المعاصرة.

• مصطلحات الدراسة :

• المنهجية :

لغة، المنهج أو المنهاج هو الطريق الواضح، وفي القرآن [لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا] {المائدة:٤٨}، قال صاحب المفردات النهج الطريق الواضح، ونهج الأمر وأنهج: وضع، ومنهج الطريق ومنهاجه. ^(١٥) واصطلاحاً المنهجية هي "علم بيان الطريق والوقوف على الخطوات...أو الوسائط، والوسائل التي يتحقق بها الوصول إلى الغاية، على أفضل وأكمل ما تقتضيه الأصول، والأحوال... والمنهجية مصدراً لابتغاء الرشد...من خلال تحديد المراحل والتمييز بين المستويات، والتحقق من علامات الاستدلال عند المفارق، وإدراك مراجع الاتصال، بحيث يُمكن السالك من التزام جادة المسار، وتعرف مناكب الاستدلال فالمتابعة واللاحاق". ^(١٦)

والمنهجية قسمان: قسم يتعلق بأدوات البحث المنهجي، وصوره، وأساليبه، ومثاله استعمال الاستنباط، والاستقراء، والتحليل، الإحصائي للظواهر... والقسم الثاني للمنهجية يتعلق بالعلم ذاته، من حيث الموضوع، والغاية. فمنهجية العلوم الطبيعية، والرياضية تختلف عن منهجية العلوم الإنسانية بحكم اختلاف الموضوع. ^(١٧)

وتستخدم المنهجية methodology للتعبير عن الفلسفة الكامنة وراء العلم التربوي، والتي تؤثر في محتواه، ومناهجه البحثية، وهي بذلك تختلف عن مناهج البحث method of research، والتي تقتصر على دراسة الإجراءات، أو الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها، من أجل الإجابة على أسئلة البحث واختبار فرضياته. ^(١٨)

ومن ثم فالمنهجية هي ما قبل المنهج، وهي الموجه لمناهج البحث، وترتبط بالرؤية الفكرية للباحث، والفلسفة التي يتم بها المعالجة العلمية للمشكلة، أو

^(١٥) الأصفهاني، الراغب. مفردات ألفاظ القرآن، دمشق، دار القلم، ١٩٩٢، ص ٨٢٥.

^(١٦) عبد المنعم أبو الفضل، منى. نحو منهجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، القاهرة، المعهد العالي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦، ص ٨.

^(١٧) أبو السعود، محمد. " المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية"، في: مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية، المؤتمر العالي الرابع للفكر الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالي للفكر الإسلامي، ط٥، ١٩٩٤، ص ٣٩٢.

^(١٨) النقيب، عبدالرحمن. المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجاً، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١، ص ٢٤.

القضية المطروحة للدرس العلمي، والمنهجية . أيضاً . هي الإطار الفكري الذي يحكم حركة البحث العلمي.

وتحاول هذه الدراسة اكتشاف منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، والكشف عن عناصرها، ومبادئها، والفلسفة التي تحكم هذا التعامل، في ضوء محددات أساسية، مثل: تحديد المقصود بالتراث التربوي الإسلامي، وأدوات، وأساليب، ومناهج التعامل، والفلسفة الحاكمة لهذا التعامل.

والمقصود إجرائياً بالمنهجية في هذه الدراسة: طرق التعامل التي استخدمها الأكاديميون، والباحثون في الدرس العلمي والبحثي مع التراث التربوي الإسلامي، وقد تكون هذه الطرق: مناهج بحثية، أو أدوات وأساليب علمية، أو مشروعات علمية، أو أطروحات فكرية، أو فلسفية تؤطر للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي، بهدف تحليله، أو توظيفه وتعظيم الاستفادة منه في حركة التربية المعاصرة.

• التراث التربوي الإسلامي :

التراث من ورث، ورث فلاناً: جعله من ورثته ... ويقال أورثه المرض ضعفاً، والحزن هما، وأورث المطر النبات نعمة. (توارثوا) الشئ: ورثه بعضهم عن بعض، و(الإراث) ما ورث، و(التراث): الإراث و(الوارث): صفة من صفات الله عز وجل، وهو الباقي الدائم الذي يرث الأرض ومن عليها. ^(١٩)

ويشير القرآن إلى معان متعددة لمضمون التراث، منها:

« التراث المادي (وتأكلون التراث) (وورث سليمان داود)، (وورثه أبواه)، (وعلى الوارث مثل ذلك).

« التراث المعنوي وهو تراث العلم، والنبوة (ويرث من آل يعقوب) أي وراثته العلم، والنبوة؛ لأن الأنبياء لا يورثون مالا، بل يورثون العلم، "العلماء ورثة الأنبياء" وفي حديث أبي هريرة "أنتم هنا وميراث النبي يوزع في المسجد".

ولم يظهر مصطلح التراث بمعانيه الحديثة إلا مع (أحمد أمين) في ترجمته لكتاب "تراث الإسلام"، ثم شاعت هذه الكلمة مع مشروع (طه حسين) "تراثنا"، وصدرت في الخمسينيات كتب تحت هذا العنوان، وفي الستينيات صدرت مجموعة "تراث الإنسانية"، وبذلك اتسع مفهوم "التراث"... وفي الاستعمال الحديث أصبح "التراث" يطلق على النتاج الفكري الموروث عن علماء المسلمين عبر العصور. ^(٢٠)

وقد تم التعامل مع التراث الإسلامي خلال ما يقرب من قرن، على عدة مستويات على اختلاف درجة الاهتمام، والعمق، والإتقان، وهذه المستويات هي:

(١٩) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، استانبول، دار الدعوة، ط٢، ١٩٦٠، ص ١٠٢٤.
(٢٠) سيف الدين عبد الفتاح، "مفهوم التجديد، ضمن غانم، إبراهيم البيومي". بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٨، ص ٣٣٢.

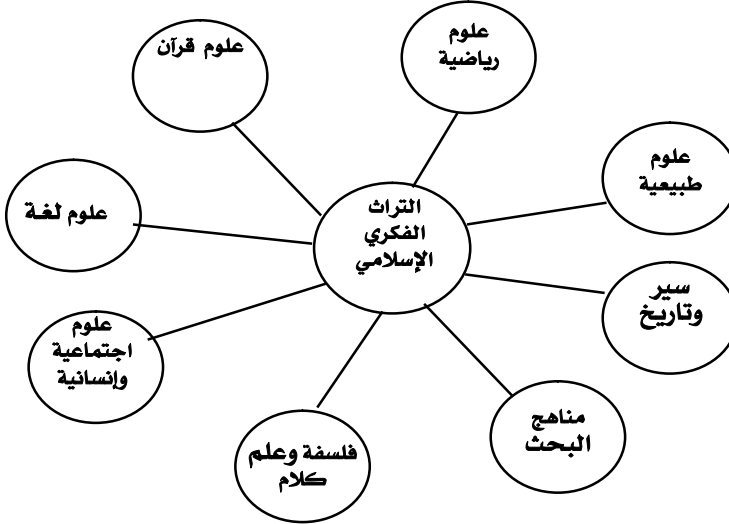
« المستوى الأول: هو النشر، أي القيام بنشر المخطوطات الفكرية، والعلمية في المجالات المختلفة، وكان أكثرها ما يخص الجانب الفقهي والكلامي.

« المستوى الثاني: هو التحقيق العلمي، وإضافة خدمة تهئية المخطوط، بما يناسب وشكل التعامل الحديث مع الكتاب المطبوع.

« المستوى الثالث: التناول المعرفي، وهو بداية للتعامل الفكري مع مضامين التراث، إما بالتحليل، أو النقد، أو التطوير، كما جاء في رسالة التوحيد (لمحمد عبده) في تطوير الدرس الكلامي، وتفسير سورة الفاتحة في تطوير درس التفسير القرآني، وعند (المودودي) في "تفهم القرآن". أيضا ..

وإجرائياً: فإن التراث الإسلامي: هو كل ما تركه المسلمون من نتائج علمية، وفكرية نتجت عن التقاء العقل المسلم بمبادئ وأحكام الوحي، ومن ثم فالنتاج جهد بشري غير مقدس إلا بمدى اقترابه من مبادئ وأحكام الوحي. وهو بذلك قابل للنقد، والتطوير، والاستفادة الموقوتة أو الموقوفة بشروط.

ويتنوع التراث الفكري الإسلامي إلى مجالات متعددة، علوم طبيعیه، علوم رياضية، علوم إنسانية واجتماعية، فلسفة أو علم الكلام، تصوف، السير والتاريخ، ومناهج البحث والتفسير، واللغة. (أنظر الشكل (١)):



شكل (١) : مجالات التراث الفكري الإسلامي

وفيما يتعلق بالتراث التربوي أحد روافد التراث الفكري الإسلامي، فقد مثل الإنسان نواة النموذج المعرفي التوحيدي، من حيث أداء الأمانة، والقيام بمهمة التكليف في وظيفته الكبرى "الاستخلاف"، وكانت الحضارة الإسلامية مظهراً لهذه الوظيفة، واستطاع المسلمون الذين تلقوا هذه الرسالة بناء إنسان الحضارة، مستمدين المبادئ والأفكار الأساسية وما يتصل بهما من فلسفة بناء، وعناصر تشييد وأهداف من الوحي، عبر استخدام العقل من خلال عملية "الاجتهاد"،

وأبدع نضر من المسلمين في تشييد هذا البناء الإنساني العالمي الذي يؤمن بالحرية، والمساواة، والعدل، والإخاء، والخير، والتعاون والبر، إلى آخر الفضائل الإنسانية، بهدف تحقيق ثلاثة مقاصد أساسية للرسالة هي: التوحيد، والتركيز، والعمران.

وقد بذل المفكرون، والفلاسفة المسلمين جهداً تربوياً بارزاً في مجال تربية الإنسان الرسالي، الذي يتوافق مع الرسالة في الأعداد، والتكوين، والغايات - من خلال عملية تربوية، وتعليمية، ضخت فيها أفكار تربوية، ومعرفية، أحدثت ذلك التحول الجذري في الإنسان، وأحدثت مجموعة التحولات الكبرى: تحول على مستوى التصور والاعتقاد، وتحول في المعرفة، وتحول في المنهجية، هذه النقولات الثلاثة هي التي أحدثت تلك التحولات الكبرى في تاريخ الإنسان، وبنائه العقلي، والمعرفي، والسلوكي، وكانت مخرجات هذه النقولات هي الحضارة الإسلامية التي استمرت ما يقرب من عشرة قرون كاملة، أمدت العالم بالهداية، والعلم، والأخلاق.

إن حركة التربية التي شيدت هذه الحضارة جديرة بالدرس، والبحث، والتنقيب فيها عن الأسس المعرفية، والأصول التربوية، والاجتماعية التي أسست لهذا البناء الحضاري.

وإجرائياً فإن كل الأفكار، والآراء المقصودة أو غير المقصودة، والمباشرة أو غير المباشرة التي أسهمت في بناء إنسان الحضارة، وأحدثت ذلك "التراكم" التربوي تدخل ما يمكن أن نسميه "التراث التربوي الإسلامي". ويمكن تحديد مفهوم التراث التربوي الإسلامي إجرائياً بأنه: الإنتاج الفكري (المنتظم في مضامين تربوية واضحة أو غير المنتظم تحت تلك المضامين) الذي يمس بناء الإنسان عقلياً، واجتماعياً، وثقافياً، وجمالياً، وأخلاقياً، وعلمياً، وهو ما يتضمن في كتابات واضحة وموجهة مباشرة، مثل "رسالة أيها الولد" لأبي حامد الغزالي، أو منشور ومبثوث في كتابات مختلفة سواء فلسفية، أو فقهية، أو اجتماعية، أو اجتماعية أخرى.

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة أسلوب التحليل الفلسفي، للوقوف على منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، في الواقع البحثي، والأكاديمي. ، والوصول إلى معالجة ذلك الواقع بتقديم تصور مقترح لمنهجية أكثر فاعلية؛ لتحقيق الاستفادة القصوى من ذلك المكنز المعرفي، والقيمي.

• الدراسات السابقة :

• دراسة عبد الرحمن النقيب، منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي طبيعته وتقويمه^(١) :

هدفت هذه الدراسة الرائدة إلى تبين حالة التعامل البحثي، والأكاديمي، والعلمي، والثقافي مع التراث التربوي الإسلامي، من خلال تتبع ورصد وتحليل أهم الاتجاهات الفكرية، والمعرفية نحو التعامل مع هذا التراث التربوي .

(١) النقيب، عبد الرحمن . "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي طبيعته وتقويمه"، المسلم المعاصر، السنة الخامسة والعشرون، العدد (٩٩)، يناير ٢٠٠١، ص ١٧ - ٤٦.

واهتمت الدراسة بالتحديد المفاهيمي لمفهومي التراث، والتراث التربوي، وقصدت بالتراث التربوي "كل ما كتبه علماءنا المسلمون عبر عصورنا التاريخية الإسلامية الزاهرة في قضايا، وموضوعات التربية سواء كان مخطوطاً، أم منشوراً فكرياً وتنظيراً، وكان لها الفضل في إحداث حالة "التراكم" العلمي لذلك التراث التربوي، كما ظهرت مدارس تربوية متعددة في التراث الإسلامي أهمها :

« المدرسة الفقهية: ممثلة في (ابن سحنون) والذي كان له امتداد عند عدد من الفقهاء في ذلك الاهتمام التربوي، مثل: القابسي وابن عبد البر، والقرطبي، والزرنجي، وغيرهم .

« المدرسة الفلسفية: من ممثليها: (ابن مسكويه) ومن تبعه في نفس تلك المدرسة، مثل: ابن سينا، وأخوان الصفا، ونصير الدين الطوسي، وغيرهم .

« المدرسة الصوفية: وأبرز ممثليها في التراث التربوي الإسلامي (أبو حامد الغزالي)، (ومحي الدين بن عربي)، (وجلال الدين الرومي)، وغيرهم .

« المدرسة الاجتماعية: ممثلة في (ابن خلدون) ومن تبعه، مثل: ابن الأزرق، وغيره .

« المدرسة الاعتزالية: وهى الأفكار التي أنتجتها فرقة المعتزلة، ومواقفها، وآراءها التربوية التي رجحت العقل على النقل عند التعارض الظاهر، وهى مدرسة لها امتدادها في التراث الإسلامي حتى الوقت الحاضر .

« المدرسة الأدبية: وهى المدرسة الخاصة بالإنتاج التربوي، من خلال الأدب كما عند (ابن المقفع) ، وغيره .

« المدرسة الإمامية: وهى مدرسة لها امتدادها التاريخي، والجغرافي، وبرنامجها التربوي، وخلفت عديد من الوثائق، والمخطوطات التربوية .

« المدرسة العلمية: واهتمت الدراسات في هذا المجال بدرس عطاء علمائنا المسلمين في مجال التربية العلمية.

كما قدمت هذه الدراسة خطة شاملة لخدمة التراث التربوي، والنفسي الإسلامي، تتحدد معالمها فيما يلي: ^(٢٢)

« عمل مسح شامل لكل الإنتاج التربوي في التراث، سواء داخل العالم العربي، والإسلامي، أو خارجه .

« جمع تلك المخطوطات في مركز خاص بدراسات التراث التربوي العربي الإسلامي، ثم فهرست تلك المخطوطات، وتحديد موضوعاتها، ورؤوس موضوعاتها .

« النشر والتحقيق بطريقة علمية تحليلية.

• دراسة سعيد إسماعيل على: كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي؟ ^(٢٣) :

تناولت هذه الدراسة عدة موضوعات تتصل بطرق التعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، محددة في ذلك . من جهة التنظير لهذه المنهجية . القواعد المنهجية

^(٢٢) دعت هذه الدراسة إلى ضرورة إنشاء مركز خاص لدرس التراث التربوي الإسلامي انطلاقاً من فكرة المؤسسة وضرورتها الواقعية، وأن تصدر مجلة معبرة عن هذا الاتجاه الفكري، وبحوث ودراسات تروج وتنتشر هذه الفكرة .

^(٢٣) على، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، السنة السادسة والعشرون، العدد (١٠٤)، إبريل ٢٠٠٢، ص ٧٥ - ١٢٨ .

الأساسية للبحث في هذا التراث، والأسس المنهجية لنقد التراث التربوي، ومعايير الانتقاء والاختيار لمضامين التراث التربوي الإسلامي، ونماذج لأبرز القضايا، والموضوعات التي تتصل بواقعنا التربوي المعاصر، ودور التراث في تقديم حلول لها من خلال استلهام القواعد، والأسس المعرفية المناسبة .

ومن هذه النماذج : التوجه بالعقيدة الدينية، وقيمة المعرفة التربوية، ونظام تمويل التعليم، والحرية، والعدل التربوي، والتعلم للعمل، والانفتاح الحضاري .

وقد أكدت هذه الدراسة على أن الأمم التي تريد أن يكون لها في المسيرة الحضارية دور فاعل لا ينبغي لها أن تتخلى عن موروثها الحضاري كلية، ولا ينبغي كذلك أن تغرق فيه كلية، فكل الموقضين انحراف عن التفكير السليم، الذي يشير إلينا بأن نقف من موروثنا التربوي موقفا نقديا : نفضحه، ونختبره، وننتقده، ونقيسه على معطيات حاضرتنا وتطلعات مستقبلنا، ما أفادنا في ذلك قبلناه واخترناه، وما تناقص واختلف نظرنا إليه على أنه مجرد أثر من آثار الماضي، وربما كان له دور فيما مضى، لكنه الآن قد فقد فاعليته .

• **دراسة على خليل أبو العينين: منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي^(٢٤) :**
أوضحت هذه الدراسة الحاجة إلى درس التراث التربوي الإسلامي ودوره في صياغة الشخصية المسلمة المعاصرة، وهوية الأمة، بشدها إلى مقوماتها الأساسية التي ينبغي أن تظل فاعلة فينا؛ للمحافظة على وجودنا .

كما أظهرت الدراسة الحاجة إلى منهجية علمية لدرس التراث التربوي وخطأ استبعاد التراث التربوي الإسلامي من خارطة الفكر التربوي المعاصر وصنفت الدراسة المداخل المنهجية لدرس التراث الفكري التربوي الإسلامي إلى أربعة مداخل أساسية :

١١ أولا: المدخل التاريخي: وهذا المدخل يعنى بالدراسات التي ترصد تطور الأفكار والنظريات التربوية عبر الخبرة التاريخية الإسلامية في إطار الحضارة الإسلامية .

١٢ ثانيا: المدخل التحليلي: يهتم هذا المدخل بالبحث عن الأصول، والمعطيات الأولية التي اعتمد عليها التراث التربوي، والمتابعة الفكرية لهذه الأصول والمعطيات، والمبادئ في التراث، وكيفية بلورة التراث الفكري التربوي لهذه الأصول .

١٣ ثالثا: المدخل التنظيري: يهتم هذا المدخل بطبيعة الموقف التربوي، والعلاقة بين الفرد، والمجتمع طبقا لهذا الموقف وفي إطاره .

١٤ رابعا: المدخل المتكامل: وهذا المدخل يهتم بدراسة التراث التربوي من خلال المناهج الثلاثة السابقة: التاريخي، التحليلي، التنظيري بما يوفر رؤية متكاملة عن ذلك التراث، وطبيعته الفكرية، وتطوره، وامتداداته عبر أدوات بحثية متعددة من تحليل، وفهم، واستنباط، واستقراء، ومقارنة، بالإضافة إلى الاستعانة بالمداخل المتخصصة لفهم التراث عبر مجالاته : كالفقه

(٢٤) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، السنة السابعة والعشرون، العدد (١٠٥) يوليو ٢٠٠٢.

ومنهج علم الكلام، ومنهج التصوف، ومنهج الفلسفة، ومنهج علوم اللغة،
ومنهج العلوم الطبيعية .

كما طرحت الدراسة عدة أسئلة يمكن أن تمثل معايير لتقويم التراث
التربوي، ومنها :

- « هل استطاعت المعرفة التربوية التراثية أن تتفاعل مع واقعها بحيث أخرجت
الإنسان الفاعل حضارياً - وهل ما قدمته يمكن أن يستثير هذه الفعالية؟ أم
أنها تركز سلبيات الأوضاع القائمة؟
- « هل واجهت المعرفة التربوية التراثية سلبيات الواقع، وتناقضاته، وصراعاته،
ومشكلاته بحيث حاولت جادة إزالة هذه السلبيات؟
- « هل استطاعت هذه المعرفة التربوية أن تتفاعل مع الواقع في مواجهة التغير
الذي حدث للمجتمع والتعامل مع عوامله، وأسبابه، وآثاره، ونتائجه؟
- « هل استطاعت هذه المعرفة التربوية أن تحدد فكراً، وإجراءات دور التربية في
قيادة التغير؛ لتحقيق أهداف المجتمع الإسلامي؟
- « هل تستطيع هذه المعرفة وما تتطلبه من جهد تربوي أن تسهم إسهاماً فاعلاً
في مواجهة الأمراض الحضارية، والاجتماعية، والفردية في المجتمع العربي
والإسلامي، كما تتمثل في الأمية، وضعف الوعي، وما إلى ذلك؛ مما يعوق
الفاعل الحضاري؟

• وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- « إن الدراسات التي تنمو في ظل الجو الإسلامي بمعطياته إنما تتأثر حتماً
بالخلفية الفكرية، والثقافية الإسلامية، ويعكس هذا كافة ما ورد بالتراث
الفكري العربي الإسلامي، وفي دراسته يجب ألا نغفل هذا، وذلك أن التراث
هو نتاج البشر في الزمان، والمكان .
- « إن الوصول إلى التراث التربوي في مظانه يحتاج إلى قراءة واعية تكشف عنه
وتبرزه إلى الوجود.
- « إن المنهجية التي تتعامل مع التراث يجب أن تكون منهجية متكاملة فاهمة
وواعية، وتتعامل مع التراث من الداخل ومن الخارج، ويجب أن تكون متمثلة
روح التراث التي تعكس روح الإسلام لا تناقضاته، وتهدف إلى بناء الإنسان
لأن تهدمه .
- « إن هناك كثير من الأفكار المطروحة لدى المفكرين المسلمين تحتاج إلى توسع
في الدراسة، بالمنهجية الملائمة وتدقيق القراءة .

• أما توصيات الدراسة فكان أبرزها ما يلي :

- « ضرورة قراءة التراث التربوي قراءة واعية عميقة لاستبطن كافة جوانبه،
وفهم مكوناته، ومتطلباته، ومعطياته؛ ليكون الاجتهاد بعد ذلك وصلاً
لأصول ما زالت تدخل في مكوناتنا، ومكنون ضمائرنا، وأسرارنا.
- « إدراك الإبداعات التي تقدمت في تراثنا التربوي، بما يسهم في الوعي بالجدور
الثقافية، والحضارية، والفكرية، مما يسهم بدوره في الوعي بالذات الحضارية،
لمعاودة المسيرة الحضارية المباركة.

• **دراسة السيد عمر: بصائر منهجية في التعامل مع التراث إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل^(٢٥)**

وهذه الدراسة تنتمي إلى الميدان المنهجي لدرس التراث، واهتمت بتقديم رسم أولى للخط المنهجي للرائدة منى أبو الفضل -صاحبة الكتابات المنهجية لدرس التراث الإسلامي - في درس التراث الإسلامي والفكر الإنساني بصفة عامة، واستخدمت هذه الدراسة منهجية التحليل السياقي، وحاولت الدراسة الإجابة على عدة تساؤلات أهمها: ما الميزان المنهجي للتعامل مع التراث الفكري الإنساني؟ وما خصائص التراث الفكري الإسلامي التي يجب مراعاتها عند تطبيق هذه الميزان، بغية التوصل إلى العدل والإحسان في التعامل معه؟ وما معطيات السؤال السابق حين يتعلق الأمر بالتراث الفكري الغربي؟

وانتهت الدراسة إلى التأكيد على فكرة البدائل المستقبلية لبناء المنهجية الإسلامية الراشدة، التي تقوم على وسيط التجدد، والتواصل الحضاري المبني على التوحيد، وأكدت الدراسة -أيضا- على ضرورة الإيمان بدواعي ومتطلبات الخروج من داء الاجترار من الغرب ومن الأقدمين، ومن داء الاغترار بالقوالب الفكرية السائدة.

• **الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

من الملاحظ أن الدراسات الثلاثة الأولى اهتمت بالتعامل المنهجي مع التراث التربوي الإسلامي، في محاولة منها لرصد وتتبع للحالة القائمة، مع محاولات تقديم آراء، واقتراحات حول العناية بالتراث التربوي الإسلامي في المجال العلمي، والبحثي، واتفقت هذه الدراسات الثلاث على ما يلي:

« ضرورة العناية بالدرس المنهجي، والعلمي للتراث التربوي الإسلامي، وإدماجه ضمن الحركة العلمية للفكر التربوي المعاصر.

« إن التراث التربوي الإسلامي مكون أساس في تشكيل الشخصية المسلمة المعاصرة تستمد منه جذورها وهويتها، باعتباره المنبع والجذر لهذا التكوين.

« أن التراث التربوي الإسلامي يحتوي من القيم والأسس المعرفية والمبادئ التربوية ما يجعله رصيذاً مضافاً لحركة التربية المعاصرة في واقعنا العربي، والإسلامي.

« أنه من الخطأ استبعاد التراث التربوي الإسلامي من حركة الفكر التربوي المعاصر، وحدث ذلك كان نتيجة للتغريب، والاختراق الثقافي الذي حدث للعقل التربوي العربي والإسلامي، حيث تأثرت حركة البحث العلمي في التربية بهذه العوامل الخارجية. أما الدراسة الرابعة فجاءت لتطرح قواعد منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي بصفة عامة، وهو ما يمكن الاستفادة به عند طرح منهجية راشدة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي، من حيث الاستفادة مما قدمته هذه الدراسة من أسس معرفية، ومنطلقات فكرية للتعامل الأصوب مع التراث، وحركة البحث العلمي فيه.

(٢٥) عمر، السيد. "بصائر منهجية في التعامل مع التراث - إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل" ضمن: مصطفى، نادية وآخرون (تحرير). التحول المعرفي والتغيير الحضاري، سلسلة قراءة في الفكر الحضاري لأعلام الأمة (٢)، القاهرة، والبشير ٢٠١١، ص ٩٦ - ١٥٣.

وتأتي الدراسة الحالية امتداداً معرفياً للدراسات الثلاث الأولى بما يحقق التراكم المعرفي المنشود لمعالجة المشكلة المطروحة، فالمكتبة العربية تعاني من ندرة في الدراسات التي تتناول مشكلة الدراسة بطريقة منهجية أو على المستوى المنهجي، واهتمت الدراسة الحالية بالبحث في المشروعات الفكرية الخاصة بدرس التراث التربوي الإسلامي، ومحاولة تقديم محددات منهجية للباحث في التراث التربوي الإسلامي، وإثراء للجانب المنهجي للدراسات التي تهتم بهذا النوع من التراث، أما الدراسة الرابعة فاستفادت منها الدراسة على المستوى المنهجي.

• محاور الدراسة :

- تنقسم الدراسة إلى خمسة محاور، ومقدمة، وخاتمة:
- « المحور الأول : التراث التربوي الإسلامي، مفهومه، محدداته، مضانه، أدوات اكتشافه، مدارسه.
- « المحور الثاني : الضرورة الحضارية، والثقافية للتراث التربوي الإسلامي.
- « المحور الثالث: منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي.
- « المحور الرابع: نماذج من مشروعات الدرس العلمي، والمعرفي للتراث التربوي الإسلامي.
- « المحور الخامس: نحو منهجية علمية راشدة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي.

• الإطار النظري للدراسة :

- المحور الأول: التراث التربوي الإسلامي مفهومه، محدداته، مدارسه، مضانه (مصادره)، أدوات اكتشافه :

نحاول في هذا المحور الإجابة على عدة تساؤلات تتعلق بالإطار الفكري العام الذي يضبط مفهوم "التراث التربوي الإسلامي" انطلاقاً من التصور العام لمفهوم "التراث" و"التراث الإسلامي" و"التراث التربوي"، والمحددات الفكرية لهذا المفهوم، ومضانه (مصادره) وأدوات اكتشافه، وعلاقة المقدس (الوحي) بالكسب البشري (الاجتهاد)، وحدود المشترك بينهما وجوانب التمييز، وذلك للوصول إلى مفهوم خاص بـ"التراث التربوي الإسلامي" يكون مدخلاً معرفياً لتقويم منهجية التعامل معه في الإطار البحثي والعلمي.

يرى حسن حنفي أن التراث "هو كل ما وصل إلينا من الماضي داخل الحضارة السائدة ، فهو قضية موروث وفي نفس الوقت قضية معطى حاضر على عديد من المستويات"^(٣١)، أما فهمي جدعان فيشير إلى البعد التاريخي للتراث باعتباره موروث الآباء والأجداد" والإنسان في هذا التراث صاحب مبدعات إنسانية، هو الصانع فيها، وهو السيد، وهو المتمثل، وهو الموروث للأتي من بعده... فالتراث بطبيعة الحال عمل إنساني خالص، أو هو حالة للإنسان بطبعه، أو هو حالة للإنسان من حيث هو إنسان عالم، صانع، لما هو أداة مؤثرة في الأشياء، والطبيعة،

(٣١) حنفي، حسن. التراث والتجديد.. موقفنا من التراث القديم، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط٤، ١٩٩٢، ص١٣.

أي لما هو مفيد ذو جدوى، فاعل لأفاعيل ومسالك توصف بالخير أو بالشر، بالحسن أو بالقبح.... بعبارة أخرى العلم والتقنية والقيم الخلفية، والجمالية هي الوجوه الإنسانية للتراث، وهي العناصر العامة الرئيسية التي يورثها الإنسان للإنسان في الزمان، والمكان^(٢٧).

ويشير محمد عابد الجابري إلى المقصود بلفظة التراث في الخطاب العربي المعاصر، والتي تشير بدورها إلى "ما هو مشترك بين العرب، أي إلى التركة الفكرية والروحية التي تجمع بينهم لتجعل منهم جميعا خلفا لسلف. وإذا كان "الإرث" أو "الميراث" هو عنوان اختفاء الأب وجلول الابن محله، فإن التراث قد أصبح، بالنسبة للوعي العربي المعاصر عنوانا على حضور الأب في الابن، حضور السلف في الخلف، حضور الماضي في الحاضر^(٢٨).

ولا شك أننا لا نتحدث هنا عن "التراث العربي" بمفهومه العرقي أو الجغرافي الضيق، ولكن نتحدث عن التراث الذي أنتجه كل من اتصل باللفظة العربية في ظل "الوحي" و"القرآن" الذي أنزل عربيا ونسجت معه حضارة وإن تم التعبير عنها بلغة "العرب" "العربية"؛ إلا أنها كانت لغة جامعة لحضارة أنتجها الوحي الذي أنزل بذلك اللسان، فلم تعد اللغة العربية آنذاك حكرا أو حصرا على نطاق عرقي أو جغرافي ما، حيث تعدت إلى نطاق حضاري رحب ارتبطت بلغة الوحي أكثر من ارتباطه بالعرق أو المكان.

ويرسم (أنور الجندي) إطارا واسعا لمفهوم التراث الإسلامي، يجعله يشمل الرسالة ومكوناتها، وما نتج عنها من التقاء العقل الإنساني بها وتفاعله معها، "فالتراث الإسلامي هو" أولا: ميراث الرسالة والنبوة الموحى به للرسول الخاتم (القرآن الكريم) و (السنة النبوية) فكلهما مكمل للآخر، وثانيا: التراث المكتوب من صنع العقل الإسلامي في مجال الفقه، والتفسير، والعلوم، وهو عمل بشري يلقي الضوء على الرسالة الأساسية، وقد دخل إلى هذا التراث بعض أعمال الفلاسفة، والمتكلمين، والمعتزلة، والمتصوفة، وأيضا ما دخل إلى الفكر الإسلامي نتيجة ترجمة الفلسفات اليونانية، والهندية، وغيرها^(٢٩).

ونميز في هذه الدراسة بين النوعين السابقين، فأحدهما وهو (الوحي) إلهي، والثاني وهو (التراث) بشري، فالأول ثابت ومطلق، ويرتبط بالتكليف الشرعي، ومسائل الإيمان، والكفر، والاعتقاد، والثاني متغير ونسبي، ويرتبط بالاجتهاد، وأعمال العقل، وهو قابل للنقد، والتمحيص، والتنقية، والأخذ، والترك.

ومن هنا علينا أن نميز بين الوحي (الإسلام) وبين النتاجات الفكرية التي صدرت من العقل المسلم في ظل الالتقاء بالوحي، ويرى أنه علينا أن نأخذ في الاعتبار أمرين^(٣٠):

(٢٧) جدمان، فهمي. نظرية التراث، عمان، د.ن، ١٩٨٥، ص ١٧.

(٢٨) الجابري، محمد عابد، التراث والحدثة دراسات ومناقشات، مرجع سابق، ص ٢٤.

(٢٩) الجندي، أنور. أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة، القاهرة، دار الاعتصام، د.ت، ص ١٤٥.

(٣٠) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، ص ٩١.

« أولهما: أن هذا التراث الفكري والمشخص لدى الأفراد ليس هو الإسلام، بمعنى أنه ليس هناك تطابق تام بين التراث والإسلام، وإنما يجئ التراث نتيجة تفاعل بالسلب والإيجاب مع الإسلام بالدرجة الأولى.

« ثانيهما: أن الإسلام . كما جاء في مصادره الأصلية القرآن والسنة الصحيحة . له صفة الديمومة والاستمرارية التي تتخطى عوامل الزمان والمكان، فهو ليس موقوتا ولا زائلا، أما الفكر الذي دار حولهما، فهو عطاء موقوت مرتبط بالزمان والمكان.

ويرى حامد ربيع أن التراث ترتبط به ثلاثة عناصر هي: القيم، والممارسة، والاستمرارية، وهي ترتبط بدورها بالجماعة التي شكلت هذا التراث وأسهمت في تكوينه وأصبح علامة من علامات تلك الجماعة وتشكلها التاريخي والثقافي. "إن التراث يفترض عناصر ثلاثة: قيم، وممارسة، واستمرارية. القيم ذاتها نوع من المعرفة والثقافة، ولكن الممارسة لتلك القيم . حيث إن الممارسة تعنى الخبرة وقد حددت زمانا ومكانا وموضوعا . تقودنا إلى نطاق الحضارة، ولكن ليست كل حضارة تراثا.^(٢١)

إن التراث جانب من جوانب الحضارة يمثل الإسهامات المادية والمعنوية، والتي تتسم بالترابط والاستمرارية التي تجعله يربط زمنيا بين ماضي الأمة وحاضرها بعلاقة ثابتة لا تنفصم.^(٢٢)

وهذا البعد الحضاري الذي يضمه حامد ربيع في نظريته إلى التراث يعنى التحديد الوظيفي لمفهوم التراث والذي يتمركز حول متغيرين أساسيين الاستمرارية والتميز، فلا موضع للحديث عن التراث دون استمرارية... إن التراث في حقيقته يصير بهذا المعنى نوعا من الذاتية الحضارية، حيث الإيناع والتكامل يأتي فيترابط مع التوالد والتكاثر؛ فتختلط القيم بالممارسة والتقاليد بالطابع القومي بشكل أو بآخر".^(٢٣)

والبعد الحضاري لمفهوم التراث يقوم على فكرة "الهوية الحضارية" للأمة والتي تمتزج فيها الصفات الثقافية والخصائص الاجتماعية والخلقية التي تشكل هوية الأمة أو المجتمع، والتي تشكل بدورها . أي هذه الهوية . نقطة الانطلاق نحو التطور الحضاري الخلاق للمجتمع.

إن السمات الحضارية التي تتناقشها الأجيال بما تتضمنه من حضارة مادية، ومعنوية هي كل شئ بالنسبة للأشخاص، ولولاها لما استطاع المجتمع أن يتطور ويتقدم، فالتراث الحضاري عنصر مهم من عناصر التطور، والإنسان مدين لأجياله السابقة التي أورثته كل هذه النماذج الحضارية، وإليها يرد الفضل في بلورة شخصيته الحضارية وتكاملها.^(٢٤)

(٢١) ربيع، حامد . مدخل في التراث السياسي الإسلامي، ج١، مرجع سابق، ص١٣٦ .

(٢٢) المرجع السابق، ص١٣٦ .

(٢٣) المرجع السابق، ص١٣٥ .

(٢٤) زيادة، معن . الموسوعة الفلسفية العربية، مرجع سابق، ص٢٤٥ .

ويقسم البعض التراث إلى قسمين: تراث ثقافي، وتراث حضاري، فالتراث الثقافي هو كل ما أنتج في سائر العلوم، والأداب، والفنون الموروثة والمنقولة كتابيا أو شفويا، وأما التراث الحضاري فيتكون من جميع الموروثات الثقافية، والتاريخية، في العمران، والآثار، والأنظمة، والفنون الشعبية، والتقاليد الاجتماعية، والمهارات الصناعية، والفلاحية المختلفة.^(٣٥)

ويشير (على خليل) إلى معنى واسع للتراث يتحدد بداخله عدة أبعاد زمانية له هي الماضي، والحاضر، ومكونات من الأعراف، والتقاليد، والسلوك، وفلسفة جملة التصورات الأساسية للإنسان، وتفاعل كل هذا مع الواقع لينتج لنا "التراث".

إن التراث هو: مجموع تجارب الأمة، ومعطياتها، ومكونات حياتها، بما في ذلك عوامل التأثير والصياغة في هذه الحياة... فهو يبدأ من عامل الزمان وتفاعله مع الواقع منتهاها بالنظرة الشاملة للكون والحياة، مروراً باللغة، والأدب والأخلاق، والذوق العام، والعلاقات، والعادات، والتقاليد، والعرف، والسلوك، باعتبار أن هذا التراث شامل وعميق في مجرى الزمن، ويضم العوامل والمؤثرات التي صنعت وصاغت التقاليد، والأعراف، والممارسة الحضارية.^(٣٦)

ويحدد (أركون) خمسة أطر للتراث، تظهر محتويات التراث، ووظائفه التي تختلف باختلاف الأطر الثقافية، والاجتماعية، والاتجاهات الفكرية، والمراحل التاريخية الخاصة بكل مجتمع، والتراث بهذا المعنى يشمل:^(٣٧)

- « التراث "كسنة" الآباء "أي كاخلاق وتقاليد تؤمن بها الجماعة.
- « التراث كإطار من أحكام الشرع استنبطها الأئمة المجتهدون، ويخضع لها جميع المكلفين.
- « التراث كمعلومات عملية تجريبية شعبية يتوارثها الأفراد في ممارسة الحرف، والأعمال اليدوية.
- « التراث كمجموعة أدبية فكرية علمية مكتوبة خاصة بالطبقات المدنية العالمية تختلف عن التراث الشعبي الشفهي.
- « التراث كتصورات للماضي مبررة لما تحلم به الجماهير لحاضرها ومستقبلها.

والتراث في مفهوم المؤسسات الدولية تحدده اتفاقية التراث العالمي المنبثقة عن إعلان بودابست (١٩٧٢)^(٣٨)، وتصنف هذه الاتفاقية التراث إلى نوعين: التراث الثقافي، والتراث الطبيعي، ويتضمن التراث الثقافي لأغراض هذه الاتفاقية:

(٣٥) الحسن، محمد بلشير. "دور المصطلح في تحديث التراث وتوسيع فضاءه" في: ملكاوي، فتحي. (محرر) نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي، للفكرة الإسلامي، ٢٠٠٠، ص ٨٧.

(٣٦) أبو العينين، على خليل. منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، مرجع سابق، ص ٩٠.

(٣٧) أركون، محمد. "التراث: محتواه وهويته - إيجابياته وسلبياته"، في: التراث وتحديات العصر في الوطن العرب (الأصالة والمعاصرة)، مرجع سابق، ص ١٥٧.

(٣٨) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، النصوص الأساسية المتعلقة باتفاقية التراث العالمي، ١٩٧٢،

٢٠٠٥، نسخة pdf، ص ١٠ www.whc.uwesco.org

« الآثار: الأعمال المعمارية، وأعمال النحت والتصوير، والتكوينات ذات الصفة الأثرية، والنقوش، والكهوف، ومجموعات المعالم التي لها جميعاً قيمة عالمية من وجهة نظر التاريخ، أو الفن، أو العلم.

« المجتمعات: مجموعات المباني المنعزلة أو المتصلة، والتي لها صفة عالمية من وجهة نظر التاريخ، أو الفن، أو العلم.

« المواقع: وهى أعمال مشتركة بين الإنسان والطبيعة، مثل المواقع الأثرية.

أما التراث الطبيعي فيتضمن المعالم الطبيعية، أو التشكيلات الجيولوجية، أو الفيزيوجرافية، والتي لها قيمة عالمية من وجهة نظر العلم، أو المحافظة على الثروات أو الجمال الطبيعي.

وفيما يتعلق بالمحدد الزمني للتراث وكيف يمكن تصنيف فكرة ما أو معرفة ما، وإدخالها ضمن "التراث"، نلاحظ التأكيد على فكرة أن التراث هو إنتاج فترة زمنية تقع في الماضي، بحيث يسمح أن ننظر إليه باعتباره جملة واحدة في هذا الإطار الزمني.

ويرى (الجابري) أن ما يميز التراث العربي - الإسلامي هو أنه: مجموعة عقائد، وتشريعات، وروى، بالإضافة إلى اللغة التي تحملها وتؤطرها، تجسد إطارها المرجعي التاريخي، والأبستمولوجي في عصر التدوين (في القرنين الثاني والثالث للهجرة)، وامتداداته التي توقفت تموجاتها مع قيام الإمبراطورية العثمانية في القرن العاشر للهجرة (السادس عشر الميلادي)، أي مع انطلاق النهضة الأوروبية الحديثة.^(٣٩) وإن كان هذا التاريخ الزمني يحتاج إلى نقاش، لأن الخلافة العثمانية رغم انهيارها وتفككها بعد قيام دام أربعة قرون، إلا أنها أثرت الحضارة الإسلامية في مجالات شتى قبل ذلك التفكك والانحيار.

و من ناحية أخرى يرتبط مفهوم "التراث الإسلامي" بحركة العقل في الحضارة الإسلامية وإبداعاته العلمية والمعرفية في مجالات الحياة المختلفة، بما حقق ظاهرة "التراكم" العلمي والمعرفي في الأمة الإسلامية فتكون ما سمي بـ "التراث الإسلامي".

فالتراث الإسلامي هو "ما تناقلته أجيال الأمة من المعارف والعلوم نظرية وتطبيقية في مختلف حقول المعرفة ومختلف مجالات التطبيق في الحياة العملية مما هو من كسبها الاجتهادي في التدين بالدين الإسلامي، فهما لأحكامه ومطلوباته المجردة وتنزيلاً لها على واقع الحياة في مناحيها المختلفة".^(٤٠) وهذا الكسب الاجتهادي الذي تحقق في الزمن الحضاري للأمة أدى إلى تكوين "الموروث الفكري الذي تراكم بفعل جهود الأجيال السابقة عبر قرون الحضارة الإسلامية".^(٤١)

(٣٩) الجابري، محمد عابد. التراث والحداثة دراسات ومناقشات، مرجع سابق، ص ٣٠.

(٤٠) النجار، عبد المجيد. "مبادئ أساسية في فهم التراث" في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩، ص ٢٦٧.

(٤١) القويسى، حامد عبد الماجد. في التراث السياسي الإسلامي، حول نظرية السلطة وتكاملها الخارجي، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٩، ص ١٢٠.

ويرى النقيب فيما يتعلق بالمحددات الموضوعية للتراث التربوي الإسلامي أنها يجب أن تتسع بحيث لا يقتصر على تلك الكتابات التي تناولت التربية وموضوعاتها بشكل متبلور ومحدد لعلمائنا المسلمين، والتي وردت متفرقة وعرضية أحيانا أثناء البحث في قضايا تتعلق بالفلسفة والأدب والطب والتاريخ والرحلات... أي الكتابات التي تحمل مضامين تربوية سواء كانت فلسفية وأدبية وسياسية واجتماعية وطبية.^(٤٢)

وفى الوقت الذي يمكن أن نجد فيه كتابات تربوية مستقلة فى التراث الإسلامي تحلل النفس وأحوالها، أو عملية التعلم والتربية وشروطها ومتطلباتها، وما يتعلق ببعض القضايا والمشكلات التربوية، نلاحظ - أيضا - أن كثير من هذه العناصر التي تعالج قضايا التربية وما يتعلق بها جاء مختلطا ومتناثرا في كثير من الكتابات بحيث أسهم فيه الأدباء والفلاسفة والوعاظ والصوفية... وغيرهم.. وهذا يتطلب مهارة خاصة في التعامل مع هذا النوع من الفكر، وهذه الناحية بالذات منطقة اشتراك بين الباحثين في مجال الفكر الإسلامي بمجالاته المتعددة والباحثين في التربية الإسلامية.

إن الفكر التربوي الإسلامي في أغلبية يوجد منشورا أو منتشرا في كتابات ألفها الفلاسفة والصوفية وغيرهم، وهو في هذا متكامل أكثر مما يتكامل في الرسائل والكتابات القاصدة والمستقلة؛ ذلك لأن الفكر التربوي عند هؤلاء يتصل بفكر أكبر يدور حول الفرد المسلم والمجتمع المسلم... كما جاء هذا الفكر مختلطا بكتابات العلماء والمفكرين في مجالات تخصصهم كأدباء أو فلاسفة أو فقهاء، أو علماء كلام، أو فى أصول الفقه وغير ذلك، وهذا يحتاج فى الجمع . إلى عناية خاصة، ذلك أنه مضمن في تلك الأفكار العامة أفكار تربوية، كما أن الفكر التربوي في التراث قد يأتي مفصلا في كتب أو رسائل... وهو ما يحتاج إلى جمع وتحقيق وإخراج إلى النور.^(٤٣)

كما ظهر الفكر التربوي في التراث الإسلامي في صورة مدارس فكرية ومذهبية وفقهية، فظهر الاتجاه الفلسفي في التربية، والاتجاه الصوفي، والاتجاه الاجتماعي، والاتجاه الفقهي، والاتجاه الأدبي والاتجاه المعتزلي، والاتجاه الشيعي، والاتجاه العلمي، والاتجاه العملي أو الحرفي... وهى كلها مدارس فكرية وفلسفية وفقهية كانت لها أثارها التربوية في مسيرة التراث التربوي الإسلامي.

نخلص إلى أن التراث التربوي الإسلامي هو: جملة الآراء والأفكار التي صدرت من علماء أو مفكرين مسلمين تمس بناء الإنسان وتعليمه أو تعالج قضية من قضايا التربية والتعلم فيما يتصل بالفلسفة (النظرية) أو التطبيق. وذلك في

(٤٢) النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي طبيعته وتقويمه"، القاهرة، المسلم المعاصر، السنة الخامسة والعشرون، العدد ٩٩، ص ١٧.

(٤٣) أبو العنين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٩٢.

ظل القرون العشرة الأولى من عمر الأمة الإسلامية وهى فترة بزوغ الحضارة الإسلامية، على أن تكون هذه الأفكار والآراء متفقة مع القرآن الكريم وصحيح السنة فيما عرفه العقل الجمعي المسلم ورضي به، أو على سبيل الأفكار التجديدية التي ظهرت في هذه القرون العشرة. كما يجب التمييز بين التراث التربوي الإسلامي ذلك المنتج البشري الذي صدر عن التقاء العقل المسلم وتفاعله مع الوحي (القرآن والسنة)، وبين الوحي (القرآن والسنة) كمصدر إلهي لا دخل فيه للعقل البشري ولا يمكن أن يعد ضمن "التراث" بالمفهوم الموضوعاتي ويمكن اعتباره (الوحي) هو المصدر الأول والموجه لحركة الفكر التربوي الإسلامي (بمدارسه المتعددة) التي راكمت فعل التراث التربوي الإسلامي. أما لغة ذلك التراث فهي كل اللغات التي انضوت تحت الحضارة الإسلامية وأنتجت ذلك التراث بالمفهوم الذي أشرنا إليه، ومن ثم لا يمكن أن يقتصر على اللغة العربية؛ بل يمتد ليشمل كل لغات الأمم الإسلامية : العربية والفارسية والأردية والهندية.

• المحور الثاني: الضرورة الثقافية والحضارية للتراث التربوي الإسلامي :

نتناول في هذا المحور من الدراسة أهم الضرورات الحضارية والثقافية لدرس التراث التربوي الإسلامي، وإخضاعه للمناقشة العلمية والأكاديمية والبحثية، بحيث تحدد أبرز العوائد المعرفية في هذا الإطار. وفي هذا الصدد يمكن أن نشير إلى أهم هذه الضرورات فيما يلي:

• تحقيق التواصل الفعال بين الذات (الشخصية) المسلمة المعاصرة ومكوناتها الأساسية :

ترتبط الشخصيات الإنسانية في المجتمعات التاريخية بعناصر بقاءها المؤثرة في لحظات وجودها الأساسية تلك الممتدة عبر التاريخ، وتظهر هذه العناصر بصورة أو بأخرى في الحالة المعاصرة لهذه الشخصية، والانقطاع الحادث بين الشخصية الإنسانية وهذه العناصر المشكلة لها تؤدي إلى اضطراب وخلل في بنائها النفسي والوجداني والمعرفي، ومن ثم فإن السوية النفسية للشخصية الإنسانية تتحقق بذلك الارتباط الطبيعي بين ماضي وحاضر هذه الشخصية، أي الارتباط بتراثها التربوي الذي يشكل هويتها الثقافية والحضارية عبر الحاضر والمستقبل.

إن شخصية أي أمة تجئ وليدة حشد كبير ومتداخل ومتشعب من النشاطات والفعاليات والمعطيات والأفكار والممارسات... وهى خلال مسيرتها عبر الزمان، تحمل معها ما يتمخض عن علائقها المستمرة بالعالم الذي تنشط فيه، ومن ثم تجئ ملامحها وسماتها وطبيعتها نتيجة لهذا التراكم الذي يعبر عن بصمات عميقة في التكوين النفسي والأخلاقي والفكري والاجتماعي للأمة... بحيث أن أي تجاوز أو إغفال أو محاولة للقطع أو البتر لا تؤدي إلا إلى تشويه شخصية الأمة إن لم يكن قتلها وتمزيقها.^(٤٤)

(٤٤) خليل، عماد الدين. موقف إزاء التراث، المسلم المعاصر، بيروت، العدد ٩، السنة الثالثة، يناير ١٩٧٧، ص ٣٦.

إن استعادة الوعي بالتراث التربوي المشكل لشخصية الأمة يساهم في رأب الصدع الذي حدث بالانقطاع الكبير للذات المسلمة عن أصولها وأسسها التي تشكلت في إطارهما المعرفي والتاريخي والحضاري، بما يحقق بناء متوازن للفرد والمجتمع المسلم في ظل متغيرات حضارية متعددة كادت أن تقلع جذور هذه الشخصية الأصيلة. وتحقيق هذا الاتصال بين ماضي الذات المسلمة وحاضرها هو استعادة للوعي بهذه الذات وعناصر تشكلها ومعطياتها الحضارية التي أثرت في بناء جذورها وتمدداتها الثقافية والاجتماعية.

ومن الأبعاد الحضارية والثقافية للدرس المعرفي للتراث التربوي هو إنماء الحس التاريخي والوعي بمكانة الأمة وموضعها الحضاري "إن الاهتمام بالتراث الفكري التربوي يعنى الاهتمام بإعادة الوعي الإسلامي بالتربية والفكر التربوي، ويعنى أن هناك فوائد عملية ومعرفية تساعد في توجيه حركة التقدم الواعي نحو ما هو أصيل من صميم حضارتنا وتراثنا. وفي هذا وعي بذات الإنسان بنفسه ... ويعمق وعيه بالحس التاريخي في أبناء المجتمع كافة".^(٤٥)

وتحقيق التواصل بين ذات الأمة المعاصرة وماضيها يساعد في عملية تجديد بناء الأمة انطلاقاً من قواعد أصيلة وتمركز معرفي واضح لا يصيبه أي غيبش أو تشويه، وهذا يتطلب إدراك موقع "التراث" من عملية التجديد الحضاري للأمة... فإذا أدركنا موقع التراث من عملية تجديد بناء الأمة، فإننا نستطيع أن ندرك خطورة ما تتعرض له الأمة حين يتعثر السبيل في هذا المجال، فلا تفتقد مسالك الوصول إلى هذا الزاد الحيوي وسبل التعامل معه فقط؛ بل يتحول الزاد إلى عامل من عوامل التشويه والغيبش وتداخل الرؤى... بما يهدد الكيان الاجتماعي للأمة وجوداً ومصيراً... وهذا يوضح الارتباط المصيري بين التراث وهوية الأمة ذاكرة وتمثلاً وتطلعا، ذاكرة الماضي، وتمثلاً للحاضر، وتطلعا للمستقبل.^(٤٦)

كما يحقق الاتصال الفعال بين الشخصية المسلمة المعاصرة وتراثها فعل "التراكم" العلمي والمعرفي الحضاري ويؤكد للأجيال المعاصرة "أننا لا نبدأ من فراغ. أو تقليد، أو عالة على الآخرين، وإنما نبني على تجارب أجيال ورصيد أمة، وبذلك تزداد ثقتنا بأنفسنا وتعمق مفاهيمنا التربوية والنفسية والحضارية في شخصيتنا المعاصرة وتتحول إلى مكونات أصيلة في ثقافتنا".^(٤٧)

• تقديم بديل للنظريات التربوية الغربية:

يقوم النظام التعليمي في عالمنا الإسلامي معتمداً النظريات التربوية والنفسية الغربية التي تشكلت وفقاً لمعطيات معرفية وثقافية متباينة مع مبادئ وثقافة عالمنا الإسلامي، بما أحدث نوعاً من الازدواجية في النظام التربوي

^(٤٥) أبو العينين، علي خليل. "الفكر التربوي الإسلامي، مصادره ومعطياته، حركته"، موقع مكتب التربية العربية لدول الخليج، نسخة مصورة pdf، ص ٧٣.

^(٤٦) عبد الفتاح، سيف الدين، تعقيب على ورقة "مبادئ أساسية في تقويم التراث": في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، مرجع سابق، ص ٢٨٥.

^(٤٧) النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٢٤.

والتعليمي ظهرت في ذلك التناقض الذي تعانیه الشخصية المسلمة المخرج الأساسي للنظام التعليمي، بين ما تعتقده وبين ما تتلقاه من علوم ومعارف - لاسيما فيما يتعلق بالعلوم التربوية فما زالت تدرس فرويد ومدارس الاشتراط في حين تتغافل عن تراثها المعرفي الناجز في هذه الميادين.

إن الوعي بالتراث التربوي الإسلامي وتضمينه النظرية التربوية المعاصرة يواجه محاولات الإقصاء المعرفي والحضاري الذي بممارسة النموذج الغربي. وهذا الوعي لا يعنى الانزواء الحضاري؛ بل سيحقق نوعاً من التوازن الحضاري للشخصية المسلمة "فالتراث العربي. الإسلامي ملئ بالقضايا التي تستحق إعادة النظر فيها وفحصها واختبارها بإجراء دراسات وبحوث جديدة، وهذا سوف يؤدي إلى (عصرنة) التراث وبحث الروح والحياة فيه من جديد، لاسيما من خلال الكشف عن المبادئ العقلية ومناهج التفكير التي كانت توجه العلماء والمفكرين الذي أسسوا هذا التراث، وما إذا كانت هذه المبادئ والأسس صالحة لمعالجة قضايانا الحالية بدلا من الاعتماد طيلة الوقت على محاكاة الغرب ونموذجه".^(٤٨)

إن النظام التعليمي في العالم الإسلامي القائم على أساس رؤية الغرب وفلسفته هو الذي يكون عقل الإنسان المسلم ورؤيته للعالم. وفي نفس الوقت يعمل المضمون الثقافي على تكوين عقل المسلم ورؤيته للعالم. وعاقبة ذلك التناقض في عقل المسلم وشخصيته بين رؤية العالم من خلال الإسلام كما يتلقاه الطفل والبالغ المسلم، وبين الرؤية التي تكونها فلسفة الغرب كما تتجلى في العلوم الإنسانية، وهذا التناقض هو الذي أسهم في توليد الثنائية السلبية في الثقافة والشخصية والهوية بين المضمون الثقافي للإسلام، وبين هذه العلوم والمعارف والمناهج التي وضعت سياسات التربية والتعليم في العالم الإسلامي ضمن الإطار الغربي.^(٤٩)

يمكن للتراث التربوي الإسلامي أن يقدم في هذا الميدان الأسس المعرفية والمبادئ الفلسفية لنظرية تربوية بديلة تجمع بين مطلقات الوحي واجتهادات العقل المسلم وما تراكم من خبرة معرفية وتربوية في ظل الحضارة الإسلامية مع مراعاة المستجدات وسنن التغيير في الكون.

يقدم "التراث التربوي" الإسلامي للنظرية التربوية المعاصرة: المفاهيم، والتصورات، ومسارات للعمل التربوي المعاصر، كما يقدم التراث عدد من المعالجات لقضايا التعليم المعاصر أو أسسا لهذه المعالجات "فهناك عدد من القضايا التربوية المعاصرة يمكن أن نجد لها رصيذا أصيلا في التراث مثل صفات المعلم، وطرق إعداده، وأهداف التعليم، والمشاركة الشعبية، والتمويل، وعلاقة الدولة بالتعليم، والعلاقة بين العالم والمتعلم، وتعليم المرأة، والولاء في النظام التعليمي، وفلسفة التعليم وتصوراته الأساسية".^(٥٠)

(٤٨) أبو زيد، أحمد. هوية الثقافة العربية، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ٢٠١٢، ص ٢٨١.

(٤٩) شمس الدين، محمد مهدي. "الإسلام ومتغيرات العصر"، قضايا إسلامية معاصرة، العدد الثامن عشر ٢٠٠٢، بيروت، ص ١٣٩.

(٥٠) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٩٤.

ومن ضرورات الدرس التراث التربوي الإسلامي . أيضا . فيما يتعلق بتقديم بدائل للنظرية التربوية المعاصرة ما يلي:

« البحث المتواصل عن مخارج لتجاوز نواحي القصور ومظاهر التخلف الذي تعاني منه المجتمعات الإسلامية المعاصرة بشكل أو بآخر.

« إن الإخفاق المتكرر لمحاولات تطبيق الإيديولوجيات المستوردة وما انبثق عنها من فكر تربوي، كان نتيجة لانعدام الاستجابة الشعبية في المجتمع الإسلامي.

« افتقاد المجتمعات الإسلامية للنوعية التربوية المتميزة للإنسان المسلم، بما يدفع إلى البحث في التراث في إعداد الإنسان المسلم وشروط تأهيله لتجاوز حالة الوهن الحضاري، وانعدام الفعالية.

ويساعد التراث التربوي الإسلامي في تأسيس نظرية تربوية بديلة من خلال العناصر المعرفية التالية المشكلة لهذه النظرية^(٥١):

« تحديد صورة المسلم كما يريد القرآن الكريم والسنة النبوية أساساً؛ لأنه يتوقف على تحديد هذه الصورة، تحديد النمط التربوي الذي يتم في ضوءه تربية هذا الإنسان، وتحقيق النوعية التربوية التي تحقق مستوى الإنسان في القرآن والسنة... وهذا يتطلب تحديد حقيقي لدور الإنسان ووجوده وغاياته وفاعليته وقيمه الذاتية والكونية، وطبيعته المادية والنفسية ومهمته ومصيره، ومنهجه الذي يجب أن نبعه في حياته.

« الاستناد إلى مبدأ "التكامل" بين الأبعاد الإنسانية المتعددة والتي يقدمها لنا التراث التربوي الإسلامي، انطلاقاً من النظرة الإسلامية للإنسان في شمولية وجوده، وفي تكاملية أبعاد تكوينه، والتي تضم البعد الفطري، والبعد الخلقي، والبعد الروحي، والبعد الاجتماعي، والبعد الجمالي، وشروط ومتطلبات وقيم كل بعد من هذه الأبعاد.

« وفيما يتعلق بالمعرفة، يقدم لنا التراث التربوي الإسلامي أهداف وغايات المعرفة على أساس التصور الإسلامي الصحيح، الأمر الذي يكامل بين نتائج المعرفة وحقائقها، أي بين كافة العلوم التي توصل إليها الإنسان أو وهبت له في إطار وحدة المعرفة مصدراً وهدفاً، وإن اختلفت في النهج، فهي كلها تؤدي إلى ازدهار الحضارة وسعادة الإنسان.

• المحافظة على الهوية ومواجهة الاختراق الثقافي:

تعرض الشخصية المسلمة المعاصرة لمخاطر ثقافية تمتد جذورها إلى مرحلة التغريب في مرحلة الاستعمار العسكري مروراً بمشروع الحداثة الغربي ووصولاً إلى مشروع العولمة الكاسح بقيمه الغربية، "فالعولمة الثقافية تعمل على تغريب الثقافات الوطنية من خلال آليات أكثر قوة مثل وسائل الإعلام والتقنية الحديثة، واحتكارها على مستوى المعرفة وعلى مستوى التشغيل. وكان لصناعة الثقافة دور مهم في هذا الإطار، حيث تم توجيه نمط الثقافة من منطلق ما بعد الحداثة نحو إعادة إنتاج وتقوية منطقة الاستهلاك لدى الشعوب"^(٥٢).

(٥١) أبو العينين، على خليل. "نقد المعرفة التربوية المعاصرة"، مرجع سابق، ص ٤٩.
(٥٢) حجازي، أحمد مجدي. "العولمة وتهديم الثقافة الوطنية.. رؤية نقدية من العالم الثالث"، عالم الفكر، الكويت، العدد ٢ مج ٢٨ ديسمبر ١٩٩٩، ص ١٣٥.

هذا في الوقت الذي تعاني منه الشخصية العربية والإسلامية من فقد حصونها الثقافية القادرة على مواجهة هذه المخاطر، ومن هنا يأتي أهمية الوعي بقيمة التراث التربوي الحضاري لهذه الشخصية وتفعيل عناصره الحية لهذه المواجهة والمحافظة على خصوصيتها واستقلالها الفكري والثقافي.

• التراث منبع القيم ومصدرها :

التراث الإسلامي يملك نظاماً للقيم ولكنه في حاجة إلى المفكر أو المدرسة الخلاقة من منطلق البناء الأيديولوجي، القادرة على تقديم العنصرين: التصور النظامي، ثم أساليب التعامل مع الواقع.^(٥٧)

ويحتوي التراث على مجمل القيم التي تلبي احتياج النشاط الإنساني في صورة تجربة حية وصورة معرفية نظرية تم فيها إنزال قيم الوحي على الواقع التربوي في الحضارة الإسلامية، وتم تضمينها في المناهج والمقررات، وأساليب ووسائل التعليم، والفلسفة التربوية وما تتضمنه من مفاهيم وتصورات ومبادئ فلسفية.

وقد جربت أمتنا ونظامنا التعليمي القيم الوافدة وما تحقق تقدم ولا نهضة ولا عدالة، وهذا أدعى إلى النظر الذاتي والعودة إلى الأصالة المعرفية لقيمنا الذاتية التي لا تتعارض في جوهرها مع قيم التطور والتغيير والتقدم الإنساني؛ بل هي عنصر أساس في هذه العمليات الثلاث، ولن تقوم نهضة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية إلا بتبني نظام للقيم نابع من البيئة الداخلية لا من البيئة الخارجية، أي البيئة التي تحتضن ثقافتنا الأصيلة وقيمنا الذاتية.

إن التوحيد وهو القيمة العليا والحاكمة لمنظومة القيم الإسلامية، وهذه القيمة العليا . أي التوحيد . تلتقي حولها كل القيم الأخرى باعتبار أن منظومة القيم الإسلامية تتسم بالوحدة والكلية والانسجام، وهذه المنظومة تحتاج في تجسدها إلى أفراد إنسانيين ومجتمع مؤمن بالبعد العلوي للكون، وهذا لا يتم إلا عبر عملية التنشئة التي ينبغي أن تضمن هذه القيم النابعة من التراث ومصادره المختلفة. وأن تتضمن هذه القيم الأهداف التربوية وفلسفة التربية والمناهج والمقررات وعناصر العملية التعليمية .

• المحور الثالث: منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي

نحاول في هذا المحور من الدراسة رصد وتحليل منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، وعناصر هذه المنهجية وتحديداتها العلمية والمعرفية للوقوف على أهم اتجاهات هذه المنهجية ومساراتها المختلفة في الواقع الفكري والبحثي والأكاديمي.

في البدء يمكن الوقوف على ثلاثة اتجاهات أساسية في التعامل مع التراث الإسلامي (بصفة عامة) أفرزتها البيئة الفكرية التي تعاملت مع التراث طوال القرنين الماضيين وأبرز هذه الاتجاهات هي:

(٥٧) حامد، ربيع. مدخل في التراث السياسي الإسلامي، ج٢، مرجع سابق، ص ٢٥١.

« إحياء التراث: وتركزت هذه العملية في إعادة نشر المخطوطات والكتب ووضعها في متناول الأفراد بهدف نشر نمط معين من الثقافة في فترة زمنية ما، أو في محاولة للتعريف بالإنتاج الفكري أو العلمي في الحضارة الإسلامية، وقد جاء هذا الاتجاه في محاولة لأحياء بعض الأفكار في مجال الثقافة العامة و الثقافة الفقهية، أو في محاولة لإبراز التاريخ الفكري الناهض للأمة ردا على محاولات الانتقاص من الفكرة الإسلامية في مجالات العلوم والفنون والآداب والصناعات.

« استلهم التراث: وهذا الاتجاه يؤسس على الجمع بين ما يسمى من جهة أولى بـ"التراث" وبين ما يسمى من جهة ثانية بـ"المعاصرة" ويقوم على استلهم أفكار معينة أو مواقف أو قيم في محاولة لإدماجها في حالتنا الراهنة والتي أسهم العالم الحديث في تشكيلها إسهاما حاسما. وذلك يكون عن طريق "الانتقاء" من التراث جملة المواقف والمفاهيم التي تصلح لأن تسهم في تدبير حياتنا وأمورنا ونجعلها نمطا سلوكيا أو ذهنيا لنا في تفكيرنا وفي فعلنا. (٥٤)

يحاول هذا الاتجاه التخفيف من حدة الازدواجية المصطنعة التي يعاني منها فكرنا المعاصر والتي كانت أحد نتائج الإصابات الفكرية التي تعرضت لها ثقافتنا العربية الإسلامية، وهي ثنائية التراث والحداثة أو التراث والمعاصرة.

« إعادة قراءة التراث. المبدأ الذي يقوم عليه هذا الاتجاه هو اختيار منهج محدد وإطار مرجعي محدد ثم قراءة التراث، أي فهمه وتفسيره وتوجيهه، بحسب هذا المنهج، أو هذا الإطار المرجعي. وقد خضع التراث العربي الإسلامي - مثلما خضع غيره - لهذا النمط من المعالجة. فكان من ذلك قراءة فينمولوجية، وأخرى لسانية، وثالثة بنيوية، ورابعة عقلانية، وخامسة مادية، وسادسة برجماتية وهكذا. (٥٥)

إن مثل هذه القراءات تقدم التراث من جوانب متعددة ومختلفة يمكن أن تساهم في إدراك بعض جوانب التراث بصورة جزئية، إلا أنها تهمل النظرة الكلية والوظيفية للتراث الإسلامي، فالتراث الإسلامي - مثل كل التراث - لم يكن تراثا بالأصل، وإنما كان معبرا عن حركة وفكر في فترة زمنية ما ومكان ما وشكل في جملته وكيانته ما عرف بـ"الحضارة الإسلامية". وإن إعادة القراءة على هذا المنوال المنهجي يعد قصورا في إدراك التراث الإسلامي في كلياته الأساسية ووظيفية أفكاره وظلالها المعرفية والفكرية الممتدة في حاضر الأمة.

• تحليل منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي

بدأ الاهتمام التربوي بالتراث الإسلامي منذ مطلع السبعينات من القرن الماضي تحت ما عرف بتيار التربية الإسلامية (ويعد التراث أحد المسارات الأساسية في عمل هذا التيار واهتمامه) الذي اهتم بالبحث في القرآن والسنة عن المبادئ التربوية الحاكمة للتصورات الأساسية حول الإنسان والكون والطبيعة

(٥٤) جدعان، فهي. نظرية التراث، مرجع سابق، ص ٢٦.

(٥٥) جدعان، فهي. نظرية التراث، مرجع سابق، ص ٢٨.

والخالق، ثم بالبحث في تاريخ الفكر التربوي الإسلامي وتطوره عبر التاريخ الذي بدأ بالوحي وبالنسبة مكوناً حضارة واسعة من حيث الزمان والمكان أدت فيها التربية ومبادئها دوراً رئيسياً في هذا البناء الحضاري.

وخلال العقود الماضية يمكن أن نلاحظ أن الانشغال بالتراث التربوي الإسلامي كان في أساسية خمسة دوائر هي الدائرة الفكرية التنظيرية والدائرة الفلسفية التحليلية، والتاريخية التطورية، ودائرة التحقيق والنشر ودائرة الدرس المقارن، وسوف نتناول في هذا المحور من الدراسة جانبين أساسيين في منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي والتي نتجت عن الاستقراء للدراسات والبحوث وأوجه الاهتمام المختلفة لتلك القضية الفكرية التربوية، الجانب الأول: المداخل (أو الدوائر) المعرفية الأساسية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي. والجانب الثاني: المشاريع البحثية والعلمية لتناول التراث التربوي الإسلامي.

• المداخل المعرفية الأساسية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي :

• المدخل الفكري التنظيري :

ويهتم هذا المدخل بالبحث في متضمنات التراث التربوي من أفكار وقيم ومبادئ ونظم يمكن من خلالها الوصول إلى نظرية تربوية إسلامية حاكمة لحركة تطور الفكر التربوي في العالم الإسلامي. كما يسعى هذا المدخل إلى البحث في العوامل المؤثرة في الموقف التربوي والقوانين الحاكمة له، والعلاقة بين الفرد والمجتمع طبقاً لهذا الموقف وفي إطاره باعتبار الظاهرة التربوية حركة فاعلة في المجتمع.

ويسعى هذا المدخل أيضاً إلى الكشف عن النظام أو النظم القيمية التي تسعى التربية إلى تحقيقها في أفراد المجتمع؛ بل وتشتق منها أهدافها من خلال كتب التراث، ويتعلق بهذا المدخل عدة قضايا أهمها: طبيعة التربية، وعلاقتها بالنظم الاجتماعية في المجتمع الإسلامي والنماذج التربوية السائدة وموقف التربية من عملية التغير الاجتماعي والسياسي والاقتصادي، وحركة الفكر في المجتمع الإسلامي ومدى استجابة الواقع التربوي لتلك الحركة وطبيعة القيم السائدة، ومدى تعبيرها عن حاجات الإنسان، وأثر تلك القيم في حركة المجتمع، وقيم التعليم والتعلم، والعلاقة بين المعلم والمتعلم والبحث العلمي وغير ذلك. (٥٦)

• نماذج من تلك الدراسات في المدخل الفكري التنظيري:

- « تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية. ماجد عرسان الكيلاني، عمان، جمعية عمال المطابع التعاونية، ١٩٧٨، ٢٨٢ ص.
- « الفكر التربوي الإسلامي. محمد جواد رضا، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٠، ٢٠٦ ص.

(٥٦) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ١٠٦.

- « الفكر التربوي العربي الإسلامي "الأصول والمبادئ". المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٧، ١٠٨٠ ص
- « أهداف التربية الإسلامية في تربية الفرد وإخراج الأمة وتنمية الأخوة الإنسانية. ماجد عرسان الكيلاني، فيرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٧، ٦٠٤ ص
- « أهداف التربية الإسلامية، مصادر اشتقاقها ومعايير صياغتها للمجتمع الإسلامي المعاصر. على خليل مصطفى أبو العينين، المدينة المنورة، مكتبة إبراهيم الحلي، ١٩٨٧، ٥٤ ص.
- « التربية الأخلاقية الإسلامية. مقدار بالجنا، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٧٧، ص.

• المدخل التاريخي - التطوري :

- يهتم هذا المدخل بمتابعة السيرة المعرفية لحركة التراث التربوي الإسلامي، من خلال أعلام هذا التراث، ومؤسساته، والمتغيرات التي صاحبت وجوده في كل عصر ورصدها وتحليلها للتعرف على نوعية الفكر السائد ومدى استجابته لحل مشكلات ذلك العصر، ودوره الإيجابي أو السلبي في فترات قوة وضعف المجتمع. كما يساهم هذا المدخل في: (٥٧)
- « فهم العوامل الثقافية والطبيعية التي لها دور بارز ومهم في توجيه الخبرة الإنسانية.
- « فهم الدور الفاعل للتراث التربوي الذي نزل إلى ساحة التطبيق متفاعلاً مع واقع الحياة التي وجد فيها، وأثر تأثيراً كبيراً في مسيرة وحركة التربية.
- « فهم الدور الفاعل للجذور التربوية والثقافية المكونة للثقافة والحضارة للشخصية المعاصرة.

• نماذج من تلك الدراسات في المدخل التاريخي التطوري :

- « أئمة الفكر التربوي. محمد جواد رضا، الكويت، ذات السلاسل ١٩٨٩، ١٨٣ ص.
- « ابن حجر الهيثمي وخلاصة رسالته تحرير المقال في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبو الأطفال : سليمان إسحق محمد عطية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٨٧م، ١٠٤ ص.
- « ابن حزم الأندلسي عصره ومنهجه وفكره التربوي. حسان محمد حسان، القاهرة، دار الفكر العربي ١٩٨٤، ١٦١ ص.
- « أصالة التثقيف التربوي الإسلامي في الفكر الأندلسي . مروان سليم أبو حويج، دراسات في أصول التربية، الإسكندرية، الدار الجامعية ١٩٨٧، ٥٢٨ ص.
- « تاريخ التربية عند الإمامية وأسلافهم من الشيعة بين عهدي الصادق والطوسي. عبد الله دخيل الفياض، بيروت، الدار المتحدة للنشر، ١٩٨٣، ٣٦٤ ص.
- « تاريخ التعليم عند المسلمين والمكان الاجتماعي لعلمائهم في القرن الخامس الهجري، مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي. منير الدين أحمد، ترجمة سامي صفر، الرياض دار المريخ، ١٩٨١، ٢٥٤ ص.

(٥٧) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ١٠٣.

• المدخل التحليلي الفلسفي :

يهتم هذا المدخل بالبحث في الأصول التي يقوم عليها الفكر التربوي الإسلامي مستمدة من التراث، والأسس التي قام عليها بالفعل التراث التربوي الإسلامي وساندته في حركته الفاعلة طوال قرون الحضارة الإسلامية، مثل ما يتصل بتصور الإنسان ودوره الكوني والعمراني ورسائله الأرضية ووظائفه، والمعرفة ومكوناتها ومصادرها ووسائلها، والمجتمع وأبعاد تكوينه وخصائصه وشروط المناخ التربوي فيه، وعناصر العملية التعليمية، المعلم - المتعلم - المنهج، والأسس المعرفية التي ينبغي أن تتوفر في هذه المستويات من عناصر العملية التعليمية ومكوناتها.

والمدخل التحليلي . أيضاً . يخرج بالبحث في التراث التربوي من الإطار الضيق للمتابعة التاريخية، إلى آفاق النظرة التحليلية التي تساعد على^(٥٨):

« الوقوف على الأصول والمعطيات الأساسية التي كان لها فضل إيجاد تربية إسلامية وتراث تربوي إسلامي.

« التعرف على حركة العقل التربوي الإسلامي في فهم الأصول والمعطيات والتفاعل الخلاق بين حركة العقل ومتطلبات الواقع الاجتماعي والتربوي.

« التعرف على المبادئ الأساسية التي اعتمدت عليها حركة التراث التربوي الإسلامي في الفكر والواقع.

« الوقوف على الاختلافات الجوهرية والدقيقة بين المدارس والتيارات الفكرية المختلفة فيما يتعلق بأمور التربية والتعليم واستيعاب تلك الاختلافات وبيان أسبابها.

« الكشف عن مبادئ وعوامل الاستمرارية التاريخية لبعض المبادئ والمفاهيم التربوية التي استمرت حتى الآن في الواقع التربوي.

« الكشف عن العوامل والمتغيرات المؤثرة في صيرورة التجربة التربوية الإسلامية الذاتية والخارجية، وكذلك أوجه التفاعل بين هذه المتغيرات والتي كان لها دور فاعل في توجيه فعاليات الذات التربوي الإسلامي.

• نماذج من الدراسات في المدخل التحليلي الفلسفي :

« آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طالب العلم، مقدمة المجموع للإمام النووي. طنطا، مكتبة الصحابة، ١٩٨٧، ٨٦ ص.

« آداب الطلب ومنتهى الأرب كيف تصبح عالمياً من علماء الإسلام؟ الإمام محمد بن علي بن محمد الشوكاني. دراسة وتحقيق، محمد عثمان الخشت، الرياض، مكتبة الساعي، ١٩٨٨، ٢٢٤ ص.

« آراء ومواقف تربوية ونفسية صائبة في التراث العربي الإسلامي. نوري جعفر، بغداد، دار الرشيد للنشر، ١٩٨٢، ٩٧ ص.

« بحوث في التربية من كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون لحاجي خليفة (٢) الكتاب المدرسي في التراث العربي والفارسي والتركي. سليمان إسحق محمد عطية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧، ٨٠ ص.

(٥٨) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ١٠٥.

« دراسات تراثية في التربية الإسلامية. محمود قمبر، قطر، دار الثقافة، ١٩٨٥، ٤٢٠ ص.

« الشخصية الإنسانية في التراث الإسلامي. نزار العاني، عمان، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٨٩، ٢٢٦ ص.

• المدخل المقارن :

يهتم هذا المدخل بإبراز التباين والاختلاف بين الأسس المعرفية والمنطلقات الفكرية التي قام عليها التراث التربوي الإسلامي وحركته ومعطياته في الإنسان والكون والطبيعة، وبين الأسس المعرفية والمنطلقات الفكرية التي يقوم عليها الفكر التربوي الغربي القديم والمعاصر، وبيان أسباب هذا الاختلاف، والنموذج المعرفي الذي يقوم عليها كلا الفكرين وأبعاد هذا الاختلاف في التصورات والقيم والمعرفة التربوية.

« نماذج من الدراسات في المدخل المقارن

« دراسات مقارنة في التربية الإسلامية: على الجمبلاطى، أبو الفتوح التونسي، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤، ١٨٩ ص.

« الفكر التربوي العربي الإسلامي (مختارات من الفكر التربوي الغربي والإسلامي)، الكويت، وكالة المطبوعات ١٩٧٧، ٤٩٥ ص.

« في التراث التربوي، دراسات نفسية تعليمية تراثية، نذير حمدان، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٩٨٩، ٣١٣ ص.

« أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه التغريبي والاتجاه الإسلامي، على خليل، مصطفى أبو العينين، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦، ٥٥٧ ص.

« فلسفة التربية الإسلامية والفكر المعاصر دراسة مقارنة، مصطفى عبده محمد خير، رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، السودان، ٢٠٠٢.

« فلسفة التربية الإسلامية : دراسة مقارنة بين فلسفة التربية الإسلامية والفلسفات التربوية المعاصرة، ماجد كيلانى، مؤسسة الريان، ١٩٩٨، ٤٨٧ ص.

• مدخل التحقيق والتكشيف والنشر:

اهتم هذا المدخل بتحقيق المخطوطات التربوية في التراث الإسلامي ونشرها على جمهور المتخصصين والمثقفين وغيرهم، بهدف تيسير تناول هذا الجانب من التراث الإسلامي من حيث الدرس العلمي والتثقيف.^(٥٩)

• نماذج من الدراسات في مدخل التحقيق والتكشيف والنشر :

« الأذكياء، أبى الفرج بن على بن الجوزى. (تحقيق وتعليق) عادل عبد المنعم أبو العباس، القاهرة، مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع، ١٩٨٨، ٢٨٨ ص.

« تباعد العلماء عن تقريب الأمراء. على بن سلطان محمد القارئ، دراسة وتحقيق محمد على المرصفى، سلسلة قضايا تربوية (٥) عالم الكتاب، القاهرة، ١٩٩٠، ٢٢١ ص.

(٥٩) انظر ثبت ببعض الدراسات التي غطت هذه المحاور في ملحق الدراسة.

« التراث التربوي الإسلامي في خمس مخطوطات. هشام نشابه، بيروت دار العلم للملايين، ١٩٨٨، ٢٦٧ ص.

« آداب المعلمين. محمد بن سحنون، تحقيق: حسن حسنى عبد الوهاب، القاهرة، مطبعة المنار، ١٩٧٦، ١٤٩ ص.

« تعلم المتعلم طريق التعلم. برهان الدين الزرنوحي، تحقيق مصطفى عاشور، القاهرة، مكتبة القرآن، ١٩٨٦، ١٥٨ ص.

« دليل الباحثين إلى المناهج النفسية في التراث. عرض وتكشيف، عبد الحكيم محمود وآخرون، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٢، ٤ أجزاء.

• **المحور الرابع: نماذج من مشروعات الدرس العلمي والمعرفي للتراث التربوي الإسلامي**
نستعرض في هذا المحور نماذج من المشروعات التي تناولت التراث التربوي الإسلامي بالدرس والبحث العلمي أو التي ما زالت قيد التنفيذ وهي:

« مشروع الفكر التربوي العربي الإسلامي.. الأصول والمبادئ، ١٩٨٩.

« مشروع في التراث التربوي دراسات نفسية وتراثية، ١٩٨٩.

« مشروع مأخذ شناسي تربيت أخلاقي (مصادر التربية الأخلاقية) ١٣٨٢ هـ. ش. ٢٠٠٢.

« مشروع مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي ٢٠٠٨.

« مشروع أ.د. على خليل، أ.د. عبد الرحمن لدرس التراث التربوي الإسلامي.

« مشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي.

« مشروع المدارس الأخلاقية في المصادر والاتجاهات.

« مشروع مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي ٢٠٠٦.

« مشروع التراث الفكري العربي الإسلامي - نصوص رائدة ١٩٩٨.

• **مشروع: الفكر التربوي العربي الإسلامي.. الأصول والمبادئ، ١٩٨٧.**

• **بطاقة المشروع**

المؤلف: مجموعة من المؤلفين

المنفذ :

« المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

« المجمع الملكي لبحوث الحضارة.

« مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الناشر: فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي

عدد الصفحات: ١٠٥٢ ص

سنة النشر: ١٩٨٩

• **أهداف المشروع :**

يهدف هذا المشروع كما جاء في مقدمته العلمية إلى تحقيق ما يلي:

« التعرف الوثيق على التراث التربوي العربي الإسلامي، في مظانه المختلفة المنشورة والمخطوطة.

« التعامل مع النصوص التربوية التراثية: نشرها؛ ورصد مصطلحاتها الفنية والعلمية.

« دراسة الواقع التربوي العربي في الوطن العربي كشفاً عن جذوره ومشكلاته واتجاهاته.

« الإسهام في بناء نظرية تربوية عربية إسلامية متطورة.

« تحديد ملامح الهوية الثقافية العربية، والقيم الكبرى التي سادت التربية العربية الإسلامية عبر العصور.

• أقسام المشروع :

ينقسم هذه المشروع التربوي الذي صدر في مجلد ضخيم إلى أربعة أقسام:

« القسم الأول: يقوم على دراسة أصول التربية العربية الإسلامية ومبادئها، ويعنى بالأسس المعرفية التي قامت عليها هذه التربية.

« القسم الثاني: يعالج المؤسسات التربوية، وأنواعها ومستوياتها، والممارسات التربوية، طبقات المعلمين ومستوياتهم، وتخصصاتهم، والمناهج، والمتعلمين وطرق التقويم والألقاب.

« القسم الثالث: ويتضمن الأفكار التربوية لكبار المربين والفلاسفة وعلماء الأخلاق والفقهاء والمؤرخين، وغيرهم ممن كان لهم إسهامات تربوية واضحة.

« القسم الرابع: يتناول التربية قبل الإسلام ويعدده مرتبة زمنية، فيتناول التربية قبل الإسلام، وفي عصري الرسالة والراشدين حتى العصر العباسي الأول.

• مشروع في التراث التربوي دراسات نفسية تعليمية تراثية:

• بطاقة المشروع :

المؤلف: نذير حمدان

المنفذ:

الناشر: بيروت، دار المأمون للتراث

عدد الصفحات: ٣١٣ ص

سنة النشر: ١٩٨٩

• أقسام المشروع :

يهتم هذا المشروع البحثي بالمدخل الموضوعي للبحث في التراث التربوي الإسلامي من خلال مدخلين أساسيين:

« الأول: تناول المؤسسات التعليمية في التراث مثل الكتاتيب والمدرسة، والجامعة وطرق التعلم والتأديب فيها من خلال استكشاف المادة التراثية الخاصة بهذه الموضوعات في كتب ووثائق ومخطوطات التراث.

« والمدخل الثاني لهذا المشروع جاء تحت عنوان مسرد و اصطفاء لأهم التربويات التراثية وتضمنت بحوث تراثية في : مفهوم التربية وفي الدوافع النفسية، والتأهيل التربوي، والفروق الفردية... وختم هذا المدخل بعرض نموذج من الأعلام المربين في التراث التربوي الإسلامي (برهان الدين الزرنوجي). اعتمدت هذه الدراسة على نحو خمسين مؤلفاً تراثياً، حاول الباحث ربطها أثناء العرض ببعض المتغيرات المعاصرة.

• مشاريع تربط بين التراث والإنتاج الفكري المعاصر:

• بطاقة المشروع :

العنوان : مأخذ شناسي تربيت أخلاقي (مصادر التربية الأخلاقية)

المؤلف : بناري، على همت وآخرون

المنفذ : وزارت آموزش وپروش (وزارة لتربية والتعليم) . طهران

الناشر : يزوهشكده تعليم وتربيت

عدد الصفحات : ٧٦٠ ص

سنة النشر : ٥ ش ١٣٨٢ / ٢٠٠٢ م

• فكرة المشروع وأهدافه :

اهتم هذا المشروع بتكشيف التراث التربوي في ضوء المعيار الموضوعي وصولاً إلى الإنتاج الفكري الحديث والمعاصر في المجال المطروح تكشيفه، وتوظيف الأفكار التراثية لمعالجة بعض المشكلات التربوية المعاصرة.

والمجال في المصدر التراثي المشار إليه هو المجال الأخلاقي، حيث اهتم بعرض وتكشيف ما طبع من التراث وصولاً إلى العصر الحديث - معتمداً على تصنيف داخلي لهذه المصادر من خلال محورين:

« المحور الأول: وصف إجمالي لهذه المصادر.

✓ المصادر باللغة الفارسية.

✓ المصادر باللغة العربية.

✓ المصادر باللغة الإنجليزية.

✓ الرسائل.

✓ المقالات والدراسات والبحوث بالدوريات.

✓ الفارسية .

✓ العربية .

✓ الإنجليزية .

« المحور الثاني: التصنيف الموضوعي للمصادر:

✓ موضوعات متعلقة بالأخلاق.

✓ موضوعات متعلقة بالتربية الأخلاقية.

✓ القلب والإرادة في التربية الأخلاقية.

✓ الفضائل، الشمائل، والسلوك الأخلاقي.

✓ الآداب الأخلاقية.

✓ الرذائل والسلوك غير الأخلاقي.

✓ التربية الأخلاقية في القضايا الجنسية.

✓ طرق التربية الأخلاقية.

✓ عوامل التربية الأخلاقية.

✓ أخلاق الفتیان

✓ أخلاق المتعلمين.

✓ أخلاق الأبناء.

✓ أخلاق النساء.

« المحور الثالث: مصادر التربية الأخلاقية على الانترنت.

• مشروع: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي .

• بطاقة المشروع :

العنوان: مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي

المؤلف: خالد الصمدي وآخرون

المنفذ: عدة جهات

« المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأيسيسكو)

« المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية والإسلامية

الناشر: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الأيسيسكو)

عدد الصفحات: ٢٥٤ص

سنة النشر: ٢٠٠٨م

• فكرة المشروع وأهدافه :

يهدف هذا المشروع إلى إعداد معجم تربوي لمصطلحات التراث التربوي الإسلامي، باعتبار أن هذه المصطلحات نقطة الارتكاز الحضارية والمعالم الفكرية التي تحدد هوية الأمة بمآلاتها من رصيد نفسي ودلالات فكرية وتطبيقات تاريخية، ويهدف هذا المشروع إلى أمرين، أولهما: الإسهام في التكوين التربوي النظري للمنظرين والباحثين التربويين في العالم العربي والإسلامي؛ حيث تغيب النظرية التربوية بمفاهيمها من مناهج التكوين خاصة في التربية العامة وعلم النفس، والهدف الثاني: إعداد معجمي لمصطلحات التربية الإسلامية والذي تعاني المكتبة التربوية العربية نقص كبير فيه.

أما الإطار المنهجي للمشروع فيتحدد كما يلي:

« اختيار أهم المصادر والمراجع التي تخدم أهداف المشروع وهي بعد القرآن الكريم:

✓ الكتابات الأصلية في التراث التربوي الإسلامي وأهمها: كتابات ابن جماعة، وابن سحنون، والقابسي، والغزالي، وابن سينا، وابن طفيل، وابن خلدون، وابن حزم، وابن عبد البر وغيرهم من أصحاب الإسهامات المرجعية البارزة في التراث التربوي الإسلامي.

« مرحلة الدراسة اللغوية للمصطلح.

« مرحلة تتبع المصطلح في القرآن وكتب العلم والأدب ومصادر السنة وكتب التراث التربوي.

« مرحلة التركيب، وهي مرحلة جمع المادة العلمية المتحصلة من الخطوات السابقة عن كل مصطلح حتى يكون القارئ فكرة عن الاستعمالات التربوية المختلفة للمصطلح من جهة، ثم المساهمة في بناء الإطار التاريخي لاستعمال مصطلح تربوي بعينه ميلادا ونشأة واستمرارا وبعثا في سياقات تربوية جديدة.

« المجالات الأساسية لعمل المشروع موضوعياً، هي:

- ✓ أوصاف المعلم وأحواله (أ.ع).
- ✓ أوصاف المتعلم وأحواله (أ.م).
- ✓ المؤسسات التعليمية (م.ت).
- ✓ التقويم (ت.ق).
- ✓ طرق التدريس (ط).
- ✓ المحتوى الدراسي (م.ح).
- ✓ الوسائل التعليمية (و.س).
- ✓ النظام الدراسي (ن.د).

• مشروع درس التراث التربوي الإسلامي: (٦٠)

هذا المشروع قدمه كلا من: أ.د. عبد الرحمن النقيب، أ.د. على خليل (رحمه الله) إلى المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ويتضمن الجوانب التالية:

• أهداف المشروع :

تراوحت أهداف هذا المشروع من أهداف حضارية لمعالجة الإخفاق المتكرر لمحاولات تطبيق الإيديولوجيات المستوردة وما انبثق عنها في المجتمع الإسلامي المعاصر، وأهداف ثقافية تتمثل في تكوين الوعي بالتراث التربوي ودوره في البناء الثقافي والنفسي للشخصية المسلمة، وأهداف علمية تتمثل في توضيح أبعاد خبرة الفكر التربوي التراثي في مواجهة مشكلات الواقع التربوي والتعليمي.

• مدخل منهجي لدراسة التراث التربوي الإسلامي :

حدد هذا المشروع المداخل الأساسية المقترحة لدرس التراث التربوي الإسلامي وهذه المداخل هي: المدخل التاريخي، المدخل التحليلي، المدخل التنظيري، المدخل المتكامل، وهي كلها مداخل علمية ومنهجية للبحث العلمي في التراث التربوي الإسلامي، حيث يوفر الأول الرؤية الزمنية المتكاملة لدراسة التراث التربوي بمتغيراته وصيرورته وغير ذلك من عوامل ومتغيرات تاريخية، ويبحث المدخل الثاني ممثلاً لمحور الارتكاز الأساسي لاستخلاص التجليات الفكرية والمذهبية التربوية، والأصول والمدارس الفكرية، والمفاهيم التي تضمنها هذا التراث، أما المدخل الثالث فيمكن عن طريقه استخلاص نماذج عامة للتربية والتعليم والقيم والقوانين للعمل التربوي من خلال التراث. وفي إطار المنهج التكاملي يمكن للباحث استخدام كافة الأدوات البحثية من تحليل وفهم واستنباط واستقراء مما يساعد على إنجاز دراسة تحليلية جيدة للتراث التربوي الإسلامي من غير وقوع في نمطية توقف الإبداع الفكري، وتحول دون حرية الباحث في الاستنتاج المنهجي للملائم.

• استراتيجيات وأولويات المشروع :

تحدد استراتيجيات المشروع كما حددها أصحابه فيما يلي:

« الدراسة الموضوعية لكتب التراث التربوي، والذي يأتي على شكلين أساسيين (متخصص: أي الإنتاج المتصل بمجال التربية والتعليم مباشرة، ومتكامل

(١٠) النقيب، عبد الرحمن. التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧، ص ٢٧٩.

وهو مبعوث في الكتب الأخرى غير المتخصصة مثل كتب الفلسفة والتصوف والأدب والتاريخ والرحلات...).

« الاستخلاص الشامل لمحاوَر العملية التعليمية من هذه الكتب التراثية (الأهداف، المنهج، المعلم، المتعلم، الوسائل، طرق التدريس، التقويم، الأنشطة، الإدارة، التمويل).

« وضع قاموس عربي إسلامي - إفرنجي من خلال ما استخلص من مفاهيم ومدرَكات عبر الخطوتين السابقتين.

• خطوات التنفيذ :

« تشكيل لجنة من الخبراء للإشراف على الدراسات المختلفة

« إعداد دليل التعريف بالكتب.

« التوثيق المرجعي للكتب التراثية.

• مشروع المعهد العالمي للفكر الإسلامي : علم النفس في التراث الإسلامي (٤ أجزاء)

• بطاقة المشروع :

العنوان: علم النفس في التراث الإسلامي

المؤلف: مجموعة من الباحثين

المنفذ: المعهد العالمي للفكر الإسلامي

الناشر: دار السلام للنشر والتوزيع

عدد الصفحات:

« الجزء الأول ٥٦٠

« الجزء الثاني ١٠٠٨

« الجزء الثالث ١٤٤٥

« الجزء الرابع ٧٥٧

سنة النشر: ٢٠١١ م

• فكرة المشروع وأهدافه :

اهتم هذا المشروع - الذي قام به المعهد العالم للفكر الإسلامي - بعملية عرض وتكشيف لأعمال مطبوعة من التراث الإسلامي في مجال الدراسات النفسية أو كما أسموه "علم النفس في التراث الإسلامي".

ويتضمن هذا العمل عرضاً وتكشيفاً لحوالي ثلاثمائة كتاب ومقال من أمهات التراث العربي الإسلامي المطبوع والذي يعطى الفترة من القرن الأول الهجري إلى القرن الرابع عشر الهجري.

وتنوعت الموضوعات التي تناولها هذا المشروع من آداب وفنون وفلسفة وتصوف وأخلاق وفقه... حيث كانت موضوعات علم النفس تتداخل مع هذه المجالات.

أما منهجية عرض المصدر التراثي فجاءت على الوجه التالي:

« التعريف بـ المصدر التراثي وما يحتويه من موضوعات واهتمامات.

« إبراز أهم المفاهيم ذات الطابع النفسي، كما وردت في المصدر التراثي.

« ربط أهم مفاهيم علم النفس الحديث، أو موضوعات اهتمامه التي تتصل بها موضوعات التناول في كل كتاب أو مصدر من مصادر التراث.
« إعداد فهرست للموضوعات والمفاهيم التي يحتويها هذا المصدر التراثي.

وقد صدر هذا المشروع ٤ أجزاء، ثلاثة تحت عنوان علم النفس في التراث الإسلامي، والرابع بعنوان دليل الباحثين إلى المفاهيم النفسية في التراث.

• مشروع تصنيف موضوعي للتراث الفكري العربي

العنوان: مشروع تصنيف موضوعي للتراث الفكري العربي موسوعة التراث الفكري العربي الإسلامي، نصوص رائدة مع مدخل تحليلي ومقدمة نقدية (جزآن).

المؤلف: محمد الخطابي

الناشر: بيروت، دار الغرب الإسلامي

عدد الصفحات: ٨٧٢

سنة النشر: ١٩٩٨

تشمل هذه الموسوعة مجموعة من رؤوس الموضوعات التي استجمع فيها الباحث نصوص تتوافق معها من التراث مع تقديم لهذه الموضوعات برؤية معاصرة، أما موضوعات هذه الموسوعة فهي: (١) الوجود والكائنات (٢) الإنسان والعمران (٣) التربية والتعليم (٤) الحكم والسياسة والدولة (٥) الأخلاق والقيم وأداب السلوك (٦) نظرات رائدة في الشريعة والعلوم التجريبية ومناهج البحث. وكل باب من هذه الأبواب يتضمن عشرات النصوص التراثية التربوية التي تندرج تحت الموضوع المشار إليه، والنصوص مذيلة بمصدرها التراثي داخل المتن.

• مشروع: المدارس الأخلاقية في المصادر والاتجاهات

العنوان: المدارس الأخلاقية في المصادر والاتجاهات...دراسة منهجية في المصادر والاتجاهات.

المؤلف: مجموعة من الباحثين بقسم الأخلاق بالمركز العالمي للعلوم والثقافة الإسلامية - قم

ترجمة: عبد الحسن بهبهاني بور.

المنفذ: المركز العالمي للعلوم والثقافة الإسلامية - قم.

الناشر: المركز العالمي للعلوم والثقافة الإسلامية - قم.

عدد الصفحات: ٤٧٩ ص.

سنة النشر: ٢٠١٠.

• فكرة المشروع وأقسامه

ينقسم المشروع إلى خمسة فصول، ملحق بمجموعة من الفهارس الموضحة، و البلوجرافيات الخاصة بالموضوع، وصدر المشروع باللغة الفارسية وتم ترجمته، أما أقسام المشروع فهي:

« الفصل الأول: يعنى بالتعريف بالمدارس الفلسفية و العرفانية والأثرية والتوفيقية (التركيبية)، في مجال الأخلاق والمقارنة الداخلية بينهم وبيان خصائص ومميزات كل واحدة منها.

« الفصل الثاني: ويختص بالتعريف بأبرز ما صنفه الاتجاه الفلسفي في دراسة الأخلاق، بشكل تفصيلي ضمن ثمانية محاور عنوانية. ويختم الفصل بقائمة جملة من المؤلفات التي أفرزتها هذه المدرسة في مجال الأخلاق.

« الفصل الثالث: ويتضمن تعريفاً بأهم ما دونته مدرسة الأخلاق العرفانية، ضمن أحد عشر محورا عنوانيا. وفي خاتمة الفصل قائمة بالمؤلفات التي تعنى بالأخلاق العرفانية، إلى جانب ذلك يتضمن الفصل بحثا خاصا بعنوان "أخلاق الفتوة" يحتوي على دراسة للخلفية التاريخية والاجتماعية، الأسس والمرتكزات، التعاليم، الآداب وأخيرا الآثار والبصمات التي خلفها هذا الاتجاه.

« الفصل الرابع: يسعى هذا الفصل للتعريف بتراث ومصادر مدرسة الأخلاق الأثرية، من خلال مصادر مدرسة الفكر الإمامي ومن مصادر مدرسة السنة والخلافة. وتم استعراض لأحد عشر كتابا من كتب المدرسة الإمامية وأحد عشر كتابا من مدرسة السنة والخلافة، وفي خاتمة الفصل قائمة بكتب الآداب الإسلامية وقائمة بالشروح وقائمة بمصادر الأخلاق الأثرية.

« الفصل الخامس: يعنى بالتعريف بأهم كتب ومؤلفات المدرسة التوفيقية في الأخلاق الإسلامية وفي هذا المجال تم استعراض سبعة كتب بشكل تفصيلي وكتابين بشكل إجمالي. وأوردت قائمة بعدد من الكتب المختصة بهذه المدرسة في آخر الفصل.

• منهجية الدراسة في تناول المصنفات الأخلاقية في التراث الإسلامي :

قامت الدراسة بعرض تفصيلي للمصنفات الأخلاقية في التراث الإسلامي تم من خلال ثمانية محاور، نذكرها باختصار:

« المحور الأول: تحت عنوان "نبذة مختصرة عن المؤلف ومؤلفاته".

« المحور الثاني: بعنوان "النسخ والطبعات".

« المحور الثالث: بعنوان "أعمال ودراسات ذات صلة بالكتاب".

« المحور الرابع: واهتم بدرس "دائرة الموضوعات المبحوثة".

« المحور الخامس: يوضح هذا المحور "هيكلية الكتاب/المصنف واستعراض البحوث الواردة فيه".

« المحور السادس: ويختص بالبحث عن "منهجية الكتاب/المصنف".

« المحور السابع: يتناول هذا المحور "أدبيات الكتاب/المصنف".

« المحور الثامن: ويحمل عنوان "التقييم النهائي".

ما سبق نماذج المشروعات البحثية والعلمية التي تناولت التراث التربوي الإسلامي بالبحث والدرس العلمي أو قدمت طروحات لهذا الغرض العلمي وتتفق هذه المشروعات على عدة جوانب أهمها: التأكيد على أهمية الدرس العلمي للتراث التربوي الإسلامي وضرورة تضمينه في حركة التربية المعاصرة في العالم العربي والإسلامي، وضرورة الالتفات من قبل الباحثين والمؤسسات الأكاديمية والتربوية لهذا المجال البحثي .

ومن ناحية أخرى ورغم التنوع الظاهرة في تناول التراث التربوي في هذه المشروعات السابقة والتي يمكن البناء عليها في أعمال علمية أخرى، إلا أن هذه

المشروعات تفتقد الانسجام المنهجي فيما بينها ويرجع هذا بالأساس إلى افتقاد الإستراتيجية المنهجية في الذهن العربي والمسلم نحو تعامله مع التراث التربوي وأن هذه المشروعات جاءت عبر اجتهادات فردية في أغلبها تعبيراً عن الاهتمام الذاتي والانفعال الداخلي، كما أن العمل المؤسسي لم يتطور لتأسيس معاهد علمية أو مراكز تحمل هذا الانشغال التربوي .

- **المحور الخامس: نحو منهجية علمية راشدة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي**
يدور هذا المحور حول ثلاثة جوانب أساسية فيما يتصل بالمنهجية المقترحة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي وهي:
« أولاً: قواعد عامة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي، (المنطلقات الفكرية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي).
« ثانياً: قواعد منهجية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي.
« ثالثاً: متطلبات منهجية لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة.

- **أولاً: قواعد عامة للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي:**
نطرح هنا مجموعة من القواعد والمبادئ والمنطلقات الفكرية الأساسية التي ينبغي أن يراعيها الباحث في التراث التربوي الإسلامي، منها ما يتصل بطبيعة النظر إلى التراث ذاته، ومدى حاكميته أو معياريته المعرفية، ومنها ما يتعلق ببشريته وظرفيته التاريخية والمكانية، ومنها ما يتعلق بلغته، وخصائصه من حيث الشمول والكلية أو التخصص والجزئية.. وفي هذا الإطار يمكن أن نشير إلى أربعة منطلقات فكرية أساسية هي:

- **نسبية التراث التربوي:**
ليس للتراث صفة الإطلاق، لأنه بالأساس نتاج حركة الفكر في زمان ومكان معينين، يمكن أن يتضمن في تفاعله مع حاضرن بعض القضايا والمشكلات، ويمكن أن يختلف، والبحث عن الأسس المعرفية التي انطلق منها ومنهجية التعامل مع هذا الواقع ومتضمناته وقضاياها هي أولى في التناول من تعميم الأحكام التي صدرت عنه في هذا الزمان والمكان المعينين.

فالتراث ناشئ من تفاعل المسلمين مع ظروفهم الحياتية في تطبيق أسس الدين وأحكامه، وهذه الظروف تتغير بتغير الزمن، فيكون لكل ظرف منها اعتباراته الخاصة في التفاعل مع الوحي فهما وتنزيلاً... وهذا يتطلب في درسه والتعامل العلمي معه، أن يعرض التراث في تقريراته الوصفية مقروناً بظروفه وملابساته الواقعية التي نشأ فيها. وأن يكون ذلك ضمن تقييمه وتوظيفه أي على ذلك الأساس من التاريخ الذي يربط فيه بالاجتهاد التراثي في الفهم والتطبيق بالأسباب التي أفضت إليه من الظروف الحياتية التي عاش فيها المجتهدون والعلماء ومارسوا اجتهادهم في ضوء التعاليم الدينية^(١١).

والباحث في التراث التربوي وفقاً لهذا المبدأ عليه أن يسعى إلى استخلاص المبادئ والأسس المعرفية التي انطلق منها التراث التربوي الإسلامي في الحضارة الإسلامية في معالجة الظواهر التربوية والاجتماعية والثقافية من خلال القيام

(١١) النجان، عبد المجيد. "مبادئ أساسية في تقويم التراث" مرجع سابق، ص ٢٧٢ - ٢٧٣.

بعمليتي التحليل و التركيب ليصل إلى مبادئ هذه المنهجية أو الأسس المعرفية التي يمكن أن يبنى عليها معالجات في واقعنا التربوي المعاصر.

وهذا أدعى إلى البحث عن الأسس المعرفية التي استند إليها الفكر التربوي الذاتي ومنهجية تفاعله، والقواعد التي أبدعها في التعامل مع قضايا ومشكلاته، وليس البحث عن الأحكام التي صدرت عن هذه الأسس أو المنهجية أو القواعد التي ارتبطت بظرفي الزمان والمكان. "فوجب وضع التراث موضوعه النسبي"، حيث أنه لا يعدو أن يكون أفكاراً ومعالجات وتفسيرات لواقع متغير يجب أن نبحث عن تحقيق التواصل والتراكم ومعرفة المنهاج والأنساق المعرفية التي سادته بما يمكن من الاستفادة من الأفكار والمفاهيم الصالحة والحية لزماننا ومكاننا". (٦٢)

ويؤكد هذا المبدأ على نسبية التراث وظرفيته المكانية والزمانية وارتباطه بواقعه وعدم انفصاله عنه لأنه بالأساس نتاج حركة الفكر في الزمان والمكان، وهذا يعني . أيضاً . ضرورة أن يدرك الباحث في التراث التربوي الإطار الفكري السائد لهذه الحركة التي أنتجت ذلك التراث بمضامينه المتعددة من خلال التفاعل بين الفكر والواقع.

ومن ثم لا ينبغي اعتبار التراث مستقلاً عن الواقع، فهو جزء منه، فلا يُستبدل بالواقع الحالي الواقع التراثي، فيصير الخلط بين ما هو كان وبين ما ينبغي أن يكون، بحيث لا تصبح القضية التي تحتل المقدمة هي الكيفية التي يطوع بها الحاضر نفسه للتراث، ومن ثم يظل النظر للتراث وكأنه ذات وموضوع، وأنا وآخر، وروحا ومادة، وبالتالي سورا مغلقا لا يمكن ولا يجب النفاذ إليه. (٦٣)

إن الارتباط الظرفي للتراث لا ينفي الاستفادة منه أو توظيفه في الحاضر، فالكثير من القضايا والمشكلات المعاصرة ترتبط ببعض عناصرها وجذورها في الماضي أو تتكرر بنفس الكيفية، وهذا أدعى إلى الاستقرار الكامل للتراث في جوانبه الفكرية واستخلاص أهم القواعد والنظريات التي أنتجت وإعادة قراءتها في ضوء الواقع المعاصر (الزمان والمكان) ومحاولة تجريد هذه القواعد لاستخدامها في حال صلاحيتها للمشكلات والقضايا الراهنة.

• بشرية التراث:

هذا المبدأ بالمبدأ السابق، فالتراث التربوي نسبي لأنه منتوج بشري بالأساس وإن استند في هذا الإنتاج إلى مرجعية الوحي، إلا أنه في النهاية ليس وحيًا؛ بل هو فهم بشري يمكن أن يتغير بتغير الأفهام والأزمان والأماكن..ويمكن أن يكون هناك مشتركات عبر هذه المتغيرات لأن التراث التربوي موضوعه الأساس "الظاهرة الإنسانية" والإنسان حاصل فطرة ثابتة ومكتسبات دينوية متغيرة، تكاد تقترب مشكلاته في كل زمان ومكان، وهو ما يفيد في درس التراث التربوي الذي استطاع إنزال قيم الوحي في الواقع التربوي وهو يحمل رصيد تجربة في هذا المجال.

(٦٢) عاشور، محمد. "كيف نتعامل مع التراث"، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٦٣) على، سعيد إسماعيل "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٨٢.

إن التراث نتاج بشري، حاصل تفاعل بين الفهم الإنساني للوحي والواقع المعاش بقضايا ومشكلاته وتفاعلاته وجدليته، وهذا يعني أن التراث هو الفهم الإنساني للإسلام وللواقع على السواء. أي أن التراث ليس له قداسة إلا بقدر اقترابه من القواعد والأحكام الدينية، وأن الحلول ومناهج العمل الفكري التراثي هو عمل بشري منزوع عنه أية قداسة، وقابل للنقد والتمحيص والتطوير، بصفة أنه فعل بشري اجتهد في إن أول شروط قراءة التراث وأهمها، تجاوز القداسة فيه، وتخطى الحواجز التي تمنع الفكر من مطاولة مساحات قد تكون لدى البعض محرمة أو لا مفكر فيها.

ويترتب على هذا المبدأ - أيضاً - الفعل النقدي للتراث وما يحتويه إن عملية نقد التراث ينبغي أن تكون عملية مستمرة لتحقيق فعل التراكم العلمي والإنساني، وهذا يتطلب تحديد تصور سليم لطبيعة التراث من حيث الفاعل المنتج والقواعد والمنتج الذي ظهر في مضمون وشكل الحضارة الإسلامية، وهذا يتطلب تحري الاستقامة العلمية في درس التراث التربوي، والتمحيص وإتمام النظر العقلي، والبحث والتمييز في جوانب هذا التراث وعناصره بين الكليات والجزئيات والأصول والفروع والأسس المعرفية والأحكام التفصيلية.

• التمييز بين الوحي والمنتج البشري "التراث" :

ويرتبط هذا المبدأ أيضاً بالمبدأين السابقين، فمن الضرورات المعرفية في درس التراث التربوي الإسلامي التمييز بين الوحي والتراث؛ حيث ينبغي عند التعامل مع التراث التربوي التمييز بين الوحي وبين الناتج الفكري للعقل المسلم الناتج عن تلقائه بالمستجدات في ضوء تصورات الفكرة المستمدة من الوحي، إلا أن نتاج هذا التفاعل يظل متمایزاً عن المؤثر الأساس "الوحي" ويمكن الحكم عليه بالقرب أو البعد عن هذا المؤثر "الوحي"؛ لاختلاف مصدرية نشأة كلا منهما، وطبيعته، ومكانته في الاعتقاد في التصور الإسلامي، وطريقة التعامل مع كل منهما.

إن التراث الإسلامي وإن كان لا يدرس ولا يحلل إلا في إطار الإسلام نفسه، إلا أنه في ذات الوقت يقتضي التفرقة بين الأصل السماوي الذي جاء به الوحي وما يتصل به من السنة التي صدرت عن الرسول - صلى الله عليه وسلم - باعتباره المبلغ المعصوم، وبين اجتهادات العلماء والفقهاء والمفسرين في جوانب التراث المختلفة التي يمكن أن توصف بأنها استجابات العصور والبيئات المختلفة... كذلك فإن تراث الأجيال المتأخرة، وخاصة ما يتصل منه بالحواشي والمتون على الكتب القديمة، فإنه ينظر إليه في ضوء تحديات عصره، وكل ما يتصل بالتجميعات التي قام بها المفكرون المسلمون بعد حملة التتار على بغداد وبعد الحروب الصليبية.^(٦٤)

• الوعي والشمول :

إن درس التراث لا يصلح معه النظرة الجزئية أو الوعي المشوه للإنتاج الفكري التربوي والثقافي، وهو ما يدفع إلى قراءة التراث وفقاً لمنهجية علم اجتماع المعرفة، تلك المنهجية التي تدفع إلى الإحاطة الزمانية والمكانية والاجتماعية

(٦٤) الجندي، أنور. تاريخ البيضة الإسلامية، القاهرة، دار الأنصار، ١٩٨٨، ٧٢٥.

والثقافية في قراءة التراث قراءة واعية وهذا يعني "فقه واقع هذا التراث ومحيطه وعلاقة التفاعل بين التراث وواقعه تأثيرا وتأثرا على النحو الذي يمكن معه استنباط منهج التراث الفاعل وإمكانات الاستفادة منه في فقه الواقع المعاش وتغييره إلى ما يتسق مع مكانة التراث وأهميته... وهذا يقتضى الإحاطة بجوانب التراث. قدر المستطاع. وتحقيق انفتاح الأمة على كل التراث المذهبي وغيره... والتخفيف من حدة الانغلاق الذي تحياه عناصر الأمة^(٦٥)، "واعتبار هذا الاختلاف مظهرا من مظاهر سعة الفكر الإسلامي وعمق النظر العقلي، فهو اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد"^(٦٦).

ومن جوانب الوعي والشمول التمييز في التراث التربوي بين عناصر أربعة عند الدرس العلمي هي: الفاعل المنتج للتراث، والمستهدف من المنتج، وفاعلية وحركة هذا المنتج في واقعنا التربوي المعاصر، وفقه الواقع التربوي المعاصر للوصول إلى الغاية القصوى من الاستفادة من هذا التراث وما يتضمنه من نواح معرفية وقيمة تربوية.

كما يتضمن الوعي والشمول بالتراث التربوي إدراك دور التراث التربوي في تحقيق التكامل في بناء الشخصية المسلمة على المستوى النظري المجرد بما أسسه من مبادئ تربوية متعددة مثل:

- ◀ التراث التربوي العقدي.
- ◀ التراث التربوي الأخلاقي.
- ◀ التراث التربوي الثقافي.
- ◀ التراث التربوي العلمي.
- ◀ التراث التربوي التعليمي.
- ◀ التراث التربوي الجمالي.

ينبغي على الباحث في التراث التربوي. أيضا. أن يستخلص العناصر الحية من هذه المبادئ والجوانب النظرية المعرفية للاستفادة منها وإدماجها في برنامجنا التربوي المعاصر ليحقق الاستمرارية الحضارية لهذه الشخصية ولهذه الأمة.

• ثانياً: القواعد المنهجية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي:

يمكن تحديد تسعة قواعد منهجية عند درس التراث التربوي الإسلامي وهي:

◀ القاعدة الأولى: التأصيل المنهجي لمضامين التراث التربوي، وهذا التأصيل يشمل الجوانب التالية:^(٦٧)

- ✓ التأصيل التحليلي لاتجاهات الفكر التربوي في المجال التراثي المدروس من القرآن والسنة النبوية، أي رد الفكر إلى أصوله الثابتة أو الفكرية الإنسانية.
- ✓ التأصيل للاتجاه الفكري في الكتاب التراثي، بتأصيل مفاهيمه ومدركاته باستخدام المنهج التحليلي والمقارن.

(٦٥) عاشور، محمد. "كيف نتعامل مع التراث"، مرجع سابق، ص ١٢٢

(٦٦) الروكي، محمد. "تعقيب على ورقة مبادئ أساسية في تقويم التراث". في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، مرجع سابق، ص ٢٨٩.

(٦٧) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ١٠٩.

- ✓ التأصيل اللغوي الحضاري للمدرجات والمفاهيم والمضامين والدلالات التربوية التراثية بالرجوع إلى لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، والدلالات اللغوية للمصطلحات والمفاهيم العربية السائدة في عصر مؤلف النص التراثي، وذلك للوقوف على الدلالة الحقيقية لتلك المفاهيم.
- ✓ التأصيل اللغوي الحضاري للمفاهيم والمصطلحات التربوية، الإفرنجية المقابلة أو الموازية، أو المطابقة طبقاً للغة الفنية أو المصطلحات السائدة الآن، وبالرجوع إلى المعاجم اللغوية والتربوية حتى تأتي تلك المفاهيم المقابلة في إطارها الصحيح أو معبرة عن المفهوم التراثي.

إن متطلب التأصيل يعالج أزميتي التبعية والاستلاب التي تعرضت لهما الشخصية المسلمة عبر قرون الاستعمار الغزو الفكري مروراً بأفكار الحداثة وصولاً إلى العولمة وما بعد العولمة، وهو ما أثر على هذه الشخصية معرفياً ووجدانياً، وتعرضت لإصابات في المفاهيم والتصورات المؤسسة للحركة والفعل الحضاري، فتوالت عن التأثير والفعالية الحضارية، ومن ثم فهي في حاجة إلى برنامج ثقافي تربوي تأصيلي يرد إليها هويتها ويبعث مفاهيمها وتصوراتها إلى الوجود مرة أخرى.

❖ القاعدة الثانية: تعدد مناهج درس التراث التربوي، من المفيد أن تتعدد مناهج درس وقراءة التراث التربوي لينتج من هذا التعدد تعدد في نتائج هذا الدرس وثراء معرفي يقابل تنوع وثراء التراث التربوي في جوانبه الفكرية التربوية والاجتماعية والثقافية، وهذا يتطلب "استخدام بعض الأطر التحليلية في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية من مثل أصول المنهج المقاصدي باعتباره نموذجاً إرشادياً، وما يمكن تحريكه ضمن تشكيلات بحثية ومنهجية... وكذلك تأسيس عناصر المنهج النفسي في دراسة أصول الظواهر الاجتماعية والإنسانية والنفسية والتاريخية وتطورها" بما يحرك عناصر تطبيق نظمها يمكن أن تنتج بنيات معرفية على شاكلتها تمتاز بقدر من التحقق والتدقيق وإمكانات التعميم".^(٢٨)

❖ القاعدة الثالثة: نقد التراث التربوي وعدم التسليم بكل ما جاء فيه لبناء معرفة تراكمية تتجه نحو الوصول إلى الحقيقة التربوية، وهذا النقد يتضمن الجوانب التالية:^(٢٩)

- ✓ اكتشاف المحاور الأصلية للفكر التربوي، من خلال التحليل الناقد للتراث التربوي، وإعادة بنائه، والتعبير عنه بلغة العصر.
- ✓ تنقية التراث التربوي من الشوائب التي علقت به، وكان لها أثرها الكبير في سيادة كثير من الأوهام إما في داخله، أو في عقول الناس وسلوكهم.
- ✓ نقد الاتجاهات التربوية التراثية وتحليلها على ضوء الخبرة التاريخية لانتقاء الأصول منها والمعبر عن الهوية العربية الإسلامية والعمل على بلورتها لتصبح جزءاً من المعرفة التربوية المعاصرة، لتسهم في حل مشكلات

(٢٨) أبو العينين، على خليل. "نقد المعرفة التربوية"، مرجع سابق، ص ٢٧.

(٢٩) عبدالفتاح، سيف. "تعقيب على ورقة مبادئ أساسية في تقويم التراث"، في: نحو منهجية علمية للتعامل مع التراث، مرجع سابق، ص ٢٨٦.

الواقع التربوي الراهن، وتساهم في تشكيل الوعي التربوي للإنسان العربي والمسلم المعاصر. بحيث تصل ما انقطع، ليستأنف الفكر التربوي اجتهاده، وإبداعه من طريق موصول بالخبرة التاريخية، لا من طريق منقطع منبت الصلة مع ماضيه وحاضره.

✓ الكشف عن المبادئ التربوية المتضمنة في هذا التراث، وتحليل ونقد الاتجاهات التي تركز على الجزئيات، ورد تلك الجزئيات إلى مبادئها، والمبادئ إلى الأصول الأساسية حتى تضمن موضوعيتها.

« القاعدة الرابعة: وظيفة الدرس المعرفي للتراث التربوي، لا يدرس التراث التربوي لذاته أو من أجل تقديم إثبات على وجوده أو ضرورته أو من باب المتعة العقلية أو الرياضة الذهنية، إن الدرس المعرفي للتراث التربوي الإسلامي ينبغي أن يقوم على تلبية احتياجات الواقع التربوي المعاصر والإسهام في حل قضايا الراهنة بما يوفره من أسس وقواعد معرفية للنظرية التربوية المعاصرة، أو الاستفادة من الخبرة التطبيقية المتضمنة في ذلك التراث.

إن وظيفة الدرس المعرفي للتراث تتطلب "استيعاب التراث التربوي ودراسته حتى يمكن الاستفادة بما فيه من آراء صحيحة وسليمة، يمكن أن تفيد في تحسين التربية، وتوضيح جوانب الضعف لتجنبها في ضوء الواقع التربوي، وجوانب قوته وضعفه حتى ترد الأسباب إلى أسبابها، بمعنى أنه مع موضوعية دراسة التراث يجب الالتحام بالواقع التربوي، حتى يمكن إحداث التغيير المطلوب تحقيقه، واستفتاء التراث هنا ضروري ليقام الجديد على أساس قديم ملائم، وتكييف الجديد مع القديم حتى لا يرفض أو يلفظ". (٧٠)

وهذا يتطلب . أيضاً . "أن يتم اختيار نصوص ومضامين "الموروث التربوي" الذي له اتصال بقضايا الواقع التربوي المعاصر بما يساهم في سد احتياجات المجتمع المعاصر؛ لأن الموروث التربوي ليس منعزلاً عن تيار الحياة المجتمعية". (٧١) ومن هذه القضايا: قيمة المعرفة التربوية، نظام تمويل التعليم، ديمقراطية التربية والتعليم، موقع الحرية في الفكر التربوي الإسلامي، العدل التربوي، التعليم والعمل، الانفتاح الحضاري". (٧٢)

« القاعدة الخامسة: إدراك تأثير عاملي الزمان والمكان على المنتج التربوي التراثي، ينبغي في منهجية الدرس المعرفي للتراث التربوي الإسلامي ملاحظة تأثير عاملي الزمان والمكان بمتغيراتها الكثيرة على هذا الفكر من هذا الجانب أو ذاك، فهذا الفكر هو إفراز الواقع مختلطاً بعنصري الزمان والمكان، وقد يصيبه النقص من هنا أو هناك، وقد يكون فيه الإيجابية، والمعياري الأساسي في هذا هو الإطلالة بعين ثقافية شمولية على كافة معطيات هذا الفكر في ضوء الأبعاد الظرفية المكانية والزمانية.

(٧٠) أبو العينين، على خليل. أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٧١) على، سعيد إسماعيل. كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، مرجع سابق، ص ٩٤.

(٧٢) المرجع السابق، ص ٩٦.

ومن ناحية أخرى فإن غياب إدراك تأثير عاملي الزمان والمكان يوقع الباحث في التراث التربوي في أخطاء تعميمات لا تتصل بالنظرة العلمية والمنهجية الراشدة ولكنها ترتبط بالأبعاد الوجدانية والعاطفية بالإضافة إلى عنصري "التعصب" و"التحيز". وهما أخطر ما يكون على عملية البحث العلمي، وخاصة بالنسبة للموروث، وذلك لارتباط الموروث بالتاريخ القومي والوطني، وبالعقيدة الدينية والنزعة المذهبية سواء بالسلب أو الإيجاب". (٧٣)

« القاعدة السادسة: الانطلاق من داخل التراث التربوي لا من خارجه في ضوء سياقه الحضاري، حاولت بعض الاتجاهات الفكرية تطبيق مناهج غربية معاصرة على درس التراث متجاهلة خصوصية هذا التراث الفكرية والعقدية، رغم تواصله الإنساني في المجال الزمني والمكاني أثناء إنشائه، والدعوة هنا إلى الانطلاق في الدرس المعرفي للتراث من داخله لا من خارجه، "أي دراسة هذا الفكر التراثي من داخله بألفاظه هو من وجهة نظر حضارية خاصة مفهومه توضح أبعاد وجوانب الحياة، ومغزى الجهد الإنساني... وفهم عوامل التكوين والنشأة، ودراسة مظاهر وجوانب الإبداع والإيجابية وعوامل السكون والجمود والسلبات، والمواقف والمشكلات التي واجهها هذا التراث التربوي". (٧٤)

كما ينبغي. أيضاً. وضع التراث التربوي في سياقه الحضاري والاجتماعي من خلال النظرة التكاملية للتراث الإسلامي بصفة عامة وموقع التراث التربوي وموضعه فيه بصفة خاصة.

فعندما نتوقف أمام فكرة تربوية من موروثنا التربوي، يجب أن نضعها في سياقها المجتمعي الحضاري، ذلك أن مثل هذا الأمر يعتبر أمراً حاسماً فيما يجب أن نأخذ ونترك من الموروث، فقد يكون الفكر نتاج فترة ضعف، أو تراجع حضاري مما ينعكس على نوعيته وتوجهاته، فيصبح من المؤكد أنه غير مرغوب فيه، والعكس صحيح... وهذا يتطلب إدراك كافة المتغيرات التي أحاطت بنشوء هذا الموروث ومدى تأثيره بهذه المتغيرات والظروف الحضارية والمجتمعية بما يساهم في تحقيق فهم أفضل لهذا الموروث. (٧٥)

« القاعدة السابعة: فهم الحاضر التربوي والوعي بقضايا ومشكلاته، كما تؤكد الدعوة المنهجية على الانطلاق من داخل التراث التربوي ذاته، ففي الوجه الآخر من هذه الدعوة ضرورة فهم الحاضر التربوي المعاصر بقضايا ومشكلاته والانطلاق منها نحو الدرس المعرفي والتطبيقي لهذا التراث، وذلك لتبين مدى قدرة هذا التراث في حل قضايانا التربوي المعاصرة وبما يحقق الهدف الأساس من درس التراث التربوي.

وإذا كان من معايير الاختيار والانتقاء في موروثنا التربوي أن يتسق الموضوع المختار مع اهتمامات الفكر التربوي المعاصر، فإن مما يكمل هذا هو مدى ما يمكن أن يكون من دور للقضية المختارة بالنسبة لسد احتياجات المجتمع المعاصر؛

(٧٣) على، سعيد إسماعيل. كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي، مرجع سابق، ص ٨٧.

(٧٤) أبو العينين، على خليل. "الفكر التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٧٥.

(٧٥) على، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٩٠.

ذلك أننا لا نتعامل مع الفكر التربوي، سواء المعاصر منه أو الماضي على اعتبار أنه جسم قائم بذاته منعزل عن تيار الحياة المجتمعية.^(٧٦)

« القاعدة الثامنة: الاعتبار المنهجي لتطور النظريات التربوية، ليس معنى الانشغال بالبحث في التراث التربوي هو الانعزال عن التطورات المعاصرة أو الانغماس في الماضي؛ بل إن الدرس المعرفي للتراث يتطلب وضع الاعتبار المنهجي للتطورات الحادثة في مجال النظريات التربوية موضع اعتبار وعناية دروس. أيضا. "المضمون التربوي الذي يتم اختياره للدرس والبحث ينبغي أن يراعي معيار "تطور البحث العلمي" وما وصل إليه من نتائج في مجالات التربية وعلم النفس، وألا يتعارض مع هذا المضمون أو يناقض نتائج هذه البحوث أو النظريات العلمية".^(٧٧)

« القاعدة التاسعة: البعد المستقبلي، التراث التربوي الإسلامي لا يزخر فقط بخبرته التربوية التطبيقية ولكنه يتضمن - أيضا - أسسا معرفية ورصيدا من القيم يمكن أن يكون لهما دور في بناء واستشراف للمستقبل التربوي. "فهناك في الموروث التربوي الطاقات والقيم ما يمكن أن يعين في استشراف المستقبل التربوي، وهذا يتطلب من الباحث أن يتعامل مع نصوص تحمل قيم ومضامين يمكن أن تفيدنا في حياتنا التربوية المعاصرة والمستقبلية".^(٧٨)

• ثالثاً : الأطر المنهجية لدرس التراث التربوي الإسلامي :

حدد على خليل عدة أطر ينبغي من خلالها درس التراث التربوي الإسلامي هي:^(٧٩)

« الإطار الفكري: حيث يتحدد فيه صورة الإنسان المسلم كما يريد القرآن الكريم والسنة النبوية؛ والانطلاق من هذا التحديد الذي يشكل جزءا مهما من الإطار المعرفي يهيئ للتراث التربوي أمرين أساسيين هما: الأول، انطلاقة فاعلة للبناء والتركيب، والثاني، قاعدة فكرية للنقد والحوار.

« الإطار الدلالي: ويستند هذا الإطار على فرضية اجتماعية مفادها أن لكل مجتمع تصوره ورؤيته التي يستطيع بها فهم العالم، وله لغته المعبرة عن هذا التصور أو الرؤية فتعكس خصوصية هذه الرؤية، وهذا الإطار يتطلب عند درس التراث التربوي التركيز على نقطتين: الأولى، اللغة باعتبارها وسيلة نقل الفكر والمعرفة التربوية. والثانية: المصطلحات التربوية وتحديد الإطار العام للاتفاق عليها.

« الإطار الواقعي (السنني): وهذا الإطار أحد المعايير الأساسية في التعامل مع التراث فلا يمكن لمعرفة تربوية أن تنعزل عن المجتمع والواقع وقضاياها وتناقضاته، وما لم تحلل المعرفة التراثية هذا الواقع وتدرك إشكالاته وتفهمه فهماً جيداً على ضوء الصيرورة التاريخية والاجتماعية، فإنها لن تستطيع طرح حلول فاعلة لهذه الإشكالات.

(٧٦) على، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٩٥.

(٧٧) المرجع السابق، ص ٩٣.

(٧٨) المرجع السابق، ص ٩٦.

(٧٩) أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ١٢٦ - ١٢٨.

« الإطار المنهجي: ويقصد بها الأبعاد العلمية والمنهجية في درس التراث التربوي الإسلامي، فكل دراسة تراثية في التربية يجب أن تكون نسيج وحدها ولها خصوصيتها، وهناك خطوط عامة ضرورية ومهمة في التزام المنهج العلمي، تأتي في شكل إطار عام لاستخدام الممارسات المنهجية، وتأتي كما يلي:

- ✓ العرض الشامل للموضوع المدروس (الكتاب أو القضية التراثية)
- ✓ الاستقراء الشامل لبيانات الموضوع وجزئياته.
- ✓ المقارنة.
- ✓ التوصل إلى نتائج الدراسة التراثية التربوية.

• رابعاً : متطلبات منهجية لأعداد الكوادر البشرية المؤهلة لدرس التراث التربوي الإسلامي:
من المتطلبات الأساسية في بناء منهجية علمية راشدة لدرس التراث التربوي الإسلامي هو التخطيط المنهجي لأعداد الكوادر العلمية المؤهلة للبحث في التراث التربوي الإسلامي، فهذا التراث له طبيعته الخاصة: اللغوية والدلالية والزمانية والمكانية والثقافية والاجتماعية، كما أنه يرتبط بأكثر من فرع علمي وأصولي نشأ في ظل الازدهار العلمي للحضارة الإسلامي، وانطلاقاً من النظرة الشاملة للتراث التربوي فإنه لا يمكن عزله عن باقي العلوم والمعارف التي نشأ في ظلها وبالتزامن مع نشأتها وتطورها اعتقاداً في مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها وترابط العلوم ووحدتها والذي مثل المبدأ الأساسي الذي انطلقت منه المعرفة والعلوم الإسلامية، حيث استمدت منطلقاتها وعناصر نشأتها من المنظومة التوحيدية ومبدأ التوحيد. وهذا يعني تشابك العلوم في هذه المنظومة ووحدة نشأتها انطلاقاً من هذا المبدأ. ويمكن في هذا الصدد أن نشير إلى ثلاثة متطلبات أساسية ينبغي تضمينها في إعداد الكوادر المؤهلة للبحث في الذات التربوي الإسلامي وهي كما يلي:

• المتطلب الثقافي:

من الملاحظ أن الأعداد العلمية في كليات التربية يفتقد في مراحل الدراسات العليا إلى الثقافة الإسلامية الأصيلة، بل هناك انفصال شبه تام بين الباحث وبين هذا النمط من الثقافة منذ دخوله الجامعة بصفة عامة – باستثناء جامعة الأزهر بحكم هيمنة العلوم الشرعية في المناهج الدراسية – وهذا يعني أن الباحث التربوي يمتلك ثقافة النظريات التربوية والفكر التربوي الذي نشأ عليه في مراحل الجامعة الأولى والتي تنتمي في أغلبها إلى الفكر التربوي الغربي الحديث منه والمعاصر، بينما يفتقد للثقافة التربوية الإسلامية بما يجعله عاجزاً عن النظرة العلمية الصحيحة للبحث في التراث التربوي الإسلامي.

إن الأعداد العلمية لمعظم هيئات التدريس بالكليات والمعاهد التربوية في عالمنا العربي والإسلامي من أكبر العوامل التي تحول بينهم وبين الإقبال على الدراسات التراثية، يضاف إلى ذلك موقفهم من التراث التربوي الذي يتسم في معظمه بتبخيس هذا التراث. (٨٠)

(٨٠) النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، مرجع سابق، ص ٢١.

لذلك فإن المنهجية العلمية الراشدة المبتغاة ينبغي أن تتضمن في جوانبها التخطيط الجيد لأعداد الكوادر العلمية المؤهلة التي تجمع بين الثقافة التربوية المعاصرة والثقافة الإسلامية بمعناها الواسع والأصيل "إنه لكي يمكننا الاستفادة الكاملة من تراثنا التربوي والنفسي فإن المشتغلين في هذا الميدان لابد لهم من الجمع بين الثقافة الإسلامية الواسعة بعلومها المختلفة وفروعها العديدة، حتى يمكنهم التعامل مع هذا التراث فهما وتحقيقا واستيعابا لكل قيمه ومعانيه ومدلولاته، وفي نفس الوقت فلا بد لهم من اتصال وثيق بالفكر التربوي والنفسي المعاصر، وبكل ما وصل إليه هذا الفكر من أبحاث وآراء ونظريات، حتى يمكنهم معالجة قضايا التراث بدون إغفال لمنظور الفكر التربوي والنفسي المعاصر". (٨١)

وهذا المطلب الثقافي يعنى بالقضاء على الشائبة المتهمة في مجال التكوين الثقافي بين ما عرف بالثقافة العلمية المعاصرة، والثقافة الإسلامية، فالجمع بينهما مطلب ضروري لأي باحث في الدراسات التربوية المعاصرة أو الدراسات التربوية الإسلامية، فالمعاصرة والإسلامية ليسا نقيضين أو ثنائيتين كما يصورهما حال الواقع الأكاديمي والبحثي والذي ربما يرجع في أحد جوانبه إلى أصحاب الدرس التربوي الإسلامي من ناحية، أو أصحاب الدرس التربوي المعاصر (الغربي) من ناحية أخرى، وهو ما يجب معالجته عند وضع منهجية علمية راشدة للدرس المعرفي للتراث التربوي الإسلامي.

• المطلب العلمي:

يحتاج درس التراث التربوي الإسلامي إلى أدوات منهجية متعددة يجب أن يتمكن منها الباحث فيه، ويقترح عبد الرحمن النقيب أن تتضمن مناهج إعداد الباحثين في التراث التربوي دراسة المناهج والعلوم التالية:

- ✓ مناهج البحث التربوي.
- ✓ التفسير والحديث.
- ✓ مناهج البحث التربوي عند المسلمين.
- ✓ الإطلاع على تطور الدراسات والبحوث في مجال التربية الإسلامية
- ✓ الفقه.
- ✓ التاريخ الإسلامي.
- ✓ الحضارة والنظم الإسلامية

أما على خليل فيشير إلى جانبين أساسيين ينبغي أن يتمكن منهما دارس التراث التربوي الإسلامي وهما:

- « الأول: الروح النقدية إزاء هذا التراث الفكري لاستخلاص الصالح المفيد منه، الصادر عن روح الإسلام وغاياته لا عن خرافات وأوهام.
- « الثاني: التمكن من علوم العربية، ومهارات التعامل مع العلوم الشرعية ومراجعتهما في الفقه وأصوله، وكافة صور التراث الفكري الإسلامي ولو بصورة عامة.

(٨١) المرجع السابق، ص ٤٤.

هذا بالإضافة إلى ضرورة تمكن الباحث في التراث التربوي الإسلامي من مهارات معرفية وعلمية أهمها:

«التمكن من بعض لغات الأمم الإسلامية التي ساهمت في تراكم هذا التراث التربوي الضخم، مثل اللغة الفارسية والأردية والتركية، بالإضافة إلى اللغة العربية التي تعتبر الوعاء الأكبر لهذا التراث.

«الإحاطة بالمقاصد الكلية للشريعة الإسلامية باعتبارها تمثل الإطار الفكري والفلسفي لحركة التراث التربوي بصفة خاصة وحركة الفكر التربوي الإسلامي بصفة عامة.

«الإدراك المقارن للنموذجين التوحيدي والغربي والوقوف على ما بينهما من تباين واختلاف فيما يتعلق بالتصورات الأساسية والمفاهيم والبناءات الكلية المؤطرة لحركة التربية الغربية والإسلامية.

«ينبغي أن يقف الباحث في التراث التربوي الإسلامي - أيضاً - على آخر ما وصل إليه الإنتاج العلمي في المجال التربوي في الوقت المعاصر؛ بالإضافة إلى الدرس الجيد للواقع العربي-الإسلامي ومتغيراته وبرامج وأفكار الإصلاح التي تموج بها تلك المجتمعات، وأهم الاحتياجات التربوية والاجتماعية والثقافية فيما يمكن أن نسميه بـ"فقه الواقع"، حتى لا ينعزل الباحث في التراث التربوي عن عصره، كما أن من الغايات الأساسية للدرس المنهجي للتراث التربوي هو ربط ذلك التراث بقضايا المجتمع المعاصر ومشكلاته للإسهام في تقديم حلول لها.

• خامساً: تأسيس مدرسة علمية تربوية لدرس التراث التربوي الإسلامي :

تم التعامل مع التراث التربوي الإسلامي بصورة منفردة وجزئية، مع غياب التعامل المؤسسي إلا في حالات نادرة في العمل التربوي المعاصر (مثل: مكتب التربية العربية لدول الخليج، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمعهد العالمي للفكر الإسلامي) كما جاء هذا الاهتمام النوعي متقطعاً وغير مستمر. أما باقي الجهود المبذولة فقد جاءت في صورة فردية تبعاً لانحيازات أصحابها الفكرية، ولم تكن معبرة عن حركة مؤسسية لدرس التراث التربوي الإسلامي.

ولذا تظهر الحاجة إلى الدعوة إلى تأسيس مدرسة علمية تربوية لدرس هذا التراث التربوي تتفق في مجموعة من المنطلقات فيما بينها أهمها: (٨٢)

«الثقة في ثراء التراث الإسلامي في بعده التربوي.

«الجمع بين الالتزام بجوهر القواعد العلمية المتعارف عليها وبين السعي إلى الارتقاء بها وتجاوزها.

«قراءة التراث التربوي من المنظور الحضاري.

«معايرة التراث التربوي بالنسق التوحيدي الجامع، وليس بالنسق المذهبي أو الإيديولوجي.

(٨٢) استفدنا في هذا الطرح من:

- عمر، السيد. "بصائر منهجية في التعامل مع التراث إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل"، في: مصطفى، نادية. وعبدالفتاح، سيف (محرران): التحول المعري والتغير الحضاري - القاهرة، دار البشير، ٢٠١١، ص ٩٦ - ١٥٣.

- « الاعتماد على التراث في بناء مفاهيم الفكر التربوي المعاصر.
- « بناء الوعي بمقومات المنهجية الإسلامية وعناصرها ومصادر التنظيم فيها، ومكانه التراث وموضوعه في هذه المنهجية.
- « تحديد طبيعة النظر إلى التراث والتي ينبغي أن تتسم بالوسطية، لا إفراط ولا تفريط.
- « العمل على إعادة اكتشاف التراث التربوي الإسلامي فيما يتعلق ببناء الإنسان، والنفس، والأخلاق، والعقل، والمجتمع.

• نتائج الدراسة والتوصيات :

• نتائج الدراسة :

- أولاً : فيما يتعلق بالحالة البحثية والعلمية للتراث التربوي الإسلامي في الواقع الأكاديمي: نلاحظ ندرة التراث التربوي الإسلامي في المجال البحثي الأكاديمي العربي، والإسلامي بالمقارنة بأهميته الكمية، والكيفية الحضارية، وتأتي هذه الندرة أو الغياب في الصور التالية:
- « لا يوجد مجال بحثي مستقل باسم التراث التربوي الإسلامي يناظر مثلاً اجتماعيات التربية، أو التخطيط التربوي، أو المناهج، أو البحث التربوي، أو ما شابه ذلك، ويأتي الاهتمام به بصورة شاذة تمثل نشازاً في المجال البحثي التربوي المعاصر في العالم العربي، والإسلامي، والجهات الوحيدة التي تهتم به هي جهات التعليم الديني، مثل الأزهر في مصر، والحوزة العلمية في إيران، على اعتبار أنه علم ديني وليس علماً تربوياً مستقلاً.
- « الاهتمام البحثي الأكاديمي يأتي في صورة فردية، والجهود الجماعية القليلة التي تم عرضها في الدراسة تأتي منثورة لا ناظم بينها، وذلك لغياب تصور عام لحركة البحث في التربية الإسلامية عموماً، والتراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة.
- « غياب التصور العام، والكلية لمنهجية محددة تكون ناظماً للدرس العلمي، والبحثي للتراث التربوي، بما يوفر الجهد وينظمه ويؤسس لفعل " التراكم" وتكوين الخبرة البحثية في هذا المجال، بما يفيد الباحثين المريدين في هذا الميدان.
- « غياب المؤسسات العلمية التي تجمع شتات جهود الباحثين، والمنظرين، والمهتمين في هذا الميدان، بما يوفر رؤية جامعة لحركة درس التراث التربوي الإسلامي بصفة خاصة، بما يعظم الاستفادة من القيم، والممارسات التربوية التي حملها هذا التراث.
- « جاء الاهتمام بالتراث التربوي الإسلامي في المجال الأكاديمي بصورة ذاتية، وانفعالية أكثر منه حركة منتظمة داخل ميدان حركة التربية المعاصرة، التي هيمن عليها الدرس المعرفي الغربي.

ثانياً : تتحدد مشكلة التراث التربوي في الواقع الأكاديمي العربي والإسلامي فيما يلي :

- « ما يتعلق بالإحساس بأهمية التراث التربوي الإسلامي وتقدير الحاجة العلمية المعاصرة إليه، ودوره في البناء التربوي، والحضاري للشخصية المسلمة المعاصرة.

« ما يتعلق بغياب التصور المنهجي العام، والكلّي الذي يحدد حركة البحث التربوي في المجال التراثي، بما يساعد في التنظيم للجهد والوقت، ويعظم الاستفادة من الجهود المتوقعة في هذا الميدان، وهذا التصور المنهجي ينبغي أن يحدد الإطار الفكري الذي يمكن أن تنشط فيه حركة البحث التربوي في التراث، ويحدد معالم المنهجية التي يجب أن يسير عليها الباحث في هذا المجال التراثي، ويهتدي بها في السير العلمي.

« ما يتعلق بالكادر البشري، أو الباحث العلمي، حيث يفتقد مجال التراث التربوي الإسلامي "الباحث المحتسب" للفكرة، والمنهج، والموضوع، في الوقت الذي يغيب فيه أيضا برنامج إعداد منهجي للباحث في مجال التربية الإسلامية بصفة عامة، والتراث التربوي بصفة خاصة.

ثالثاً : طرحت الدراسة الحالية تصور منهجي عام وكلّي يمكن أن يمثل منطلقاً لبناء منهجية محددة المعالم لدرس التراث التربوي الإسلامي، وجاءت هذه المنهجية في عدة محاور:

« ما يتعلق بالمبادئ العامة أو المنطلقات الفكرية الأساسية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي: حددت الدراسة عدة منطلقات هي: طبيعة التراث، والنظرة إليه، والتمييز بينه وبين الوحي، وأكدت هذه المبادئ على: نسبية التراث وظيفته، وبشرية التراث ووظيفته، والتمييز بين الوحي، والمنتج البشري المستمد منه ومن مرجعيته، والوعي، والشمول بأبعاد التراث التربوي الإسلامي وتضميناته.

« ما يتعلق بالقواعد المنهجية للتعامل مع التراث التربوي الإسلامي: طرحت الدراسة تسع قواعد هي: التأصيل المنهجي لمضامين التراث التربوي، تعدد مناهج درس التراث التربوي، نقد التراث التربوي، وعدم التسليم بكل ما جاء فيه ووضعه في إطاره الفكري، وظيفية الدرس المعرفي للتراث التربوي، إدراك تأثير عاملي الزمان، والمكان على المنتج التراث، الانطلاق من داخل التراث التربوي لا من خارجه، في ضوء سياقه الحضاري وأساسه المعرفية، فهم الحاضر التربوي، والوعي بقضاياها، ومشكلاته، الاعتبار المنهجي لتطور النظريات التربوية، البعد المستقبلي.

« ما يتعلق بالأطر المنهجية لدرس التراث التربوي الإسلامي وهذه الأطر هي: الإطار الفكري، الإطار الدلالي، الإطار الواقعي، الإطار المنهجي، وهذه الأطر تتصل بتفاصيل المنهجية البحثية في التعامل مع التراث التربوي.

« ما يتعلق بالمتطلبات العلمية لإعداد الكوادر البشرية المؤهلة لدرس التراث التربوي الإسلامي والتعامل معه، وهذه المتطلبات هي: المتطلب الثقافي، والمتطلب العلمي.

« ما يتعلق بتأسيس مدرسة علمية تربوية لدرس التراث التربوي الإسلامي كأحد مجالات التربية الإسلامية، تقوم على: الثقة في ثراء التراث الإسلامي في بعده التربوي، والجمع بين الالتزام بجوهر القواعد العلمية المتعارف عليها، وبين السعي إلى الارتقاء بها وتجاوزها، وقراءة التراث التربوي من المنظور الحضاري، ومعايرة التراث التربوي بالنسق التوحيدي الجامع، وليس بالنسق المذهبي، أو الإيديولوجي، والاعتماد على التراث في بناء مفاهيم الفكر التربوي المعاصر، وبناء الوعي بمقومات المنهجية الإسلامية،

وعناصرها، ومصادر التنظيم فيها، ومكانه التراث وموضوعه في هذه المنهجية، وتحديد طبيعة النظر إلى التراث، والتي ينبغي أن تتسم بالوسطية، لا إفراط ولا تفريط، والعمل على إعادة اكتشاف التراث التربوي الإسلامي، فيما يتعلق ببناء الإنسان، والنفس، والأخلاق، والعقل، والمجتمع.

• توصيات الدراسة :

في ضوء ما سبق توصى الدراسة بما يلي :

« نشر الوعي بالأهمية التربوية، والثقافية، والحضارية بالتراث التربوي الإسلامي، ودوره في تكوين الهوية الثقافية للشخصية المسلمة المعاصرة، ودوره في بنائها الفكري، والحضاري، ودافعيته في نقل تلك الشخصية من حالة السكون، والجمود إلى حالة الحركة، والفعالية، انطلاقاً من رصيد تجربتها الحضارية الإسلامية.

« تضمين مناهج التعامل مع التراث التربوي الإسلامي، ضمن مناهج البحث التربوي في مرحلة الدراسات العليا بكليات التربية.

« توفير العناية المادية، والمعنوية لمجال البحث في التراث التربوي الإسلامي، والعمل على تغيير النظرة الدونية له في مقابل إعلاء قيمة التعامل مع الفكر التربوي الغربي في المشهد الأكاديمي التربوي.

« تخصيص اتجاه فكري داخل أقسام كليات التربية يعنى بالتراث التربوي الإسلامي درساً، ونقداً، وتوظيفاً، من خلال تأسيس قسم خاص بدرس التراث التربوي يقوم على تحقيق أمرين: الأول إعداد الباحثين العاملين في هذا الميدان، والثاني درس التراث التربوي، من خلال منهجية علمية توظف استخدامه في مجال إعداد المعلم.

« إنشاء معهد علمي متخصص لدرس التراث التربوي الإسلامي في كل قطر في العالم الإسلامي، والتنسيق الكامل من خلال هيئة عليا، تشرف على منهجية العمل، وتحدد خطة إستراتيجية بعيدة، ومتوسطة، وقريبة المدى، بما يعظم الاستفادة من المخزون التراثي الكبير.

« إصدار دورية خاصة بالتراث التربوي الإسلامي ترصد آخر الأبحاث، والدراسات، والتوجهات الفكرية الخاصة بالتراث التربوي الإسلامي.

• مراجع الدراسة :

— أبو السعود، محمد. "المنهجية للعلوم السلوكية الإسلامية"، في: مؤتمر المنهجية الإسلامية والعلوم السلوكية، المؤتمر العالمي الرابع للفكر الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط٢، ١٩٩٤.

— أبو العينين، على خليل. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، السنة السابعة والعشرون، العدد (١٠٥)، سبتمبر ٢٠٠٢.

— أبو العينين، على خليل. أصول الفكر التربوي الحديث بين الاتجاه الإسلامي والاتجاه التغريبي، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦.

- أبو العينين، على خليل. قراءة تربوية في فكر أبي الحسن البصري الماوردي من خلال كتاب أدب الدنيا والدين، القاهرة، دار الوفاء، ١٩٩٠.
- أبو العينين، على خليل. "نقد المعرفة التربوية المعاصرة...الأهداف والأطر"، مؤتمر بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة، عمان، ١٩٩٠.
- أبو العينين، على خليل. "الفكر التربوي الإسلامي، مصادره معطياته، حركته"، موقع مكتب التربية العربية لدول الخليج، نسخة مصورة pdf.
- أبو زيد، أحمد. "التراث الحضاري وتحديث الثقافة، الكويت"، في: مجموعة من المؤلفين. مستقبل الثقافة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٨.
- أبو زيد، أحمد. هوية الثقافة العربية، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، ٢٠١٢.
- أركون، محمد. "التراث : محتواه وهويته - إيجابياته وسلبياته"، في: التراث وتحديات العصر في الوطن العرب (الأصالة والمعاصرة)، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٧.
- إسماعيل على، سعيد. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، القاهرة، السنة السادسة والعشرون، العدد (١٠٤)، إبريل ٢٠٠٢.
- الأصفهاني، الراغب. مفردات ألفاظ القرآن، دمشق، دار القلم، ١٩٩٢.
- الجابري، محمد عابد. التراث والحداثة دراسات ومناقشات، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط٤، ٢٠١١.
- جدعان، فهمي. نظرية التراث، عمان، دن، ١٩٨٥.
- الجندي، أنور. أسلمة المناهج والعلوم والقضايا والمصطلحات المعاصرة، القاهرة، دار الاعتصام، د.ت.
- الجندي، أنور. تاريخ اليقظة الإسلامية، القاهرة، دار الاعتصام، ١٩٨١.
- حجازي، أحمد مجدي. "العولمة وتهميش الثقافة الوطنية.. رؤية نقدية من العالم الثالث"، عالم الفكر، الكويت، العدد ٢ مج ٢٨ ديسمبر ١٩٩٩.
- الحسنى، محمد بلشير. "دور المصطلح في تحديث التراث وتوسيع فضائه" في: ملكاوي، فتحي. (محرر) نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكرة الإسلامي، ٢٠٠٠.
- حنفي، حسن. التراث والتجديد..موقفنا من التراث القديم، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط٤، ١٩٩٢.
- خليل، عماد الدين. موقف إزاء التراث، المسلم المعاصر، بيروت، العدد ٩، السنة الثالثة، يناير ١٩٧٧.
- ربيع، حامد. مدخل في التراث السياسي الإسلامي، ح٢، القاهرة، دار الشروق، ٢٠٠١.
- زيادة، معن. الموسوعة الفلسفية العربية، المغرب، معهد الإنماء العربي، ١٩٨٦.
- سيف الدين عبد الفتاح، "مفهوم التجديد، ضمن غانم، إبراهيم البيومي". بناء المفاهيم دراسة معرفية ونماذج تطبيقية، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٨.

- شمس الدين، محمد مهدي. "الإسلام ومتغيرات العصر"، قضايا إسلامية معاصرة، بيروت، العدد الثامن عشر ٢٠٠٢.
- عبد الفتاح، سيف الدين. تعقيب على ورقة "مبادئ أساسية في تقويم التراث" في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠.
- عبد المنعم أبو الفضل، منى. نحو منهجية للتعامل مع مصادر التنظير الإسلامي بين المقدمات والمقومات، القاهرة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٦.
- على، سعيد إسماعيل. "كيف نتعامل مع الموروث التربوي الإسلامي"، المسلم المعاصر، السنة السادسة والعشرون، العدد (١٠٤)، إبريل ٢٠٠٢.
- عمارة، محمد. (تقديم) دراسة وتحقيق. رسائل العدل والتحقيق، دار الهلال، القاهرة، ١٩٧١.
- عمر، السيد. "بصائر منهجية في التعامل مع التراث - إطلالة على العطاء المنهجي للعلامة منى أبو الفضل " في: مصطفى، نادية وآخرون (تحرير). التحول المعرفي والتغيير الحضاري، سلسلة قراءة في الفكر الحضاري لأعلام الأمة (٢)، القاهرة، والبشير ٢٠١١.
- القويسى، حامد عبد الماجد. في التراث السياسي الإسلامي، حول نظرية السلطة وتكاملها الخارجي، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، ٢٠٠٩.
- مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، استانبول، دار الدعوة، ط ٢، ١٩٦٠.
- ملكاوي، فتحي: "الاختراق المعرفي"، إسلامية المعرفة، السنة السادسة عشر، العدد ٣٦، شتاء ٢٠١١.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، النصوص الأساسية المتعلقة باتفاقية التراث العالمي، ١٩٧٢، ٢٠٠٥، نسخة pdf، www.whc.uwesco.org.
- النجار، عبد المجيد. "مبادئ أساسية في فهم التراث" في: نحو منهجية للتعامل مع التراث الإسلامي، فرجينيا، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ٢٠٠٠.
- النقيب، عبد الرحمن. "منهجية التعامل مع التراث التربوي الإسلامي طبيعته وتقويمه"، المسلم المعاصر، السنة الخامسة والعشرون، العدد (٩٩)، يناير ٢٠٠١.
- النقيب، عبد الرحمن. المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجاً، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١.
- النقيب، عبد الرحمن. التربية الإسلامية المعاصرة في مواجهة النظام العالمي الجديد، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

